

**« Pour un accès équitable à l'enseignement supérieur :  
analyse d'une politique éducative d'incitation ciblée »**

par

Charlotte Le Chapelain  
BETA, Université Louis Pasteur, Strasbourg, France

*L'inégalité des chances face à l'éducation semble résulter majoritairement de deux phénomènes : d'une réussite moindre de certains milieux socio-économiques au sein du système scolaire et de demandes d'éducation distinctes, une fois la période de scolarité obligatoire achevée. Dans cet article, nous nous intéressons à l'inégalité provenant des choix et décisions privées des individus en désignant l'influence du milieu d'origine comme un facteur capable d'induire un sous investissement éducatif. Ainsi, nous envisageons de quelle manière un processus d'auto-sélection participe à l'iniquité du système éducatif. Cette analyse s'appuie sur le cadre théorique de l'investissement en capital humain développé par Gary Becker (1964) et met principalement en perspective les effets des anticipations, de la perception de l'incertitude et celle des coûts, dans les écarts d'évaluation de la rentabilité de l'éducation selon les milieux. Il en ressort des réflexions en termes de politique éducative.*

## **1. Introduction**

L'iniquité du système éducatif forme une préoccupation pour de nombreux pays (Wössmann, 2004). Toutefois peu sont ceux qui parviennent réellement à enrayer ce phénomène. Prenons par exemple le cas du système éducatif français qui témoigne actuellement d'une inégalité des chances criante, tout en ayant bien des difficultés à limiter l'impact qu'exercent les situations socio-économiques particulières des individus sur leurs réalisations scolaires.

On constate ainsi que les désavantages sociaux agissent dès les premières années de scolarisation et continuent à exercer leur influence tout au long de la scolarité selon un processus cumulatif (Duru-Bellat, 2002). Une partie des inégalités face à l'éducation s'explique donc par des écarts dans les résultats scolaires, émanant de l'influence du milieu social. Les origines de ce phénomène restent toutefois relativement floues bien que soient souvent invoqués des facteurs tels que d'inégales maîtrises de l'expression ou des sensibilités plus ou moins grande à l'intérêt de la culture. Outre les inégalités de résultats, les rapports de chances scolaires selon les milieux socio-économiques semblent également provenir des choix d'orientation ou de choix d'établissements de qualité plus ou moins grande (Hoxby, 2003). Ainsi, la stratégie adoptée par les familles semble largement orientée par leur milieu d'appartenance et un phénomène d'asymétrie informationnelle paraît pouvoir constituer une source d'explication. Les facteurs énoncés précédemment, qui tendent d'ailleurs à se combiner, conduisent à une réalité scolaire où tous les individus ne disposent pas des mêmes chances de réussite. Au-delà de ces facteurs, qui tendent principalement à agir sur la période de scolarité obligatoire, le phénomène d'auto-sélection, qui apparaît une fois la scolarité obligatoire achevée, forme une seconde dimension à l'explication de l'inégalité des chances scolaires. Or c'est à cette dimension que nous

proposons de nous intéresser plus particulièrement, en tentant d'éclaircir la question des rapports de chances distincts selon les milieux qui résultent, non de l'institution elle-même et de son organisation, mais des comportements privés des agents dans la période de scolarité post-obligatoire, principalement l'enseignement supérieur.

Notre étude s'organise de la manière suivante. Dans notre deuxième point, nous nous pencherons sur les prémices d'un concept d'équité appliqué à l'éducation en proposant une étude des écrits de Condorcet.

En troisième lieu, nous envisagerons en quoi l'origine sociale d'un individu influence son niveau d'investissement éducatif en mettant en perspective le rôle des anticipations, de l'incertitude et de la perception des coûts dans les choix éducatifs privés. Enfin, nos conclusions une fois dégagées, nous nous interrogerons sur les moyens les plus à même de contredire le phénomène d'auto-sélection.

## **2. Éducation : les prémices d'un concept d'équité**

Nous nous interrogerons dans un premier temps sur la définition du concept d'équité lorsque celui-ci concerne le système éducatif. Nous mènerons cette interrogation en nous appuyant sur le premier mémoire sur l'instruction publique de Condorcet intitulé *Nature et objet de l'instruction publique*. En effet, de 1789 à 1793, Condorcet s'est livré à l'élaboration d'une théorie de l'école républicaine qui expose, déjà, les objectifs d'une institution sociale qui parvient encore difficilement, plus de deux siècles plus tard, à satisfaire l'idéal qu'elle s'est fixée. Les cinq mémoires sur l'instruction publique de Condorcet livrent une vision de l'instruction publique tout à fait complète et moderne. Nous nous intéressons ici au premier mémoire intitulé *Nature et objet de l'instruction publique*.

