

Texte d'appui pour le séminaire interne de l'IREDU, mardi 10 Mai 2005

Jean BOURDON,

*"La dépense éducative des ménages : dépenser un peu pour consommer plus".*

Les dépenses des ménages dans le domaine de l'éducation sont restées en grande partie négligées par les analyses micro-économiques de la consommation<sup>1</sup>. Ceci est principalement vrai pour les économies où la dépense éducative est majoritairement financée par la dépense publique. Le comportement de demande d'éducation qui reste plus une préoccupation déclinée en termes de besoin de promotion ou de reproduction sociale qu'en termes d'allocation de la dépense privée, MINGAT (1979). Si la mesure de la dépense publique d'éducation est connue de manière relativement précise, la contribution des familles reste largement floue. Deux éléments contribuent à cet état:

- définir de manière peu contestable le produit «dépense d'éducation" pour une famille,
- obtenir de la statistique une définition de la consommation des ménages liée à cette fonction.

Dans ce texte nous partons de la difficulté de décrire la dépense éducative des familles en rapport aux transferts et aux subventions directes ou indirectes. Après avoir rappelé les mesures globales dont on dispose qui montrent une assez forte hétérogénéité de l'effort des familles, nous rappelons quelques éléments de littérature sur ce thème ; enfin, on testera un modèle de demande de soutien scolaire payant, de la part des familles, en données individuelles sur le cas français.

## **1. Interférence entre bien public et utilité privée**

Dans un travail passé, MINGAT, CARRÉ et FRIBOULET (1974) introduisaient la distinction entre «coût d'élevage" et coût de l'éducation. Si la statistique classique identifie la dépense éducative comme le total des fonctions directement liées à l'instruction comme l'achat des manuels, les fournitures et les droits d'inscription, on pourrait lui opposer le «coût d'élevage" défini comme l'ensemble des dépenses d'entretien (nourriture, soins, habillement, etc.) durant la période de formation initiale. Au-delà, définition pouvant être qualifiée de « rousseauiste », viendrait une mesure de l'effort éducatif des familles ; y serait inclus l'ensemble des biens et services offerts pour le développement de l'enfant et sa connaissance. Ceci conduirait à élargir, hors de l'école, la dépense éducative et à comptabiliser au-delà de la consommation les prestations en nature et y valoriser les arbitrages de renoncement<sup>2</sup>. On rejoint, dans ce cas, un problème général en économie, celui de l'écart entre dépenses et coût.

D'où l'idée de retrouver une notion du comportement des agents : celle du passager clandestin (free rider) ; selon la définition usuelle *il s'agit d'un agent économique usant d'un bien en général collectif et ne payant pas sa quote-part qui est alors supportée par les autres usagers*. Ici nous avons une version faible de ceci. Du fait du financement par l'impôt le bien public est fourni gratuitement, mais certains individus y attachent plus de valeur. Ils vont donc tenter d'acquérir plus de bien ou du moins d'en acquérir une offre de meilleure qualité. Si l'on estime que le système éducatif n'est qu'un filtre ou une machine à classer, l'individu utilitariste pourrait tenter par une dépense privée de mieux profiter personnellement du bien collectif en ajoutant un surplus

---

<sup>1</sup> Les analyses au moyen des banques de données bibliographiques sont en particulier très révélatrices.

<sup>2</sup> Principalement le temps du suivi scolaire parental et le soutien scolaire par la famille.

de demandes par un financement privé. Autrement dit si le système éducatif n'a comme autre but de classer les aptitudes, l'agent rationnel choisira la formation qui permet d'envoyer le meilleur signal, donc le meilleur taux de rendement quitte à compléter l'offre standard du bien éducation en engageant une dépense privée aux moments les plus cruciaux du filtre scolaire.

De cette tentative d'explication des comportements, on peut construire un choix sous forme de deux hypothèses alternatives:

HO - la dépense privée d'éducation répond aux logiques de dépenses habituelles, il n'existe aucune raison de penser que les comportements de dépense privée d'éducation soient différents de ceux qui caractérisent les autres biens de consommation ;

H1 - la dépense éducative privée est utilisée pour mieux rentabiliser à titre individuel les services publics d'éducation; on pense alors, compte tenu de la différence entre l'utilité attendue et le coût privé que les comportements d'éducation répondront à des logiques atypiques par rapport aux autres biens consommés.

