

CONSEIL DE L'EMPLOI, DES REVENUS ET DE LA COHÉSION SOCIALE

**ÉDUCATION
ET
REDISTRIBUTION**

RAPPORT N° 3

Le Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale est composé de :

Président

Jacques **DELORS**

Membres :

Paul **CHAMPSAUR**

Président de l'Autorité de Régulation des Télécommunications

Xavier **EMMANUELLI**

Président du Samu Social International

Jean-Marc **ESPALIOUX**

Président du Directoire du Groupe Accor

Marie-Thérèse **JOIN-LAMBERT**

Inspectrice générale honoraire des Affaires sociales

Jean **LAPEYRE**

Secrétaire général de la Confédération Européenne des Syndicats (CES)

Jeanne-Marie **PARLY**

Conseillère d'Etat

Le conseil est assisté par :

Rapporteur général

Michel Dollé

Rapporteurs

Olivier Bontout, Christine Bruniaux, Denis Clerc, Bénédicte Galtier, François Hada et Laurence Rioux

Documentalistes

Patricia Routier et Marie-Christine Thomas

Secrétaires

Michèle Fataccioli et Françoise Leveleux

© La **documentation** Française. Paris 2003

ISBN : 2-11-005391-7

En application de la loi du 11 mars 1957 (art. 41) et du code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992, toute reproduction partielle ou totale à usage collectif de la présente publication est strictement interdite sans autorisation expresse de l'éditeur. Il est rappelé à cet égard que l'usage abusif et collectif de la photocopie met en danger l'équilibre économique des circuits du livre.

Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale

113, rue de Grenelle 75007 Paris

Tél. : 01 53 85 15 00

E-mail : cerc@cerc.gouv.fr

www.cerc.gouv.fr

SOMMAIRE

Introduction	5
Chapitre I - Les élèves et leurs origines sociales	7
Chapitre II - Les dépenses d'éducation et leur financement	21
Chapitre III - Répartition des dépenses publiques d'éducation	33
Chapitre IV - Effets redistributifs des aides à la scolarité	43
Chapitre V - Financement des études, accessibilité et redistribution	53
Conclusion	71
Bibliographie	77
Glossaire	80

Pour élaborer ce rapport, le Cerc s'est appuyé sur les travaux statistiques et les études économiques réalisés, en France, par l'Insee et la Direction de la programmation et du développement (DPD) du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche.

Dans le cadre de la préparation de ce rapport un séminaire a été organisé en novembre 2002, dont les actes sont disponibles en ligne sur le site du Cerc.

Olivier Bontout, rapporteur au Cerc, a assuré la préparation de ce rapport.

Le Cerc a bénéficié des remarques et commentaires de Mmes V. Albouy (Insee), M. Duru-Bellat (Iredu), V. Hespel (CGP), M. Jacquot (DPD), F. Labadie (CGP), C. Ragoucy (DPD), F. Rosenwald (DPD), N. Roth (Insee) et de MM. P.J. Andrieu (CGP), F. Bouton (Insee), J.R. Cyterman (Inspection générale de l'Éducation nationale), M. Glaude (Insee), M. Gurgand (Insee-Crest), B. Hérault (CGP), Y. L'Horty (Université d'Évry), D. Maguain (DP), P. Ralle (Drees), M. Theulière (DPD), A. Trannoy (Université de Cergy-Pontoise).

*

* *

Le Conseil a approuvé le présent rapport le 7 mars 2003

La redistribution des revenus, analysée classiquement au travers des prélèvements fiscaux et des transferts monétaires (prestations sociales en espèces), donne une image incomplète de l'impact de l'action publique sur les revenus des ménages.

En effet, nombre de dépenses réalisées par les administrations bénéficient directement aux ménages accroissant leurs consommations et, implicitement, leurs revenus, constituant des « transferts en nature ». Les deux postes principaux sont les dépenses d'éducation et les dépenses de santé .

Pour tenir compte de ceci, la comptabilité nationale définit un « revenu disponible ajusté » des ménages, somme du revenu monétaire et des dépenses publiques affectées qui, en 2001, s'élèvent à 217 milliards d'euros, soit 19 % du revenu disponible ajusté.

Ces effets des dépenses publiques sont loin d'être négligeables au regard des masses financières correspondant aux instruments usuels de la redistribution. Ainsi, en 2000, la dépense de formation initiale prise en charge par les administrations publiques représentait en France 83,7 milliards d'euros, l'ensemble des dépenses de prestations familiales 24 milliards d'euros, les allocations logement 12,5 milliards d'euros et le RMI 4,5 milliards d'euros et enfin les recettes de l'impôt sur le revenu 52,7 milliards d'euros.

Ces dépenses ne sont pas réparties, à l'évidence, de manière homogène entre les différents ménages. Il est donc légitime de s'intéresser à ces dépenses, si l'on souhaite éclairer l'impact des administrations publiques sur la répartition des revenus, l'un des domaines d'analyse dont est en charge le Cerc. C'est l'objet de ce rapport pour ce qui concerne les dépenses de formation initiale.

Certes, la dépense d'éducation n'a pas pour finalité première d'agir sur la répartition des revenus. De plus, les bénéfices qu'en tirent les familles ne se résument pas, loin de là, au montant de la dépense d'éducation. On ne doit donc ni négliger ces effets sur la redistribution des positions relatives des ménages, ni purement traiter des dépenses d'éducation comme d'un simple transfert s'ajoutant à d'autres transferts monétaires.

Les dépenses d'éducation constituent, pour chaque individu comme pour la société dans son ensemble, l'un des plus importants investissements.

En conséquence, l'impact sur la redistribution des revenus devrait, plus que pour tout autre mécanisme de redistribution, se mesurer sur le cycle de vie : même si, à un moment donné, certains, par exemple les ménages sans enfant scolarisé, financent par leur impôt des dépenses publiques bénéficiant à d'autres, ils ont cependant bénéficié de transferts lors de leur jeunesse, ou en ont bénéficié pour leurs enfants, etc. L'analyse des effets de l'éducation sur les revenus au cours du cycle de vie est très difficile à mener, conceptuellement et en raison des limites de l'information disponible. Elle n'est qu'esquissée dans ce rapport.

Alors que les politiques de redistribution visent à réduire ou à contenir les inégalités de revenus ou de situations constatées dans l'instant, l'un des objectifs donné au système éducatif est de promouvoir l'égalité des chances et donc de corriger les inégalités futures. Ce rôle est loin de se résumer aux différences de montant de ressources financières affectées à telle ou telle catégorie de jeunes ou de familles, mais il peut justifier qu'un effort budgétaire plus important soit consacré aux élèves et familles en situation défavorisée.

Abordant la question de l'allocation des ressources financières consacrées à l'éducation, ce rapport traite ainsi d'un thème d'une très grande importance pour l'analyse de la situation des ménages, à la fois dans les aspects les plus immédiats et pour le devenir de chacun. Cependant, il n'aborde pas l'impact de l'éducation sur l'égalité des chances sous tous les aspects qu'il conviendrait d'examiner.

De ce fait, le rapport se doit d'être modeste dans ses ambitions et précis dans l'explicitation du champ de l'étude comme des concepts et conventions qu'il est nécessaire d'utiliser ; les conclusions que l'on peut en tirer sont partielles et font abstraction de dimensions importantes.

Après avoir rappelé les caractéristiques socio-démographiques des élèves et étudiants (chapitre I) et analysé les dépenses d'éducation (chapitre II) selon les niveaux et filières, il est possible d'étudier la répartition des dépenses d'éducation au sein des différentes familles bénéficiaires grâce, notamment, à des travaux statistiques originaux réalisés par l'Insee pour l'établissement de ce rapport (chapitre III). A côté des dépenses publiques d'éducation proprement dites, interviennent des transferts monétaires d'aides aux familles ou aux étudiants (réductions fiscales, bourses, allocation de rentrée scolaire) qui participent à la redistribution des revenus (chapitre IV). Enfin, au chapitre V, on cherche à faire la balance entre les dépenses d'éducation et les impôts qui les financent, en distinguant l'enseignement obligatoire et les études ultérieures, à la fois dans une analyse instantanée et dans une perspective de cycle de vie.

Dans ces différents chapitres, la situation de la France est comparée, autant qu'il est possible, à celle des pays européens et d'autres pays de l'OCDE.

Ce chapitre présente un panorama de la population scolarisée en France en insistant sur deux paramètres qui influencent particulièrement les dépenses d'éducation et leur répartition selon les niveaux de revenu des familles : les taux de scolarisation et l'origine sociale des élèves dans les différentes filières.

**QUATORZE MILLIONS
DE JEUNES
SCOLARISÉS**

Durant l'année scolaire 2000-2001, 14,4 millions d'élèves et d'étudiants étaient scolarisés en France métropolitaine : plus de six millions dans l'enseignement primaire et en maternelle, six millions dans le secondaire et deux millions dans le supérieur (tableau 1).

Tableau 1 - Les effectifs d'élèves et d'étudiants en 2000-2001

	en milliers
	2000-2001
<i>Maternelles</i>	2 443
<i>CP-CM2</i>	3 783
<i>Enseignement spécialisé</i>	55
Total premier degré	6 281
<i>1^{er} cycle secondaire</i>	3 159,4
<i>2^{ème} cycle professionnel</i>	666,6
<i>2^{ème} cycle général et technologique</i>	1 451,1
<i>Enseignements adaptés</i>	116,5
<i>Centres de formation des apprentis (a)</i>	369,0
<i>Autres formations du second degré (b)</i>	229,2
Total second degré	5 991,8
Supérieur	2 128,8
Total	14 401,6

(a) Cette rubrique comprend aussi des élèves dans le supérieur.

(b) Second degré agricole, enseignement spécial et de la santé, formations sociales et de la santé de niveaux V et IV.

Champ : France métropolitaine, élèves et étudiants de l'enseignement public et privé.

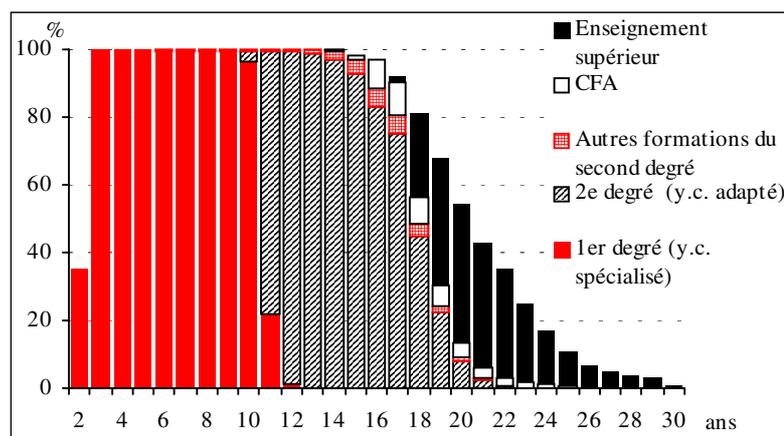
Source : Direction de la Programmation et du Développement (DPD).

La France a fait le choix d'une scolarisation précoce : la scolarisation en école maternelle à partir de trois ans est devenue générale à partir de 1990 environ. Le taux de scolarisation (le pourcentage d'une classe d'âge qui est scolarisée) à trois ans était déjà proche de 90 % en 1980 : il a crû de manière importante entre 1960 (35 % environ) et 1975 (75 % environ). Le taux de scolarisation est de l'ordre de 35 % pour les enfants de deux ans depuis le début des années quatre-vingt.

La scolarisation est ainsi presque intégrale pour les générations comprises entre 3 et 16 ans, âge de la fin de la scolarité obligatoire depuis 1959 (celui-ci était de 14 ans depuis 1936). À partir de 16 ans, le taux de scolarisation s'abaisse progressivement (graphique 1).

L'enseignement obligatoire (entre 6 et 16 ans) représente près de 58 % des effectifs. Près de 17 % des élèves ont moins de six ans et environ 25 % plus de 16 ans.

Graphique 1 - Taux de scolarisation par âge en 1999-2000



Note : CFA : centre de formation des apprentis ; autres formations du second degré (voir (b) tableau 1)

Source : DPD, Repères et références statistiques 2002.

Au total, l'« espérance de scolarisation » (calculée comme la somme des taux de scolarisation) s'établit à 19,1 années en 2000 (tableau 2) ; elle était de 17,2 ans en 1985. La progression a été soutenue dans les années quatre-vingt et au début des années quatre-vingt-dix, avec des gains de l'ordre de 0,2 an d'une rentrée scolaire à la suivante. Cette hausse de l'espérance de scolarisation était due à l'allongement de la durée des études au-delà de 16 ans.

Tableau 2 - Évolution de l'espérance de scolarisation

	en nombre d'années			
	1985-1986	1990-1991	1996-1997	1999-2000
Total	17,2	18,2	19,1	19,1
Filles	17,3	18,3	19,3	19,3
Garçons	17,1	18,1	18,9	18,9
Avant 6 ans	3,3	3,4	3,4	3,4
Après 14 ans	4,9	5,8	6,7	6,6

Source : DPD, L'état de l'école, 2002.

La durée moyenne de scolarisation a cessé d'augmenter depuis la rentrée scolaire 1997 et connaît même un très léger tassement, du fait de la baisse des taux de scolarisation des classes d'âge de 18 à 21 ans : elle est, par exemple, de l'ordre de trois points en trois ans pour les jeunes de 19 ans. Le taux de scolarisation des 22-25 ans, lui, continue de croître. Cette dérive des taux de scolarisation des 18-21 ans tiendrait davantage aux choix d'orientation vers l'enseignement professionnel effectués, entre 1993 et 1997, par des familles confrontées à des taux de chômage élevés qu'à la reprise de l'activité économique et à la baisse du chômage des jeunes qui les incite à rentrer plus tôt sur le marché du travail (Minni et Poulet-Coulibando, 2001).

Deux facteurs principaux expliquent l'évolution en longue période des effectifs scolarisés : la vague démographique liée au « baby-boom » de l'après-guerre et l'ouverture progressive des différents niveaux d'enseignement. Les effectifs des collèges ont ainsi crû jusqu'au milieu des années quatre-vingt et ceux des lycées jusqu'au début des années quatre-vingt-dix. Depuis, le nombre d'élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire s'est globalement stabilisé. Pour le supérieur, la hausse des effectifs s'est poursuivie jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix.

Tableau 3 - Évolution des effectifs scolarisés

	en milliers				
	1960-1961	1970-1971	1980-1981	1990-1991	2000-2001
Maternelles	1 374	2 213	2 384	2 556	2 443
Élémentaire	4 997	5 007	4 740	4 149	3 838
Total premier degré	6 371	7 220	7 124	6 705	6 281
1 ^{er} cycle secondaire	2 353	2 920	3 138	3 135	3 160
CFA	290	233	242	222	369
Second cycle	887	1 646	2 211	2 605	2 471
Total second degré	3 530	4 798	5 591	5 961	5 992
Supérieur	310	851	1 175	1 699	2 128

Source : DPD.

UNE DURÉE DE SCOLARISATION COMPARABLE À CELLE DES PAYS EUROPÉENS

L'âge de la fin de la scolarité obligatoire en France est comparable à celui de nos principaux voisins. Il est de 16 ans au Royaume-Uni, en Espagne, en Suède, au Canada et au Danemark. Il est plus faible en Italie (14 ans) et au Japon (15 ans) et plus élevé aux États-Unis (17 ans), en Allemagne, en Belgique et aux Pays-Bas (18 ans).

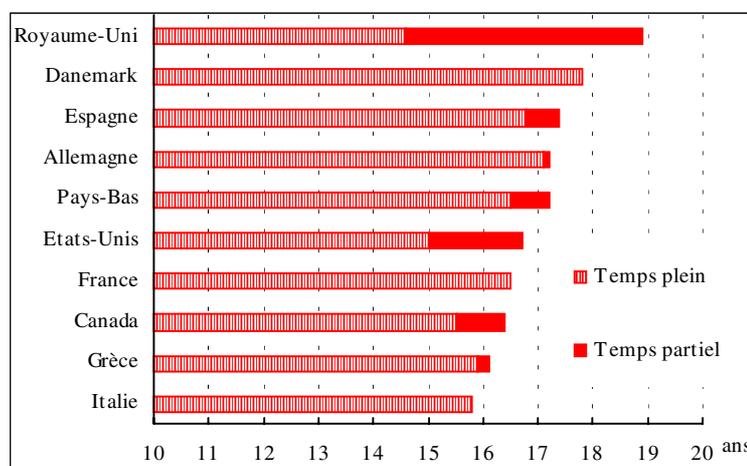
Pré-scolarisation

La France a fait le choix d'une scolarisation précoce, se distinguant en cela de la plupart de ses voisins. Ainsi, la France, la Belgique et l'Italie sont les trois seuls pays de l'OCDE à scolariser dès 3 ans plus de 90 % d'une classe d'âge. Certains pays (Danemark, Japon, Pays-Bas, Espagne et Royaume-Uni) atteignent des taux de scolarisation de 90 % un an plus tard (Ragoucy, 2002).

Taux de scolarisation

La France a rattrapé son retard de scolarisation des jeunes sur les États-Unis, mais aussi sur le Danemark et les Pays-Bas, qui avaient dix ans d'avance. D'autres pays, comme l'Allemagne, la Grande-Bretagne, l'Espagne ou l'Italie, ont aussi connu une très forte expansion de leur système scolaire. La durée moyenne de scolarisation à 5 ans en France est ainsi comparable à celle de nos voisins européens (graphique 2), mais se caractérise par une place relativement importante de la scolarisation à temps plein.

Graphique 2 - Durée moyenne de scolarisation à cinq ans (pour l'année 2000)
en années



Source : OCDE, Regards sur l'éducation (2002).

La prise en compte de la scolarisation avant cinq ans relèverait toutefois la position relative de la France quant à la durée moyenne de scolarisation totale.

Les modalités de cette expansion diffèrent cependant. Les pays latins privilégient la scolarité à temps plein, les pays anglo-saxons, germaniques et nordiques la scolarité à temps partiel, combinée à une insertion progressive dans la vie active (Chauvel, 1998). Ainsi, l'entrée sur le marché du travail est plus tardive et brutale pour les jeunes des pays latins, alors qu'elle est plus précoce, mais aussi plus progressive, pour le deuxième groupe de pays (tableau 4).

Tableau 4 - **Age à partir duquel la moitié des jeunes est entrée sur le marché du travail**

	Europe des quinze	France	Danemark	Allemagne	Espagne	Italie	Pays-Bas	Royaume-Uni
1987	18	20	16	18	19	20	18	16
1995	20	22	16	19	21	21	18	17

Source : Eurostat, enquêtes « Forces de travail » (tableau tiré de Blum, 1997).

À 18 ans, dans l'ensemble des pays de l'Europe des quinze, 76 % des jeunes sont encore en formation. Ce pourcentage est élevé au Danemark, en Suède, aux Pays-Bas, en Allemagne, en Belgique ou en France. Il est plus faible dans les pays du Sud de l'Europe (Espagne, Italie) ou au Royaume-Uni.

La poursuite d'une formation peut se faire en s'y consacrant à temps complet et donc sans se porter sur le marché du travail : c'est le cas notamment en France, en Espagne, en Italie, en Suède. Dans d'autres pays, les jeunes partagent plus fréquemment leur temps entre la poursuite d'une formation et l'exercice d'une activité, de manière intégrée aux études (formation en alternance) ou de manière disjointe. A titre d'exemple, la France, le Danemark ou l'Allemagne ont sensiblement la même proportion de jeunes de 18 ans poursuivant des études, mais, parmi ces jeunes, moins de un sur dix est actif en France contre près de huit sur dix au Danemark et plus de quatre sur dix en Allemagne (tableau 5).

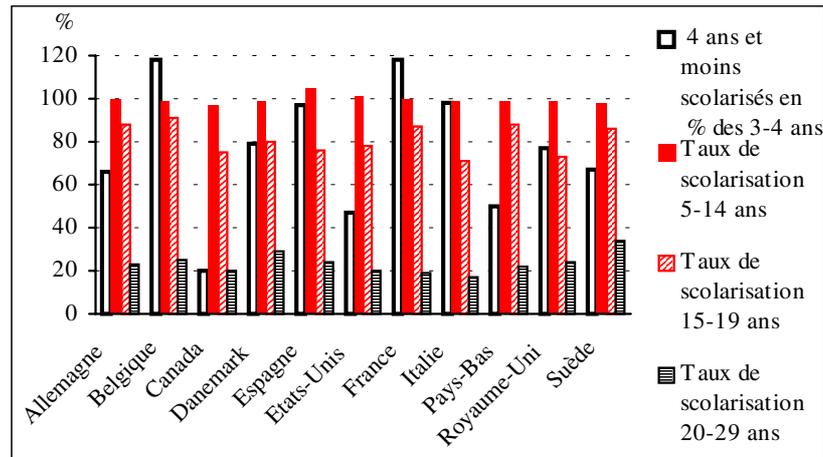
Tableau 5 - **La situation des jeunes à 18 ans en 1995**

	Total en formation	dont en formation et inactifs	dont en formation et actifs	Pas de formation et actifs	Pas de formation et inactifs
Europe des quinze	76	59	17	19	5
France	91	84	7	7	2
Danemark	90	30	60	8	2
Allemagne	87	48	39	10	3
Espagne	72	66	6	23	5
Italie	71	64	7	26	3
Pays-Bas	83	41	42	12	5
Royaume-Uni	56	27	29	38	6

Source : Eurostat, enquêtes « Forces de travail » (tableau tiré de Blum, 1997).

Pour la scolarité avant 20 ans, la France se caractérise donc par des taux de scolarisation relativement élevés par rapport aux principaux pays industrialisés. Pour les 20-29 ans, les taux de scolarité sont, par contre, légèrement inférieurs à la moyenne (graphique 3).

Graphique 3 – Taux de scolarisation en 1999



Note : le pourcentage des enfants de quatre ans et moins parmi les enfants de trois et quatre ans est supérieur à 100 % en Belgique et en France car une fraction des moins de trois ans est scolarisée. Pour l'Espagne les données sur le nombre de jeunes et les effectifs scolarisés ne sont pas cohérentes ; une surestimation du nombre d'élèves est possible.

Source : OCDE, Regards sur l'éducation.

Du fait de l'ouverture du collège puis des niveaux supérieurs, les disparités apparaissent moins dans les taux d'accès à un niveau donné (en particulier jusqu'à la fin du collège) mais dans la différenciation des filières, les retards et les taux d'échec.

La totalité des élèves atteignent désormais la 6^{ème}. Ce taux d'accès était de l'ordre de 25 % pour les générations nées avant guerre et vaut plus de 95 % pour les générations nées à partir des années soixante-dix (Duru-Bellat et Kieffer, 2000). Aujourd'hui, environ 97 % d'une génération atteignent la classe de 3^{ème} (générale ou technologique), 70 % atteignent une classe de terminale (niveau IV) et 62 % ont le baccalauréat. Cette démocratisation de l'école transforme, sans les supprimer les inégalités de résultats liées aux origines sociales (encadré).

DISPARITÉS ENTRE ÉLÈVES SELON L'ORIGINE SOCIALE

La réduction du lien entre destinée scolaire et origine familiale tient surtout à l'allongement des études.

L'ouverture progressive des différents niveaux du système éducatif s'est indéniablement traduite par une baisse du lien entre destinée scolaire et origine sociale pour les niveaux qui se sont ouverts. C'est, bien sûr, le cas pour l'accès en 6^{ème} et pour l'accès en seconde mais, également, au niveau du baccalauréat : les taux d'accès des catégories les plus favorisées ayant atteint des niveaux élevés, ils progressent moins vite que ceux des catégories populaires. Ainsi, pour l'obtention du baccalauréat, il y avait après guerre environ 30 fois plus de chances qu'un enfant de cadre obtienne le baccalauréat et qu'un enfant d'ouvrier ne l'obtienne pas plutôt que l'inverse. Ce rapport de chances était descendu autour de 15 pour les générations des années soixante et a continué de se réduire pour les générations récentes, atteignant environ 10 (Duru-Bellat et Kieffer, 2000 ; Thélot et Vallet, 2000, Duru-Bellat, 2002a).

Mesurer le lien entre destinée scolaire et origine familiale

La hausse générale des taux d'accès à l'éducation peut, a priori, se traduire de plusieurs manières sur les différences entre groupes sociaux ou types de famille : les taux peuvent évoluer parallèlement (on parle alors de démocratisation uniforme) ou en se rapprochant les uns des autres (on parle alors de démocratisation égalisatrice), ou encore en s'éloignant les uns des autres (on parle alors de démocratisation ségrégative).

Une première approche consiste à recourir aux taux d'accès et à en mesurer les différences et leurs évolutions de manière additive (écart des taux en niveau) ou multiplicative (rapport des taux en niveau). Néanmoins, cette mesure ne tient pas compte du fait que les taux d'accès sont nécessairement compris entre 0 et 100 %, ce qui peut être gênant lorsque les taux d'accès se rapprochent de 100 %.

La mesure « logistique » tient compte de cette spécificité. Elle mesure le rapport des probabilités entre une éventualité et son inverse (*odd-ratio*). Par exemple, pour l'accès au baccalauréat, on rapporte la probabilité qu'un enfant de cadre obtienne le baccalauréat et qu'un enfant d'ouvrier ne l'obtienne pas à l'événement inverse (qu'un enfant d'ouvrier obtienne le baccalauréat et qu'un enfant de cadre ne l'obtienne pas). Elle indique donc un rapport de chances entre le premier cas et le second.

D'autres statistiques peuvent également être retenues, comme les résultats de régressions logistiques ou la part de la variance des destinées scolaires expliquée par les variables d'origine sociale, ou encore la statistique du V de Cramer (indicateur global de liaison entre deux variables, compris entre 0 et 1).

La réduction des inégalités sociales devant l'école peut également être mesurée en fonction du plus haut niveau atteint.

La réduction importante des inégalités sociales devant l'école tient davantage à la hausse de la durée des études qu'à un affaiblissement du lien spécifique entre destinée scolaire et origine sociale (Goux et Maurin, 1997a). Même si l'allongement des études ne s'est pas fait de manière uniforme (Merle, 2002), il explique 74 % de la différence des destinées scolaires entre des générations nées au début du vingtième siècle et des générations nées vers 1970 (pour lesquelles le taux d'accès au baccalauréat avoisine 50 %). L'affaiblissement du lien entre origine sociale et destinée scolaire n'y contribue que pour 14 %, contribution comparable à celle de la déformation de la structure sociale, qui s'élève à 12 % (Thélot et Vallet, 2000).

Il demeure une inégalité forte des destinées scolaires en fonction, moins de la catégorie socio-professionnelle du père que du niveau d'études des parents (Thélot et Vallet, 2000). D'une part, en introduisant le niveau d'étude de la mère à côté de la PCS du père l'explication de la destinée scolaire est améliorée, d'autre part, en substituant à la PCS du père son niveau d'études on renforce le plus souvent le lien entre les caractéristiques des parents et destinée scolaire des enfants.

Les questions d'inégalité d'accès scolaires n'épuisent pas, bien sûr, la problématique de la mobilité sociale. En fait, l'école introduit sans doute davantage de mobilité sociale que le marché du travail (Galland et Rouault, 1996 ; Goux et Maurin, 1997b ; Vallet, 2001).

Développement progressif des disparités

Les différences existent dès l'entrée au cours préparatoire

Le taux de scolarisation à deux ans est plus élevé dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP), où l'accueil précoce des enfants est encouragé : il y dépasse 40 %, contre 35 % pour la moyenne nationale.

Les données du Panel « 1997 » de la DPD des entrants au cours préparatoire indiquent certains aspects positifs de cette scolarisation à deux ans sur les résultats à l'entrée au cours préparatoire. Si les élèves issus de catégories socioprofessionnelles défavorisées (que ce soit celle du père ou celle de la mère) ainsi que ceux scolarisés en zones d'éducation prioritaire ont de moindres scores en moyenne, la scolarisation précoce permet de rapprocher les scores des élèves des zones d'éducation prioritaire de la moyenne (Jeantheau et Murat, 1998). La scolarisation à deux ans a néanmoins peu d'effet sur les inégalités sociales de réussite qui restent sensibles au cours des deux premières années d'école élémentaire (Caille, 2001).