Condorcet jettera les bases de son projet de la sorte : il appartient au rôle de l'État d'offrir à l'ensemble des citoyens une instruction publique commune, laïque et gratuite. Ainsi, en pensant l'école républicaine, Condorcet exprime la nécessité que l'ensemble de la population, sans distinction de sexe ou de milieu social ou financier, puisse accéder à l'instruction. Cette proposition puise ses fondements dans deux notions récurrentes dans l'ensemble de l'écrit qui constituent la trame de la pensée de Condorcet : la liberté et l'égalité qui s'envisageront de façon complémentaire et ne prendront réellement corps qu'à condition que soit mise en place une instruction qui « rende la raison populaire ».

### **2.1 Des fins de l'instruction publique : liberté et égalité**

#### *Le pouvoir libérateur de l'instruction*

Le concept de liberté est l'un des thèmes fondamentaux autour duquel s'articule le premier mémoire de Condorcet. Ainsi, il engagera sa pensée en définissant l'instruction « *comme moyen de rendre réelle l'égalité des droits* ». (Condorcet, 2002, p. 1) En effet, les lois mises en place par l'État accordent à tous les mêmes droits, mais ce principe de justice, afin de ne pas être uniquement théorique mais bel et bien réel suppose que l'ignorance de certains soit compensée. En effet, comment faire valoir ses droits s'ils sont ignorés ? Ainsi, seule l'instruction commune et universellement répandue formera un remède à toute forme de dépendance qu'engendre le manque d'instruction. On remarque alors d'emblée que le thème de la liberté est parfaitement corrélé avec celui de l'égalité. En effet, la dépendance à laquelle Condorcet fait référence naît de l'inégalité d'instruction. Seule une instruction de base étendue à l'ensemble des citoyens de façon égale pourrait rejeter toute forme de dépendance entre eux. Nous nous rendrons alors compte que la notion d'égalité, qui nous intéressera dès lors plus particulièrement, constitue le point central autour duquel se construit la vision de l'auteur, avec toutes les ambiguïtés qu'elle comporte.

## *L'instruction comme moyen de réduire les inégalités entre les hommes*

Nous avons vu que Condorcet voit en l'instruction publique, un moyen pour les hommes de jouir de façon réelle de la liberté que leur garantit la loi. Toutefois, la condition qui assure à l'instruction d'atteindre cet objectif réside dans le caractère universel de cette instruction. Ici l'universalité doit être entendue en termes d'égalité : c'est l'égalité face à l'accès au savoir et à la réalisation de soi. Ainsi l'égal accès à l'instruction permet la liberté, mais il permet aussi d'aplanir les inégalités présentes entre les hommes afin qu'elles n'appartiennent plus à un ordre intangible.

*« Il est encore une autre inégalité dont une instruction générale également répandue peut être le seul remède. Quand la loi a rendu tous les hommes égaux, la seule distinction qui les partage en plusieurs classes est celle qui naît de leur éducation ; elle ne tient pas seulement à la différence des lumières, mais à celle des opinions, des goûts, des sentiments, qui en est la conséquence inévitable. Le fils du riche ne sera point de la même classe que le fils du pauvre, si aucune institution publique ne les rapproche par l'instruction, ... » (Condorcet, 2002, p. 10)*

Ainsi, outre l'effectivité qu'elle offre à l'égalité des droits, l'instruction publique est capable de contrarier le déterminisme social qui pèse sur les individus. L'accès au savoir forme alors une possibilité pour les individus de se libérer de leur condition initiale.

Nous pouvons donc constater l'importance du rôle que Condorcet attribue à l'instruction publique. En effet, en lui assignant des finalités telles que la liberté ou l'aplanissement des inégalités entre les hommes, Condorcet met clairement en perspective les bénéfices fondamentaux qu'une instruction publique bien menée est capable d'offrir à la société. Toutefois la condition d'universalité est nécessaire afin que les finalités assignées à l'instruction puissent être effectivement atteintes. C'est en ce sens que Condorcet fera appel de façon récurrente à l'égalité d'accès à l'instruction. Toutefois, l'égalité d'accès constitue-t-elle une condition suffisante à la construction d'une société moins inégale ?