Dans le cas européen, PSACHAROPOULOS (1991) souligne, pour l'Europe, la nécessité de trouver des sources alternatives privées au financement de l'éducation supérieure, l'argumentation appuyée par une revue de littérature sur ce thème montre plus les limites du financement public qu'une nécessaire orientation nouvelle de la contribution des ménages. La littérature économique met en avant le rôle du capital humain dans la génération des externalités. Il apparaît que des différences *a priori* faibles dans les techniques et les pratiques éducatives peuvent contribuer à la stratification sociale, stratification elle-même entretenue dans le processus inter-générationnel, BENABOU (1993). Depuis quelque temps, une inflexion dans ces axes de priorité d'analyse peut être enregistrée. Deux incidences expliquent ceci: - la première est triviale, il s'agit d'un effet de meilleures mesures, avec les progrès des enquêtes auprès des ménages, on mesure l'ampleur de certaines différences sur des observations tangibles; - la seconde vient plus d'un glissement théorique, partant du comportement du " passager clandestin" ; on y remarque un intérêt particulier pour utiliser la dépense privée dans une stratégie plus large d'accès au service public d'éducation.

## **2. Une comparaison malaisée sur l'offre scolaire**

Si l'on prend en compte le groupe des pays de l'OCDE<sup>3</sup>, on remarque, aux divers niveaux, une assez grande variété de la place du privé; les tendances d'évolution sont modérées et on ne peut trouver une évolution nette. La moyenne sur l'ensemble des pays de l'OCDE, donne une part de l'enseignement privé en termes d'effectifs qui va de 16% pour le primaire à 17% pour le secondaire et à peine 12% pour le supérieur. Si certains pays possèdent une structure de l'enseignement privé quasi inexistante moins de 5% en Allemagne et Grande-Bretagne sur l'ensemble des trois cycles ; le taux atteint respectivement 15% pour le primaire et 20% pour le secondaire en France et plus de 75% pour le supérieur au Japon. Toutefois, il est évident que secteur privé de l'éducation ne signifie en rien financement privé de l'éducation. Les exemples français et italiens montrent bien que le système privé contractualisé ne saurait s'assimiler à un effort privé d'éducation. Par ailleurs, il ne faut pas oublier l'impact de certaines traditions d'organisation dans l'offre éducative. Ainsi, la part de l'enseignement supérieur privé dans des pays comme le Japon et la France vient plus d'une diversité d'offre en dehors des limites du ministère de l'Éducation, traduisant l'impact d'autres initiatives publiques ou semi-publiques, que d'une pure initiative

---

3 Données extraites d'indicateurs de l'éducation de l'OCDE.

privée. Il apparaît ainsi que la comparaison de la place de l'enseignement privé ne permet pas de dégager des conclusions nettes.

De manière récente, les indicateurs de l'éducation de l'OCDE ont étudié de manière détaillée les transferts entre agents économiques liés aux activités d'éducation. Le tableau 1 reprend pour un panel de pays la part des subsides et transferts versés par les collectivités publiques vers les ménages, c i exprimé en part du total des dépenses publiques d'éducation. Ici aussi la variété est considérable, dans certains pays ces transferts comptent pour 30% de l'effort éducatif du pays contre moins de 3% dans d'autres pays. A l'évidence dans ces différences le montant des subsides et bourses de l'enseignement supérieur, et les pratiques de versement, compte majoritairement. Toutefois, les écarts sont aussi considérables en limitant ce seul examen aux transferts concernant l'enseignement primaire et secondaire on obtient des valeurs relatives comptant de 0,1% à 10% de la dépense éducative pour ces niveaux. Si l'on désire tracer une typologie, il est indéniable que dans l'ensemble européen s'oppose un modèle « nordique » avec de larges montants de transferts et un modèle « méridional » où ces transferts sont des plus limités.

**Tableau 1 : Part des transferts versés par les collectivités publiques vers les ménages**

	Part des subsides et transferts dans le total des dépenses		Total exprimé en part du PIB	Total exprimé en part de la dépense éducative nationale
	Primaire et secondaire	Supérieur		
Autriche	0,9	16,9	0,18%	4,74%
Belgique	0,3	17,3	0,24%	5,64%
Tchéquie	5,9	7,9	0,12%	3,84%
Danemark	11,6	34,7	1,26%	29,21%
Finlande	3,4	19,0	0,44%	11,78%
France	3,4	8,4	0,12%	2,86%
Allemagne	4,2	15,5	0,22%	6,14%
Grèce	0,3	6,4	0,08%	2,99%
Hongrie	10,1	19,5	0,33%	10,81%
Islande	1,2	23,7	0,28%	5,30%
Irlande	3,3	11,9	0,19%	6,14%
Italie	0,9	12,4	0,11%	2,93%
Pays-bas	6,9	23,6	0,40%	12,37%
Norvège	4,6	30,8	0,65%	14,28%
Pologne	0,5	1,8		
Portugal	1,3	6,2	0,08%	1,93%
Slovaquie	2,0	10,5	0,10%	3,91%
Espagne	1,0	8,3	0,09%	2,96%
Suède	10,1	30,1	0,82%	19,16%
Royaume uni	0,2	5,3	0,04%	1,11%
Etats-Unis	0,1	37,4	0,56%	13,66%

Source : Ocde – Indicateurs de l'éducation édition 2004, extrait dutableauB1 etB2, données relatives à l'années 2002.