Les disparités s'accroissent pendant le premier degré

A partir du cours préparatoire, les résultats des élèves sont évalués plus précisément. Les différences des scores obtenus par les élèves entrant en 6^{ème} sont légèrement plus marquées que celles des élèves entrant en deuxième année de cours élémentaire (CE2) (tableau 7).

Tableau 7 - Scores selon l'origine sociale des élèves à l'entrée en CE2 et en 6^{ème}

	Entrée en CE2		Entrée en 6 ^{ème}	
	Français	Mathématiques	Français	Mathématiques
Cadres et professions libérales	79,8	73,8	78,0	74,9
Professions intermédiaires	77,4	71,7	73,4	70,5
Employés	73,0	69,5	69,5	64,9
Artisans, commerçants	74,3	68,5	67,9	66,5
Agriculteurs exploitants	73,2	69,0	68,7	64,5
Ouvriers	67,5	63,4	63,0	59,1
Inactifs	60,3	54,4	59,2	53,7
Moyenne	72,0	67,1	68,5	64,6
Écart Cadres / ouvriers ramené à la moyenne	17 %	15 %	22 %	24 %

Note : scores obtenus à la rentrée de septembre 2000. Les protocoles d'évaluation reposent sur un nombre variable d'items (par exemple 94 items pour l'évaluation de français de CE2), les scores sont ici systématiquement ramenés à 100.

Sources : Andrieux, Dupé et Robin, 2001 et Andrieux, Brézillon et Chollet-Remvikos, 2001.

L'ampleur de ces différences apparaît toutefois relativement faible par rapport à celles qui sont mesurées dans le secondaire.

Une différenciation plus forte dans le second degré

La formation des inégalités sociales face à l'école devient de plus en plus manifeste au collège. Ainsi, Duru-Bellat, Jarousse et Mingat (1993) estiment, sur la base du suivi d'un échantillon d'élèves depuis le début du primaire, que durant les deux premières années de collège se révèlent¹ autant d'inégalités de résultats liées aux origines sociales que durant toute la scolarité antérieure.

L'accès en seconde générale ou technologique est fortement marqué par les origines sociales des élèves : au cours des années quatre-vingt, ce taux d'accès variait de 87 % pour les enfants de cadres à 32 % pour les enfants d'ouvriers. Sur ces 55 points, les différences à la sortie du primaire contribuent à hauteur d'environ 20 points. Ainsi, environ 35 points se seraient révélés au collège, ce qui correspond à un approfondissement important de la différenciation sociale face à l'école.

Différences de taux de redoublement

Les différences de cursus scolaires selon les catégories socioprofessionnelles se traduisent notamment dans le redoublement. Ainsi, les disparités sociales d'accès en 4^{ème} sans redoublement pour les élèves entrés en 6^{ème} restent importantes. Alors qu'en moyenne, les taux de redoublement sont de l'ordre de 10 % en 6^{ème} et en 5^{ème}, seuls 5 % des enfants de cadres redoublent au moins une fois une de ces classes contre 44 % des enfants d'ouvriers non qualifiés et 51 % pour les enfants d'inactifs (enfants entrés en 6^{ème} en 1995, Poncet, 2000).

Ces disparités se retrouvent de manière amplifiée à l'entrée dans le second cycle du secondaire. Parmi les enfants entrés en 6^{ème} en 1989, 59 % accèdent à une seconde générale ou technologique mais 47 % seulement sans redoublement. Parmi les enfants de cadres, 90 % atteignent une seconde générale ou technologique contre 42 % pour les enfants d'ouvriers. De même, 78 % des enfants de cadres atteignent une seconde générale ou technologique sans redoublement, contre 32 % pour les enfants d'ouvriers. Ainsi, alors que 80 % des élèves atteignant la seconde générale ou technologique n'ont pas redoublé au collège, cette proportion atteint 87 % pour les enfants de cadres et 76 % pour les enfants d'ouvriers. Les écarts sont un peu plus élevés pour l'accès aux premières générales ou technologiques, du fait des entrées possibles en première d'adaptation après un brevet d'études professionnelles (BEP) (Coëffic, 1998).

Au total, les retards s'accumulent au fur et à mesure de la scolarité et les écarts apparaissent assez considérables au niveau du lycée : à 15 ans, environ 44 % des enfants sont en retard, cette proportion variant de 17 % pour les enfants de cadres supérieurs à 59 % pour les enfants d'ouvriers (Insee, 2002).

Origine sociale et orientation

Dans la différenciation des cursus, enfin, l'orientation apparaît comme un important facteur discriminant selon les origines sociales des élèves dans le secondaire (Duru-Bellat, 2002b).

(1) Les différences de résultats mesurées lors d'une phase d'un cursus peuvent, en partie, résulter de l'effet de différences à l'issue de la phase antérieure. À proprement parler on ne peut dire que le supplément d'écart est créé, par exemple, par le collège.

De fait, les souhaits que les familles formulent pour leurs enfants dépendent fortement du milieu social : à situation scolaire comparable, les cadres et les parents les plus diplômés apparaissent plus ambitieux (Chausseron, 2001) et les décisions d'orientation renforcent parfois ces différences de projet parental.

L'importance des choix d'orientation augmente dans l'enseignement supérieur avec la grande diversité des filières. Ainsi, avec un baccalauréat scientifique obtenu à l'heure ou en avance (soit une population qui a déjà passé de nombreux filtres scolaires), environ 50 % des fils de cadres et 30 % des filles de cadres s'orientent en classe préparatoire aux grandes écoles, ce qui n'est le cas que de 19 % des fils d'ouvriers et 9 % des filles d'ouvriers (Caille, Lemaire et Vrolant, 2002) .

Les jeunes à la fin de la scolarité obligatoire

En photographiant les jeunes à la fin de la scolarité obligatoire, la disparité des cursus apparaît très nette en fonction de la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille (tableau 6).

Si peu de jeunes ont arrêté leurs études (3 % en moyenne), le retard scolaire, se traduisant par une présence dans le premier cycle, est deux fois plus fréquent chez les enfants d'ouvriers ou d'employés que chez les cadres. À l'inverse, le fait d'être en avance (notamment d'être en terminale générale) est trois fois plus important chez les cadres que chez les ouvriers.

Tableau 6 - La situation des jeunes âgés de 16 ans

moyenne des années 2000 à 2002

	Agriculteurs, artisans	Cadres, Professions libérales	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Ensemble
Ont arrêté leurs études	3	0	1	3	4	3
Collège et enseignement spécial	9	6	7	16	15	11
2 nd e générale ou techno et 1 ^{ère} générale	52	72	60	41	32	48
Terminale générale	7	12	8	6	4	7
Apprentissage	10	3	10	13	19	12
CAP, BEP et autres techniques ou professionnels courts	13	4	10	16	21	14
1 ^{ère} et terminale professionnelle ou technologique et autre enseignement technologique ou professionnel long	5	3	4	5	5	5
Ensemble	100	100	100	100	100	100

Note : les âges sont calculés en fonction des générations, par exemple, pour l'enquête Emploi de mars 2002, les jeunes âgés de 16 ans sont ceux de la génération 1985 (ils avaient 16 ans à la rentrée de septembre 2001).

Sources : Insee, enquêtes Emploi ; calculs Cerc.

En termes d'orientation vers des filières autres que l'enseignement général, alors qu'environ 20 % des enfants d'ouvriers ou d'employés sont en filière technologique ou professionnelle courte, ce n'est le cas que de 3 % environ des enfants de cadres. L'opposition est similaire pour l'apprentissage.

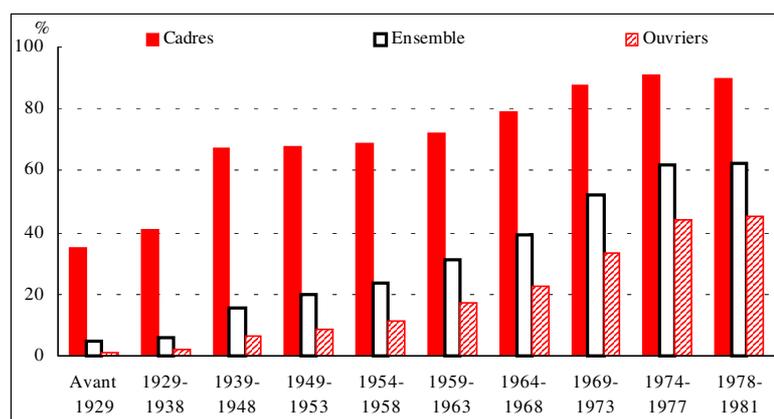
Les différences au niveau du bac

Depuis le milieu des années quatre-vingt-dix, la proportion de titulaires du baccalauréat dans une génération s'est stabilisée un peu au-dessus de 60 %, alors qu'elle était comprise entre 30 et 40 % pour les générations nées au cours des années soixante et représentait moins de 20 % pour celles nées avant 1950. Cette hausse a correspondu à une hausse des taux de réussite aux bacs généraux comme à la création en 1965 et au développement des bacs technologiques puis professionnels (1985).

Ainsi, alors qu'environ 70 % d'une génération atteignent la terminale, un peu plus de 60 % ont effectivement le bac, dont environ 32 % un bac général, 17 % un bac technique et 11 % un bac professionnel. Les disparités restent importantes entre catégories socioprofessionnelles : près de 90 % des enfants de cadres contre environ 45 % des enfants d'ouvriers (graphique 4).

Ces différences se sont néanmoins légèrement atténuées au cours du temps : pour les générations nées après guerre, l'écart était de l'ordre de 60 points, et pour celles nées au cours des années soixante de l'ordre de 55 points.

Graphique 4 - Taux d'obtention du baccalauréat par génération



Sources : Duru-Bellat et Kieffer (2000) jusqu'aux générations 1959-1963 et enquêtes Emploi, Insee ; calculs Cerc.

L'accès aux différentes filières du baccalauréat fait apparaître une sur-représentation des enfants de cadres dans les terminales générales et des enfants d'ouvriers dans les terminales professionnelles, tandis que pour les autres PCS (agriculteurs, commerçants, artisans, professions intermédiaires, employés et inactifs), la répartition entre les différentes filières est assez homogène.

Les orientations ultérieures des bacheliers diffèrent fortement selon leur cursus scolaire antérieur. Après le bac, environ 11 % des bacheliers arrêtent (ou interrompent) leurs études : la quasi totalité des bacheliers généraux et 83 % des bacheliers technologiques poursuivent leurs études, tandis que 70 % des bacheliers professionnels arrêtent leurs études. Les filières intégrées par ceux qui poursuivent dans le supérieur diffèrent plus fortement selon leur âge et leur origine scolaire et sociale et la proximité géographique de l'offre.

Les différences à 18 ans

La répartition des jeunes de 18 ans manifeste les différenciations rapides des cursus scolaires dans les années qui suivent la fin de la scolarité obligatoire (tableau 8).

La proportion des enfants d'ouvriers ayant arrêté leurs études est six fois plus forte que celle des enfants de cadres, celle des enfants d'employés quatre fois plus forte. Et parmi les enfants de cadres, près de un sur deux a déjà intégré l'enseignement supérieur (Université ou classes préparatoires aux grandes écoles, CPGE) contre un sur dix pour les enfants d'ouvriers.

Tableau 8 - La scolarisation des jeunes à 18 ans

	Agriculteurs, artisans	Cadres	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Ensemble
Ont arrêté leurs études	16	5	11	23	28	19
Collège, enseignement spécial, apprentissage, CAP, BEP	13	4	11	18	22	16
2 nd e et 1 ^{ère} (toutes filières)	9	7	11	11	10	10
Terminale (toutes filières)	28	24	26	24	23	24
IUT, STS, autres techniciens supérieurs, diplômés des professions de la santé et du secteur social	16	15	16	10	8	12
Université et classes préparatoires aux grandes écoles	19	45	25	13	9	19
	100	100	100	100	100	100

Note : les âges sont calculés en fonction des générations, par exemple pour l'enquête Emploi de mars 2002, les jeunes âgés de 18 ans sont ceux de la génération 1983 (ils avaient 18 ans à la rentrée de septembre 2001).

Sources : Insee, enquêtes Emploi ; calculs Cerc.

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

La variété des filières du supérieur

La hausse du nombre de bacheliers, ainsi que la plus grande fréquence de la poursuite des études au-delà du bac, ont alimenté la croissance des effectifs du supérieur, qui passent de 1,2 million en 1981 à 1,7 million en 1991 et se stabilisent à un niveau légèrement supérieur à 2,1 millions depuis le milieu des années quatre-vingt-dix.

Du fait de la diversification des filières du supérieur, le poids de l'Université (hors instituts universitaires de technologie et formation d'ingénieurs) s'est peu à peu réduit. Ainsi, alors qu'elle concentrait près des deux tiers des effectifs du supérieur au milieu des années quatre-vingt, cette part atteint 60 % environ en 2001, soit 1,3 million d'étudiants.

Tableau 9 - Effectifs de l'enseignement supérieur

	en milliers		
	1980-1981	1990-1991	2000-2001
Classes préparatoires aux grandes écoles	40,1	67,5	69,5
Section de techniciens supérieurs	67,3	199,1	242,8
Instituts universitaires de technologie	53,7	74,3	118,8
Universités	790,8	1 080,2	1 253,0
<i>dont premier cycle</i>			585,5
<i>dont second cycle</i>			480,0
<i>dont troisième cycle</i>			187,5
Écoles d'ingénieurs	37,0	57,6	95,2
Écoles de commerce, gestion, comptabilité	15,8	46,0	63,6
Écoles paramédicales et sociales	91,7	70,4	92,2
Autres établissements	78,5	103,6	190,1
Total	1 174,9	1 698,7	2 128,8

Champ : France métropolitaine.

Source : DPD.

Les effectifs des instituts universitaires de technologie (IUT), créés en 1966, ont crû de manière assez régulière et atteignent désormais environ 120 000 étudiants, soit 6 % des effectifs du supérieur.

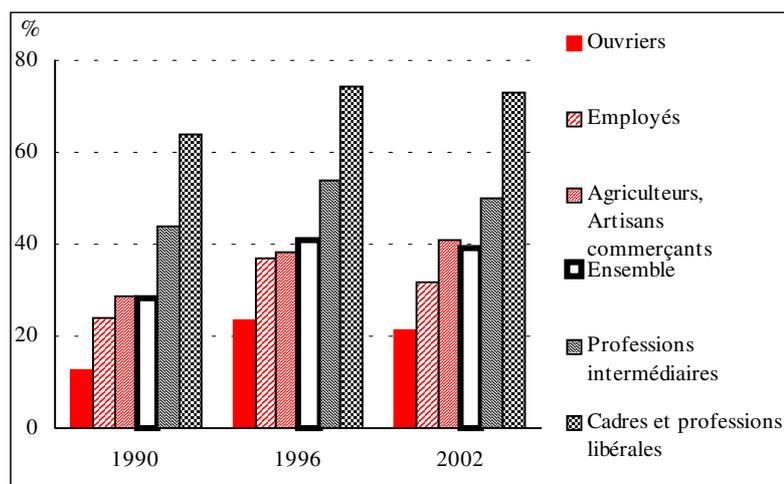
Les effectifs des sections de techniciens supérieurs (STS) ont triplé au cours des années quatre-vingt et se sont stabilisés autour de 230 000 depuis 1992-1993, soit environ 11 % des effectifs du supérieur depuis le début des années quatre-vingt-dix.

Le total des effectifs accueillis par les CPGE, les écoles d'ingénieurs, de commerce, gestion ou comptabilité et par les écoles paramédicales ou sociales a globalement suivi la croissance générale des effectifs du supérieur, représentant environ 11 % du total depuis le début des années quatre-vingt. Cette stabilité reflète à la fois la stagnation de la part des classes préparatoires aux grandes écoles et écoles d'ingénieurs, la croissance plus forte des effectifs des écoles de commerce, gestion et comptabilité, et un léger repli des effectifs des écoles paramédicales ou sociales.

Différences d'accès au supérieur

Au cours des années quatre-vingt-dix, l'ouverture de l'accès au bac a conduit à une augmentation d'environ dix points du taux de scolarisation à 20-21 ans pour les différentes catégories socioprofessionnelles, sans que la hiérarchie ne soit modifiée (graphique 5).

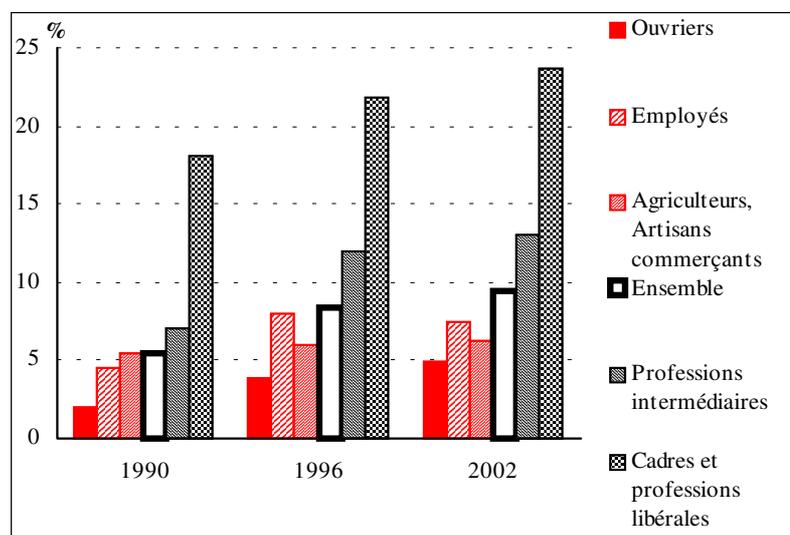
Graphique 5 - Taux de scolarisation à 20/21 ans selon la PCS des parents



Sources : Insee, enquêtes Emploi ; calculs CERC.

Pour les scolarisations plus longues dans le supérieur, les taux de scolarisation à 24/25 ans sont également restés fortement marqués par la catégorie socioprofessionnelle des parents. Les taux ont continué de croître à la fin des années quatre-vingt-dix, les écarts entre PCS restant stables ou s'accroissant (graphique 6).

Graphique 6 - Taux de scolarisation à 24/25 ans selon la PCS des parents



Sources : Insee, enquêtes Emploi, calculs CERC.

Les différences de taux d'accès selon les filières de l'enseignement supérieur restent en effet marquées. Ainsi, le poids des enfants d'ouvriers est de l'ordre de 11 % à l'Université et de 21 % dans les sections de techniciens supérieurs mais n'atteint que 5 % dans les classes préparatoires ; inversement les poids des enfants de cadres supérieurs sont de 33 %, 15 % et 50 % environ.

Les différences sont particulièrement marquées dans les filières les plus prestigieuses (Polytechnique, École Nationale d'Administration, Hautes Études Commerciales, Écoles Normales Supérieures), le poids des enfants de cadres supérieurs ou d'enseignants y étant de l'ordre de 80 % au début des années quatre-vingt-dix, l'ouverture y ayant été plutôt moins forte que dans le reste du système scolaire et notamment qu'à l'Université (Euriat et Thélot, 1995).

SYNTHÈSE

La vague démographique et l'ouverture progressive des niveaux successifs du secondaire ont poussé à la hausse les effectifs d'élèves puis d'étudiants. Mais ce mouvement s'est stabilisé, depuis de nombreuses années, dans le primaire et le secondaire et plus récemment (milieu des années quatre-vingt-dix) dans le supérieur. Deux caractéristiques ressortent de la comparaison à nos voisins : une scolarisation précoce, avant la période de scolarité obligatoire mais une scolarisation dans le supérieur plus modeste.

Par ailleurs, malgré l'ouverture croissante de l'enseignement secondaire et supérieur, les disparités de cursus en rapport avec l'origine sociale des élèves reste forte et des progrès très importants sont encore à réaliser en matière d'égalité des chances.

Ces éléments jouent un rôle essentiel dans la structure des dépenses et leur répartition au bénéfice des différentes familles, ce qui est analysé dans les deux chapitres suivants.

Dans tous les pays développés, les dépenses d'éducation représentent des budgets considérables au regard des transferts dont on étudie généralement les effets sur la redistribution des revenus. Dans le cadre de ce rapport ne sont analysées que les dépenses liées à la formation initiale. La formation permanente¹ est un thème qui prend une importance croissante dans nombre de pays ; il n'est pas abordé ici.

La « dépense de formation initiale » prise en compte dans ce rapport ne retient que les dépenses liées à l'effort de formation initiale et diffère donc du concept plus large, la dépense intérieure d'éducation, utilisé par le ministère de l'Éducation nationale dans les comptes de l'éducation (cf. encadré).

La dépense de formation initiale s'élevait, pour l'année 2000, à environ 88,5 milliards d'euros. Les dépenses publiques en représentaient 83,7 milliards d'euros (soit 6,0 % du PIB). A titre de comparaison, l'ensemble des dépenses de prestations familiales représentait 24 milliards d'euros, les allocations logement 12,5 milliards d'euros et le RMI 4,5 milliards d'euros, et les recettes fiscales issues de l'IRPP 52,7 milliards d'euros.

LA DÉPENSE DE FORMATION INITIALE EN FRANCE

Les dépenses publiques dont bénéficient les ménages ayant des enfants scolarisés comprennent les dépenses de formation au titre de la scolarisation dans les établissements pour environ 80 milliards d'euros : elles sont l'objet de ce chapitre. Elles comprennent aussi divers transferts versés aux ménages qui sont liés à la scolarisation : bourses, aides à la rentrée scolaire, aides fiscales, autres allocations (environ quatre milliards d'euros) : ceux-ci sont étudiés au chapitre IV.

Les dépenses de formation au titre de la scolarisation dans les établissements peuvent être décomposées en trois ensembles :

- les dépenses d'enseignement à proprement parler (traitements des personnels et dépenses en infrastructures) en constituent l'essentiel (86 %),
- les activités annexes (administration, orientation, cantines et internats, médecine scolaire ...) pour 9 %,
- les dépenses de biens et services liés à la scolarisation (transports scolaires, fournitures de livres, formation des personnels ...) pour 5 %.

Au cours des vingt dernières années, la dépense publique de formation initiale a crû un peu plus vite que le PIB (graphique 1). Deux épisodes de croissance forte peuvent être repérés sur la période. Le premier, en 1982, correspond à un accroissement sensible des moyens. Le second, de 1988 à 1992, correspond à la fois à de nouveaux recrutements, à des revalorisations de statuts, notamment pour les « professeurs des écoles » et à un effort de construction pour l'enseignement supérieur (Esquieu et Jacquot, 1999).

(1) Le compte satellite de la formation professionnelle évalue celle-ci à 22 milliards d'euros en 1999. Il recoupe partiellement le compte de l'éducation (par exemple en matière d'apprentissage). De plus les concepts sont différents puisqu'on incorpore, par exemple, la rémunération des stagiaires ou des exonérations de charges.

La dépense de formation initiale

Ce rapport analyse les effets redistributifs des dépenses publiques liées à la formation initiale et ne traite pas de la formation permanente.

Ceci conduit à s'écarter des concepts et des comptes de l'éducation. La dépense intérieure d'éducation (DIE) y regroupe l'ensemble de la dépense d'éducation effectuée en France métropolitaine par l'ensemble des agents, tant publics que privés (entreprises et ménages).

Pour évaluer la dépense de formation initiale, on a donc exclu de la dépense intérieure d'éducation, les dépenses de formation extrascolaire qui comportent essentiellement la formation continue. Les dépenses de formation du personnel enseignant ont toutefois été conservées dans l'agrégat de la dépense de formation initiale.

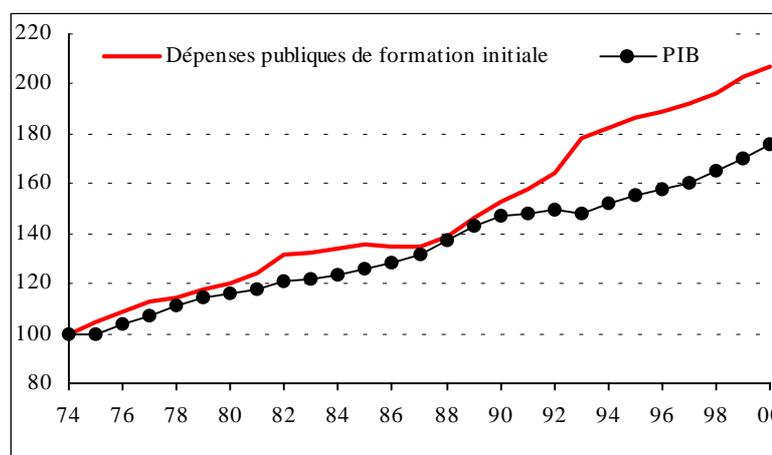
Les **dépenses d'apprentissage**, qui sont incluses dans la dépense intérieure d'éducation, le sont également dans la dépense de formation initiale. Ne sont comptabilisées, au titre des dépenses d'apprentissage du compte de l'éducation, que les dépenses d'enseignement dans les centres de formation des apprentis et dans les classes préparatoires à l'apprentissage. Les autres dépenses liées à l'apprentissage (dépenses liées à la formation sur le lieu de travail, rémunérations des apprentis, exonérations de charges) ne sont donc pas intégrées dans le compte de l'éducation et on ne les retient pas non plus dans ce rapport.

Pour définir la part publique de cet agrégat, **l'optique de financement initial** des dépenses a été retenue, de sorte que les transferts des administrations publiques vers les ménages au titre des aides à la scolarité, qui regroupent essentiellement les versements de bourses, l'allocation de rentrée scolaire (ARS) et la réduction d'impôt forfaitaire pour étudiants, sont inclus dans la dépense publique de formation initiale. Par ailleurs, le financement obligatoire des entreprises aux dépenses d'éducation, essentiellement la taxe d'apprentissage, est pris en compte comme une dépense publique.

Au total, pour l'année 2000, alors que la dépense intérieure d'éducation représente 98,2 milliards d'euros, le total de la dépense de formation initiale représente 88,5 milliards d'euros, dont 83,7 milliards d'euros pour la dépense publique.

Graphique 1- Dépenses publiques de formation initiale et PIB

Indices base 100 en 1974



Note : dépenses en euros constants.

Champ : France métropolitaine.

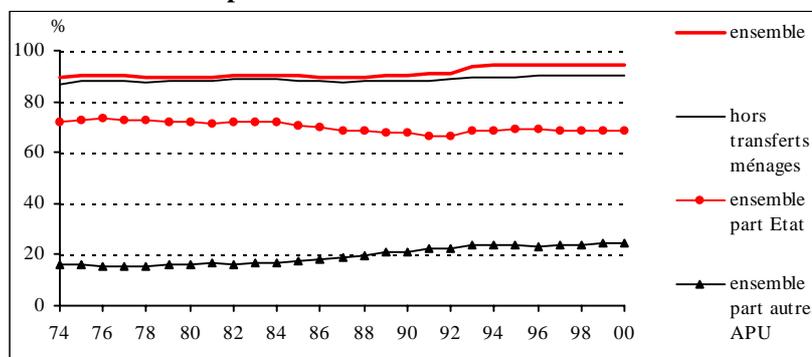
Sources : comptes de l'éducation (DPD) ; calculs Cerc.

La dépense n'a toutefois pas crû de manière homogène. Entre 1980 et 2000, elle s'est accrue de 45 % pour le premier degré (à prix constants), de 64 % pour le second degré et de 107 % pour le supérieur. Toutefois, la croissance de la dépense pour le supérieur a été largement absorbée par la hausse des effectifs (+ 68 %), alors que les effectifs du second degré ne croissaient que faiblement sur la période (+ 7 %) et que ceux du premier degré diminuaient (- 13 %).