Nous verrons que Condorcet proposera rapidement des mesures s'étendant au-delà du seul accès égalitaire à l'instruction.

### **2.2 Équité et égalité des chances**

#### *Le refus de l'égalitarisme*

En proposant une instruction également accessible à tous, Condorcet se rend compte qu'il fait naître un paradoxe. En effet, l'instruction commune vouée au généreux principe d'égalité met en lumière de façon évidente l'inégalité de talents entre les hommes. Condorcet répondra à cela que si cette inégalité n'engendre aucune forme de dépendance entre le moins et le plus talentueux, alors cette inégalité ne répond à aucune forme d'injustice.

*« Il est impossible qu'une instruction même égale n'augmente pas la supériorité de ceux que la nature a favorisée d'une organisation plus heureuse. Mais il suffit au maintien de l'égalité des droits que cette supériorité n'entraîne pas de dépendance réelle, et que chacun soit assez instruit pour exercer par lui-même, et sans se soumettre aveuglément à la raison d'autrui, ceux dont la loi lui a garanti la jouissance. » (Condorcet, 2002, p. 8)*

On voit alors aisément que des convictions d'égalitarisme n'appartiennent pas aux idées de Condorcet. Il est bien plus raisonnable et moins dangereux d'accepter que la somme des talents ne soit pas répartie de façon équivalente entre les êtres. En effet, mieux vaut-il, plutôt que de vouloir contrecarrer cette inaliénable injustice naturelle, tenter de faire du talent de certains une chance de

progrès pour tous. Le refus de l'égalitarisme dont témoigne Condorcet laisse alors clairement apercevoir que ce dernier envisage le concept de justice du point de vue de l'égalité des chances. Remarquons que cette caractéristique se traduira dans les écrits sur l'instruction publique, par une volonté marquée d'adapter les moyens et les méthodes à la situation particulière des individus, de sorte qu'un mode de compensation puisse aplanir les inégalités de départ.

#### *Le paradoxe dans les préoccupations sociales de Condorcet*

La modernité du propos de Condorcet et le souci de justice dont il fait preuve restent cependant quelque peu entachés par un déterminisme social largement accepté par l'auteur. En effet, en proposant que l'instruction s'adapte au temps, plus ou moins réduit que la richesse des parents autorise à consacrer à l'instruction, on constate que le déterminisme social forme une force difficile à combattre selon l'auteur.

*« Une grande portion des enfants des citoyens sont destinés à des occupations dures dont l'apprentissage doit commencer de bonne heure, dont l'exercice occupera tout leur temps... ; tandis qu'un grand nombre à qui l'aisance de leurs parents permet d'employer plus de temps, et de consacrer même quelque dépense à une éducation plus étendue, se préparent, par cette éducation, à des professions plus lucratives... Il est donc impossible de soumettre à une éducation rigoureusement la même des hommes dont la destination est si différente. » (Condorcet, 2002, p. 34-35)*

Remarquons toutefois que le paradoxe qui oppose la passion pour l'égalité de Condorcet et le déterminisme social qu'il semble accepter n'est peut-être pas aussi profond qu'il n'y paraît. En effet, en proposant d'adapter l'instruction au temps dont les individus disposent, il affirme la volonté de compenser le manque de temps de certains afin que l'objectif assigné à l'instruction puisse tout de même être rempli. Ainsi, il est tout à fait condamnable que le manque de temps de certains soit considéré comme une donnée avec laquelle l'auteur « compose ». Toutefois, l'idée fondamentale sous-jacente corrobore l'hypothèse selon laquelle Condorcet inscrit son projet d'instruction publique dans un désir d'égalité plus profond que la seule égalité d'accès, qui ne devient alors, à son tour, qu'une égalité théorique. Ainsi, bien que la proposition émise par Condorcet semble discutable à bien des égards, il n'en reste pas moins que l'idée introduite par l'auteur, c'est-à-dire l'adaptation des dispositifs d'instruction aux ressources particulières des individus, fait figure d'une grande pertinence et mérite toute notre attention.

#### *Vers l'emploi de moyens différenciés*

Nous avons pu constater que la proposition d'adapter l'instruction au temps dont dispose les individus semble paradoxale dans le projet d'instruction publique de Condorcet voué à construire la société sur des bases davantage équitables. Cette proposition surprend à la lecture du mémoire, nous l'avons vu, et ceci de façon encore plus grande qu'elle coexiste avec l'idée d'une instruction libératrice qui permettrait à l'individu de « se conduire lui-même » et donc de s'affranchir à la fois des préjugés, des idéologies, mais aussi de se libérer de sa condition, de la dépendance qui le lie à son milieu, son environnement familial.