Aller au-delà demanderait une analyse fine du circuit des transferts ; le résultat en serait aussi le constat d'un empilement de mesures et de traditions. Il en demeure qu'il est très difficile de mesurer ce qui transfère globalisé de base, comme une allocation universelle, de ce qui est transféré en fonction d'une dépense engagée par un étudiant ou une famille et dont une part peut lui être remboursée en fonction de critère d'éligibilité.

### **3. Dépenses à la charge des familles**

Une seconde voie pour apprécier l'effort éducatif des familles revient à mesurer ce qui est laissé à leur charge, ceci dans un système à base publique de financement. Ici aussi la question devient très vite complexe compte tenu, à l'évidence, de la diversité patente du système de financement public. Pour le préscolaire, l'effort des familles est relativement variable suivant les pays de l'Union. Ainsi, en Allemagne, suivant les Länder, la répartition du mode de gestion des écoles va de 15 % à 70 % pour les opérateurs indépendants (églises, associations, sociétés mutualistes,...). Toutes ces institutions reçoivent des subventions des autorités locales et pratiquent des tarifs dégressifs aux familles suivant des critères sociaux plus ou moins redistributeurs. Mais il n'en reste pas moins qu'il existe une considérable variété de l'effort demandé aux familles. La Grèce et l'Espagne sont dans des situations proches, bien que dans ces deux pays on assiste à une large diffusion des structures gratuites.

En Irlande, comme en Allemagne et Autriche, l'enseignement préscolaire reste souvent animé par des opérateurs privés (bénévoles *et/ou* religieux) non subventionnés. Il en reste un coût pour les familles qui est souvent cité par les organisations internationales (CEE, OCDE) comme un frein à l'offre de travail féminine. L'organisation est quelque peu identique en Grande-Bretagne, mais les coûts répercutés aux familles sont faibles, voire inexistantes. À quelques différences près, on peut aussi dégager un modèle nordique de l'enseignement préscolaire. Organisés par les municipalités ou rattachés aux affaires sociales, ces lieux éducatifs font supporter une partie de leur coût aux familles (25 à 30 %). Mais l'insuffisance de l'offre conduit à la coexistence de structures privées répondant à un critère de gestion mutualiste ou marchande. En prenant les trois fonctions de dépenses suivantes: l'achat des livres, le repas de mi-journée et le transport scolaire, nous tentons une comparaison intra-européenne sur l'enseignement primaire. Dans cet objectif, le tableau 2, reprend de la base Eurydice les principaux éléments de coûts laissés à la charge des familles dans l'enseignement de base.

Aller au-delà du primaire permet un constat de plus large différenciation encore. Si l'on garde les mêmes critères, on s'aperçoit d'une extrême variété. Si l'on fait référence à la fin du secondaire, on remarque des tendances et des modes d'action plus diversifiés encore. Ainsi, seul le Danemark défend la gratuité dans les trois fonctions. L'Allemagne illustre la diversité d'une fédération avec de larges différences suivant les Länder, plus les finances du Land sont peu contraintes, plus le taux d'aide est élevé. La Suède module ses taux d'aides en fonction de la distance et des caractéristiques de l'habitat. Les Pays-Bas, la Norvège et la Finlande se caractérisent par un système qui privilégie le paiement direct par les familles tout en accordant bourses et prêts spécifiques sur critères sociaux<sup>3</sup>. L'Italie et l'Irlande ne se caractérisent pas par un appel aussi massif aux familles tout en limitant la dépense publique; il est fait appel à l'action mutualiste et à des sociétés d'entraide locale. Ces dernières, comme les administrations locales, n'hésitent pas, dans ces deux pays à moduler l'aide par les résultats de la scolarité. Dans quelques cas l'aide est aussi attribuée par des prêts bonifiés dont les taux et l'échéance sont modulés par des critères sociaux. La Grèce pratique assez largement la gratuité, mais les familles se voient pénalisées en