UN FINANCEMENT CROISSANT DES ADMINISTRATIONS PUBLIQUES

La part des dépenses prises en charge par les administrations publiques a légèrement crû au cours des dernières décennies (graphique 2). Elle passe de 89 % en 1974 à 90 % en 1980, reste constante au cours des années quatre-vingt (90 % en 1990) et croît au cours de la première moitié des années quatre-vingt-dix (94 % depuis 1995).

Graphique 2 - **Part des administrations publiques dans le financement des dépenses de formation initiale**



Note : il s'agit des parts dans le financement initial.

Champ : France métropolitaine.

Sources : comptes de l'éducation (DPD) ; calculs Cerc.

Cet accroissement est le fait des collectivités locales, notamment en raison de la prise en charge des dépenses d'infrastructures. Par ailleurs, l'État a accru ses dépenses d'aide aux ménages, notamment avec le développement de l'allocation de rentrée scolaire.

Les coûts par élève

En moyenne, la dépense annuelle par élève scolarisé était de 6 100 euros en 2000. Les coûts sont très différents selon les formations suivies par les élèves.

Différences selon les cycles

La dépense unitaire moyenne par élève varie d'abord selon le niveau d'enseignement, notamment du fait de différences d'encadrement (nombre d'heures d'enseignement par élève, d'élèves par classe, coût de ces heures lié aux différences de statuts des personnels enseignants). Elle est de 4 000 euros en maternelle, 4 200 euros dans le primaire, 7 650 euros dans le second degré et 8 200 euros dans le supérieur.

Les différences sont également importantes à l'intérieur même des cycles du fait des spécificités de certaines filières.

Les différences sont assez marquées dans le second degré : la dépense par élève représente 6 750 euros dans le premier cycle (le collège) et 8 000 euros dans le second cycle général, 9 000 euros dans le second cycle professionnel et 10 000 euros dans le secondaire technologique. Elle vaut 4 190 euros environ pour l'apprentissage.

Les différences s'accroissent entre les filières du supérieur (Martinez, Ragoucy et Berreur, 2000 et 2001). Ainsi, les coûts valent environ 6 500 euros en Université, mais ils s'élèvent à 8 600 euros en instituts universitaires de technologie (IUT), 10 200 euros en section de technicien supérieur (STS), 11 500 euros pour les formations d'ingénieurs universitaires et 12 600 euros en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE).

Il n'est actuellement pas possible de distinguer les coûts par filière de manière plus détaillée pour l'enseignement supérieur, en particulier pour les différentes filières universitaires. Ceci devrait toutefois être possible à l'avenir avec la nouvelle version des comptes de l'éducation.

Les disparités locales de la dépense sont mal connues

Les sources de disparités locales de la dépense publique par élève sont multiples. Elles peuvent concerner aussi bien les dépenses financées par l'État que celles financées par les différentes collectivités locales.

Les disparités locales de dépenses peuvent venir de la demande d'éducation, en particulier les taux de scolarisation ne sont pas homogènes pour l'accès en maternelle comme pour la poursuite des études au-delà de la scolarité obligatoire. Des facteurs comme la densité de population jouent également sur la taille des classes (par exemple en milieu rural) ; de plus les taux d'encadrement ne suivent pas toujours les évolutions démographiques, à la hausse ou à la baisse, affectant les élèves.

Le développement des filières (enseignement technologique ou professionnel) peut dépendre des caractéristiques des populations scolarisées comme de l'environnement économique local.

Les disparités locales peuvent aussi tenir à des efforts spécifiques sur des zones particulières (ZEP). Enfin, des facteurs d'attraction pour les personnels, à filière donnée, conduisent à une concentration de professeurs agrégés et/ou expérimentés plus forte en centre-ville qu'en périphérie.

Les dépenses des collectivités locales en matière d'éducation contribuent naturellement à ces disparités. A titre d'exemple, les dépenses de fonctionnement par élève effectuées par les départements (moins variables que les dépenses d'investissement) valaient 390 euros en moyenne en 2000¹. Pour cette même année 2000, huit départements dépensaient pour les dépenses de fonctionnement moins de 200 euros par élève et trois départements plus de 800 euros par élève².

Les sources disponibles pour l'analyse des disparités locales de dépenses d'éducation ne sont pas suffisantes pour permettre, à ce stade, d'intégrer la dimension de ces disparités dans l'analyse des effets redistributifs des dépenses d'éducation menée dans ce rapport

 (1) Source : *Les finances des départements en 2000*, Direction Générale des Collectivités Locales (DGCL), ministère de l'Intérieur.

(2) Cf. également Cour des Comptes, 1995.

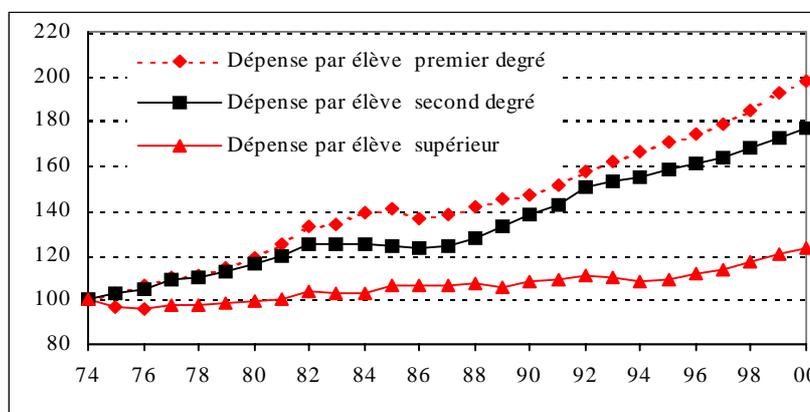
Des différenciations supplémentaires peuvent exister, notamment celles liées à l'éducation prioritaire. Toutefois, il n'existe pas d'évaluation des différences de coût pour les élèves fréquentant des établissements classés en ZEP².

Ces différences de coûts par filière, cumulées sur l'ensemble de la scolarité, sont importantes. Des cas-types reconstituant les coûts théoriques (hors redoublements) de certaines formations peuvent ainsi éclairer la dispersion des dépenses totales. Ainsi, aux coûts de l'année 2000, la dépense de formation d'un élève obtenant un BEP à 17 ans représente 78 000 euros environ pour l'ensemble de sa scolarité. Elle est environ de 96 000 euros pour un bac professionnel et de 85 500 euros pour un bac général ou technologique. Dans le supérieur, pour un diplôme obtenu par un titulaire du bac général, elle est de 106 000 euros pour un BTS et de 103 000 euros pour un DUT, diplômes obtenus en deux ans ; pour une licence, obtenue en trois ans, de 105 000 euros ; pour un diplôme d'ingénieur universitaire (deux années de classes préparatoires et trois d'ingénieur universitaire) elle est de 145 500 euros environ.

Forte hausse dans le 1^{er} et le 2nd degrés

La croissance des dépenses au cours des dernières décennies a davantage tenu à la hausse de la dépense par élève qu'à la hausse du nombre d'élèves scolarisés (Esquieu et Jacquot, 1999). Ainsi, alors que, entre 1974 et 2000, la hausse des dépenses d'enseignement a été de 96 %, celle du nombre d'élèves a été de 16 %. La hausse des coûts unitaires par élève a porté principalement sur le premier et le second degrés et peu sur le supérieur (graphique 3).

Graphique 3 - **Évolution de la dépense par élève 1974-2000**
dépense par élève base 100 en 1974, en euros constants



Source : DPD.

(2) Les ordres de grandeur actuellement disponibles ne font toutefois pas apparaître de différenciation nette. Deux principaux facteurs peuvent en effet induire une différenciation des coûts : les taux d'encadrement (ils sont plus élevés dans les établissements classés en ZEP) et les traitements des enseignants (Direction de la Programmation et du Développement, 1998). Or, si le supplément d'enseignants par élève est de l'ordre de 7 % environ en ZEP du fait de l'allègement des effectifs des classes, les éléments disponibles suggèrent que la dépense moyenne par enseignant en ZEP y est au total assez proche de la moyenne. De fait, les effets positifs de la prime annuelle sont pour tout ou partie contre balancés par un âge moyen plus faible des enseignants. En effet, l'âge des enseignants en ZEP est environ de deux ans inférieur à celui de l'ensemble des enseignants : 41,4 ans en moyenne contre 43,5 ans.

La hausse de la dépense par élève dans le premier degré (98 % entre 1975 et 2000) est due à plusieurs facteurs. La baisse du nombre d'élèves par classe s'est poursuivie en maternelle et en primaire : alors que le nombre d'élèves a diminué de 10 % depuis 1980, celui des enseignants a augmenté de 5 % environ. De plus, les coûts salariaux se sont accrus du fait du vieillissement du corps professoral mais également de la revalorisation engagée à partir de 1989, liée au statut de « professeur des écoles ».

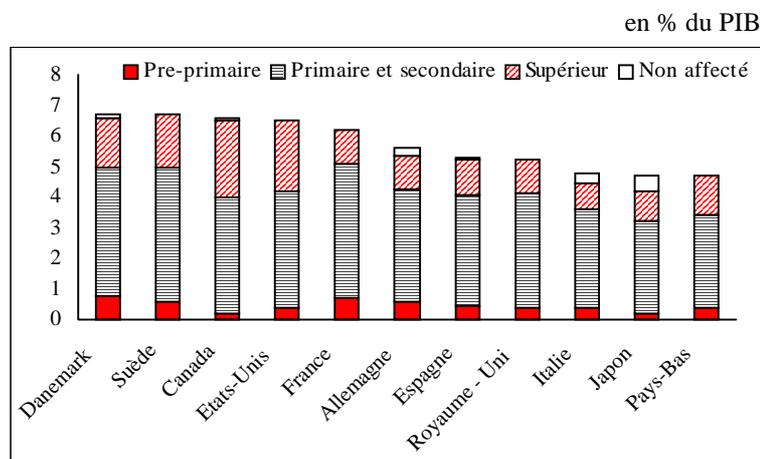
Dans le second degré, la hausse du coût de formation (72 % entre 1975 et 2000) tient en premier lieu à une croissance du nombre d'enseignants plus rapide que celui du nombre des élèves : depuis 1980, le nombre d'élèves a crû de 7 % environ, tandis que celui des enseignants a augmenté de 20 % environ, soit trois fois plus vite. La hausse de la dépense par élève dans le secondaire est en partie liée à un déplacement des élèves vers des filières de formation plus chères (lycées, seconds cycles technologiques et professionnels). Elle tient aussi à un effort des départements et des régions dans le financement de la construction et de l'entretien des infrastructures (collèges et lycées). Enfin, la hausse des coûts salariaux y a également contribué, notamment au travers d'une revalorisation des carrières des enseignants.

La dépense par étudiant dans le supérieur a, par contre, crû nettement moins vite (23 % entre 1974 et 2000), reflétant une hausse des moyens légèrement supérieure à celle du nombre des étudiants. Cela a tout particulièrement été le cas entre 1990 et 1995, période pendant laquelle la dépense moyenne par étudiant est stable en euros constants. Toutefois, depuis 1995, la hausse de la dépense a été plus vive : elle est de 14 % entre 1995 et 2000, contre 11 % entre 1975 et 1995, alors que la hausse des effectifs s'était ralentie de 1994 à 1996, et qu'ils ont entamé une légère baisse depuis 1997.

LA DÉPENSE D'ÉDUCATION EN FRANCE ET À L'ÉTRANGER

L'effort global pour la formation initiale est relativement plus important en France que dans la plupart des pays de l'OCDE. Ainsi, la dépense d'éducation publique et privée au titre des établissements (encadré) représentait 6,2 % du PIB en France en 1998, selon les données de l'OCDE, soit davantage que la moyenne de l'OCDE, qui s'élevait cette année à 5,8 % du PIB (graphique 4).

Graphique 4 - Part des dépenses d'éducation et selon les cycles



Note : dépenses au titre des établissements pour 1998.
Source : OCDE, Regards sur l'éducation (2002).

Les pays scandinaves : Danemark (7,2 % du PIB), Suède (6,8 %) et Norvège (6,9 %) consacrent un effort important à l'éducation Il est comparable pour la France, le Canada (6,2 %) et les États-Unis (6,4 %). Il est par contre assez nettement inférieur dans la plupart des autres pays : Allemagne (5,6 %), Espagne (5,3 %), Italie (5 %), Royaume-Uni (4,9 %), Japon (4,7 %) et Pays-Bas (4,6 %).

Ce résultat varie toutefois selon les degrés d'enseignement considérés . En part du PIB, la dépense est forte en France pour le pré-primaire (maternelle), du fait d'une scolarisation plus précoce en France (cf. chapitre I). C'est également le cas pour les cycles du primaire et du secondaire.

Si l'on cumule pré-primaire, primaire et secondaire, la dépense atteint, en France, 5 % du PIB, ce qui est parmi les valeurs les plus élevées de l'OCDE. Seuls les pays scandinaves atteignent des ratios comparables (5,4 % au Danemark, 5,1 % en Suède, 5,0 % en Norvège) et la plupart des pays consacrent un niveau nettement plus faible : 4,3 % au Canada et en Allemagne, 4,1 % aux États-Unis et en Espagne, 3,4 % aux Pays-Bas, 3,2 % au Japon.

A l'inverse, avec 1,1 % du PIB, l'effort consacré à l'enseignement supérieur apparaît faible en France. Aux États-Unis (2,3 %), au Canada (1,9 %), en Suède (1,7 %) et au Danemark (1,5 %), l'effort pour l'enseignement supérieur est nettement plus élevé qu'en France. Il est d'un niveau comparable aux Pays-Bas (1,2 %), en Espagne (1,1 %), en Allemagne et au Japon (1 %). Ces ordres de grandeur incluent néanmoins certaines dépenses de recherche qui sont variables selon les pays (encadré). Cependant, en retenant les éléments disponibles d'estimation des dépenses pour le supérieur hors dépenses de recherche, le constat ne serait cependant pas modifié : l'effort financier pour l'enseignement supérieur est relativement faible en France.

Le niveau de dépense tient à deux facteurs principaux : la taille de la population scolarisée et la structure de la dépense par élève.

La France se caractérise par une population scolarisée importante. En effet, la part des moins de 20 ans dans la population totale y est relativement importante et la fourchette d'âge pendant laquelle plus de 90 % de la population est scolarisée est la plus forte des pays de l'OCDE, ce qui contribue à l'importance des dépenses pour le premier degré (maternelle et primaire) et le second. Par contre, le taux de scolarisation de 20 à 29 ans n'est que légèrement inférieur à celui de la plupart des pays de l'OCDE (cf. chapitre I).

Les différences de coûts par élève jouent également un rôle important. Deux approches peuvent éclairer la comparaison internationale. La première s'attache aux montants absolus, elle renvoie à la capacité comparée des pays dans la compétition internationale au travers du niveau de formation de sa main-d'œuvre. La seconde porte sur l'importance de l'effort éducatif, compte tenu de la richesse nationale ; pour ce faire, l'OCDE utilise la dépense par élève ramenée au PIB par habitant.

Les comparaisons internationales de dépenses d'éducation

Les indicateurs utilisés dans les comparaisons internationales portent, à ce jour, principalement sur les « dépenses de formation initiale au titre des établissements ».

Ce concept est voisin de celui des dépenses publiques engagées au titre de la scolarisation dans les établissements utilisé ci-dessus (80,1 milliards d'euros en 2000), mais il ne comprend pas la formation continue des enseignants et inclut, par contre, l'ensemble des dépenses des ménages dans les établissements.

Les comparaisons internationales des dépenses de formation initiale partent d'un système de collecte d'information commun à l'UNESCO, l'Union Européenne et l'OCDE. On utilise ici les données publiées par l'OCDE dans sa publication *Regards sur l'éducation*. Les données ne sont, au demeurant, pas disponibles pour tous les pays membres. Par « moyenne de l'OCDE », il faut entendre moyenne non pondérée des pays répondants.

De façon générale, les principales sources de difficulté pour la comparaison internationale proviennent de différences dans le périmètre des charges sociales rattachées aux salaires selon les systèmes sociaux, de différences dans l'importance des services auxiliaires fournis ou non par le système éducatif lui-même (cantines et internats) et donc pris en compte ou non dans la dépense d'éducation, de l'hétérogénéité dans la qualité des statistiques nationales concernant les dépenses de l'enseignement privé, de la qualité des statistiques concernant les dépenses financées par les ménages.

Pour l'enseignement primaire et secondaire, l'amélioration des indicateurs statistiques poursuivie depuis plusieurs années et une relative homogénéité des périmètres des activités d'enseignement permettent une comparabilité satisfaisante des dépenses d'éducation. En revanche, dans l'enseignement pré-primaire, l'hétérogénéité même des activités considérées nécessite des précautions dans l'interprétation des résultats. Il faudrait séparer, dans certains pays, l'aspect de simple garderie de la pré-scolarisation.

Pour l'enseignement supérieur, il existe des différences de prise en compte des dépenses de recherche entre les pays. En effet, celles-ci sont incluses dans les agrégats publiés par l'OCDE au titre des dépenses pour l'enseignement supérieur. Or, elles ne sont pas nécessairement comptabilisées de manière homogène selon les pays, du fait d'une intégration variable entre les organismes de recherche et l'enseignement supérieur. En particulier, le budget du CNRS ou de l'INRA n'est pas inclus dans cet agrégat pour la France. Aussi, lorsque l'information était disponible, a-t-on distingué les dépenses d'enseignement et celles de recherche.

La dépense par élève

Les niveaux

La dépense de formation initiale par élève apparaît relativement modeste, en France, si on la compare avec les pays du Nord de l'Europe (Danemark, Norvège, Suède), ou avec les États-Unis. Elle est, semble-t-il, plus importante qu'en Allemagne, en Italie, au Royaume-Uni ou aux Pays-Bas. Enfin, un pays comme l'Espagne semble très en retrait en termes de dépenses d'éducation par élève.

On pourrait objecter que ce résultat, en valeurs courantes, est sujet au taux de change et qu'il serait préférable de comparer les données en parité de pouvoir d'achat (PPA). C'est d'ailleurs en parité du pouvoir d'achat que l'OCDE publie ces données. Cependant, compte tenu des débats récents sur la mesure des parités de pouvoir d'achat et des conséquences que ceci entraîne sur le classement des pays, il a paru préférable de partir de ce simple constat en valeur. Il n'est d'ailleurs pas remis en cause avec les données en PPA.

Tableau 1 - Dépense moyenne par élève en 1999

	en euros				
	Pré- primaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Supérieur hors recherche
États-Unis	6 279	6 176	7 653	18 033	16 058
Canada	3 356	4 494	4 494	11 430	9 460
Allemagne	4 822	3 729	6 449	10 151	6 288
Australie		3 822	5 389	9 224	6 599
Autriche	4 775	6 174	7 993	11 345	
Belgique	2 789	3 633	5 923	8 938	
Danemark	4 652	7 430	8 431	11 782	8 572
Espagne	1 957	2 551	3 414	4 005	3 040
France	3 807	4 038	6 979	7 676	6 476
Italie	4 120	4 297	5 231	6 061	
Norvège	12 997	6 576	8 474	13 438	
Pays-Bas	3 442	3 723	5 072	10 991	6 674
Royaume-Uni	6 150	3 579	5 534	9 428	6 039
Suède	3 716	6 278	6 469	15 565	8 093
Moyenne OCDE	3 609	3 892	5 128	8 641	

Source : OCDE, Regards sur l'éducation (2002).

Pour ce qui concerne plus particulièrement les dépenses dans le supérieur, deux évaluations sont présentées, l'une incluant les dépenses de recherche, l'autre essayant de les exclure. Si la place de la France apparaît plus favorable après cette correction, l'écart reste considérable avec des pays comme les États-Unis, le Danemark ou la Suède.

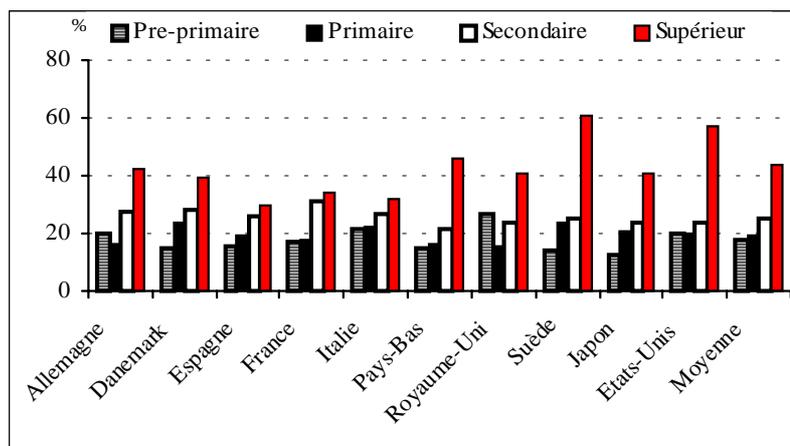
Il serait hasardeux de penser qu'un écart d'efficacité de la dépense, en faveur de la France, puisse compenser ces différences du niveau de dépenses. Ce constat, qui mériterait d'être approfondi, pose donc problème si l'on estime que la qualité de la formation initiale détermine largement la qualification professionnelle et la compétitivité structurelle.

L'effort relatif

En pré-primaire et primaire, les dépenses par élève rapportées au PIB par habitant sont, en France, à un niveau comparable (17 % et 18 %) à la moyenne de l'OCDE. Par contre, pour les élèves dans le secondaire, elles sont assez nettement supérieures à la moyenne de l'OCDE : 31 % du PIB par habitant contre environ 25 % en moyenne (graphique 5). Cette particularité française est, en partie, due à la grande variété des options qui conduit à un nombre élevé de professeurs par élève, en outre, face à la stabilisation, voire à la baisse du nombre d'élèves dans le primaire ou dans le secondaire, le nombre d'enseignants ne s'est pas réduit et a même continué à augmenter.

Alors que le plus souvent on observe un écart important dans les niveaux de dépense entre le secondaire et le supérieur, cet écart est très réduit pour la France, l'Espagne et l'Italie. Aussi, la dépense par étudiant dans le supérieur en France (34 % du PIB par habitant) est plus faible que pour la plupart des grands pays industrialisés. Si elle est un peu moins élevée en Espagne ou en Italie (30 % environ), elle est comprise entre 40 % et 50 % du PIB par habitant en Allemagne, au Japon, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. Elle est même légèrement supérieure à 60 % en Suède et aux États-Unis.

Graphique 5 - Dépense par élève ramenée au PIB par habitant



Note : données pour 1999.

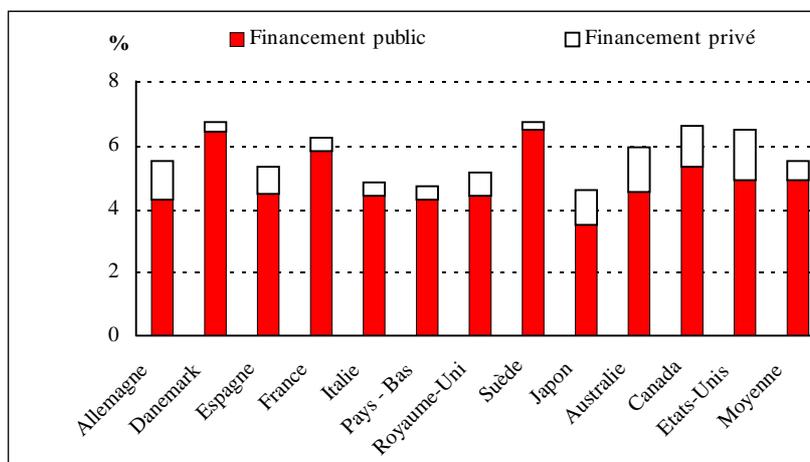
Source : OCDE, Regards sur l'éducation (2002).

Le constat d'une dépense par élève dans le supérieur plutôt faible est moins marqué lorsqu'on ne prend pas en compte les dépenses de recherche. La France est alors dans une position plus proche de la médiane pour la dépense par élève au titre de l'enseignement supérieur (Ragoucy, 2002), mais un retard important subsiste avec les pays scandinaves et encore plus les États-Unis.

Un financement public plus important en France

Les sources de financement (financement public et financement privé) des dépenses d'éducation varient sensiblement selon les pays de l'OCDE. Ainsi, alors que la part des dépenses d'éducation dans le PIB est proche aux États-Unis (6,4 %) et en France (6,2 %), les sources de financement diffèrent fortement : le financement public compte pour 5,9 % en France contre 4,8 % aux États-Unis (graphique 6).

Graphique 6 - Sources de financement des dépenses d'éducation
en % du PIB



Note : dépenses au titre des établissements pour 1999.

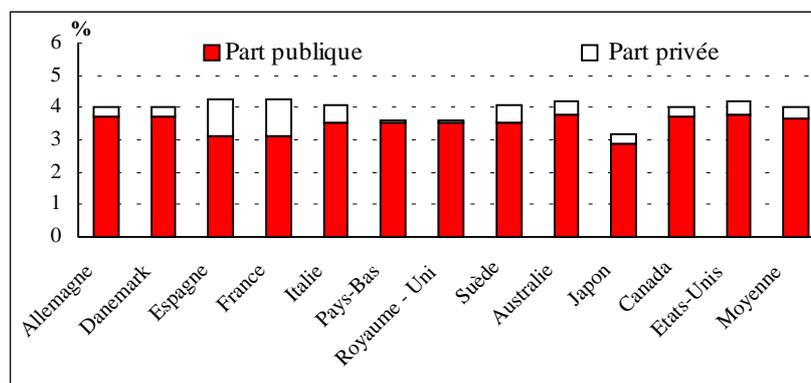
Source : OCDE, Regards sur l'éducation (2002).

En France, la fraction des dépenses d'éducation prises en charge par un financement public est forte : 94 %, soit six points au-dessus de la moyenne de l'OCDE. Certains pays ont également une part de financement public qui est supérieure à 95 % : le Danemark, le Royaume-Uni, l'Italie, la Suède, les Pays-Bas. A l'inverse, l'Allemagne (78,5 %), les États-Unis et le Japon (75 %) et, dans une moindre mesure, l'Espagne et le Canada se caractérisent par une part du financement public relativement faible.

Pour l'enseignement primaire et secondaire, la plupart des pays ont opté pour un financement essentiellement public. La France se situe néanmoins un peu au-dessus de la moyenne : la part des dépenses publiques y était en 1998 de 95 % contre 91 % pour la moyenne de l'OCDE (graphique 7).

Du fait d'une dépense relativement importante pour ces niveaux d'enseignement, liée notamment au pré-primaire et au secondaire (cf. supra), la dépense publique, mesurée en part de PIB, est donc importante en France.

Graphique 7 - **Financement des dépenses pour le premier et le second degrés**
en % du PIB

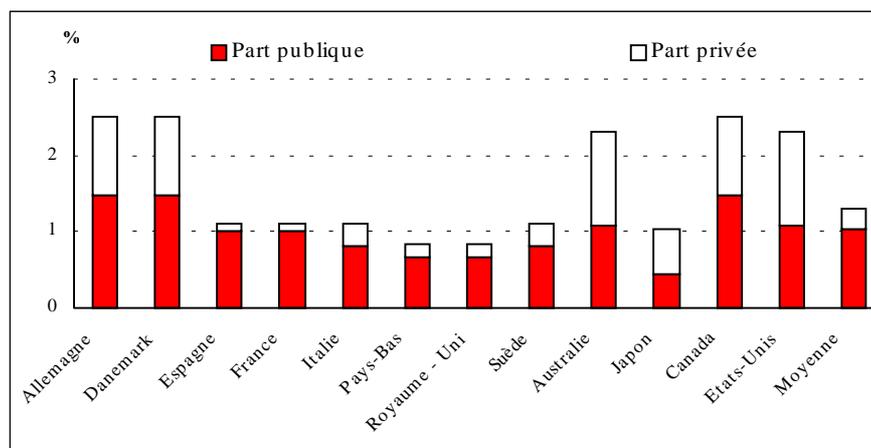


Note : dépenses au titre des établissements pour 1999.

Source : OCDE, Regards sur l'éducation (2002).