En effet, de façon contradictoire vis-à-vis du déterminisme social qu'il semble accepter, Condorcet exprimera très clairement que l'éducation doit compter au nombre de ses objectifs celui de ne laisser aucun talent en sommeil. En effet, il affirme que la condition financière d'un individu ne doit en aucun cas constituer un obstacle à l'exploitation de ses talents et que la puissance publique se doit donc de pallier cette injustice :

*« Il serait donc important d'avoir une forme d'instruction publique qui ne laissât échapper aucun talent sans être aperçu, et qui lui offrît alors tous les secours réservés jusqu'ici aux enfants des riches. » (Condorcet, 2002, p. 16)*

Par là, Condorcet répond clairement à la question soulevée précédemment : l'égalité d'accès à l'instruction suffit-elle à réduire les inégalités présentes entre les hommes ? En effet, en proposant une aide particulière aux individus qui, par l'étendue de leurs talents, pourraient perfectionner leur éducation, mais ne peuvent le faire du fait de leur situation financière ou plutôt celle de leur famille, il confirme l'insuffisance du seul accès égalitaire à l'instruction comme critère de justice.

*« Ainsi, tandis qu'une partie de l'instruction mettrait les hommes ordinaires en état de profiter des travaux du génie, et de les employer, soit à leurs besoins, soit à leur bonheur, une autre partie de cette même instruction aurait pour but de mettre en œuvre les talents préparés par la nature, de leur aplanir les obstacles, de les aider, dans leur marche. » (Condorcet, 2002, p. 18)*

Ainsi, en dépit de certains paradoxes dans la pensée de l'auteur, il ressort un principe fondamental des écrits sur l'instruction publique : la nécessité d'adapter les moyens éducatifs aux situations particulières, de sorte que les talents puissent être cultivés. En effet, Condorcet, en proposant un accès égalitaire à l'instruction, met précisément en lumière que ce seul accès égalitaire ne suffit pas à garantir à l'ensemble des individus les mêmes chances du fait des disparités d'origines sociales. Ainsi, et c'est cette proposition que nous retiendrons plus particulièrement de notre analyse : des ressources individuelles inégales supposent, afin de favoriser une plus grande égalité des chances, l'utilisation de moyens différenciés, de sorte que les inégalités de départ puissent trouver compensation.

Or c'est précisément à ce principe auquel nous allons faire appel dans la proposition d'un dispositif favorable à un accès équitable à l'enseignement supérieur.

### **3. La théorie de l'investissement éducatif**

#### **3.1 Le modèle de l'agent rationnel**

L'émergence de la théorie du capital humain (Becker, 1964) fut décisive pour l'économie de l'éducation au sens où elle livre une théorie de l'investissement éducatif offrant une interprétation aux mécanismes de formation de la demande éducative. Ainsi, selon le constat que l'éducation procurait un avantage salarial, constat encore démontré actuellement (Harmon, Oosterbeck et Walker, 2003 ; Brunello et Comi, 2004), le principe de la théorie de l'investissement éducatif consiste à confronter le différentiel de gain espéré offert par l'investissement éducatif ( $G_t$ ) et les coûts liés à l'éducation ( $C$ ), coûts constitués des coûts d'opportunités et des coûts directs, de sorte à évaluer le taux de rendement interne ( $r$ ) d'une année d'étude supplémentaire. Ainsi, c'est selon la valeur de ce taux et sa situation vis-à-vis du taux d'intérêt du marché que se détermine la décision d'investissement.

$$C = \sum_{t=1}^n G_t / (1 + r^*)$$

De même, l'équation de Mincer (Mincer, 1974), qui inclut la variable de l'expérience professionnelle ( $E$ ), offre un indicateur quant à la rentabilité, en termes de salaire ( $Y$ ), de l'investissement éducatif ( $S$ ) :