Pour l'enseignement supérieur, les situations des pays sont plus différenciées encore. La part du financement public est la plus faible au Japon (42 %) et aux États-Unis (52 %) alors qu'elle est supérieure à 95 % aux Pays-Bas ou au Danemark. En France, cette part s'élevait à environ 90 %, contre 82 % dans la moyenne de l'OCDE. Du fait d'un effort relativement moins important pour l'enseignement supérieur, la dépense publique pour l'enseignement supérieur apparaît toutefois comparable à celle des autres grands pays de l'OCDE lorsqu'elle est mesurée en part de PIB (graphique 8).

Graphique 8 - Financement des dépenses d'enseignement pour le supérieur
en % du PIB



Note : dépenses au titre des établissements pour 1999.

Source : OCDE, Regards sur l'éducation (2002).

Les dépenses publiques de formation initiale représentent un investissement important en France : elle consacre une part de sa richesse (du PIB) relativement plus grande que la moyenne des pays de l'OCDE. Le niveau important des dépenses tient en partie à la proportion encore élevée des jeunes dans la population française (Cerc, 2002) et à la durée moyenne de scolarisation. En effet, mesurée par élève, la dépense d'éducation n'est pas particulièrement élevée.

SYNTHÈSE

En comparaison des pays scandinaves ou des États-Unis, la dépense paraît plutôt forte dans le secondaire et surtout elle paraît faible, en moyenne, dans le supérieur. Ce dernier constat pose problème.

De fait, la croissance de l'effort collectif pour le supérieur a été, en France, très majoritairement absorbée par la hausse des effectifs. Un effort relativement plus important dans le secondaire et une contrainte de budget global dans un mode de financement essentiellement public peut expliquer ce retard.

Préciser ce diagnostic nécessiterait que la connaissance des dépenses d'éducation³ soit sensiblement améliorée en France : il serait particulièrement nécessaire de progresser dans la connaissance des coûts dans le supérieur entre les différentes filières et entre les différents cycles. En particulier, au sein de l'Université, il serait nécessaire de mieux connaître les coûts des filières générales (selon leurs orientations disciplinaires) et des formations plus professionnalisées.

(3) Mentionnons aussi les progrès à réaliser dans la connaissance de la diversité locale des coûts qui a aussi un impact sensible sur la répartition des dépenses entre les familles étudiée au chapitre III.

Ce chapitre se concentre sur l'analyse de la répartition des dépenses publiques d'éducation entre les différents ménages.

INTRODUCTION

L'analyse de la redistribution opérée par les pouvoirs publics, au travers des prélèvements fiscaux et sociaux comme des prestations sociales « en espèces », a fait l'objet de nombreuses études dans les années récentes : rapports du CAE, études de l'Insee, de la Drees et de la Cnaf.

Étant conventionnellement limitées aux seuls transferts monétaires, ces études ne retracent pas l'ensemble des interventions des pouvoirs publics affectant les revenus et les consommations des ménages : il serait nécessaire de prendre aussi en compte la fourniture par les administrations publiques de services en nature comme l'éducation ou encore la santé.

L'importance de ces dépenses des administrations publiques est très variable selon les pays, se traduisant par un risque de biais dans les comparaisons internationales. Aussi, dans leurs efforts d'harmonisation internationale, les comptes nationaux ont été amenés à retenir un concept de « revenu disponible ajusté » en ajoutant au revenu disponible monétaire la contrepartie des dépenses publiques individualisables au profit de ménages.

Ainsi, il serait utile que les analyses de la distribution des revenus puissent aller jusqu'à ce revenu disponible ajusté. Les dépenses publiques d'éducation ont été financées par l'impôt qui, lui, est déjà repris dans la mesure de la redistribution monétaire. Dès lors, ne pas tenir compte de leur répartition entre les ménages ayant des enfants scolarisés donne une image biaisée des phénomènes de répartition. Des travaux sont en cours, parmi les statisticiens, pour en tester la faisabilité. C'est dans cette démarche que se situe le présent rapport.

Prenons un exemple : les dépenses publiques d'éducation dans l'enseignement supérieur bénéficient davantage aux fractions les plus aisées de la population, compte tenu des différences de taux d'accès. Tenir compte des dépenses d'éducation au bénéfice des familles comprenant des étudiants du supérieur va réduire l'importance des transferts nets (prélèvements nets des prestations) de ces ménages aisés vers des catégories moins favorisées, tels qu'ils apparaissent dans les études habituelles.

Ce chapitre se concentre, cependant, sur la seule analyse de la répartition des dépenses publiques d'éducation entre les différents ménages ayant des enfants en âge d'être scolarisés. Leur prise en compte dans l'analyse de la répartition des revenus soulève, en effet, des difficultés qui sont évoquées dans le chapitre V.

L'analyse est limitée, dans ce chapitre, aux seules dépenses publiques d'éducation « au sein des établissements ». Celle des transferts monétaires liés à la scolarité est faite au chapitre IV.

**DES CONVENTIONS
ESSENTIELLES POUR
L'ANALYSE**

Pour étudier la répartition des dépenses d'éducation entre les ménages selon le niveau de revenu de ceux-ci, des conventions doivent être retenues. Elles ont une importance forte dans la compréhension des résultats présentés et doivent donc être explicitées et discutées au préalable.

**Les étudiants
logeant hors de
leurs familles**

La prise en compte des élèves et étudiants ayant quitté le domicile de leur famille d'origine est une difficulté dans les analyses de la redistribution des revenus. Une solution adéquate est un point essentiel pour l'analyse de la répartition des dépenses d'éducation.

Dans les études sur la répartition des revenus, l'unité de base est le ménage, ensemble des personnes partageant un même logement. Les étudiants logeant hors de leur famille constituent des ménages distincts. Ils disposent, en général, de faibles revenus propres et l'on ignore souvent les aides diverses dont beaucoup bénéficient de la part de leurs familles. Dès lors, ils figurent, en partie artificiellement, dans le bas de la distribution des revenus¹, souvent en deçà du seuil de pauvreté. Dans les publications récentes sur la distribution des revenus, l'Insee a de ce fait exclu les ménages étudiants du champ des ménages. Ceci ne peut, bien évidemment, être fait pour l'analyse des dépenses d'éducation. Il est donc nécessaire d'inclure de la manière la plus appropriée ces ménages d'étudiants logeant hors de leur famille, dans la population des ménages sur laquelle on étudie la répartition des dépenses.

Deux attitudes des systèmes publics d'éducation peuvent éclairer le choix du traitement à retenir. Dans certains pays (ceux du Nord de l'Europe notamment), l'étudiant est considéré comme indépendant de sa famille et les conditions des aides qu'il reçoit ou le niveau des frais de scolarité sont, éventuellement, modulés en fonction de sa situation de revenus propres. Dans un tel cadre, il serait logique de considérer tous les étudiants, qu'ils vivent ou non dans leur famille, comme des unités indépendantes auxquelles affecter les dépenses d'éducation et les aides. Cependant, étudier dans ce cadre la répartition des dépenses d'éducation en fonction du revenu n'apporte plus aucune information sur le milieu d'origine des étudiants.

Dans d'autres pays, les étudiants, qu'ils logent ou non dans leur famille, sont considérés comme membres de leur famille d'origine pour le calcul des aides². C'est notamment le cas des pays de l'Europe du Sud et de la France. Dans ce type de situation, il est assez logique de regrouper les étudiants vivant indépendamment (en logement isolé ou en foyer, cité universitaire, etc.) avec le ménage des parents. L'unité ainsi constituée est dénommée « famille dynastique » (on pourrait aussi dire ménage dynastique mais il a été jugé préférable de marquer ainsi la distance par rapport au vocabulaire statistique ordinaire et à l'assimilation entre ménage et unité de logement). C'est l'optique retenue par Albouy, Bouton et Roth (2002) (encadré). C'est cette solution qui a été retenue également dans ce rapport.

(1) Alors qu'ils ne figurent pas aussi fréquemment dans le bas de la distribution des consommations ou modes de vie.

(2) Au moins jusqu'à un certain âge, 24 ans par exemple aux États-Unis .

Les « familles dynastiques »

Pour calculer la répartition des dépenses d'éducation entre les familles, on convient de regrouper, sous le terme de « famille dynastique », les ménages de la famille d'origine et de l'élève ou de l'étudiant logeant séparément. L'aide en nature que représente la dépense publique d'éducation est ainsi affectée à la famille d'origine, que l'étudiant loge chez ses parents ou vive ailleurs. Ce traitement est fait pour tous les étudiants de moins de 25 ans.

La reconstitution des « familles dynastiques » est également pratiquée dans le cas des jeunes de moins de 25 ans ayant achevé leurs études, qu'ils travaillent ou soient sans emploi, quelle que soit leur condition de logement. Ceci est nécessaire pour avoir une homogénéité de définition des unités analysées. Ces familles dynastiques se voient affecter une dépense d'éducation nulle.

La taille de la famille dynastique (son nombre d'unités de consommation) est recalculée en comptant pour une unité de consommation un étudiant, s'il habite seul son logement (dans cette situation, il n'y a pas, en effet, d'économie d'échelle sur le logement, les transports, etc.)

Le classement des familles dynastiques en fonction du revenu par unité de consommation pose la question des revenus des jeunes.

Si l'on tenait compte des revenus de ceux qui ont interrompu leurs études et travaillent, les familles en cause se situeraient, mécaniquement, relativement plus haut dans l'échelle. Intégrer les revenus des jeunes dans ceux des familles dynastiques conduirait à un mouvement artificiel dans la distribution des revenus : d'une part, cela déplacerait vers le haut de la distribution des revenus les familles dynastiques dans lesquelles les jeunes travaillent plus tôt et qui bénéficient donc moins des dépenses d'éducation et inversement cela déplacerait vers le bas de la distribution les familles dynastiques où les jeunes poursuivent leurs études plus longtemps et qui bénéficient donc plus des dépenses d'éducation.

Pour éviter ce biais, on préfère donc classer les familles dynastiques en fonction du revenu des seuls parents. De même, pour le calcul du revenu disponible, le revenu d'activité des jeunes n'est pas pris en compte, alors que les transferts dont ils bénéficient sont intégrés.

Quel revenu de référence ?

Les dépenses publiques d'éducation sont réparties entre les familles ayant des enfants. Celles-ci bénéficient aussi de transferts liés à la présence de ces enfants, par exemple des allocations familiales ou des réductions d'impôt (quotient familial). Répartir les dépenses d'éducation selon leur revenu initial (revenu d'activité et de remplacement -retraites, allocations chômage-) ou selon leur revenu disponible (après impôts et prestations) donnera des images différentes. Classer les ménages selon leur revenu initial par équivalent adulte (c'est-à-dire en divisant le revenu par la taille pondérée de la famille, les « unités de consommation ») ou leur niveau de vie (revenu disponible par équivalent adulte) déplace les ménages avec enfants dans la hiérarchie de l'ensemble des ménages. Comme dans les études sur les effets des politiques familiales sur le niveau de vie, les ménages sont classés, dans ce chapitre, selon leur revenu initial par équivalent adulte.

Par ailleurs, dans une approche retenant les « familles dynastiques », se pose la question du revenu initial (des revenus d'activité ou de remplacement) des jeunes rattachés à leur famille d'origine. Tenir compte de ces revenus conduirait à remonter, dans l'échelle des revenus, les familles où les jeunes ont arrêté leurs études et travaillent. Il semble donc préférable, pour la répartition des dépenses d'éducation entre les familles dynastiques, de ne retenir que le revenu initial parental (encadré).

Au total, comme dans l'analyse standard des prélèvements et des transferts, la répartition des revenus des familles (dynastiques) après prélèvements et transferts monétaires apparaît sensiblement moins dispersée qu'avant leur prise en compte (tableau 1).

Tableau 1 - **Distribution des « familles dynastiques » avec enfants de 3 à 24 ans selon le revenu initial des parents et le revenu disponible**

en euros

	Limite des déciles de revenu initial des parents par UC	Limite des déciles de niveau de vie (revenu disponible par UC)
1	4 541	6 965
2	7 066	8 532
3	9 088	9 971
4	11 157	11 396
5	13 163	12 806
6	15 456	14 384
7	18 132	16 448
8	21 645	19 108
9	28 505	24 292

Champ : familles dynastiques ayant au moins un enfant de 3 à 24 ans. Les familles ayant un revenu initial ou disponible négatif ont été exclues.

Sources : Insee-DGI, enquête Revenus fiscaux 1997 (actualisée 2001), modèle Ines, calculs Insee.

LA RÉPARTITION DES DÉPENSES D'ÉDUCATION

S'appuyant sur une étude récente de microsimulation réalisée par l'Insee (Albouy, Bouton et Roth, 2002), cette partie présente les principaux résultats disponibles sur la répartition des dépenses d'éducation entre « familles dynastiques ».

Trois facteurs d'inégale répartition

Trois facteurs peuvent conduire à ce que les dépenses d'éducation soient, à un moment donné, réparties de manière non proportionnelle au revenu initial.

Les revenus des familles avec enfants sont plus faibles que la moyenne

Les revenus d'activité sont généralement croissants avec l'âge ainsi que les revenus du patrimoine. Les hauts déciles comportent ainsi davantage de ménages plus âgés. Par ailleurs, notamment pour les retraités, les enfants ne sont plus à charge (y compris au sens des familles dynastiques car ils ont dépassé 24 ans). En second lieu, le nombre d'enfants est plus important dans les populations à faible revenu que dans des catégories plus favorisées. Il s'y ajoute le fait, rappelé plus haut, qu'à même niveau de revenu initial, les familles avec enfants seront, mécaniquement, placées plus bas en termes de revenu par équivalent adulte.

Aussi, les enfants scolarisables (et les dépenses d'éducation) tendent à se concentrer plutôt vers le bas de la distribution générale des revenus. Ainsi, 20 % des enfants de 3 à 24 ans vivent dans des « familles dynastiques » du premier décile de revenu initial par équivalent adulte et les trois premiers déciles regroupent environ 46 % des enfants de 3 à 24 ans (tableau 2).

Cette plus forte concentration des enfants au sein des premiers déciles est également vérifiée au sein du champ plus restreint des familles comprenant au moins un enfant de 3 à 24 ans.

Tableau 2 - Répartition du nombre des enfants de 3 à 24 ans au sein de l'ensemble de la population

1 ^{er} décile	20,5
2 ^{ème} décile	14,1
3 ^{ème} décile	11,2
4 ^{ème} décile	9,9
5 ^{ème} décile	8,9
6 ^{ème} décile	8,0
7 ^{ème} décile	7,6
8 ^{ème} décile	6,7
9 ^{ème} décile	6,5
10 ^{ème} décile	6,4

Note : déciles de revenu initial (hors revenu des enfants) par équivalent adulte, calculés sur l'ensemble des familles dynastiques.

Sources : Insee-DGI, enquête Revenus fiscaux 1997 (actualisée 2001), modèle Ines, calculs Insee.

De ce fait, la distribution des revenus initiaux des familles susceptibles de bénéficier de dépenses d'éducation (familles avec des enfants entre 3 et 24 ans) est décalée vers le bas par rapport à celle de la population générale des ménages. Au total, 50 % des familles se situent parmi les 40 % de l'ensemble des ménages ayant les revenus initiaux par équivalent adulte les plus faibles (tableau 3).

Tableau 3 - Distribution des revenus (par UC) dans l'ensemble de la population et dans les familles avec enfants scolarisables

	Déciles de population générale des familles dynastiques	Déciles des familles dynastiques avec enfants de 3 à 24 ans
1	5 869	4 541
2	8 637	7 066
3	10 881	9 088
4	13 040	11 157
5	15 198	13 163
6	17 561	15 456
7	20 431	18 132
8	24 398	21 645
9	31 786	28 505

Note : ce sont les limites des déciles de revenus qui figurent ici. Le revenu est le revenu initial (hors revenu des enfants) par équivalent adulte des familles dynastiques en euros.

Sources : Insee-DGI, enquête Revenus fiscaux 1997 (actualisée 2001), modèle Ines, calculs Insee.

Les taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur croissent avec les revenus

En second lieu, les taux de scolarisation (proportion des enfants d'une classe d'âge poursuivant une scolarité) diffèrent très nettement à partir de la fin de la scolarité obligatoire en fonction des classes sociales (chapitre I) ou des revenus (tableau 4).

Tableau 4 - Taux de scolarisation par décile de revenus au sein des familles

	Répartition des jeunes scolarisables (en milliers)	Proportion de jeunes scolarisés parmi les 3-24 ans	... dont étudiants dans le supérieur
1 ^{er} décile	2 286	80	6
2 ^{ème} décile	1 978	78	7
3 ^{ème} décile	1 735	81	8
4 ^{ème} décile	1 605	83	9
5 ^{ème} décile	1 529	84	11
6 ^{ème} décile	1 478	87	13
7 ^{ème} décile	1 420	87	12
8 ^{ème} décile	1 378	90	14
9 ^{ème} décile	1 361	92	18
10 ^{ème} décile	1 393	94	21
<i>Ensemble</i>	<i>16 164</i>	<i>85</i>	<i>11</i>

Note : déciles de revenu initial par équivalent adulte (hors revenu des enfants).

Champ : familles dynastiques ayant au moins un enfant de 3 à 24 ans.

Sources : Insee-DGI, enquête Revenus fiscaux 1997 (actualisée 2001), modèle Ines, calculs Insee.

Parmi les jeunes de 18 à 24 ans, moins d'un quart suit des études supérieures dans les familles des premiers déciles et nettement plus d'un sur deux dans les familles des derniers déciles³. Ceci va plutôt tendre à ce que les déciles élevés de revenus bénéficient davantage des dépenses publiques pour l'enseignement supérieur.

Les coûts varient selon les cycles et les filières

Enfin, les dépenses d'éducation par élève vont dépendre des filières suivies et du déroulement de la scolarité. Ici se combinent divers effets.

Tout d'abord, les redoublements conduisent à ce que la dépense par élève sur l'ensemble de la scolarité soit relativement plus élevée. Plus précisément, les enfants issus de catégories sociales (et de niveau de vie) où le redoublement est plus fréquent sont sur-représentés dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ceci induit une plus forte dépense éducative dans le primaire et le premier cycle du secondaire consentie pour les basses tranches de revenus.

(3) Dans ce résultat intervient le fait que le revenu croissant en général avec l'âge, les familles avec des enfants en âge de poursuivre des études supérieures se situent plus haut dans la hiérarchie des revenus, mais cet effet est loin d'être dominant : la croissance des revenus avec l'âge pèse moins que les inégalités de revenus liées à la profession exercée.

Par ailleurs, les dépenses par élève ne sont pas uniformes à stade donné d'enseignement (chapitre II) et le coût des enseignements par filière est très diversifié. Dans le primaire ou le secondaire, l'enseignement spécial ou l'enseignement professionnel est généralement plus coûteux que l'enseignement général. Dans l'enseignement supérieur, les Instituts Universitaires de Technologie et les Sections de Techniciens Supérieurs, d'une part, les classes préparatoires et les grandes écoles, d'autre part, sont plus coûteux que les formations universitaires classiques. Au sein de celles-ci, les formations scientifiques sont plus coûteuses que les autres formations et les formations professionnalisées (instituts universitaires professionnels (IUP) et les diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS)) sont aussi plus coûteuses que les autres. Or, les étudiants issus de familles favorisées sont plus fréquents que les autres dans ces filières relativement coûteuses.

Ces différents effets devraient être isolés pour bien interpréter les résultats des calculs d'affectation des dépenses publiques d'éducation par tranche de niveau de vie des familles. Autrement dit, dans les diverses études, il est essentiel de tenir compte du champ retenu comme des conventions que, parfois en raison de la disponibilité limitée de l'information, les auteurs ont retenues.

Les limites de l'information

L'étude de l'Insee s'intéresse à la répartition des dépenses d'éducation au sein des familles dynastiques ayant des enfants scolarisables.

Les dépenses d'éducation ventilées entre familles varient à l'intérieur du premier degré (3 718 euros pour les maternelles, 3 894 euros pour l'élémentaire, 8 102 euros pour le premier degré spécial), dans le premier cycle du second degré ou assimilé (6 064 euros au collège, 10 654 euros dans le second degré spécial) et dans le second cycle du second degré ou assimilé (7 165 euros pour le second cycle général, 9 146 euros pour le second cycle technologique, 8 322 euros pour le second cycle professionnel et 3 923 euros pour l'apprentissage).

Pour l'ensemble du supérieur, la dépense moyenne est de 6 366 euros. Une des limites de l'exercice tient à ce que les dépenses d'éducation n'ont cependant pu être différenciées dans le supérieur, l'information étant, pour l'instant, insuffisante pour repérer le type de filière suivie par chaque étudiant. Ceci tend probablement à sous-estimer les dépenses d'éducation de l'enseignement supérieur en faveur des familles aisées, compte tenu de ce que l'on sait de la différenciation des cursus universitaires selon les origines sociales (chapitre I).

De même, il n'a pu être tenu compte des différences d'effort budgétaire dans chaque filière au niveau du primaire et du secondaire (ZEP par exemple). Ceci pourrait peut-être⁴ conduire à sous-estimer la dépense durant les premier et second cycles en faveur des familles à faible revenu.

Dépenses par famille

Des trois effets de différenciation distingués précédemment, seuls deux d'entre eux sont donc complètement pris en compte : en premier lieu, les ménages ayant des enfants se situent plutôt dans le bas de la distribution générale des revenus ; en second lieu, les taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur croissent avec les revenus.

(4) Si, ce qui reste à vérifier, le coût par élève est plus élevé dans les ZEP dans chaque filière.

Par contre, le troisième facteur, la variabilité des coûts, n'est qu'imparfaitement pris en compte, du fait d'une absence de distinction des coûts des différentes filières du supérieur.

Sous ces hypothèses et au sein des familles avec enfants scolarisables, la dépense publique d'éducation concerne davantage les classes de revenu initial faible. Ainsi, les écarts de dépense publique d'éducation par famille sont quasiment égaux à ceux du nombre d'enfants scolarisés par famille (tableau 5) : l'écart entre le premier décile (+ 33 %) et le dixième décile (- 5 %) représente environ 40 % de la dépense moyenne. Toutefois, cet effet de concentration des dépenses sur les premiers déciles est atténué par la prise en compte des différences de taux de scolarisation.

En effet, si les taux de scolarisation étaient identiques dans les différents déciles, les dépenses seraient sensiblement plus concentrées dans les premiers déciles. Les différences de taux de scolarisation réduisent d'un tiers environ la concentration des dépenses d'éducation dans le bas de la distribution des revenus.

Tableau 5 - **Dépense publique d'éducation par famille ayant des enfants scolarisables**

	Dépense par famille (milliers d'euros)	Écart relatif par rapport à la moyenne		
		... de la dépense par famille	... du nombre d'enfants scolarisés par famille	... du nombre de jeunes scolarisables par famille
1 ^{er} décile	11,6	32	33	41
2 ^{ème} décile	9,9	13	12	22
3 ^{ème} décile	9,0	3	3	7
4 ^{ème} décile	8,5	- 3	- 3	- 1
5 ^{ème} décile	8,3	- 5	- 6	- 5
6 ^{ème} décile	8,3	- 5	- 6	- 9
7 ^{ème} décile	7,9	- 10	- 9	- 12
8 ^{ème} décile	7,8	- 11	- 10	- 15
9 ^{ème} décile	8,0	- 9	- 9	- 16
10 ^{ème} décile	8,3	- 5	- 5	- 14
<i>Ensemble</i>	8,8	0	0	0

Note : déciles de revenu initial (hors revenu des enfants) par équivalent adulte.

Champ : familles dynastiques ayant au moins un enfant de 3 à 24 ans.

Sources : DPD ; Insee-DGI, enquête Revenus fiscaux 1997 (actualisée 2001), modèle Ines, calculs Insee.

Dépenses par enfant

La dépense publique moyenne d'éducation par enfant scolarisé sur l'ensemble des cycles n'est guère différenciée selon les déciles de revenu des familles (mais la différenciation des coûts au sein d'une même filière n'est pas entièrement prise en compte).

Par contre, le taux de scolarisation étant fortement croissant avec les déciles de revenu, la dépense publique par enfant scolarisable augmente en fonction du revenu initial des familles. On voit donc toute l'importance des facteurs de différenciation des cursus scolaires dans la répartition des dépenses d'éducation : par enfant scolarisable, la dépense est 10 % plus élevée que la moyenne en haut de la distribution des revenus (initiaux) des familles et 7 % moins élevée dans le premier décile.

Tableau 6 - Répartition des dépenses d'éducation par enfant

	Nombre de jeunes	Nombre de jeunes	Dépense par enfant scolarisé		Dépense par enfant scolarisable	
	scolarisables (milliers)	scolarisés (milliers)	(milliers d'euros)	Écart à la moyenne	(milliers d'euros)	Écart à la moyenne
1 ^{er} décile	2 286	1 821	5,4	- 1	4,3	- 7
2 ^{ème} décile	1 978	1 539	5,5	1	4,3	- 8
3 ^{ème} décile	1 735	1 413	5,5	0	4,5	- 4
4 ^{ème} décile	1 605	1 331	5,5	0	4,6	- 2
5 ^{ème} décile	1 529	1 288	5,6	1	4,7	1
6 ^{ème} décile	1 478	1 285	5,5	1	4,8	4
7 ^{ème} décile	1 420	1 242	5,4	- 1	4,8	2
8 ^{ème} décile	1 378	1 239	5,4	- 2	4,8	4
9 ^{ème} décile	1 361	1 249	5,5	0	5,1	9
10 ^{ème} décile	1 393	1 304	5,5	0	5,1	10
<i>Ensemble</i>	<i>16 164</i>	<i>1 3712</i>	<i>5,5</i>	<i>0</i>	<i>4,7</i>	<i>0</i>

Note : déciles de revenu initial (hors revenu des enfants) par équivalent adulte.

Champ : familles dynastiques ayant au moins un enfant de 3 à 24 ans.

Sources : DPD ; Insee-DGI, enquête Revenus fiscaux 1997 (actualisée 2001), modèle Ines, calculs Insee.

La répartition des dépenses pour le supérieur illustre bien cet aspect. Alors que, par hypothèse dans cette évaluation, la dépense par étudiant du supérieur est constante le long des déciles de revenu, les taux de scolarisation dans le supérieur pour les enfants de 18 à 24 ans varient de 20 % environ pour les premiers déciles à plus de 60 % pour les derniers déciles. Il en résulte une forte variabilité de la dépense par enfant scolarisable. Cette dernière est ainsi de 50 % inférieure à la moyenne pour le premier décile, mais de 90 % supérieure à la moyenne pour le dernier décile (tableau 7).

Tableau 7 - Effet du taux de scolarisation sur les dépenses dans le supérieur

	Jeunes de 18 à 24 ans (milliers)	Elèves du supérieur (milliers)	Taux (a) de scolarisation	Dépenses (milliers d'euros)	Dépenses par enfant scolarisable	
					(milliers d'euros)	Écart
1 ^{er} décile	731	132	18	0,8	1,1	- 49
2 ^{ème} décile	701	131	19	0,8	1,2	- 47
3 ^{ème} décile	575	147	26	0,9	1,6	- 27
4 ^{ème} décile	516	146	28	0,9	1,8	- 19
5 ^{ème} décile	502	167	33	1,1	2,1	- 6
6 ^{ème} décile	458	187	41	1,2	2,6	16
7 ^{ème} décile	425	173	41	1,1	2,6	16
8 ^{ème} décile	403	195	48	1,2	3,1	37
9 ^{ème} décile	417	249	60	1,6	3,8	70
10 ^{ème} décile	432	289	67	1,8	4,3	90
<i>Ensemble</i>	<i>5 160</i>	<i>1 815</i>	<i>35</i>	<i>11,6</i>	<i>2,2</i>	<i>0</i>

(a) Le taux de scolarisation est apparent : c'est le rapport des effectifs dans le supérieur aux effectifs de jeunes âgés de 18 à 24 ans.

Champ : familles dynastiques ayant au moins un enfant de 3 à 24 ans.

Sources : DPD ; Insee-DGI, enquête Revenus fiscaux 1997 (actualisée 2001), modèle Ines, calculs Insee.

Les dépenses publiques dont bénéficient les ménages ayant des enfants scolarisés comprennent à la fois les dépenses d'éducation à proprement parler (chapitre II) et les transferts liés à la poursuite d'études. Ces derniers regroupent principalement les bourses, les montants versés au titre de l'allocation de rentrée scolaire (ARS) et certaines déductions fiscales.

La redistribution opérée par ces transferts, analysée dans ce chapitre, est déjà intégrée, pour l'essentiel, dans les études classiques de la redistribution.

LES AIDES LIÉES À LA SCOLARITÉ

Les ménages bénéficient de certains transferts monétaires directement liés à la scolarisation de leurs enfants. Il s'agit de certaines réductions d'impôts, du versement de bourses d'études et de prestations liées à la scolarité (comme l'allocation de rentrée scolaire), qui représentent un montant cumulé de l'ordre de quatre milliards d'euros.¹

Tableau 1 - Les dépenses liées à la scolarité

	milliards d'euros
Bourses	1,7
Autres prestations sociales (ARS)	1,3
Dépenses fiscales	1
Total	4

Champ : familles dynastiques ayant au moins un enfant de 3 à 24 ans.

Dans le champ de l'étude de la redistribution au travers des seuls transferts monétaires liés à la scolarité ne sont prises en compte ni les prestations familiales, ni les aides au logement.

L'ensemble des prestations familiales n'est pas pris en compte, car elles sont versées sans conditions de scolarisation aux ménages comprenant des enfants : elles relèvent de la politique familiale.

Les diverses aides à l'emploi et à l'insertion professionnelle ne sont pas non plus intégrées (emplois non marchands, exonérations de charges ciblées sur les jeunes comme pour le contrat jeune pour l'alternance).² En effet, elles correspondent davantage à un effort d'amélioration des conditions d'accès à l'emploi qu'à un transfert lié à la scolarité ou un effort de formation initiale.

Le problème des allocations logement

Les étudiants, comme les autres jeunes vivant hors de leur famille peuvent accéder aux allocations de logement. Le versement sous conditions de ressources des aides au logement couvre les 671 000 étudiants ne vivant plus chez leurs parents au 31 décembre 2000. En 1998, les montants correspondants s'élevaient à 760 millions d'euros, soit 7 % des dépenses totales d'aides au logement (estimations fournies dans de Foucauld et Roth, 2002). Pour ceux âgés de moins de 21 ans, la perception de l'allocation logement est exclusive de la perception par leurs parents des allocations familiales.

(1) Le total de 4 Mds d'euros est différent de celui du chapitre II (3,6 Mds d'euros), malgré un champ plus restreint, du fait de la prise en compte des dépenses fiscales liées au rattachement au-delà de 21 ans (cf. *infra*).

(2) La partie des dépenses de formation en alternance correspondant à des dépenses d'enseignement est toutefois prise en compte dans ce rapport (chapitre II). Elle n'est pas intégrée au titre des transferts liés à la scolarité mais au titre des dépenses d'enseignement à proprement parler (chapitre III).

Par ailleurs, les jeunes de moins de 21 ans, étudiants ou non, qui vivent chez leurs parents sont comptés dans le calcul des droits aux allocations logement jusqu'à l'obtention de leur 21 ans, à condition de ne pas percevoir de ressources supérieures à 55 % du Smic. Les étudiants peuvent donc être indirectement couverts, leurs parents recevant alors l'aide au logement correspondante. En 1998, environ 816 000 enfants étaient couverts par les aides au logement du fait de leur statut d'enfant à charge, sans qu'il soit toutefois possible de distinguer parmi eux ceux qui étaient étudiants.

Du fait que l'allocation logement n'est pas spécifique au statut étudiant, on peut ne pas la considérer comme une aide spécifique à la scolarité. Il convient cependant d'analyser leur mécanisme redistributif de manière qualitative. En France, le système des aides aux étudiants est fondé sur une logique de rattachement de l'étudiant à sa famille : d'un côté, le niveau des bourses est calculé en fonction des revenus familiaux (et non du seul étudiant), d'un autre côté l'étudiant, même logeant séparément, est pris en compte dans le jeu du quotient familial pour l'impôt sur le revenu (voir plus loin).

Par contre, les dispositions pour l'aide au logement ne suivent pas ce principe : pour le calcul des aides au logement dont bénéficie un étudiant, ses ressources personnelles sont seules prises en compte. Cette incohérence des principes conduit très probablement à des effets de redistribution à l'envers, qu'il conviendrait d'analyser plus précisément. En effet, c'est dans les familles relativement aisées que l'on trouve le plus souvent (toutes choses égales par ailleurs, comme la localisation respective des domiciles et des institutions d'enseignement) le phénomène de décohabitation. Pour ces étudiants et leurs familles se cumulent ainsi le jeu de l'allocation logement ne tenant pas compte des ressources familiales et la réduction d'impôt sur le revenu par le jeu du quotient familial.

Les bourses

Les bourses sont essentiellement accordées sur critères sociaux, à l'exception des bourses de l'enseignement supérieur de 3^{ème} cycle attribuées sur critères universitaires. Les montants et les barèmes des bourses du second degré diffèrent, de manière importante, de ceux des bourses de l'enseignement supérieur.

Bourses du second degré

Le montant des bourses des collèges est calculé selon trois taux en fonction des charges (nombre d'enfants) et des ressources des familles. La bourse est attribuée en trois parts égales, une à chaque trimestre, déduction faite des éventuels frais de demi-pension ou de pension. A la rentrée 1999-2000, environ 23 % des élèves de collège bénéficiaient d'une bourse, les crédits consacrés à ces bourses étant de 116 millions d'euros.

Le montant des bourses des lycées (destinées aux élèves des lycées dans les trois filières et aux élèves préparant un CAP ou un BEP) est exprimé en multiples de parts unitaires, le montant correspondant à la part unitaire étant de 39,36 euros et le nombre de parts variant de 3 à 10, selon les charges et les revenus de la famille.

Tableau 2 - **Montant annuel des bourses des collèges et lycées** (année 2002-2003)

	en euros
Bourse des collèges (trois échelons)	56,1 ; 179,1 et 288,9
Bourse des lycées	De 118,1 à 393,6
Prime d'entrée en 2 nd e, 1 ^{ère} et Terminale	213,4
Prime d'équipement	336
Prime de qualification	428,6
Prime d'internat	231

Note : pour les bourses des collèges, montant 2001-2002.

Source : ministère de l'Éducation nationale.

Les bourses des lycées peuvent être accompagnées de primes : primes d'entrée en seconde, première et terminale (qui ne sont pas versées aux redoublants), primes de qualification (versées aux élèves boursiers de 1^{ère} et 2^{ème} années de CAP ou BEP préparé en deux ans, inscrits en 3^{ème} année de CAP en trois ans après la 5^{ème}, préparant un CAP après la 3^{ème}) ou d'équipement (versées aux élèves de première année de certaines spécialités de CAP, BEP, bac technologique ou brevet de technicien). Enfin, une prime est prévue pour les élèves boursiers des collèges et lycées en internat, d'un montant de 231 euros pour la rentrée 2002-2003. Elle est déduite trimestriellement de la facture des frais de pension.

A la rentrée 2000-2001, 26,3 % des élèves de lycée (métropole et DOM) bénéficiaient d'une bourse, les crédits consacrés à ces bourses étant de 412 millions d'euros en 2000.

Bourses de l'enseignement supérieur

Les bourses sur critères sociaux destinées aux étudiants dans les premier et deuxième cycles de l'enseignement supérieur dans des établissements sous tutelle de l'éducation nationale sont attribuées selon des critères qui diffèrent de ceux établis pour les bourses de lycées. En 2000-2001, 61 % des boursiers sur critères sociaux sont issus d'une famille d'ouvriers, d'employés ou d'inactifs.

Six échelons sont prévus, de l'échelon 0, qui correspond à une exonération des droits d'inscription et de Sécurité sociale, aux échelons 1 à 5, qui correspondent à un versement supplémentaire allant de 1 278 euros à 3 456 euros (rentrée universitaire 2001).

Tableau 3 - **Bourses de l'enseignement supérieur** (année 2000-2001)

	Effectifs	Montants versés
Bourses sur critères sociaux	460 706	1 072
Échelon 0	29 984	-
Échelon 1	88 368	105
Échelon 2	49 611	88
Échelon 3	50 396	115
Échelon 4	49 745	139
Échelon 5	184 512	602
Allocations d'études	8 090	22,6
Bourses sur critères universitaires	15 036	54

Source : Robin et Theulière, 2002.

La détermination de l'échelon est fonction de conditions de revenus et du nombre de points de charge qui dépend notamment de la distance entre la famille et l'établissement et de la situation familiale.

En particulier, le nombre d'enfants à charge qui sont étudiants est pris en compte avec une pondération trois fois plus importante que celui des autres enfants à charge. Cela se traduit par le fait que lorsque le revenu augmente, c'est la fréquence de frères et sœurs dans l'enseignement supérieur qui pèse sur l'attribution de la bourse, par l'intermédiaire du nombre de points de charge³ (Robin et Theulière, 2002).

Le bénéfice d'une bourse exclut en principe pour l'étudiant la possibilité d'exercer une activité salariée ou de toucher des allocations chômage. Cette disposition n'est pas favorable à l'accès des étudiants issus de milieux modestes aux études supérieures. Elle est d'ailleurs une singularité française : la plupart des pays où existent des systèmes de bourses autorisent le cumul (sous un certain plafond) de gains personnels et de bourses.

De plus, les allocations d'études sont attribuées en cas de situation de précarité intervenant au cours de l'année d'étude (par exemple en cas de rupture familiale, divorce, séparation, maladie, chômage), leur montant est identique à un des cinq échelons des bourses sur critères sociaux ; pour en bénéficier, les étudiants doivent résider seuls. En 2000-2001, 8 100 allocations ont été versées pour un montant de 2 790 euros en moyenne.

Au total, pour l'année scolaire 2000-2001, 460 706 bourses sur critères sociaux ont été versées, pour un montant total de 1,07 milliard d'euros (soit 2 327 euros en moyenne). La proportion d'étudiants couverts par les bourses sur critères sociaux atteint ainsi 27,3 % (27,7 % en intégrant les allocations d'études), en augmentation depuis le milieu des années quatre-vingt-dix (environ 23 %), du fait de la mise en œuvre du Plan social étudiant, qui s'est traduite par la création de l'échelon 0 et la hausse des effectifs des boursiers des échelons 1 et 5.

Les bourses de l'enseignement supérieur sur critères universitaires regroupent les bourses de service public (3 456 euros), de DEA, de DESS (3 780 euros), d'agrégation (4 077 euros), bourses de mérite (6 102 euros, 500 étudiants depuis la rentrée 1998).

L'allocation de rentrée scolaire

Les enfants scolarisés de 6 ans (au 1^{er} février suivant la rentrée) à 18 ans (le 15 septembre de l'année scolaire) ouvrent droit à l'allocation de rentrée scolaire (ARS). Les conditions de ressources sont fondées sur le revenu net catégoriel de l'année antérieure. Pour la rentrée scolaire 2002, le plafond est égal à 16 140 euros pour un enfant (plus 3 725 euros par enfant supplémentaire). Son montant est de 249 euros. Pour l'année 2000, l'ARS a bénéficié à trois millions de familles, pour une dépense de 1,3 milliard d'euros (tous régimes métropole).

L'allocation de rentrée scolaire a été créée en 1974 et a été modifiée à plusieurs reprises depuis, en particulier en 1990 où son bénéfice a été étendu aux enfants de 16 à 18 ans.

(3) Ainsi, pour des revenus de l'ordre de 38 000 euros annuels, le nombre moyen de points de charge des bénéficiaires est de dix, dont six au titre des autres enfants dans le supérieur. Si le nombre d'enfants à charge était comptabilisé de la même manière, qu'ils soient ou non dans le supérieur (soit un point de charge), le nombre de points de charge serait diminué de quatre points et donc ramené à six points et ces foyers ne seraient alors sans doute plus éligibles aux bourses.

La principale modification consiste en la création, pour la rentrée 1993, de la majoration de l'ARS (initialement exceptionnelle, comme cela avait déjà été le cas en 1977 et 1979, elle a été reconduite tous les ans depuis 1993), qui a pratiquement quadruplé le montant de l'allocation moyenne. A l'origine, la majoration était remboursée par l'État à la CNAF. Depuis la rentrée 1999, l'ARS est versée aux familles d'un enfant ne disposant d'aucune autre prestation. A partir de la rentrée 2001, l'ARS est rendue pérenne, désormais égale à 73,22 % de la Base mensuelle des allocations familiales (BMAF) et donc réévaluée comme celle-ci.

Les déductions fiscales

Seules les déductions fiscales liées à la scolarisation d'un enfant doivent être prises en compte comme des aides à la scolarité. Ne sont donc pas reprises à ce titre les dépenses liées au quotient familial pour les enfants jusqu'à 21 ans. De la même manière, ne sont pas prises en compte les déductions au titre de pensions alimentaires, qui peuvent concerner des enfants scolarisés ou non⁴. Par contre, les enfants majeurs étudiants ont la possibilité de demander leur rattachement au foyer fiscal de leurs parents jusqu'à 25 ans, rattachement qui se traduit par une majoration du quotient familial⁵. Au titre de 2000, l'avantage en impôt résultant du rattachement des enfants de 22 à 25 ans a représenté environ 750 millions d'euros (et 1,5 milliard d'euros environ pour l'ensemble des 18-25 ans). De plus, le rattachement d'enfants majeurs poursuivant des études donne droit à une réduction d'impôt pour frais de scolarité (de 153 euros pour les lycéens et de 183 euros pour les étudiants du supérieur), qui a représenté un avantage fiscal de 250 millions d'euros en 2000. Au total, les dépenses fiscales liées à la scolarisation des enfants représentent ainsi de l'ordre de 1 milliard d'euros.

Autres types d'aides

Certains étudiants peuvent bénéficier de prêts d'honneur pour aider au financement de leurs études. Il s'agit de prêts sans intérêts, remboursables au plus tard dix ans après la fin des études pour lesquelles ils ont été consentis. Ils sont attribués en fonction des crédits disponibles et de la situation sociale des candidats. Toutefois, un étudiant ne peut bénéficier, durant la même année universitaire, d'une bourse d'enseignement supérieur et d'un prêt d'honneur (sauf de niveau 0). Pour l'année universitaire 1998-1999, environ 4 500 prêts d'honneur, d'un taux variable selon les académies, ont été attribués, pour un montant total de 838 000 euros (de Foucauld, Roth et alii, 2002).

Les bourses sont parfois complétées par certaines aides exceptionnelles financées par différents fonds sociaux. Il s'agit d'aides gérées et définies au niveau local et qui sont versées aux jeunes scolarisés en fonction de leurs besoins et des moyens disponibles.

Dans l'enseignement supérieur et dans le cadre du fonds de solidarité universitaire, comprenant le fonds d'amélioration de la vie étudiante et le fonds de garantie des prêts aux étudiants, plus de 5,8 millions d'euros ont été versés à plus de 31 000 étudiants pour un montant moyen de 183 euros en 1998 (Amrouni et Rastier, 2001).

(4) Cette déduction pour pension alimentaire a représenté un coût fiscal évalué à 500 millions d'euros pour 2000 (commission autonomie).

(5) Pour les enfants ayant fondé un foyer, l'avantage fiscal prend la forme d'un abattement sur le revenu imposable des parents, de 25 083 euros par personne à charge.

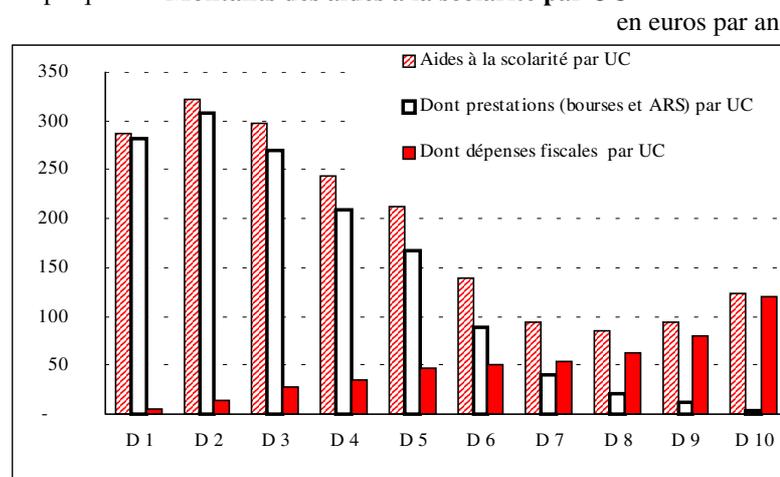
L'EFFET REDISTRIBUTIF DES AIDES À LA SCOLARITÉ

Les travaux menés dans le cadre de la commission autonomie des jeunes et leurs prolongements plus récents (Albouy, Bouton et Roth, 2002) permettent d'analyser le bilan redistributif de l'ensemble des aides à la scolarité (hors aide au logement), en intégrant les bourses aux transferts qui sont généralement pris en compte dans les analyses de la redistribution (l'allocation de rentrée scolaire et les dépenses fiscales).

Les aides à la scolarité comportent, comme toutes les aides à la famille, une dimension de redistribution horizontale entre les ménages sans enfants scolarisés et les familles avec enfants scolarisés. Pour mieux mettre en évidence les effets de redistribution verticale, il est intéressant de considérer la répartition de ces aides au sein des seuls « ménages dynastiques » ayant au moins un enfant âgé de 3 à 24 ans (chapitre III). Les effets de redistribution verticale tiennent à ce que les ménages des premiers déciles de revenus bénéficient davantage des bourses et de l'ARS et ceux des déciles du haut de la distribution des revenus bénéficient par contre davantage des déductions fiscales.

Au total, les montants d'aide à la scolarité (par unité de consommation) sont les plus élevés pour les premiers déciles. Ils diminuent ensuite progressivement jusqu'au huitième décile, puis augmentent pour les deux derniers déciles, en raison de la hausse des dépenses fiscales (graphique 1). Ceci est en partie lié au fait que les familles avec enfants scolarisés sont relativement plus fréquentes dans les basses tranches de niveau de vie (chapitre III).

Graphique 1 - Montants des aides à la scolarité par UC



Note : déciles de revenu disponible par UC.

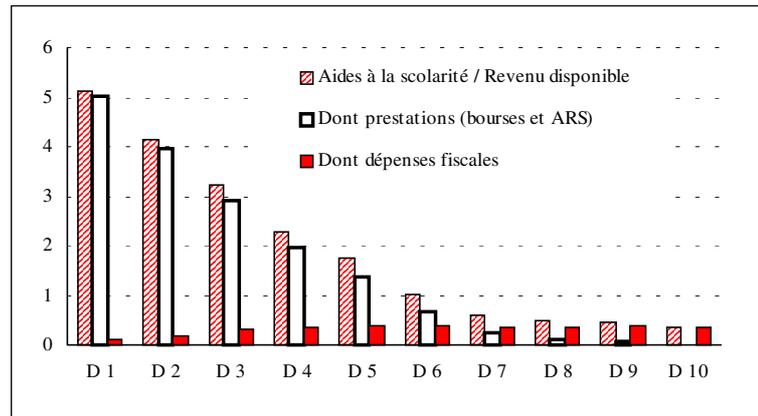
Champ : familles dynastiques ayant au moins un enfant de 3 à 24 ans. Les familles ayant un revenu initial ou disponible négatif ont été exclues.

Sources : modèle Ines, calculs Insee.

La redistribution opérée par les aides liées à la scolarité résulte ainsi des effets opposés, d'une part, de l'ARS et des bourses et, d'autre part, des économies d'impôt liées à la scolarité, notamment dans le supérieur. Néanmoins, l'effet est globalement redistributif car les ménages des premiers déciles perçoivent un transfert global plus élevé en fraction de leur revenu disponible que celui des ménages des plus hauts déciles (graphique 2). Au total, l'effet redistributif des aides à la scolarité est donc légèrement atténué par l'effet des dépenses fiscales.

Graphique 2 - Aides à la scolarité

en % du revenu disponible



Note : déciles de revenu disponible par UC.

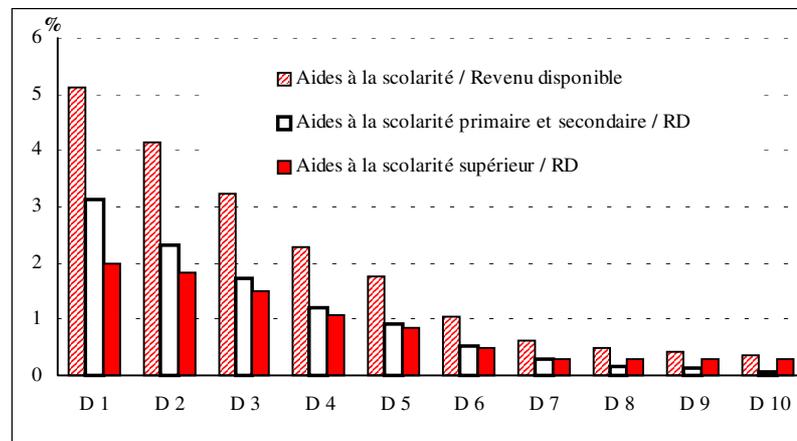
Champ : familles dynastiques ayant au moins un enfant de 3 à 24 ans.

Les familles ayant un revenu initial ou disponible négatif ont été exclues.

Sources : modèle Ines, calculs Insee.

Plus des trois-quarts des dépenses fiscales correspondent à des déductions d'impôt pour rattachement d'un enfant étudiant de plus de 21 ans (cf. supra). Les dépenses fiscales bénéficient donc davantage aux familles dynastiques ayant un enfant scolarisé dans le supérieur (graphique 3).

Graphique 3 - Aides à la scolarité selon les degrés d'enseignement ramenées au revenu disponible



Note : déciles de revenu disponible par UC.

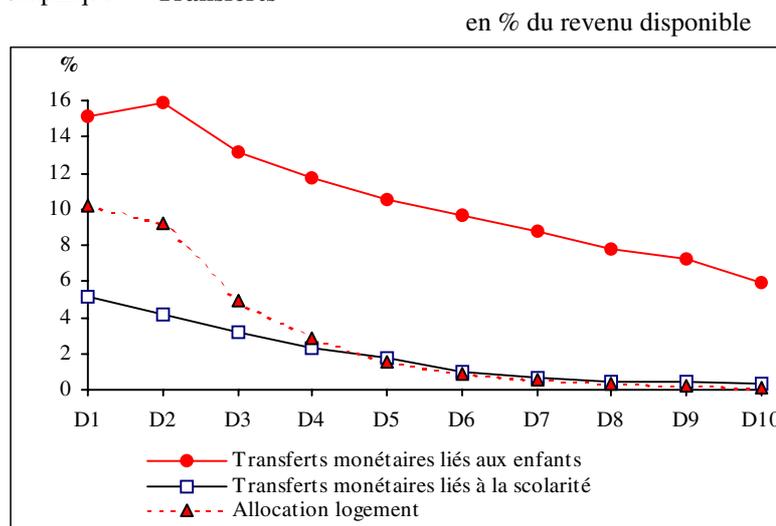
Champ : familles dynastiques ayant au moins un enfant de 3 à 24 ans. Les familles ayant un revenu initial ou disponible négatif ont été exclues.

Sources : modèle Ines, calculs Insee.

Ainsi, les effets redistributifs des aides à la scolarité sont plus importants pour les aides bénéficiant aux enfants scolarisés dans le primaire et le secondaire que pour celles pour les enfants scolarisés dans le supérieur.

Si les aides à la scolarité ont globalement un effet redistributif, dans quelle mesure ces effets peuvent-ils être rapprochés de ceux opérés par les outils traditionnels de la redistribution ? On les compare aux principaux transferts : transferts monétaires liés aux enfants (prestations familiales et aides fiscales comme le quotient familial) et aides au logement. Les aides liées à la scolarité ont, en volume, moins d'effet sur le revenu des ménages, en particulier pour les ménages des premiers déciles (graphique 4). Leur effet redistributif est donc relativement moins important.

Graphique 4 - Transferts



Note : déciles de revenu disponible par UC.

Champ : familles dynastiques ayant au moins un enfant de 3 à 24 ans.

Les familles ayant un revenu initial ou disponible négatif ont été exclues.

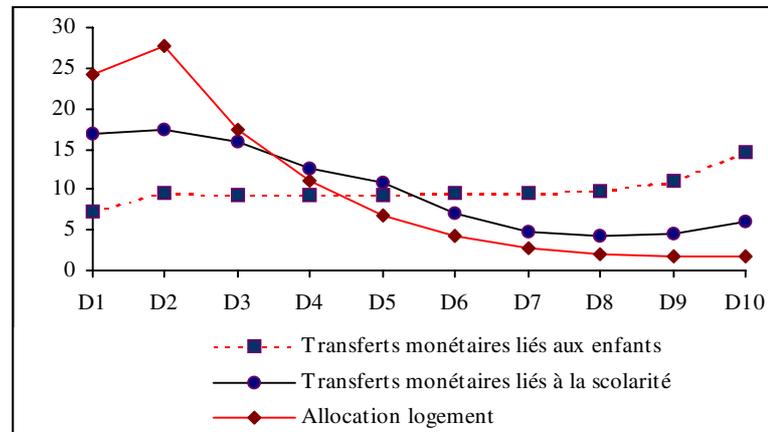
Sources : modèle Ines, calculs Insee.

Afin de neutraliser cet effet de taille lié aux masses financières consacrées à chacun des différents transferts, on peut observer la répartition des dépenses selon les déciles de revenus de chacun de ces transferts. L'exercice est donc différent : il décrit, non plus la redistribution opérée par un transfert donné, mais son pouvoir redistributif pour une masse de dépense fixe.

La répartition des transferts liés à la scolarité occupe une place intermédiaire dans le système français de transferts : elle est plus concentrée dans le bas de la distribution que celle des transferts liés aux enfants (en partie du fait des dépenses fiscales liées aux enfants), mais nettement moins que celle des allocations logement (graphique 5).

Au total, le pouvoir redistributif des aides à la scolarité apparaît ainsi plus élevé que celui des transferts monétaires liés aux enfants. Alors que les trois premiers déciles reçoivent environ 50 % des transferts liés à la scolarité (56 % pour les aides dans le primaire et le secondaire et 44 % pour le supérieur), ils ne reçoivent que 26 % des transferts liés aux enfants. Cette caractéristique des transferts liés aux enfants tient à la combinaison des effets des prestations familiales (dont une partie est sous conditions de ressources) qui bénéficient davantage à la première moitié de la distribution des revenus et des dépenses fiscales qui bénéficient davantage à la seconde moitié de la distribution.

Graphique 5 - Répartition de divers transferts selon les déciles de revenu disponible par UC



Lecture : le premier décile de la distribution du revenu disponible par UC reçoit 24 % des allocations logement.

Champ : familles dynastiques ayant au moins un enfant de 3 à 24 ans. Les familles ayant un revenu initial ou disponible négatif ont été exclues.

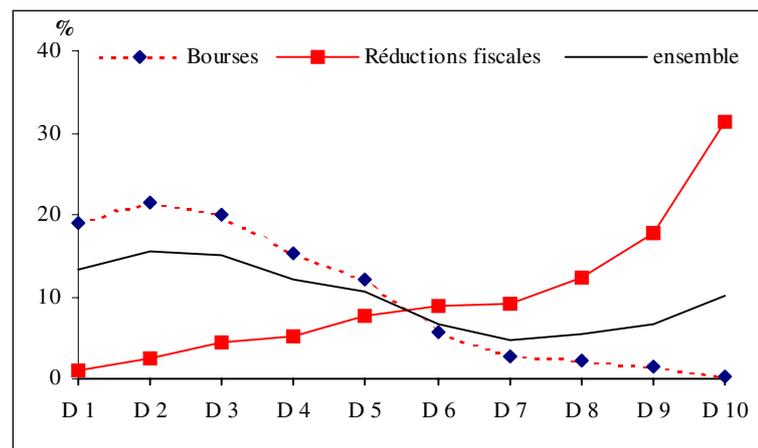
Sources : modèle Ines, calculs Insee.