$$\text{Log} Y = a_0 + a_1 S + a_2 E - a_3 E^2 + v$$

Ainsi, ces modèles offrent une interprétation des mécanismes de décision d'investissement en capital humain en développant l'hypothèse d'un agent rationnel qui cherche à maximiser son utilité en effectuant les choix éducatifs optimaux. Ces approches, bien qu'encore largement utilisées dans la littérature, furent l'objet de nombreuses critiques. Par exemple, les décisions d'investissements éducatifs se succèdent tout au long de la scolarité d'un individu alors que l'approche de la théorie du capital humain suggère que la décision d'investissement soit formulée une unique fois en début de parcours scolaire. Ainsi, des approches plus récentes considèrent que des modèles de type séquentiels constituent des outils davantage appropriés à l'analyse des décisions d'investissement (Heckman, Lochner et Todd, 2001). De même, et c'est ce qui nous intéressera plus particulièrement, on émet des doutes quant à la possibilité d'évaluer les profils de gains futurs du fait du manque d'information disponible. Ainsi, les agents n'étant qu'en mesure d'effectuer des anticipations sur les profils de gains, on invoque la nécessité d'introduire une mesure d'incertitude dans l'analyse.

Ainsi, de manière générale, de nombreux raffinements semblent souhaitables dans l'explication des choix éducatifs des individus. Toutefois l'essence même des approches traditionnelles d'investissement en capital humain, c'est à dire l'arbitrage entre les gains produits par l'investissement éducatif et les coûts qui relèvent de celui-ci, constitue un cadre d'analyse tout à fait approprié afin de saisir l'influence qu'exerce le milieu d'origine dans les choix d'investissement éducatif. Ainsi, nous poursuivrons notre propos en considérant que cette influence tend à se traduire par des préférences, des anticipations et des attitudes face au risque distinctes.

### ***3.2 Des préférences, anticipations et attitudes face au risque distinctes selon les milieux***

Nous avons pu précédemment envisager la notion de taux de rendement interne explicité par Gary Becker (1964) qui offre une interprétation des déterminants de la demande éducative. Toutefois, cette expression ne saurait considérer les préférences distinctes des individus face à l'éducation. En effet, on a pu constater que les individus témoignaient de préférences différentes en matière d'éducation, et on peut désigner la responsabilité du milieu d'origine dans la formation de ces préférences distinctes (Boudon, 1973). Procédons en effet à quelques remarques relatives à l'influence qu'exerce l'origine sociale, à la fois dans la perception des coûts engendrés par l'investissement éducatif, et dans les anticipations que formulent les individus lorsqu'ils évaluent le différentiel de gain qu'est susceptible de leur offrir un niveau d'étude supérieur.

Plusieurs arguments plaident en faveur d'une redéfinition des déterminants de l'investissement éducatif de telle sorte que soit prise en compte l'influence du milieu social.

#### ***Origine sociale et perceptions des coûts éducatifs***

*« Il est clair que, plus la famille est située à une position inférieure de l'échelle sociale, plus le coût exposé pour qu'un enfant atteigne un niveau scolaire donné, ..., est élevé. » (Boudon, 1973, p. 66)*

Le modèle de Becker, en confrontant gains et coûts éducatifs, tient compte des coûts directs causés par l'éducation et des coûts d'opportunités que forment les salaires auxquels l'individu renonce afin de s'éduquer. Or, étant donné la situation des familles dans la distribution des revenus, on constate que la charge de l'éducation ne pèse pas de la même façon sur l'ensemble des familles. En effet, le phénomène de la perception hétérogène des coûts selon les milieux s'appréhende assez aisément lorsque l'on envisage la valeur des coûts liés à l'éducation au regard du revenu des familles. Ainsi, il serait souhaitable que le poids relatif des coûts dans le revenu total des familles vienne agrémenter l'analyse de sorte à ce que le modèle d'investissement considère une fonction de coûts perçus.

## *Origine sociale et espérance de gains*

*« Le bénéfice anticipé correspondant à deux degrés consécutifs du système des niveaux scolaires,..., est d'autant plus élevé qu'un individu est plus proche, par sa position sociale, des niveaux les plus élevés du système de stratification sociale et d'autant plus faible qu'il est plus proche des degrés inférieurs » (Boudon, 1973, p. 67)*

La décision d'investissement éducatif mobilise un effort d'anticipation étant donné l'évaluation des gains futurs qu'elle suppose. Or on constate qu'en moyenne les individus issus de milieux peu favorisés tendent à émettre des anticipations plus pessimistes quant aux gains que procure une année d'étude supplémentaire. Cette observation s'expliquerait principalement par le fait que les différents milieux ne détiennent pas le même ensemble informationnel ou n'ont pas la même représentation de la réalité, la même perception du marché du travail.