LES AIDES AUX ÉTUDIANTS

Deux formes d'aides aux étudiants interviennent dans le supérieur : les bourses (sous conditions de ressources des familles) pour environ un milliard d'euros et les réductions fiscales pour environ 0,6 milliard d'euros.

Les effets redistributifs de chacun sont très différents : les bourses ont un profil redistributif très marqué à l'inverse des réductions fiscales (graphique 6).

Graphique 6 - Répartition de transferts liés à la scolarité supérieure selon les déciles de revenu disponible par UC



Lecture : cf. graphique 5.

Champ : familles dynastiques ayant au moins un enfant de 3 à 24 ans. Les familles ayant un revenu initial ou disponible négatif ont été exclues.

Sources : modèle Ines, calculs Insee.

Par ailleurs, le système d'aide aux étudiants apparaît avoir une ampleur très modeste au regard de ce qui est souvent le cas à l'étranger (tableau 4).

Tableau 4 - Aide financière publique aux étudiants en Europe (1995)

	Part du PIB consacrée à l'aide financière aux étudiants	Part de la population étudiante couverte par les bourses et prêts	
		Bourses	Prêts
Suède	0,59	78	58
Norvège	0,73	66	68
Finlande	0,41	66	28
Danemark	0,63	91	41
Pays-Bas	0,41	78	12
Royaume-Uni	0,47	96	59
Belgique	0,20	19	0
Allemagne	0,10	16	16
France	0,10	21	0
Espagne	0,06	14	0
Italie	0,05	3	0

Note : aides financières, y compris exemptions de droits d'inscription et hors allocations familiales, aides fiscales et comptabilisant les prêts à leur valeur faciale.

Source : Eurydice (1999), année scolaire 1995-1996.

Certes, le plan social étudiant a sensiblement relevé les aides en termes de bourses depuis cette année de comparaison et par ailleurs les allocations logement et les déductions fiscales ne figurent pas dans les données du tableau ci-dessus et la France utilise sans doute davantage ces instruments ; cependant, même en tenant compte de ces éléments, le diagnostic ne serait guère modifié.

SYNTHÈSE

Le montant des aides monétaires -hors allocations logement- liées à la scolarité (4 Mds d'euros) est d'une ampleur modeste au regard de l'ensemble des autres transferts.

Les effets redistributifs des aides à la scolarité sont toutefois différents selon les cycles d'enseignement. Alors que les aides à la scolarité pour l'enseignement primaire et secondaire sont redistributives, celles pour l'enseignement supérieur le sont nettement moins. Cette relative neutralité dans l'enseignement supérieur tient à la coexistence de deux instruments : les bourses sur critères de ressources assurent une redistribution positive, les réductions fiscales accordées aux ménages au titre des enfants poursuivant des études supérieures jouent en sens inverse.

Par ailleurs, l'effort public consacré aux aides à la scolarité dans l'enseignement supérieur est nettement inférieur à celui de la plupart de nos partenaires : relativement peu d'étudiants ont accès aux bourses et la France ne dispose pas de mécanisme de prêt public aux étudiants.

INTRODUCTION

Le chapitre III a présenté l'analyse de la répartition des dépenses publiques d'éducation (hors transferts monétaires) entre les différents ménages classés en fonction de leur revenu. Les différences sont particulièrement importantes pour les études post-obligatoires ou supérieures. Ceci résulte des taux de scolarisation et serait sans doute renforcé par la prise en compte de la différenciation du coût des filières.

Ce résultat, qui est commun à la majorité des pays, a conduit à un développement important d'études posant la question des effets redistributifs du financement public des dépenses d'éducation, dès la fin des années soixante aux États-Unis, puis dans divers pays européens. La problématique retenue consiste le plus souvent à mettre en regard les dépenses d'éducation et les prélèvements fiscaux nécessaires à leur financement et à examiner alors le résultat net selon les différentes catégories de ménages¹. Les études françaises sont toutefois relativement rares (Lévy-Garboua, 1975, Hatchuel, 1976, Mendès-France, 1987, Plassard et Bergès, 1998, Hugounenq, 1998, Albouy, Bouton et Roth, 2002).

Ces analyses sur les effets redistributifs des dépenses d'éducation nourrissent les débats sur l'équilibre à trouver entre financement public et financement privé des dépenses d'éducation, spécialement pour les dépenses de l'enseignement supérieur, équilibre qui doit permettre de concilier efficacité économique et amélioration de l'accès pour une plus grande égalité des chances.

Ce chapitre se place dans ce champ de réflexions pour mettre en relief les termes des débats. Trois parties seront successivement consacrées aux thèmes suivants.

- **Les dépenses publiques d'éducation sont financées par l'impôt.** Mettre en regard la répartition de ces dépenses avec celle de l'impôt est donc une étape essentielle pour l'appréciation de la redistribution qu'elles effectuent. Ainsi, à un moment donné, les dépenses publiques d'éducation bénéficient aux ménages ayant des enfants en âge d'être scolarisés et elles sont financées pour partie par les ménages sans enfants : s'introduit ainsi une dimension de redistribution horizontale instantanée. Mais les ménages sans enfants scolarisés pourront être des bénéficiaires potentiels des dépenses d'éducation s'ils ont dans le futur des enfants scolarisés ou bien s'ils ont été d'anciens bénéficiaires (pour les ménages actifs ou retraités ayant eu des enfants scolarisés). En tout état de cause, chaque contribuable a bénéficié des dépenses publiques d'éducation dans sa propre jeunesse. Ainsi, la dimension de redistribution horizontale (des ménages sans enfants vers les familles avec enfants scolarisés) renvoie également à une forme de contrat entre les générations. À côté de cette dimension de redistribution horizontale, le financement public de l'éducation peut également introduire un élément de redistribution verticale (entre ménages de niveaux de vie différents), par exemple du fait de taux de scolarisation ou de cursus scolaires différents.

(1) Ces travaux ont été développés dans le champ de l'économie de l'éducation et utilisés dans les débats autour de l'équilibre entre financement public et privé. Ils n'ont, en général, pas été replacés dans le cadre des études sur la répartition globale des revenus.

- D'autre part, les dépenses d'éducation ont un caractère d'investissement qui incite à prendre en compte des effets dynamiques : le bilan, en termes de redistribution, des dépenses d'éducation peut être différent selon que l'on retient une approche instantanée ou statique ou que l'on étudie les effets des dépenses d'éducation sur le cycle de vie, voire sur des horizons intergénérationnels. En effet, les dépenses d'éducation accroissent l'espérance de gains futurs des élèves et étudiants après leur entrée dans la vie active. Au-delà, les dépenses d'éducation ont des effets bénéfiques pour l'ensemble de la société du fait notamment des externalités positives qu'elles génèrent : leur « rendement social » est un des arguments d'ordre économique qui justifie que les pouvoirs publics participent largement à leur financement.
- Pour permettre le développement de l'enseignement post-obligatoire, il convient d'assurer les dépenses d'éducation proprement dites mais aussi les dépenses de vie courante des étudiants. Le partage de la prise en charge du coût total entre les pouvoirs publics, les étudiants et leur famille, voire d'autres acteurs comme les entreprises ou diverses institutions (fondations, etc.) est très variable selon les pays. Des évolutions sensibles ont eu lieu ou sont en discussion dans nombre de pays, qui peuvent nourrir le débat en France. Schématiquement, en France, le financement des dépenses éducatives est très largement public et l'aide aux étudiants passe beaucoup par des allègements fiscaux en faveur des familles et moins par une aide directe aux étudiants (proportion faible de boursiers, quasi absence de prêts pour études). En 2001-2002, une commission sur l'autonomie des jeunes a examiné cette question des aides pour subvenir aux dépenses courantes (de Foucauld, Roth et alii, 2002).

Auparavant, il convient de revenir sur la pertinence de l'étude du financement public des dépenses d'éducation sous l'angle de la redistribution des revenus. Chaque ménage dont un enfant accède à un enseignement financé publiquement bénéficie d'un « transfert en nature ». Peut-on, pour autant, l'assimiler à un autre transfert monétaire, une allocation familiale par exemple ? La réponse n'est pas évidente. En effet, une allocation familiale constitue un supplément de pouvoir d'achat que le ménage peut utiliser librement. Dans le cas d'un transfert en nature, tout se passe comme si la dépense engagée pour le service consommé était redonnée au ménage tout en le contraignant sur l'utilisation de ce surplus. En toute rigueur, cette contrainte devrait être prise en compte pour la valorisation du transfert en nature², comme le fait remarquer R. Hugounenq (1998) en introduction d'une étude précédente pour le Cserc qui sera utilisée ci-après. En général, on admet que l'utilité d'un transfert en nature est moindre pour celui qui en bénéficie que celle apportée par un transfert monétaire de même montant dont le bénéficiaire a un plus libre usage, même s'il doit être affecté à des dépenses d'éducation (c'est le système des chèques-éducation ou « vouchers » qui tend à se développer aux Etats-Unis). Faute de pouvoir évaluer cet effet, on convient généralement de valoriser ce transfert en nature par son coût pour le fournisseur public (la dépense publique d'éducation).

(2) On notera que cette difficulté existe aussi et n'est pas toujours prise en compte dans les études classiques de la redistribution lorsque l'on traite de « transferts monétaires affectés » comme l'allocation logement : il s'agit ici aussi d'un transfert dont la condition d'obtention et le montant sont liés à une consommation donnée.

Dans les analyses dynamiques des mécanismes de redistribution associée aux dépenses d'éducation qui sont esquissées à la fin de ce chapitre, une autre optique est retenue. L'utilité d'une dépense d'éducation est mesurée par le revenu supplémentaire qu'elle procure à celui qui en a bénéficié (il s'agit d'un revenu net actualisé sur le cycle de vie).

ASPECTS STATIQUES DE REDISTRIBUTION

L'un des travaux fondateurs des analyses de redistribution statique opérés par les dépenses d'éducation a soulevé une controverse importante aux États-Unis. Hansen et Weisbrod (1969) étudiant les dépenses publiques d'éducation pour le supérieur en Californie. La variété des études et les débats engendrés par cette première recherche ont bien mis en évidence (Johnson, 2002) l'importance des conventions retenues pour ce type d'étude (encadré).

L'importance des conventions adoptées

Les résultats sont sensibles aux conventions retenues dans chacune des études. Elles concernent notamment la population sur laquelle est estimée l'effet redistributif et la nature du prélèvement fiscal retenu.

- *Champ de l'étude et nature de la redistribution analysée*

Le champ naturel d'étude devrait a priori être l'ensemble des ménages. En effet, les ménages paient des impôts, qu'ils aient ou non des enfants et que ces enfants soient ou non scolarisés. Il apparaît alors assez massivement que ce sont les ménages sans enfant qui paient pour les ménages ayant des enfants : c'est alors la redistribution horizontale qui apparaît en premier. Ainsi, dans une étude (Plassard et Bergès, 1998) où les ménages sont classés selon leur PCS, le résultat principal est que ce sont les retraités qui, massivement, financent les études des autres catégories. On ne peut donc interpréter ces résultats sous l'angle d'une redistribution entre classes sociales.

Nombre d'études se centrent sur le champ des familles avec enfants, c'est le cas de Hansen et Weisbrod (1969), ou plus récemment de Johnson (2002) reposant sur un échantillon de jeunes dont on examine à la fois le cursus scolaire et son coût mis en regard des revenus des familles d'origine ou de leurs revenus futurs. Ce type de traitement élimine en partie l'effet de redistribution horizontale mentionné ci-dessus et permet de s'approcher davantage de la question de la répartition des dépenses éducatives au sein des familles selon les caractéristiques de revenu. Ce choix est celui retenu dans l'étude de l'Insee dont les résultats sont repris dans ce rapport.

- *Critères de classement des ménages et significations des résultats*

Par ailleurs, la signification des résultats est très conditionnée aux critères de classement des ménages. Faut de données sur les revenus des familles d'origine des étudiants, certaines études françaises utilisent les PCS (Lévy-Garboua, 1975, Hatchuel, 1976, Mendès-France, 1987, Plassard et Bergès, 1998). Même s'il y a une relation, en moyenne, entre appartenance à une PCS et niveau de revenu du ménage, cette relation n'est pas assez forte, et encore moins celle entre PCS et niveau de vie (revenu par unité de consommation) pour que les résultats de ces études puissent être interprétés en termes de redistribution des dépenses par niveau de revenu. Ainsi, lorsque Bergès et Plassard concluent que les cadres supérieurs bénéficient plus que les ouvriers du financement public de l'enseignement supérieur, ce résultat renvoie plutôt à la différenciation des cursus scolaires du fait du capital culturel et social des différentes catégories sociales ; l'étude traite davantage de la mobilité sociale intergénérationnelle dans laquelle le niveau de revenu n'est qu'un facteur explicatif parmi d'autres.

Suite de l'encadré

Un autre exemple de l'importance des conventions de classement des ménages est l'étude de Hansen et Weisbrod. Ces auteurs partent d'une classification des étudiants selon le niveau des dépenses publiques d'éducation dans les établissements qu'ils fréquentent. Ils analysent ensuite la distribution des revenus de leurs familles et concluent à un effet anti-redistributif du financement public de l'enseignement supérieur public californien. Leur approche introduit, cependant, un biais de calcul par rapport aux études ordinaires de redistribution. Il convient en effet de classer les ménages en fonction de leur revenu pour évaluer le montant des dépenses dont ils bénéficient. Johnson (2002), qui a réalisé les deux types de calcul sur un même échantillon d'étudiants, montre que les résultats d'Hansen et Weisbrod ne sont pas incompatibles avec une redistribution neutre ou positive.

- *Conventions sur le mode de financement des dépenses*

Lorsque sont mises en regard les dépenses d'éducation dont bénéficient les ménages avec leur contribution au financement au travers du système de prélèvement, différentes hypothèses peuvent être retenues en ce qui concerne le prélèvement fiscal. Dans la mesure où joue la règle de non affectation des recettes aux dépenses, la convention naturelle est sans doute de prendre un prélèvement fiscal ayant les caractéristiques de progressivité moyenne de l'ensemble des prélèvements fiscaux (a). Il est également possible de prendre une fiscalité proportionnelle aux revenus initiaux (ou fiscaux) ou encore de prendre le seul financement par l'IR qui est progressif relativement au revenu initial. C'est en général l'hypothèse de prélèvement proportionnel au revenu qui est utilisée dans les études de redistribution statique (b). Dans ce rapport, on a retenu cette hypothèse de prélèvement proportionnel au revenu disponible ; il n'était pas possible, en effet, d'appliquer les taux légèrement progressifs du prélèvement en France aux données des familles dynastiques.

Il faut donc prendre garde à ce que les résultats énoncés sur le caractère positif ou régressif de la redistribution par les dépenses d'éducation dépendent en partie des hypothèses sur la progressivité du mode de financement. Il conviendrait de tester la robustesse des conclusions aux différentes variantes de prélèvement fiscal envisageables.

 (a) Dans ce cas, pour la France, le taux de prélèvement fiscal direct et indirect sur le revenu disponible avant impôt est légèrement progressif : il varie de 15 % à 20 % environ le long de la distribution des revenus (Insee, 1997).

(b) Dans les études dynamiques (liées à la question du rendement de l'éducation, voir infra), le seul effet de l'IR progressif est souvent retenu.

Redistribution horizontale

La redistribution horizontale correspond à des transferts de revenus entre des ménages de revenus identiques, mais de composition familiale différente. Les dépenses publiques d'éducation bénéficient aux ménages ayant des enfants en âge d'être scolarisés et elles sont financées, pour partie, par les ménages sans enfants : célibataires sans enfants ou couples sans enfants, ménages n'ayant plus d'enfants scolarisés, retraités (tableau 1).

Tableau 1 - Répartition des dépenses d'éducation en fonction de la taille familiale (année 1994)

	milliers d'euros					
	Moyenne par ménage			Moyenne par unité de consommation		
	Revenu disponible (1)	Dépense d'éducation (2)	(1)/(2)	Revenu disponible (1)	Dépense d'éducation (2)	(1)/(2)
Célibataire (a)	13,3	0,3	1,9	13,3	0,3	1,9
Couple sans enfants (a)	24,2	0,2	0,7	16,1	0,1	0,7
Couple ou famille monoparentale + 1 enfant	26,7	3,5	3,1	14,6	1,9	13,1
Couple + 2 enfants	32,1	6,7	20,8	14,4	3,0	20,5
Couple + 3 enfants	33,2	12,0	36,3	12,3	4,3	35,1
Autres (b)	27,2	2,4	8,7	13,1	1,0	7,3
Ensemble	23,4	2,6	11,1	14,3	1,2	8,3

(a) Dans cette étude, les étudiants ne cohabitant pas avec leur famille sont considérés comme ménage (personne isolée ou couple) qui peuvent figurer dans l'une de ces deux rubriques.

(b) Les autres cas correspondent aux ménages qui incluent d'autres individus que la personne de référence, le conjoint et les enfants.

Source : Hugounenq, 1998. L'étude repose sur l'enquête Budget de famille.

En supposant un financement par impôt proportionnel au revenu disponible, la redistribution horizontale apparaît nettement (tableau 2).

Tableau 2 - Redistribution horizontale (année 1994)

	milliers d'euros			
	Revenu disponible	Dépense d'éducation	Impôt (a)	Transfert net
Célibataire	13,3	0,3	1,5	- 1,2
Couple sans enfants	24,2	0,2	2,7	- 2,5
Couple ou famille monoparentale + 1 enfant	26,7	3,5	3,0	0,5
Couple + 2 enfants	32,1	6,7	3,6	3,1
Couple + 3 enfants	33,2	12,0	3,7	8,4
Autres	27,2	2,4	3,0	- 0,7
Ensemble	23,4	2,6	2,6	0

(a) On suppose un impôt proportionnel au revenu disponible finançant la dépense. Son taux est de 11 %.

Source : Hugounenq, 1998.

Le résultat serait plus net encore dans une optique de famille dynastique. L'effet est suffisamment important pour qu'il ne dépende pas de l'hypothèse faite sur le type d'imposition.

Redistribution verticale

La redistribution verticale correspond à des transferts de revenus entre des ménages de revenus différents, mais de composition familiale identique (ou entre ménages ramenés à une taille identique en tenant compte des unités de consommation). Les dépenses d'éducation bénéficiant à l'ensemble des ménages ayant des enfants scolarisés, la redistribution verticale peut être approchée au mieux en retenant le champ des familles dynastiques comprenant au moins un enfant âgé de 3 à 24 ans³. Les résultats peuvent différer selon que l'on s'intéresse à l'ensemble des dépenses ou aux seules dépenses dans le supérieur.

(3) Il ne semble pas nécessaire à ce stade de détailler les effets selon les différentes catégories de familles dynastiques ayant au moins un enfant âgé de 3 à 24 ans. En effet, le principal facteur de différenciation dans les bénéfices reçus étant le nombre d'enfants, il est naturellement déjà pris en compte dans l'analyse.

Une autre distinction porte sur les dépenses durant la période d'obligation scolaire et celles pour le prolongement des études au-delà. Cette distinction peut être faite en partant de l'âge des enfants ou être approchée en regroupant le second cycle du second degré avec les formations supérieures.

Il est ainsi possible de mettre en regard, pour les familles dynastiques comprenant au moins un enfant âgé de 3 à 24 ans, les dépenses d'éducation dont elles bénéficient selon leur revenu et l'impôt qu'elles versent : il convient pour cela de leur appliquer le taux d'imposition qui, sur l'ensemble de la population, équilibre les dépenses d'éducation.

Pour l'ensemble des dépenses de scolarité, le montant moyen par unité de consommation est décroissant avec le revenu du fait de la concentration des enfants dans le bas de la distribution (tableau 3). Par contre, pour la scolarité post-obligatoire, prise ici comme l'ensemble des dépenses pour le second cycle du secondaire et pour le supérieur, la répartition est assez homogène entre les différents déciles. Enfin, pour les seules dépenses du supérieur, ce sont les déciles les plus riches qui reçoivent le plus (même si, comme ici, on ne tient pas compte de la différenciation du coût selon les filières du supérieur).

Tableau 3 - **Dépenses éducatives par décile de revenu disponible des familles**

milliers d'euros

	Revenu initial par U.C.	Revenu disponible par U.C.	Dépenses d'éducation			« Revenu disponible ajusté des dépenses éducatives »
			Total	<i>dont Post-obligatoire</i>	<i>dont Supérieur</i>	
1 ^{er} décile	3,6	5,6	3,5	1,5	0,4	9,1
2 ^{ème} décile	5,7	7,8	4,1	1,4	0,4	11,9
3 ^{ème} décile	7,9	9,2	4,0	1,6	0,5	13,3
4 ^{ème} décile	10,0	10,7	3,8	1,6	0,5	14,5
5 ^{ème} décile	11,9	12,1	3,8	1,6	0,6	15,9
6 ^{ème} décile	14,1	13,6	3,7	1,6	0,6	17,3
7 ^{ème} décile	16,6	15,4	3,7	1,5	0,6	19,1
8 ^{ème} décile	19,6	17,7	3,7	1,6	0,7	21,3
9 ^{ème} décile	24,6	21,3	3,7	1,7	0,8	25,0
10 ^{ème} décile	43,1	34,0	3,8	1,8	0,9	37,9
Ensemble	15,4	14,5	3,8	1,6	0,6	18,3
10 ^{ème} décile/ 1 ^{er} décile	11,8	6,1	1,1	1,2	2,6	4,1

Notes :

(1) Les familles avec des enfants scolarisables (entre 3 et 24 ans) sont classées par décile de revenu disponible par unité de consommation.

(2) Par enseignement post-obligatoire, on entend ici le second cycle du secondaire et le supérieur.

(3) Les revenus et dépenses par décile sont les montants moyens par unité de consommation.

Champ : familles dynastiques ayant au moins un enfant de 3 à 24 ans. Les familles ayant un revenu, initial ou disponible, négatif ont été exclues.

Sources : Insee-DGI, enquête Revenus fiscaux 1997 (actualisée 2001), modèle Ines, calculs Insee.

Tenir compte du financement par l'impôt des dépenses d'éducation modifie un peu le diagnostic (tableau 4). L'ensemble des familles avec enfants scolarisables bénéficie d'un transfert positif puisque les dépenses d'éducation sont aussi financées par les ménages sans enfants.

La prise en charge publique des dépenses d'éducation a, au total, un effet de redistribution verticale au sein des familles : le premier décile reçoit, en net, plus de 2 800 euros, alors que le dernier décile est contributeur net. Mais ceci tient essentiellement à la scolarité obligatoire et aussi au second cycle du secondaire, compte tenu de la proportion encore forte, à tous niveaux de revenus, d'élèves dans ce cycle. Par contre, dans le supérieur, le transfert net est de faible ampleur et sensiblement constant d'un décile à l'autre⁴.

Ces résultats ne seraient pas modifiés pour l'essentiel en faisant l'hypothèse d'un prélèvement ayant la progressivité moyenne de l'ensemble de la fiscalité française.

Tableau 4 - Effets redistributifs au sein des familles avec enfants

milliers d'euros

	Revenu disponible	Transfert net : dépenses d'éducation moins impôt		
		Total	Post-obligatoire	Supérieur
1 ^{er} décile	5,6	2,9	1,2	0,2
2 ^{ème} décile	7,8	3,2	1,1	0,3
3 ^{ème} décile	9,2	2,9	1,1	0,3
4 ^{ème} décile	10,7	2,6	1,0	0,3
5 ^{ème} décile	12,1	2,4	1,0	0,4
6 ^{ème} décile	13,6	2,1	0,9	0,3
7 ^{ème} décile	15,4	1,9	0,8	0,3
8 ^{ème} décile	17,7	1,6	0,7	0,3
9 ^{ème} décile	21,3	1,2	0,7	0,5
10 ^{ème} décile	34,0	- 0,2	0,1	0,3
Ensemble	14,5	2,1	0,9	0,3
Taux d'imposition		11,8 %	4,9 %	1,8 %

Notes :

(1) Les familles avec des enfants scolarisables (entre 3 et 24 ans) sont classées par décile de revenu disponible par unité de consommation.

(2) L'impôt équilibrant les dépenses éducatives porte sur l'ensemble de la population et non sur les seules familles, d'où un transfert net reçu par l'ensemble des familles. Le transfert net est égal à la dépense éducative moins l'impôt versé.

(3) Les revenus et dépenses par décile sont les montants moyens par unité de consommation.

Champ : familles dynastiques ayant au moins un enfant de 3 à 24 ans. Les familles ayant un revenu initial ou disponible négatif ont été exclues.

Sources : Insee-DGI, enquête Revenus fiscaux 1997 (actualisée 2001), modèle Ines, calculs Insee.

Le résultat relatif au caractère redistributif des dépenses d'éducation dans leur ensemble n'est pas spécifique à la France. Ainsi, O'Donoghue (2002) arrive au même type de conclusions pour huit pays européens (dont la France) en utilisant les données du Panel européen de ménages. Au total, la prise en compte de l'ensemble des dépenses d'éducation renforcerait le caractère redistributif du système de prélèvements et de transferts.

(4) Ces résultats se retrouvent également dans l'étude d'Hugounenq (1998), même si cette étude souffrait du défaut de n'avoir pas reclassé les étudiants dans leurs familles d'origine.

Pour les dépenses publiques d'enseignement supérieur, le caractère redistributif apparaît faible. Ce résultat serait valable aussi bien en France que dans les autres pays européens (O'Donoghue, 2002). Cependant, une des imperfections de ces études est l'absence de modulation des coûts dans le supérieur.

Toutefois, la prise en compte de ces différences de coûts par filière et établissement d'enseignement pourrait ne pas modifier ce résultat. Ainsi, dans une étude sur les effets redistributifs du financement public des dépenses éducatives du supérieur pour les États-Unis, qui intègre, elle, les différences de coûts de l'éducation au niveau de chacun des étudiants (type de filière, mais aussi différences de coût dans chaque établissement fréquenté), Johnson (2002) conclut à une redistribution neutre ou faiblement positive.

Comment interpréter ce résultat, alors que l'accès aux études supérieures est surtout le fait des enfants de familles plus aisées, ce qui conduit à une masse de transferts en nature (les dépenses publiques pour le supérieur) croissant avec le niveau des revenus ? Le résultat traduit le fait que les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur sont moins fortes que les inégalités de revenu. De ce fait, l'impôt (supposé à taux uniforme) ayant financé la dépense croît plus vite que celle-ci.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE DYNAMIQUE

Une objection majeure aux résultats présentés dans cette première partie est qu'ils ne tiennent pas compte du caractère dynamique des dépenses d'éducation.

Ces critiques prennent deux formes différentes. D'une part, si à un moment donné, ce sont les impôts payés par ceux qui n'ont pas d'enfants qui financent les dépenses d'éducation pour les familles avec enfants scolarisés, ils ont eux-mêmes bénéficié, dans leur jeunesse, de dépenses d'éducation. D'autre part, si à un moment donné, les dépenses d'éducation dans le supérieur bénéficient davantage aux ménages ayant les revenus les plus élevés, à l'avenir, ces étudiants rembourseront en partie la dépense qui a été consentie pour eux par l'imposition sur un revenu qui aura été plus élevé du fait de ces études supérieures.

Ces critiques rejoignent la question, discutée dans l'introduction du chapitre, sur la mesure de la valeur (l'utilité) qu'une famille attribue à un transfert en nature. Dans la première partie (analyse dite statique), on a ainsi considéré que cette valeur était égale au montant de la dépense. Prendre une optique sur le cycle de vie revient à considérer que la valeur à attribuer au transfert en nature est égale au revenu net actualisé sur l'ensemble de la vie résultant de l'éducation supplémentaire reçue.

Les taux de rendement de l'éducation

Une transposition sur le cycle de vie des approches statiques ou instantanées présentées ci-dessus pourrait consister à calculer, pour chaque personne, le montant actualisé des dépenses d'éducation dont elle a bénéficié sur l'ensemble de sa vie ainsi que le montant actualisé de ses revenus. On pourrait examiner, selon les classes de revenu, le transfert net positif ou négatif (dépenses d'éducation moins impôt ayant servi en moyenne à financer l'éducation).

De fait, il n'existe guère de travaux de ce type et les travaux en la matière se sont principalement centrés sur l'effet de la poursuite des études après le cycle obligatoire et notamment des études supérieures, sans faire le bilan des transferts liés à l'ensemble de la scolarité obligatoire. Une synthèse récente en est faite par Blöndal, Field et Girouard (2002). Dans cette démarche, on met en regard le surcroît de gain, actualisé sur le cycle de vie, résultant de l'accès à un niveau supplémentaire de formation (par exemple d'acquies un diplôme universitaire de premier cycle, etc.) avec le coût de la formation. Sont ainsi définis des taux de rendement de l'éducation selon trois optiques différentes : pour l'individu, pour la société, pour les finances publiques (encadré).

Taux de rendement individuels, sociaux et fiscaux

Taux de rendement individuel

Pour une personne est mis en regard le bénéfice privé (c'est-à-dire le supplément actualisé de revenu net de prélèvements fiscaux généré par l'obtention d'un niveau d'éducation supplémentaire et du remboursement éventuel des prêts étudiants obtenus pour financer ces études) avec le coût individuel, composé des dépenses d'éducation qu'il supporte ou que sa famille supporte (droits d'inscriptions, achats de livres, etc.) ainsi que de la perte de revenu liée au fait de ne pas travailler ou de ne travailler que partiellement durant les années d'étude, les dépenses étant calculées nettes des prêts et bourses.

Taux de rendement social

Un calcul similaire est fait du point de vue de la société dans son ensemble : du côté des coûts, on retient le coût total, somme du coût privé et du financement public des dépenses d'éducation. Le bénéfice est la somme des bénéfices privés de chacun des individus augmentée du montant des prélèvements sociaux et fiscaux sur ces revenus. Il faudrait ajouter à ce bénéfice social une estimation des effets des externalités positives de l'investissement en éducation ; en fait, ceci n'est généralement pas fait car la mesure des externalités est très imprécise.

Taux de rendement pour les finances publiques

Du point de vue des finances publiques, il est intéressant également d'établir la balance entre les prélèvements sociaux et fiscaux supplémentaires générés et les dépenses publiques d'éducation.

Le taux de rendement privé

Trois facteurs interviennent dans le supplément de revenus actualisés sur l'ensemble de la vie généré par un surcroît d'études : la différence des taux de salaires (la prime attachée à un niveau de diplôme donné), la baisse du risque de chômage, la hausse du taux d'activité. Ces facteurs interviennent de manière différente selon le niveau de diplôme considéré et aussi selon les pays. Ainsi, les pays du Nord de l'Europe, où les différentiels de salaires sont relativement faibles en fonction du niveau de diplôme (faibles inégalités salariales d'ensemble), tendent à avoir, toutes choses égales par ailleurs, des taux de rendement privés de l'enseignement supérieur plus faibles que ceux où, comme en France et plus encore au Royaume-Uni ou aux États-Unis, les différentiels de salaires sont plus importants.

Du côté des coûts, interviennent notamment la durée des études et l'importance des droits de scolarité (forte aux États-Unis ou au Royaume-Uni) qui tendent à réduire le taux de rendement privé, ou l'importance des aides aux étudiants (forte dans les pays du Nord de l'Europe) qui l'améliore.

Au total, les estimations disponibles tendent à indiquer que les taux de rendement privé pour l'enseignement supérieur sont relativement élevés. Par exemple, Blöndal, Field et Girouard les évaluent⁵, pour les hommes, entre 8 % pour le Japon ou l'Italie et près de 19 % pour le Royaume-Uni ; les pays du Nord de l'Europe (Danemark, Suède) ayant des taux de l'ordre de 11 %, l'importance des aides compensant la faiblesse du différentiel pur de salaires. Pour la France, ils seraient relativement élevés, d'un niveau de 14 % environ.

Le taux de rendement social

Les taux de rendement social sont également supérieurs au taux d'intérêt. Blöndal, Field et Girouard, (2002) les évaluent, pour l'éducation supérieure et pour les hommes, entre 6 et 15 % selon les pays et de l'ordre de 13 % en France.

Le taux de rendement fiscal

Enfin, les taux de rendement fiscal sont positifs, mais ils sont inférieurs aux taux de rendement privé ou de rendement social. La plupart des études indiquent ainsi que le rendement fiscal de l'investissement en éducation est positif : les dépenses effectuées par les collectivités publiques donnent lieu à un remboursement ultérieur qui dépasse, en valeur actualisée, les coûts initiaux.

Effets redistributifs dynamiques

Ces résultats globaux ne présagent pas des éventuels effets de répartition liés au rendement privé de l'éducation. Une évaluation complète des effets redistributifs dynamiques, semble toutefois difficile à l'aune des résultats actuellement disponibles, qui sont encore parcellaires et incomplets. Néanmoins, certains éléments semblent se dégager.

Concernant l'enseignement supérieur, Blöndal, Field et Girouard (2002) soulignent que nonobstant l'ouverture croissante de l'enseignement supérieur durant les décennies passées, les étudiants continuent de provenir majoritairement de familles relativement favorisées, bénéficiant ainsi davantage du financement public et de perspectives de revenu plus importantes. Or, l'étude indique également que la prise en compte des effets des prélèvements fiscaux finançant les dépenses publiques ne réduit que modestement le rendement privé de l'éducation, même pour les pays où la fiscalité directe est importante comme les États-Unis, le Royaume-Uni ou les Pays-Bas (OCDE, 2002). C'est *a fortiori* le cas en France, où la part de la fiscalité directe est relativement faible (Cerc, 2002).

Dans l'étude de Johnson pour les États-Unis, menée à partir d'un échantillon de jeunes, l'auteur, après avoir analysé la redistribution statique (cf. supra), calcule les effets redistributifs sur la base des revenus futurs des étudiants.

(5) Dans cette étude, la fiscalité prise en compte est la fiscalité progressive sur les revenus.

Il conclut alors que ce changement de perspective ne renverse pas sa conclusion d'un effet redistributif modérément⁶ progressif des dépenses publiques de l'enseignement supérieur.

Au total, si le rendement fiscal des dépenses d'enseignement est positif, il apparaît moindre que celui qu'en retirent les individus à titre privé. Cela ne semble pas avoir d'implication en termes de répartition pour les dépenses d'enseignement obligatoire, car l'ensemble de la population en bénéficie. Pour l'enseignement post-obligatoire, il n'en est probablement pas de même. Un fort financement public des dépenses d'enseignement non obligatoires et notamment du supérieur alors que les taux d'accès ne sont pas homogènes (en grande partie du fait d'effets de sélection et d'échecs antérieurs), contribue à accentuer les écarts futurs de revenus au sein de la population.

Il n'a pas été possible, dans le cadre de ce rapport, de réaliser une étude plus précise des phénomènes de redistribution dynamique. Il semble cependant que la mise en œuvre des instruments de microsimulation disponibles actuellement pourrait permettre d'affiner le diagnostic dès lors, également, que des progrès seraient accomplis pour une meilleure connaissance des coûts par filières du supérieur.

FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : LES EXPÉRIENCES NATIONALES

La seconde partie de ce chapitre, notamment l'analyse dynamique, conduit à s'interroger sur les modalités de financement qui affectent les taux de rendement privés de l'éducation dans le supérieur. Deux aspects sont d'ailleurs à prendre en compte : le partage entre financement public et financement par l'étudiant ou sa famille des dépenses d'éducation, d'une part, l'importance de l'aide publique aux dépenses de vie courante des étudiants durant leurs études, d'autre part.

La dernière partie de ce chapitre est donc consacrée à l'examen d'expériences nationales dans ces deux domaines.

En France, le niveau des dépenses d'éducation reste, en dépit du plan social étudiant, relativement faible (chapitre II), notamment au sein de l'Université, alors que le montant des droits d'inscription est également faible. Alors que les dépenses directes d'éducation sont majoritairement assurées par le budget de l'État et des régions, le niveau des aides aux étudiants est modeste (chapitre IV).

Les droits d'inscription dans le supérieur sont en effet relativement faibles en France. Pour l'année scolaire 2002-2003, ils s'échelonnent de 137 euros (hors sécurité sociale de 174 euros) pour la plupart des formations universitaires, à 265 euros (pour certaines maîtrises, les IUP, les DEA et DESS), 352 euros pour les études de médecine et 398 euros pour les écoles d'ingénieur. Certaines formations du supérieur ont des frais d'inscriptions relativement élevés (écoles de commerce, formations professionnalisantes privées, etc.)

(6) Cet effet semble toutefois atténué dans la mesure où seul le dernier décile est alors contributeur net, alors que les neuf premiers déciles perçoivent des montants de bénéfice net comparables.

De plus, le niveau des aides aux étudiants est relativement modeste : absences quasi générale de prêts aux étudiants, bourses sous conditions de ressources, cotisations de sécurité sociale modérées, allocation logement si l'étudiant ne vit pas chez ses parents. Au moins pendant les premiers cycles du supérieur, l'étudiant est moins considéré comme un adulte indépendant investissant dans ses études que comme un jeune dépendant de sa famille : la conditionnalité des bourses au revenu parental, l'usage de l'instrument des réductions fiscales pour les familles traduisent cette orientation, commune à nombre de pays de l'Europe du Sud.

Dans les pays du Nord de l'Europe (Suède, Norvège, Danemark), les dépenses d'éducation dans le supérieur sont nettement plus élevées qu'en France et les droits d'inscriptions sont nuls. De plus, ces pays se sont dotés d'un système important d'aides aux étudiants pour leurs dépenses courantes. Et ce système d'aide est généralement indépendant des revenus des familles d'origine.

En Suède, il n'existe pas d'allocations familiales pour les étudiants ou d'aides fiscales, mais les étudiants peuvent bénéficier de logements étudiants ou d'aides à la couverture santé. Il n'existe pas de droits de scolarité.

En 1988, le système d'aide aux étudiants qui, depuis l'après-guerre, était fondé essentiellement sur un programme de prêts sans conditions de ressources, a été amendé pour renforcer le programme de bourses qui ne représentait que 5 % de l'aide. Désormais, des bourses non remboursables et des prêts à faible taux d'intérêt sont accessibles aux étudiants : 30 % de l'aide est accordée sous la forme d'une bourse (1 900 couronnes par mois, soit environ 210 euros, pendant neuf mois) et 70 % sous la forme d'un prêt (4 955 couronnes au maximum par mois, soit environ 545 euros, pendant neuf mois).

Les conditions de ressources portent sur celles propres aux étudiants et non sur celles de leurs parents ou conjoints. Les conditions d'éligibilité portent également sur la réussite des étudiants qui doivent valider au moins 75 % de leurs examens tous les semestres (75 % dans les universités, 100 % pour les programmes à orientation plus professionnelle). Les remboursements commencent généralement six mois après la fin des études et représentent 4 % des revenus fiscaux (décalage d'un an avec les revenus réels). La durée de remboursement n'est pas limitée, elle dépend des montants empruntés, des taux et des remboursements effectués.

Environ huit étudiants sur dix bénéficient d'une bourse et six sur dix, de prêts mais les prêts représentent 70 % des aides aux étudiants.

En Norvège, les droits d'inscription sont également nuls. Un système d'aide aux étudiants pour faire face à leurs besoins courants, s'est développé sous forme de prêts dès 1947. Les aides reposent actuellement sur une combinaison de bourses et de prêts. Les bourses ne sont accordées qu'aux étudiants ne vivant pas au domicile des parents. Les prêts sont accessibles à tous les étudiants, qu'ils vivent ou non au domicile familial. Le prêt maximum pour un étudiant vivant hors du domicile familial était de 5 778 euros par an en 1995 (5 072 euros en cas de cohabitation chez les parents). Une condition d'obtention des bourses et des prêts est le suivi d'un calendrier normal d'études.

Environ sept étudiants sur dix percevaient, en 1995, des bourses ou des prêts pour un montant moyen annuel de 6 693 euros et les prêts représentaient environ les trois-quarts des aides aux étudiants.

Les prêts sont sans intérêts pendant la durée des études, le taux d'intérêt s'applique à partir de la fin des études. Les prêts sont remboursables en vingt ans, les remboursements peuvent être plafonnés à 6 % du revenu brut et annulés en cas d'incapacité permanente (ou de décès).

Au Danemark, où les droits d'inscription sont également nuls, les dépenses courantes peuvent donner lieu à des bourses et des prêts d'état à bas taux d'intérêt. Ces aides sont compatibles avec un certain niveau de ressources propres. Les étudiants poursuivant leurs études en occupant un emploi rémunéré sont éligibles. Le principe est de versements mensuels égaux (pour 70 mois) soit une durée normale d'études de cinq ans avec un retard accepté de 12 mois. Mais les étudiants peuvent l'utiliser sur des successions de formations plus courtes, consécutives ou non. Le paiement est suspendu en cas d'interruption du suivi d'une formation.

Le montant maximum des bourses est plus élevé pour des étudiants vivant indépendamment de leur famille, celui des prêts est le même pour tous. Le montant des bourses ne dépend pas du niveau de revenu de la famille ni d'éventuels enfants à charge.

Le taux d'intérêt sur les prêts est de 4 % durant les études, après il est fonction du taux d'intérêt minimal de la banque centrale majoré ou réduit par décision annuelle du Parlement. Les intérêts sont déductibles des impôts. Les prêts commencent à être remboursés une année après la fin des études, sur une période de 7 à 15 ans.

Environ 90 % des étudiants sont couverts par les bourses et 40 % par les prêts, alors que la proportion des versements sous forme de prêt atteint environ les trois-quarts de l'aide totale (allouée sous forme de bourse ou de prêt).

En Allemagne, la dépense d'éducation dans le supérieur est relativement peu élevée (de l'ordre de la moyenne française si l'on défalque la partie recherche). Elle est presque intégralement prise en charge par les pouvoirs publics : les droits d'inscription aux études sont nuls (sauf dans deux *Länder*) mais les étudiants ont à cotiser pour divers services d'aide, pour la couverture maladie et pour l'adhésion à un syndicat.

Le système allemand d'aide aux étudiants repose principalement sur le *Bafög*, qui comporte pour moitié une bourse et pour moitié un prêt. Le montant maximum varie de 342 euros par mois pour les étudiants vivant chez leurs parents à 462 euros pour ceux qui ont dé-cohabité. Les montants sont plus élevés dans les *Länder* de l'Ouest. Le *Bafög* était jusqu'en 1974 uniquement constitué de bourses, il est devenu mixte à l'époque, puis constitué de prêts uniquement entre 1983 et 1989. L'attribution du *Bafög* se fait sur critères universitaires (résultats de l'année précédente) et sous conditions de ressources des parents. Au cours des trente dernières années, le nombre d'étudiants a triplé et celui des bénéficiaires du *Bafög* est resté sensiblement constant : moins de 20 % des étudiants en bénéficient actuellement.

Les prêts sont sans intérêts, le remboursement débute la cinquième année après la fin des études et peut s'étendre sur 15 ans ; un versement mensuel minimum est de 102 euros.

Les parents des étudiants peuvent également bénéficier d'allocations d'éducation (102 euros par mois pour les étudiants vivant chez leurs parents à 179 euros pour ceux qui ont dé-cohabité) ou d'aides fiscales.

Aux Pays-Bas, le niveau des dépenses d'éducation par étudiant est comparable à celui de la France (hors dépenses de recherche). Les droits d'inscription sont uniformes pour les étudiants à temps plein suivant un cursus normal, quel que soit l'Université ou l'établissement d'enseignement professionnel et s'élèvent à 1 304 euros pour l'année 2000-2001⁷. Ces droits représentent environ 20 % du coût direct de l'enseignement.

Le système d'aide aux étudiants repose, aux Pays-Bas, sur trois principaux programmes : un programme de bourses, un programme de prêts et un programme de prêts pouvant se transformer en bourses si les résultats de l'étudiant remplissent certaines conditions.

Tous les étudiants inscrits à plein temps reçoivent une aide de base pour la durée de leurs études supérieures (quatre ou cinq ans). Les étudiants la reçoivent sous la forme d'un prêt, ce prêt se transformant entièrement en bourse si les étudiants remplissent certaines conditions de progression dans leurs études. Ils devaient pour cela réussir 50 % des examens la première année et pour les autres années, ne pas prendre en tout plus de deux ans de retard. En 2001, le montant mensuel maximal de cette aide était de 67 euros par mois pour les étudiants habitant chez leurs parents et de 206 euros pour les étudiants ayant dé-cohabité. Les étudiants peuvent ne demander qu'une fraction de cette aide, de manière à réduire leur dette dans le cas où ils ne rempliraient pas les critères de performance. En raison de l'importance croissante du nombre d'étudiants combinant la poursuite d'études (parfois à temps partiel) et l'occupation d'un emploi (à temps partiel également), il a été décidé, à partir de l'année 2000-2001, de porter à dix ans (et non plus six) la période permettant à un étudiant d'achever son cursus en transformant le prêt en bourse.

Les étudiants peuvent bénéficier de bourses supplémentaires dont le niveau dépend des ressources parentales. Cette bourse est attribuée sous les mêmes conditions de performance que la précédente. Le montant maximal (attribué pour les étudiants dont les revenus parentaux sont inférieurs à 23 600 euros) est de 196 euros par mois pour les étudiants habitant chez leurs parents et de 212 euros pour les étudiants ayant dé-cohabité. Elle n'est attribuable que pour la durée normale des études.

Les étudiants peuvent, enfin, bénéficier d'un programme de prêt à intérêts pour un montant maximal de 229 euros par mois. Ce programme n'est pas sous conditions de ressources ; il existe, de plus, un programme de prêt particulier si les parents ne veulent pas contribuer au coût des études.

Les étudiants peuvent disposer d'un revenu personnel net de 8 850 euros ; au-delà, le niveau des aides est réduit.

(7) Les établissements peuvent moduler les droits pour les élèves à temps partiel, ou en retard de plus de deux ans sur le cursus normal.

Le remboursement des prêts débute deux ans après la fin des études ; les intérêts courent à partir de l'ouverture des prêts et doivent être remboursés en quinze ans au maximum. Les personnes ne disposant que de bas revenus peuvent bénéficier d'arrangements calculés en fonction de leurs capacités financières.

Au Royaume-Uni⁸, la dépense éducative par étudiant est (hors part recherche) assez proche du niveau français. En juillet 1997, suite à la publication du rapport *Dearing*, le gouvernement annonce des projets de réforme du financement de l'enseignement supérieur et de l'aide aux étudiants. Les étudiants ayant débuté leur cursus à partir de l'année académique 1998-1999 ont à payer une contribution au coût de leurs études.

Son montant dépend de leur revenu, de celui de leur famille ou de leur conjoint. Pour l'année 2001-2002, le droit maximum est de 1 100 £, soit environ 1 700 euros (à partir d'un revenu supérieur à 30 502 £, soit environ 47 000 euros). Un revenu inférieur à 20 480 £ (31 500 euros) exempte de droits. Environ 50 % des étudiants sont dispensés du paiement des droits.

L'Angleterre a décidé en 1990 le gel des bourses et a mis en place progressivement un système de prêts qui est aujourd'hui le principal moyen de financement des étudiants : depuis l'année académique 1999-2000, les bourses sous conditions de ressources ont quasiment disparu en Angleterre, elles sont partiellement maintenues en Irlande du nord et au Pays de Galles.

Depuis septembre 1998, le montant maximum du prêt qui peut être consenti à un étudiant est déterminé par la « local education authority » dont il dépend, l'étudiant choisissant le montant qu'il désire sous ce plafond. Le montant maximal pour l'année 2002/2003 est de 3 905 £ (4 815 £ à Londres). Un quart des montants du prêt est soumis à conditions de ressources. Enfin, ces prêts sont à taux zéro et leur remboursement est modulé en fonction des revenus. Le remboursement annuel est de 9 % des revenus excédant 10 000 £ (16 000 euros) et plafonné à 833 £ par mois. Pour un revenu inférieur à 10 000 £, le remboursement est suspendu.

Le système anglais s'est très directement inspiré de l'expérience engagée en Australie depuis plus de dix ans.

Le cas de l'**Australie** est, en effet, fréquemment mis en avant dans les analyses internationales portant sur le financement de l'enseignement universitaire. En effet, après avoir supprimé tout droit d'inscription entre 1974 et 1985, ceux-ci ont été progressivement rétablis, principalement en 1989 avec le « *Higher education contribution scheme* ». La réintroduction des droits d'inscription était motivée par la forte croissance des dépenses publiques d'éducation due à celle des effectifs : un triplement entre 1973 et 1997, dans un contexte où la concurrence d'autres utilisations de financement public était forte (retraite et assurance maladie) et où, par ailleurs, l'orientation politique allait dans le sens d'une réduction des prélèvements obligatoires.

(8) Les modalités diffèrent légèrement entre l'Angleterre, le Pays de Galles, l'Écosse et l'Irlande du Nord.

Le niveau des dépenses par élève est plus élevé en Australie qu'en France (mais comparable sans la part des dépenses de recherche), mais, par contre, la part prise en charge directement par les pouvoirs publics est plus faible qu'en France.

Lors de leur réintroduction, les droits d'inscription étaient uniformes et correspondaient à une participation d'environ 20 % au coût moyen de la scolarité. Depuis 1997, ces droits ont été à nouveau augmentés et sont désormais différenciés selon trois niveaux, correspondant respectivement à 2 045, 2 913 et 3 409 euros (pour l'année 1999). La différenciation est en partie représentative des différences de coût mais aussi des différences de perspectives de gains futurs. Ainsi les études de droit, peu coûteuses, donnent lieu à des droits d'inscription élevés. Environ 20 % des étudiants sont exemptés de droits d'inscription, la plupart du temps sur des critères de type d'études.

Les étudiants ont le choix entre acquitter les droits d'inscription dès le début de l'année scolaire (avec une remise de 25 % dans ce cas) ou contracter un emprunt. 71 % des étudiants (en 1997) choisissent un paiement différé. Depuis 1998, des combinaisons de paiements partiels directs et d'emprunts sont également possibles.

Les prêts ont deux principales caractéristiques : ils sont à taux d'intérêt réel nul (les montants empruntés sont indexés sur l'inflation) et les remboursements sont soumis à conditions de revenus. Ce sont les services des impôts qui gèrent le remboursement des prêts, selon le principe de l'impôt progressif. Les paiements ne sont mis en recouvrement que si les bénéficiaires ont des revenus supérieurs à 13 400 euros annuels environ. Au-delà de ce seuil, les remboursements sont déterminés en fonction des revenus selon un barème progressif de tranches dont les taux vont d'un minimum de 3 % à un maximum de 6 %.

Pour faire face aux autres dépenses, liées à la scolarité (livres, etc.) ou de subsistance (logement, nourriture, transports, etc.), il existe des bourses ou allocations sous conditions de ressources de l'étudiant ou des parents, s'il n'est pas considéré indépendant. Une des particularités de ces bourses est que l'étudiant peut demander de transformer une partie des versements en un prêt sans intérêt d'un montant double, prêt remboursable selon les modalités des prêts pour les droits de scolarité. Le montant maximal de prêt annuel est de 3 800 euros.

L'expérience australienne peut être évaluée avec un certain recul, au moins pour l'impact de la réintroduction de droits de scolarité à la fin des années quatre-vingt. L'introduction de droits de scolarité assez élevés, combinée avec le développement d'un système de prêts dont les modalités de remboursement fournissent une assurance aux étudiants en cas d'insuccès professionnel, ne semble pas avoir eu d'effets sur les taux d'entrée : la croissance du taux de participation aux études supérieures est restée soutenue et, en particulier, pour les jeunes issus de catégories sociales peu favorisées. Par ailleurs, des craintes avaient été exprimées sur le fait que le taux de défaut de remboursement serait élevé, notamment pour les étudiants de disciplines conduisant à des perspectives de revenus moyens, conduisant à une charge pour les finances publiques. Il apparaît, en fait, que les taux de remboursement étaient très importants, au moins pour les emprunts contractés jusqu'à la hausse des droits en 1997 (Dawkins, 1999, cité par CPB-CHEPS, 2001).

L'analyse des expériences étrangères en matière de partage du financement des dépenses d'éducation entre les fonds publics et les droits de scolarité montre, ainsi, une grande diversité de situations. Il en est de même de l'aide apportée aux étudiants pour faire face à ces droits de scolarité, comme aux dépenses de vie courante.

Sans qu'il y ait de relation mécanique, il apparaît que dans les éléments pouvant jouer dans cet arbitrage figure l'espérance de gain supplémentaire apporté par la poursuite des études. Cette espérance de gain est d'autant plus grande que les inégalités de salaires sont fortes et liées au niveau de diplôme (ou de qualification) et que le risque de chômage est également très différent selon les mêmes paramètres. Dans de telles configurations que l'on trouve par exemple aux Etats-Unis, au Royaume-Uni ou en Australie, l'existence ou la mise en place de droits de scolarité élevés est moins un frein à la poursuite d'études supérieures : en effet, le taux de rendement privé y reste élevé malgré ces droits importants. Pour des pays où les inégalités de revenu sont plus faibles, il pourrait ne pas en être de même et ceci peut contribuer à expliquer l'absence de droits de scolarité dans beaucoup de pays du nord de l'Europe. La situation française apparaît quelque peu singulière : l'espérance de gains liés aux études supérieures y est assez forte, mais les droits de scolarité sont faibles.

Par ailleurs, dans nombre de pays, se développent des modalités d'aide aux étudiants au travers de prêts publics qui, parfois, remplacent les systèmes de bourses.

Un système de prêts publics, à taux d'intérêt faible ou nul, est plus adapté à la nature de l'investissement éducatif qu'un système de prêts bancaires ordinaires pour deux raisons.

En premier lieu, le résultat des études est incertain. Ceci conduit à limiter l'offre de prêts bancaires et majore à l'excès les taux d'intérêts du fait de l'absence de garanties par des collatéraux. Ceci conduit aussi à faire hésiter nombre d'étudiants à y recourir dans la mesure où la charge de remboursement peut être excessive en cas d'insuccès scolaire et professionnel.

En second lieu, l'intérêt pour la collectivité du développement de l'enseignement supérieur peut justifier que les taux d'intérêts soient inférieurs aux taux du marché.

Une formule intéressante se développant dans de nombreux pays (que ce soit pour financer les droits de scolarité ou les dépenses de vie courante) est de moduler les remboursements en fonction du niveau de revenu des étudiants une fois ceux-ci entrés dans la vie active avec un seuil de celui-ci en dessous duquel les remboursements sont suspendus. Ceci permet de fournir à l'étudiant une assurance en cas d'échec.

SYNTHÈSE

De l'examen mené dans ce chapitre, il ressort, en premier lieu, que les transferts en nature constitués par les dépenses publiques d'éducation renforcent sensiblement la redistribution, tant horizontale que verticale, opérée en France (et à l'étranger) par les transferts en espèces (prestations sociales, notamment familiales et prélèvements fiscaux).

On obtient donc un diagnostic proche de celui de Smeeding et *alii* (1993) qui analysent les effets redistributifs des aides publiques en nature (santé, éducation et logement) dans certains pays industrialisés⁹. Cet effet redistributif résulte principalement des dépenses effectuées pour l'enseignement obligatoire et pour le second cycle de l'enseignement secondaire.