Remarquons une enquête de la direction de la programmation et du développement du Ministère de l'Éducation nationale (2001) qui met en perspective l'existence d'ambitions distinctes selon les familles. L'enquête émet le constat que l'utilité estimée des études est fonction de l'origine sociale de telle sorte qu'« à situation scolaire comparable, les cadres et les parents les plus diplômés expriment des attentes supérieures ». Ainsi, les « attentes » distinctes selon les milieux semblent pouvoir s'expliquer par des anticipations de gains différentes, de sorte qu'à mesure que le choix d'investissement intéresse des niveaux d'éducation plus élevés, ces anticipations soient moindres pour les individus issus de milieux peu favorisés. On comprend alors davantage en quoi la « sous représentation » des classes sociales les moins favorisées résulte en partie d'un phénomène d'auto-sélection.

L'hétérogénéité des anticipations semble ainsi constituer un premier facteur d'auto-sélection. Or cette première menace à l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur se voit aggravée par un second phénomène venant se greffer aux anticipations pessimistes : l'incertitude face aux gains, qui, à son tour, semble agir comme un frein à l'investissement éducatif de certains milieux.

Le processus de décision auquel sont confrontés les individus lorsqu'ils doivent faire le choix de poursuivre leurs études ou de s'engager sur le marché du travail, relève d'une décision en environnement incertain. En effet, l'incertitude caractérise le choix auquel les individus procèdent au sens où ces derniers perçoivent un risque quant à la confiance à accorder au marché du travail (risque de chômage). Outre ce risque, celui associé à l'échec des études agit également sur les espérances de gains. Or remarquons que c'est précisément dans un tel contexte que l'influence du milieu social tend à s'exercer, la perception des risques étant exacerbée chez les individus issus de milieux défavorisés. En effet, les gains n'étant que probables, les jugements et croyances des individus tendent à s'exprimer à travers le degré de probabilité attribué aux gains espérés. Or le milieu d'origine des individus influence ces croyances et donc les probabilités subjectives associées aux gains qui en résultent, de sorte que le degré de certitude attribué aux gains de l'investissement soit inférieur pour certains milieux moins confiants vis-à-vis de l'apport de l'éducation.

Ainsi, dans le cadre incertain que forme la décision d'investissement, la demande d'éducation résulterait d'une interrogation préalable en ces termes : Selon le niveau de probabilité que j'associe aux gains procurés par l'éducation, quel niveau d'éducation me faut-il choisir afin que je puisse considérer que l'investissement est rentable ? Le schéma de décision optimale fondée sur la rationalité reste en vigueur mais l'optimalité se voit raisonnée sur la base des préférences propres des individus, préférences hétérogènes et plus ou moins favorables à la poursuite des études.

Ainsi, l'incertitude, trop peu considérée dans les modèles traditionnels d'investissement en capital humain, paraît constituer un élément crucial de la décision d'éducation et le rôle des croyances

des individus dans cette décision, via le degré de certitude qu'ils attribuent aux gains de l'éducation, tend à expliquer le phénomène d'auto sélection d'individus issus de milieux peu favorisés.

Il serait donc plus à propos de définir le choix éducatif des individus de sorte à ce qu'il puisse témoigner à la fois de la perception des coûts selon le niveau de revenu des familles, de l'hétérogénéité des anticipations et des attitudes distinctes face aux risques.

En nous appuyant sur la théorie du capital humain de Gary Becker (1964), considérons que le taux de rendement interne anticipé ( $r_i^*$ ) par l'agent  $i$  détermine son incitation à investir et donc, constitue le déterminant de la demande éducative ( $DE_i$ ):

$$DE_i = DE(r_i^*) \text{ avec } \partial DE_i / \partial r_i^* > 0$$

Rappelons la formulation du taux de rendement interne explicité par la théorie du capital humain :

$$C = \sum_{t=1}^n G_t / (1 + r^*)$$

Où  $G_t$  traduit l'espérance de gains que l'individu formule lorsqu'il est confronté à la décision d'investissement,  $C$  la somme des coûts directs et des coûts d'opportunités associés à l'investissement et  $r^*$ , le taux de rendement interne.

Or, en vertu des arguments développés précédemment, nous proposons que l'évaluation du taux de rendement interne revête l'expression suivante, de sorte à mettre en perspective les préférences hétérogènes des agents :

$$C \frac{C}{R_i} = \theta_i \sum_{t=1}^n (G_t | I_i) / (1 + r_i^*)$$



Où  $\frac{C}{R_i}$  traduit le poids relatif du coût de l'éducation dans le revenu total de la famille de l'individu  $i$ ,  $(G_i|I_i)$  les anticipations de gains de l'individu  $i$  étant donné l'ensemble informationnel  $I_i$  dont il dispose et  $\theta_i$ , le degré de vraisemblance accordé aux espérances formulées et qui traduit une mesure de risque. Le taux de rendement interne anticipé se formule alors de la sorte :

$$r_i^* = \frac{\theta_i \sum_{t=1}^n (G_t|I_i)}{C \frac{C}{R_i}} - 1$$

Or si l'on considère l'ensemble des individus  $i = \{1, 2\}$ , tel que  $\theta_1 < \theta_2$ ,  $R_1 < R_2$  et  $I_1 \neq I_2$ , impliquant :  $\sum_{t=1}^n (G_t|I_1) < \sum_{t=1}^n (G_t|I_2)$ , alors

$$r_1^* < r_2^*,$$

et

$$DE_1 < DE_2.$$

Ainsi, en supposant que l'individu 1 et l'individu 2 disposent des mêmes facultés, on constate que le milieu socio-économique, via l'influence qu'il exerce sur les anticipations, la perception des risques et celle des coûts, agit comme un frein à l'investissement éducatif induisant ainsi un phénomène d'auto-sélection. Remarquons, en ce qui concerne la perception des risques, que les travaux de Belzil et Leonardi (2005) confirment le phénomène d'auto-sélection mis en lumière, en démontrant empiriquement que les individus plus averses au risque tendent à s'engager dans des niveaux d'études moins élevés.

Le phénomène d'auto-sélection mis en perspective concerne la décision relative au niveau d'étude mais affecte également le choix de filières. À nouveau, la distribution des étudiants dans les différentes filières confirme les disparités sociales au sens où, dans les filières prestigieuses, les enfants de milieux défavorisés sont très largement sous-représentés. Une interprétation par l'auto-sélection semble pouvoir également expliquer cette « sous représentation ».

Ainsi, le cumul des effets du milieu socio-économique sur les anticipations de gains, l'incertitude et la perception des coûts est capable d'expliquer, en partie, une demande éducative plus réduite de la part de certains milieux, de sorte qu'à résultats scolaires équivalents, l'égalité d'accès à l'éducation ne forme qu'une égalité théorique largement contrariée par le phénomène ambigu d'une iniquité fondée sur des choix autonomes. Or c'est précisément face à ce comportement d'auto sélection que des réponses en termes d'incitation semblent les plus appropriées.

#### **4. Un dispositif incitatif contre l'auto sélection face à l'enseignement supérieur**

Nous avons pu jusqu'ici désigner le phénomène d'auto-sélection des individus issus de milieux peu favorisés comme un facteur contribuant à l'inégalité des chances scolaires, et plus principalement, l'inégalité face à l'enseignement supérieur. Ce constat nous mène alors à envisager les moyens

capables d'enrayer ce phénomène en nous interrogeant sur le type de politique publique le plus à même d'offrir davantage de consistance à l'égalité théorique d'accès à l'enseignement supérieur.

Nombre de dispositifs sont fréquemment invoqués à cette fin. En partant du constat de la contrainte financière que forme la poursuite d'études supérieures, des propositions de prêts publics, qui par ailleurs existent déjà dans certains pays, sont fréquemment émises. Dans un article qui, par ailleurs, propose, du point de vue de l'efficacité, l'augmentation des droits d'inscription de l'enseignement supérieur, Trannoy et Gary Bobo (2005) défendent l'instauration d'un système de prêts accordés par l'État, sans intérêts et sous conditions de ressources qui revêtirait la forme d'un *Chèque- projet professionnel*. Cette proposition s'inscrit dans la droite lignée des propositions de *school vouchers* américains (Friedman et Friedman, 1980).

Toutefois, en supposant que le système de prêts publics soit capable d'« alléger » le coût perçu par les étudiants issus de familles modestes, il n'en va pas de même en ce qui concerne les effets d'une moins grande confiance dans les rendements éducatifs. En effet, les anticipations distinctes et l'attitude face au risque perdurent même sous la mise en place d'un système de prêts publics qui ne suffit donc pas à lui seul à contredire le phénomène d'auto-sélection.