Pour ce qui concerne l'enseignement supérieur, les dépenses publiques d'éducation n'ont pas d'effet redistributif sensible, dans un sens ou dans un autre. Ce résultat est moins assuré car la variabilité des dépenses par filières n'a pu être prise en compte ; mais dans des études étrangères où elle a pu l'être, le résultat demeure. Il traduit notamment le fait que les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur sont moindres que les inégalités de revenu.

Néanmoins, ceci laisse entière la question de l'objectif d'une ouverture plus grande de l'accès à l'enseignement supérieur de manière à contribuer à l'égalité des chances.

D'autre part, le rendement privé des études supérieures est important dans tous les pays et en particulier en France. Pour la France, ceci résulte à la fois des différences fortes de salaires comme de risques de chômage selon le niveau d'étude et de la faible contribution des étudiants ou de leur famille au financement des dépenses directes d'éducation. Le rendement social est également élevé, ce qui souligne que permettre une ouverture plus grande de l'enseignement supérieur serait bénéfique à la société dans son ensemble.

Cela pourrait passer par une aide aux revenus des étudiants s'appuyant davantage sur un système de prêt aux étudiants remboursable en fonction des revenus futurs. Les expériences étrangères sont, à cet égard, instructives : ce type de politique existe ou se développe assez fréquemment à l'étranger, alors que la France ne la mobilise pratiquement pas.

(9) Il s'agit de l'Australie, du Canada, des Pays-Bas, de la Suède, du Royaume-Uni, des États-Unis et de l'Allemagne de l'Ouest.

Dans son second rapport, le CERC avait rappelé l'importance croissante des dépenses d'éducation, largement financées par l'État et les collectivités territoriales. Il avait souligné que le fait de ne pas en tenir compte, dans les analyses, de la répartition des revenus (au même titre que les transferts sociaux ou les prélèvements) conduisait à mal estimer les phénomènes de redistribution, entendue au sens large, c'est-à-dire l'action des pouvoirs publics pour modifier les situations relatives de revenu et de conditions de vie des ménages.

Ce rapport, consacré principalement à l'examen de la répartition des dépenses d'éducation entre les différentes familles ayant des enfants scolarisables, apporte ainsi des compléments permettant de relier deux domaines d'étude : celui de la répartition des revenus et celui de la différenciation des parcours de formation.

Après en avoir rappelé les principaux résultats, le Conseil souligne, conformément aux missions qui lui ont été confiées, trois ensembles de conclusions relatives à l'amélioration de l'information statistique, au développement d'études qui lui paraissent nécessaires et, enfin, à des propositions de politiques publiques.

Rappelons, tout d'abord, qu'en abordant la question de l'allocation des ressources financières consacrées à l'éducation, ce rapport ne traite pas de l'impact de l'éducation sur l'égalité des chances sous tous les aspects qu'il conviendrait d'examiner. En effet devraient être aussi analysés l'influence du niveau socio-culturel des familles, l'organisation des études et des cursus, le contenu et la qualité de l'enseignement, les mécanismes d'orientation scolaire, les transitions entre formation et marché du travail, l'articulation entre formation initiale et formation permanente. Les conclusions que l'on peut tirer de ce rapport sont donc partielles et font abstraction de dimensions également importantes.

DÉPENSES D'ÉDUCATION ET REVENU DES FAMILLES

Les pouvoirs publics interviennent au travers du financement des dépenses d'éducation proprement dites mais aussi par des aides aux familles ou aux élèves et étudiants spécifiquement liées à la scolarisation.

Les dépenses publiques d'éducation et les aides aux familles peuvent se décomposer en trois éléments, celles relative à la période d'enseignement obligatoire (jusqu'à l'âge de 16 ans) et celles concernant, d'une part, la pré-scolarisation non obligatoire mais très généralisée, d'autre part, la poursuite des études au-delà de l'obligation légale (soit approximativement durant le second cycle du secondaire et dans le supérieur).

Pour ce qui concerne les deux premières catégories, les dépenses publiques d'éducation et les autres aides à la scolarité bénéficient proportionnellement plus aux familles à bas niveau de vie, surtout du fait du nombre d'enfants plus élevé en bas de la distribution. Elles ont donc un effet redistributif certain.

Par leur importance et par leur profil, elles sont plus redistributives que l'ensemble des transferts familiaux (dans lesquels on réunit les prestations familiales et les réductions d'impôt via le quotient familial), mais un peu moins que les seules prestations familiales. Pour les prestations familiales, 39 % vont aux familles des trois premiers déciles de niveau de vie et 20 % aux trois derniers ; pour l'effet du quotient familial, les chiffres correspondant sont de 5 % et 62 %. Pour les dépenses éducatives pour l'enseignement préélémentaire, élémentaire et le premier cycle du secondaire, 34 % bénéficient aux trois premiers déciles et 27 % aux trois derniers.

Transferts bénéficiant aux trois premiers et aux trois derniers déciles

	Montants en milliards d'euros	Part des trois premiers déciles	Part des trois derniers déciles (a)
TRANSFERTS MONÉTAIRES LIÉS AUX ENFANTS	26,2	26	36
<i>Prestations familiales sans conditions de ressources</i>	13,3	37	23
<i>Prestations familiales sous conditions de ressources</i>	3,4	48	8
Total Prestations familiales	16,7	39	20
Réductions fiscales	9,5	5	62
DÉPENSES ÉDUCATIVES			
<i>En maternelle et primaire</i>		32	28
<i>Dépenses éducatives en 1er cycle du second degré</i>		37	25
Durant la scolarité « obligatoire » et la maternelle	42,7	34	27
<i>Dépenses éducatives en 2nd cycle du second degré</i>	21,1	35	26
<i>Dépenses éducatives dans le supérieur</i>	11,7	23	39
Durant la scolarité post-obligatoire	32,8		
TRANSFERTS MONÉTAIRES LIÉS À LA SCOLARITÉ			
<i>En primaire et secondaire</i>	2,0	56	8
<i>En supérieur</i>	1,9	44	22
% d'enfants de moins de 25 ans		36	26

(a) Déciles de revenu disponible.

Champ : familles dynastiques comprenant des enfants de 3 à 24 ans.

Les transferts liés directement à la scolarité (bourses, ARS, réductions fiscales) sont globalement redistributifs, plus cependant pour la scolarité primaire et secondaire que pour le supérieur.

Le financement public des dépenses d'éducation dans l'enseignement supérieur bénéficie, par contre, majoritairement aux familles les plus aisées du fait des différences de taux d'accès : 23 % seulement vont aux trois premiers déciles contre 39 % aux trois derniers. Ce résultat ne tient pas compte de la différenciation des coûts de l'éducation selon les différentes filières du supérieur. Compte tenu, cependant, d'un coût nettement plus élevé dans les formations de préparation aux grandes écoles et dans ces dernières, dont le recrutement est très majoritairement issu de milieux socioprofessionnels plus élevés, la répartition des dépenses d'éducation au bénéfice des familles aisées est très certainement sous-estimée.

Si l'on met en regard les dépenses éducatives bénéficiant aux familles et le prélèvement fiscal ayant servi à les financer, trois considérations ressortent assez clairement :

- en premier lieu, la redistribution horizontale des ménages ou familles sans enfants scolarisables vers les familles ayant des enfants scolarisés ;
- ensuite, au sein des familles avec enfants d'âge scolaire, le caractère redistributif des dépenses publiques jusqu'au deuxième cycle du secondaire ;
- enfin, la relative neutralité du financement des dépenses dans le supérieur qui traduit le fait que, en ce qui concerne l'ampleur des inégalités, elles sont moindres en matière d'accès à l'enseignement supérieur qu'en matière de revenu.

Au total, passer de l'optique habituelle de revenu disponible à celle du revenu disponible élargi aux dépenses d'éducation, modifierait sensiblement les analyses classiques de la redistribution. Le principal effet est de conduire à un reclassement des ménages dans l'échelle des revenus selon qu'ils ont ou non des enfants scolarisés. On ferait ainsi apparaître avec plus d'intensité les mécanismes de redistribution horizontale qui opèrent dans notre société.

Ce changement d'optique conduirait aussi à relever le seuil de pauvreté (le revenu médian calculé sur le revenu disponible ajusté est plus élevé que le revenu médian calculé sur le revenu disponible ordinaire). Mais ceci conduirait à diminuer le taux de pauvreté des familles avec enfants scolarisés.

AMÉLIORER L'INFORMATION STATISTIQUE SUR LA REDISTRIBUTION

Malgré les limites qu'impliquent toujours les conventions à retenir dans les traitements statistiques, le Conseil estime nécessaire que soient élaborées régulièrement des statistiques portant sur la distribution des revenus prenant en compte les « transferts en nature » que constituent les dépenses publiques d'éducation. Ceci est nécessaire aussi bien pour l'analyse des inégalités en France que pour les comparaisons internationales du fait de l'importance, variable selon les pays, de la prise en charge privée des dépenses d'éducation ou de la variété des formes d'aide publique aux étudiants.

La solution retenue dans ce rapport de prendre comme unité statistique les familles dynastiques, pour utile qu'elle soit dans le traitement du cas des étudiants ayant un logement distinct de celui de leur famille, ne saurait à l'évidence se substituer à l'optique habituelle de l'analyse en termes de ménages (personnes partageant le même logement). Il s'agirait donc de mettre en place des compléments statistiques, régulièrement établis, pour traiter de la distribution du « revenu disponible ajusté ».

Progresser en cette matière nécessite cependant une amélioration de l'information statistique de base concernant les dépenses d'éducation. Les lacunes actuelles conduisent au demeurant à une certaine fragilité de l'évaluation des effets redistributifs des dépenses d'éducation présentées dans ce rapport.

Les progrès à réaliser concernent tout d'abord la meilleure connaissance des coûts des différentes filières, notamment pour les études supérieures. Par ailleurs, une meilleure connaissance des milieux d'origine des étudiants selon les filières apparaît également nécessaire pour progresser.

Contrairement à d'autres pays, par exemple les États-Unis, l'information sur les origines sociales et les revenus parentaux des élèves et surtout des étudiants est peu développée dans les sources statistiques du ministère de l'Éducation ; par ailleurs, les enquêtes auprès des ménages (enquête Emploi, par exemple) n'ont pas une information suffisamment détaillée sur les types d'enseignement suivis par les élèves et étudiants.

L'amélioration de l'information statistique est également nécessaire au plan local pour évaluer les facteurs de réussite éducative ainsi que les disparités de dépenses d'éducation et leur impact sur les familles. Il conviendrait notamment de mieux connaître la différenciation géographique fine des dépenses de l'État et des collectivités locales (voir chapitre II). Cette amélioration de l'information localisée deviendrait d'autant plus cruciale que se développerait une décentralisation du système éducatif.

DÉVELOPPER LES ÉTUDES SUR LES EFFETS DYNAMIQUES DES DÉPENSES D'ÉDUCATION

L'un des effets importants de l'éducation est de modifier les perspectives de revenus futurs de ceux qui en bénéficient. Il est, de ce fait, nécessaire de tenter de dépasser une optique purement statique de la redistribution opérée par les dépenses publiques d'éducation pour examiner les effets sur les revenus dans le cycle de vie.

Cette analyse dynamique passe par l'estimation du rendement privé des dépenses d'éducation, qui n'a pu être qu'esquissée dans ce rapport. Trop peu d'études utilisant cette approche concernent le cas de la France. Par ailleurs, l'information nécessaire pour passer d'une analyse globale du rendement des études post-obligatoires (en particulier des études supérieures) à une analyse par catégories de familles ou d'étudiants est encore insuffisante. Ceci justifie également les progrès à réaliser dans l'information statistique mentionnés ci-dessus. Le Cerc s'efforcera d'impulser des travaux de recherche en la matière en mobilisant les centres d'études disposant des outils de microsimulation nécessaires.

PROPOSITIONS

Les analyses menées dans ce rapport, notamment, les comparaisons internationales des dépenses d'éducation amènent à souligner des éléments de diagnostic qui concernent mais dépassent le champ de l'éducation et renvoient à des domaines déjà analysés par le Cerc dans ses rapports précédents : les effets négatifs pour l'emploi et les inégalités sociales de l'échec scolaire, la nécessité de renforcer l'effort éducatif, notamment dans le supérieur tout en maintenant des conditions d'accès moins dépendantes des situations des familles.

Lutter contre l'échec scolaire

Le précédent rapport du Cerc, « La longue route vers l'Euro », avait souligné une caractéristique inquiétante dans le mouvement d'élévation des qualifications : alors que le niveau moyen des formations s'est élevé assez régulièrement, au cours des quinze dernières années notamment, la proportion de jeunes en échec scolaire et sortant sans formation reconnue reste très importante. Elles contribuent à la reproduction intergénérationnelle des inégalités d'emploi et de revenu.

L'origine de ces situations d'échec ne tient pas seulement au fonctionnement du système d'enseignement, mais aussi, et de manière importante, aux caractéristiques socio-économiques des familles.

Le Cerc a entrepris, avec divers partenaires, d'analyser les facteurs clés du devenir des enfants de familles défavorisées (et en particulier ceux influençant les cursus scolaires), thèmes qui feront l'objet de rapports ultérieurs. La lutte contre l'échec scolaire appelle sans doute, au sein de l'école, un renforcement qualitatif et quantitatif des efforts ciblés sur les élèves en risque d'échec scolaire, en tenant compte du fait que le processus d'échec s'engage très tôt dans la vie des élèves et est souvent cumulatif.

Financement des études supérieures

En France, le niveau des dépenses d'éducation par étudiant semble faible dans le supérieur, au regard de nombreux pays industriels, notamment les États-Unis ou les pays scandinaves. Si ce constat était confirmé par une analyse plus détaillée au niveau des filières, il serait sans doute important de chercher à corriger le retard dans les formations où la France ne doit pas se laisser distancer sur un composant important de sa compétitivité structurelle. Mais analyser cette question dépasse les limites du présent rapport.

Le diagnostic mériterait d'être affiné, mais il paraît se concentrer sur les formations générales à l'Université et moins ailleurs, par exemple dans le système des grandes écoles. Un autre constat est que l'essentiel de la dépense éducative est portée par la collectivité et qu'il est fait fort peu appel au financement par les étudiants ou leurs familles des dépenses d'éducation, même dans les filières à fort rendement éducatif privé¹.

Cette situation française résulte en partie de contraintes de financement global de l'éducation. En effet, si l'effort public d'éducation français est important au regard du PIB, les moyens ont continué à se développer dans l'enseignement secondaire, malgré l'épuisement des effets de la vague démographique. Par contre, les moyens dans le supérieur, et en particulier pour les formations générales à l'Université, n'ont connu qu'une évolution nettement plus modeste alors qu'il était nécessaire de faire face à une massification de l'enseignement supérieur et à un changement des profils des étudiants du fait de l'ouverture de l'Université.

Certains pays, ayant connu des évolutions démographiques similaires dans l'enseignement supérieur, ont eu recours à un appel accru aux droits d'inscription et frais de scolarité. C'est le cas notamment de l'Australie, du Royaume-Uni, des Pays-Bas. D'autres n'ont pas suivi cette voie, tels les pays scandinaves.

Le Conseil n'entend pas se prononcer sur un tel choix. Il estime, par contre, nécessaire d'étudier les modalités permettant que l'accès aux études supérieures ne conduise pas à renforcer les risques d'éviction d'étudiants issus de milieux modestes. L'accès aux études supérieures nécessite que les étudiants ou leurs familles puissent subvenir, à la fois, aux dépenses de vie courante et aux frais de scolarité.

(1) Certaines formations, par exemple les écoles de commerce, font cependant un appel à des droits d'inscription élevés, mais tel n'est pas le cas, par exemple pour les grandes écoles d'ingénieur.

Certains pays, notamment les pays scandinaves, considèrent l'étudiant comme un jeune adulte, indépendant de sa famille d'origine : ce sont ses revenus et conditions de vie qui déterminent le niveau des aides publiques qui sont versées directement à l'étudiant et la famille ne bénéficie pas d'avantages fiscaux liés aux études supérieures de leurs enfants.

La France, comme nombre de pays du sud de l'Europe, a fondé son système d'aide aux étudiants, qu'il s'agisse de la prise en charge des frais de scolarité ou de l'aide à la vie courante, sur une optique familiale : l'étudiant est considéré comme dépendant de sa famille pour la détermination des aides publiques.

Trois modalités différentes d'aide aux étudiants coexistent en France : les bourses et les aides fiscales répondent à ce principe. Les bourses sont fonction des revenus familiaux ; les étudiants comptent comme personne à charge dans la détermination du quotient familial et génèrent ainsi des aides fiscales, fonction croissante du revenu des parents (sous un plafond). Quant aux allocations logement, elles ne répondent pas à cette logique puisqu'elles ne dépendent pas du revenu familial (alors même que l'étudiant peut continuer à faire bénéficier sa famille des réductions d'impôt).

Au total, le système d'aides aux études supérieures n'apparaît pas favoriser particulièrement les étudiants d'origine modeste. En effet, si les bourses participent à une redistribution en faveur des familles modestes, les réductions fiscales et sans doute les aides au logement, favorisent davantage les familles aisées.

Pour accompagner le mouvement d'ouverture de l'enseignement supérieur, il apparaît souhaitable de renforcer l'aide aux étudiants d'origine modeste. Ce qui, bien entendu, ne saurait passer par de nouvelles réductions de l'impôt sur le revenu. Se pose donc la question du renforcement des bourses ou de l'introduction de système de prêts.

Du point de vue des bourses, un premier aménagement, qui paraît justifié, serait d'accepter leur cumul avec des revenus d'activité sous un plafond à déterminer. Par contre, le renforcement du niveau et du champ des bourses peut se heurter à des contraintes de financement, surtout si, dans le même temps, devait être engagé un effort significatif d'accroissement du niveau de dépense par étudiant.

La création d'un système de prêts publics au financement des études, à faible taux d'intérêt et conditions de remboursement dépendant des revenus futurs, mériterait d'être étudiée.

Du point de vue du coût budgétaire instantané, la mise en place d'un système de prêts publics représente le même coût qu'un système de bourses, mais le remboursement ultérieur réduit la charge budgétaire nette au seul différentiel de taux d'intérêt et aux éventuels défauts de remboursement.

- ALBOUY (V), BOUTON (F) et ROTH (N) (2002), « Les transferts en faveur des familles : un bilan statique des transferts monétaires et des transferts éducatifs », Contribution au séminaire CERC-DPD-INSEE, *Les effets redistributifs de l'éducation : les enseignements d'une approche monétaire statique*, 15 novembre.
- AMROUNI (I) et RASTIER (A-C) (2001), « Les CAF et les jeunes adultes », *Dossier d'Études de la Cnaf*, n° 18, mars.
- ANDRIEUX (V), BRÉZILLON (G) et CHOLLET-REMYKOS (P) (2001), « [Les élèves en début de CE2 - Évaluation de septembre 2000](#) », *Note d'information*, n° 01.35, juillet, Direction de la Programmation et du Développement.
- ANDRIEUX (V), DUPÉ (C) et ROBIN (C) (2001), « [Les élèves en début de sixième - Évaluation de septembre 2000](#) », *Note d'information*, n° 01.36, juillet, Direction de la Programmation et du Développement.
- BLÖNDAL (S), FIELD (S) et GIROUARD (N) (2002), [Investment in human capital through post compulsory education and training : selected efficiency and equity aspects](#), Economics department working paper, n° 333, Paris, OCDE.
- BLUM (C) (1997), « La transition formation-emploi chez les jeunes de l'Union européenne », *Education et formations*, n° 52, décembre.
- CAILLE (J-P) (2001), « Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », *Éducation et formations*, n° 60, juillet-septembre.
- CAILLE (J-P), LEMAIRE (S) et VROLANT (M-C) (2002), « [Filles et garçons face à l'orientation](#) », *Note d'information*, n° 02.12, avril, Direction de la Programmation et du Développement.
- CERC (2002), [La longue route vers l'Euro : Croissance, emploi, revenus, 1985-2000](#), Rapport n° 2, Paris, La Documentation française.
- CHAUSSEY (C) (2001), « [Les attentes scolaires des parents d'élèves au début des études secondaires](#) - Enquête juin et septembre 1998 », *Note d'information*, n° 01.32, juillet, Direction de la Programmation et du Développement.
- CHAUVEL (L) (1998), « Niveaux d'éducation en Europe : le rattrapage français » in *France : Portrait social, 1998-1999*, Insee.
- COEFFIC (N) (1998), « [Parcours scolaires au collège et au lycée](#) », *Note d'information*, n° 98.01, janvier, Direction de la Programmation et du Développement.
- COUR DES COMPTES (1995), *La décentralisation et l'enseignement du second degré*.
- CPB-CHEPS (2001), [Higher education reform : Getting the incentives right](#), La Haye.
- DE FOUCAULD (J-B), ROTH (N) et alii (2002), [Pour une autonomie responsable et solidaire : rapport au Premier Ministre](#), Commission nationale pour l'autonomie des jeunes, Paris, La Documentation française.
- DIRECTION DE LA PROGRAMMATION ET DU DÉVELOPPEMENT (2002), *L'état de l'école*.

- DIRECTION DE LA PROGRAMMATION ET DU DÉVELOPPEMENT (1998), « [Les zones d'éducation prioritaires en 1997-98](#) », *Note d'information*, n° 98.15, mai, Direction de la Programmation et du Développement
- DIRECTION GENERALE DES COLLECTIVITES LOCALES (2000), *Les finances des départements en 2000*, Ministère de l'Intérieur.
- DURU-BELLAT (M) (2002a), *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Coll. Education et Formation, Puf, Paris.
- DURU-BELLAT (M) (2002b), « Genèse des inégalités scolaires et portée des politiques éducatives », Contribution au séminaire CERC-DPD-INSEE, *Les effets redistributifs de l'éducation : les enseignements d'une approche monétaire statique*, 15 novembre.
- DURU-BELLAT (M) et KIEFFER (A) (2000), « La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité », *Population*, n° 1, janvier-février, Ined.
- DURU-BELLAT (M), JAROUSSE (J-P) et MINGAT (A) (1993), « Les scolarités de la maternelle au lycée : étapes et processus dans la production des inégalités sociales », *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 1.
- ESQUIEU (P) et JACQUOT (M) (1999), « La dépense d'éducation de 1974 à 1996 » in *Données Sociales*, Insee.
- EURIAT (M) et THÉLOT (C) (1995), « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie*, n° 3, juillet-septembre.
- EURYDICE (1999), [L'aide financière aux étudiants de l'enseignement supérieur en Europe, tendances et débats](#), Questions clés de l'éducation, volume 1, Bruxelles, Commission Européenne.
- GALLAND (O) et ROUAULT (D) (1996), « Des études supérieures inégalement rentables selon les milieux sociaux », *Insee première*, n° 469, juillet, Insee.
- GOUX (D) et MAURIN (E) (1997a), « Démocratisation de l'école et persistance des inégalités », *Économie et statistique*, n° 306-6, Insee.
- GOUX (D) et MAURIN (E) (1997b), « Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine », *Économie et statistique*, n° 306-6, Insee.
- HANSEN (L) et WEISBROD (B) (1969), « The distribution of costs and direct benefits of public higher education : The case of California », *Journal of Human Resources*, n° 4, Spring.
- HATCHUEL (G) (1976), « Les bénéficiaires des dépenses de l'éducation nationale en 1965 et 1970. Analyse par catégorie socio-professionnelle », *Consommation*, n° 4, Crédoc.
- HUGOUNENQ (R) (1998), [Les consommations publiques et la redistribution. Le cas de l'éducation](#), Document de travail du Cserc, n° 98-05.
- INSEE (2002), *France : Portrait Social, 2002-2003*.
- INSEE (1997), *Revenus et patrimoine des ménages*, Synthèses, n° 11, septembre.
- JEANTHEAU (J-P) et MURAT (F) (1998), « [Observation à l'entrée au CP des élèves du « panel 1997](#) », *Note d'information*, n° 98.40, Direction de la Programmation et du Développement.

JOHNSON (W.R) (2002), [Are public subsidies to higher education regressive ?](#), Charlottesville, University of Virginia, Department of Economics.

LEVY-GARBOUA (L) (1975), « La justice distributive de l'école », *Consommation*, n° 2, Crédoc.

MARTINEZ (F), RAGOUCY (C) et BERREUR (C) (2001), « Le compte de l'éducation et le compte de l'éducation supérieure. Années 1997 à 2000 », *Les dossiers*, n° 125, novembre, Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la Programmation et du Développement.

MARTINEZ (F), RAGOUCY (C) et BERREUR (C) (2000), « [Le coût de l'éducation en 2000, évaluation provisoire du compte](#) », *Note d'information*, n° 01.49, octobre, Direction de la Programmation et du Développement.

MENDÈS FRANCE (B) (1987), « Les dépenses publiques d'éducation : Les effets redistributifs n'éliminent pas toutes les inégalités », *Économie et statistique*, n° 203, octobre, Insee.

MERLE (P) (2002), *La démocratisation de l'enseignement*, Col. Repères, Paris, La Découverte.

MINNI (C) et POULET-COULIBANDO (C) (2001), « [L'évolution récente des scolarités et de l'insertion professionnelle \(1998-2000\)](#) », *Note d'information*, n° 01.28, juin, Direction de la Programmation et du Développement.

OCDE (2002), *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE.

O'DONOGHUE (C) (2002), « The redistributive impact of education in the European Union », Contribution au séminaire CERC-DPD-INSEE, *Les effets redistributifs de l'éducation : les enseignements d'une approche monétaire statique*, 15 novembre

PLASSARD (J-M) et BERGÈS (F) (1998), *Financement de l'enseignement supérieur et redistribution*, Rapport pour la Direction de la Programmation et Développement.

PONCET (P) (2000), « [Les facteurs de réussite au début du collège d'après les panels d'élèves entrés en sixième en 1989 et 1995](#) », *Note d'information*, n° 00.54, décembre, Direction de la Programmation et du Développement.

RAGOUCY (C) (2002), « Comparaisons internationales de dépenses d'éducation : indicateurs de l'OCDE et position de la France », Contribution au séminaire CERC-DPD-INSEE, *Les effets redistributifs de l'éducation : les enseignements d'une approche monétaire statique*, 15 novembre.

ROBIN (N) et THEULIÈRE (M) (2002), « [L'aide financière aux étudiants : 2000-2001](#) », *Note d'information*, n° 02.10, mars, Direction de la Programmation et du Développement.

SMEEDING (T) et alii (1993), « Poverty, inequality, and family living standards. Impacts across seven nations : The effect of noncash subsidies for health, education and housing », *Review of Income and Wealth*, Series 39, n° 3.

THÉLOT (C) et VALLET (L-A) (2000), « [La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle](#) », *Économie et statistique*, n° 334-4, Insee.

VALLET (L-A) (2001), *Change in intergenerational class mobility in France from the 1970s to the 1990s and its explanation : An analysis following the CASMIN approach*, Les Cahiers du Lasmas, Série documents de travail, n° 01-2, novembre.

ARS	Allocation de rentrée scolaire
BEP	Brevet d'études professionnelles
BMAF	Base mensuelle des allocations familiales
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAE	Conseil d'analyse économique
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CFA	Centre de formation des apprentis
CNAF	Caisse nationale des allocations familiales
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CPB-CHEPS	Central Planning Bureau- Center for Higher Education Policy Studies
CPGE	Classe préparatoire aux grandes écoles
DESS	Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées
DGCL	Direction générale des collectivités locales
DGI	Direction générale des impôts
DIE	Dépenses intérieure d'éducation
DOM	Département d'Outre-mer
DPD	Direction de la programmation et du développement
DREES	Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques
DUT	Diplôme universitaire de technologie
INRA	Institut national de la recherche agronomique
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
IRPP	Impôt sur le revenu des personnes physiques
IUP	Institut universitaire professionnalisé
IUT	Institut universitaire de technologie
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
PCS	Profession et catégorie sociale
PIB	Produit intérieur brut
PPA	Parité du pouvoir d'achat
RMI	Revenu minimum d'insertion
SMIC	Salaire minimum de croissance
STS	Section de techniciens supérieurs
UC	Unité de consommation
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
ZEP	Zone d'éducation prioritaire