Or revenons à notre étude relative aux écrits de Condorcet. Celui-ci ne préconisait-il pas l'emploi de moyens différenciés de sorte à niveler les inégalités de départ ? Ainsi, selon le constat de l'influence qu'exerce le milieu socio-économique dans les choix d'investissement éducatifs, il semble que la mise en place d'un système de prêts publics devrait s'accompagner d'un dispositif spécifique d'incitation, ciblé vers les individus issus de milieux peu favorisés, afin d'être en mesure d'atténuer le phénomène d'auto-sélection mis en perspective. En effet, l'octroi d'une dotation monétaire dirigée vers les individus issus de milieux modestes lorsque ceux-ci s'engagent dans un niveau d'éducation supérieur serait capable d'atténuer les écarts de rentabilité anticipée de sorte à laisser place à une demande éducative plus homogène entre les différents milieux. Remarquons que cette proposition serait capable de répondre aux conclusions émises par un rapport du CERC (2003) indiquant qu'un effort accru envers les étudiants d'origines modestes serait souhaitable afin d'ouvrir davantage l'accès à l'enseignement supérieur.

## **5. Conclusion**

En nous intéressant à la problématique de l'équité du système éducatif, nous avons pu mettre en perspective le phénomène d'auto-sélection comme facteur participant à l'inégalité des chances scolaires. En effet, en identifiant l'hétérogénéité des anticipations de gains, de l'appréhension de l'incertitude et de la perception des coûts selon les différents milieux socio-économiques, nous avons pu désigner la responsabilité de ces facteurs dans la formation de demandes éducatives inégales et largement corrélées au milieu d'origine. Il en résulte l'idée que l'accès à l'enseignement supérieur ne forme qu'une égalité théorique et, une réelle égalité des chances suppose des actions volontaires ciblées vers les individus les moins favorisés.

Remarquons toutefois qu'il ne s'agit pas d'inciter les individus à se « sur éduquer ». En effet, les processus de sélection par les résultats scolaires devant permettre une régulation de la demande, il s'agit que chaque individu soit incité à développer l'ensemble de ses talents de façon optimale, de sorte que le principe d'équité se nourrisse à la fois d'égalité des chances et d'élitisme. Des considérations en terme d'efficacité économique devraient converger vers ce principe.

En dernier lieu, il semble qu'un dispositif d'incitation ciblé vers les individus issus de milieux modestes ne peut suffire à lui seul à enrayer la question de l'iniquité face à l'accès à l'enseignement supérieur. En effet, des efforts portés sur la période de scolarité obligatoire et sur le marché du travail devraient être envisagés conjointement.

## Références :

- Becker G. S. (1964, 1993), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Third edition 1993, Chicago University Press, Chicago.
- Belzil C. et M. Leonardi (2005), « Can risk aversion explain schooling attainments ? Evidence from Italy », Mimeo, University of Milan.
- Boudon R. (1973), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Colin, Paris.
- Brunello G. et S. Comi (2004), « Education and earnings growth : evidence from 11 european countries », *Economics of Education Review* 23, pp. 75-83.
- CERC (2003), *Education et redistribution*, La Documentation Française, Paris.
- Condorcet (1791), *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Flammarion, collection "GF", 1994, *Premier mémoire sur l'instruction publique*, Editions mille et une nuits, 2002.
- Duru-Bellat M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, PUF, Paris.
- Friedman M. et R. Friedman (1980), *Free To Choose: A Personal Statement*, New York : Harcourt Brace Jovanovich.
- Gary-Bobo R. et A. Trannoy (2005), « Faut-il augmenter les droits d'inscription à l'université? », *Revue Française d'Economie* 19, pp. 189-237.
- Harmon C., H. Oosterbeek et I. Walker (2003), « The Returns to Education: Microeco-Nomics », *Journal of Economic Surveys* 17, pp. 115-155.
- Heckman J., L. Lochner et P. Todd (2001), « Fifty years of Mincer earnings regressions », Mimeo, University of Chicago.
- Hoxby C. (2003), *The Economics of School Choice*, NBER, Chicago University Press, Chicago.
- Mincer J. (1974), *Schooling, Experience, and Earnings*, Columbia University Press, New York.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, Christelle Chausseron (2001), « *Les attentes scolaires des parents d'élèves au début des études secondaires – Enquête juin et septembre 1998* », Note d'information 01-32.
- Wössmann L. (2004), « How Equal are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the United States », *CESifo Working Paper* 1162.