fin de secondaire par des cours payants s'ajoutant à l'horaire de base, dont la participation conditionne en grande part la réussite aux examens; ceci se situe dans l'image des rythmes scolaires Est asiatiques. Traduire ces différences en chiffre sur la dépense des familles reste encore malaisé. Depuis quelque temps, dans sa collecte d'indicateurs sur l'éducation, l'OCDE tente de mesurer la dépense privée d'éducation. Pour le supérieur en particulier, la dépense privée ne pourrait s'assimiler à la dépense des familles. Les entreprises et certaines fondations financent l'éducation et l'on ne peut l'inclure dans le financement venant des familles. En conservant une définition restreinte aux familles, on peut ainsi additionner l'effort direct des familles et les opérations financées par des fonds mutualistes et des sociétés d'entraides redistribuant un effort des ménages privés. Les données OCDE permettent de distinguer l'enseignement fondamental de l'enseignement supérieur pour ces opérations de financement. Ces données doivent être prises avec une certaine réserve dans la mesure où leur établissement fait appel à des notions qui restent encore floues dans leur définition et/ou la nomenclature des fonctions de consommation reste encore éloignée de ce type de préoccupation. On distingue entre les dépenses directes, payées directement par les ménages aux établissements d'enseignement et les dépenses indirectes. Malgré toutes ces réserves, le tableau 3 suivant n'est qu'un témoignage de variété entre les pays.

**Tableau 2 - Communauté européenne: quelques comparaisons de prises en charge, niveau primaire et collège**

Pays	Repas	Livres	Transport scolaire
Allemagne		Bons de réductions locaux	CS Locaux
Autriche	Introduction d'un ticket modérateur en 1999	Bons de réductions locaux	Idem à repas
Belgique	Abattement financement CT		Réductions CS
Danemark	Réduction CS	Gratuité	
Espagne	Réduction CS, ticket modérateur national introduit en 2000	Gratuité	Aides si > 5 kms
Finlande	Gratuité si distance	Gratuité financement. Local	Lié au risque de trajet
France	CS locaux	Gratuité	Gratuité
Grande-Bretagne	Gratuité	Gratuité livres de base	
Grèce	Gratuité		Gratuité > 5 kms
Irlande	Critères sociaux (CS)		
Italie	CS locaux	Gratuité	CS locaux
Norvège	Gratuité si distance	Gratuité	Gratuit et déssectorisation
Pays-Bas	Réduction CS	Gratuité	Aides distance
Suède	Gratuité si distance	Gratuité	Gratuit sauf déssectorisation

Source: exploitation documents D. Travail et Aff. Sociales UE et unité Eurydice (Eurybase).

CT : financement majoritaire des collectivités territoriales.

CS : aide basée sur des critères sociaux, une case grisée indique une situation de règles locales largement différentes dans la nation.

**Tableau 3 - Estimation de la dépense des familles dans la dépense d'éducation en 1992 et 2002 (hors subvention ou redistribution vers les ménages pour l'éducation)**

	Primaire et Secondaire				Supérieur			
	1992		2002		1992		2002	
	Directes	Indirectes	Directes	Indirectes	Directes	Indirectes	Directes	Indirectes
Allemagne	14,5%	ε	10,3%	1,2%	9,1 %	ε	8,7%	ε
Australie	11,9 %	8,3%	11,5%	8,1%	29,4%	9,5%	38,6%	10,1%
Canada	7,0%	ε	8,5%	ε	16,6%	14,3%	24,4%	ε
Corée	25,8%	ε	22,8%	ε	54,0%	0,7%	72%	ε
Espagne	1,4 %	.../...	3,2%	.../...	20,0%	9,1 %	21%	9,0%
États-unis	11,1 %	0,5%	12,7%	0,9%	12,5 %	4,0%	14,9%	4,1%
France	9,1 %	2,5%	8,2%	2,1%	16,2%	6,3%	15,0%	7,1%
Italie	3,0%	.../...	2,6%	.../...	13,3%	.../...	23,7%	.../...
Japon	9,1 %	.../...	8,7%	.../...	54,5%	ε	56,1%	ε
Royaume-Uni	1,0%	ε	1,3%	ε	22,2%	15,4 %	27,0%	12,1%
Suisse	3,5%	.../...	3,9%	.../...	0,8%	.../...	1,0%	.../...

Source: base de données CERI/OCDE.

ε donnée non renseignée mais considérée comme de valeur négligeable.

.../... donnée non renseignée.

Ce tableau est surtout caractéristique d'une tendance élevée au renforcement des coûts à la charge des ménages pour l'enseignement supérieur

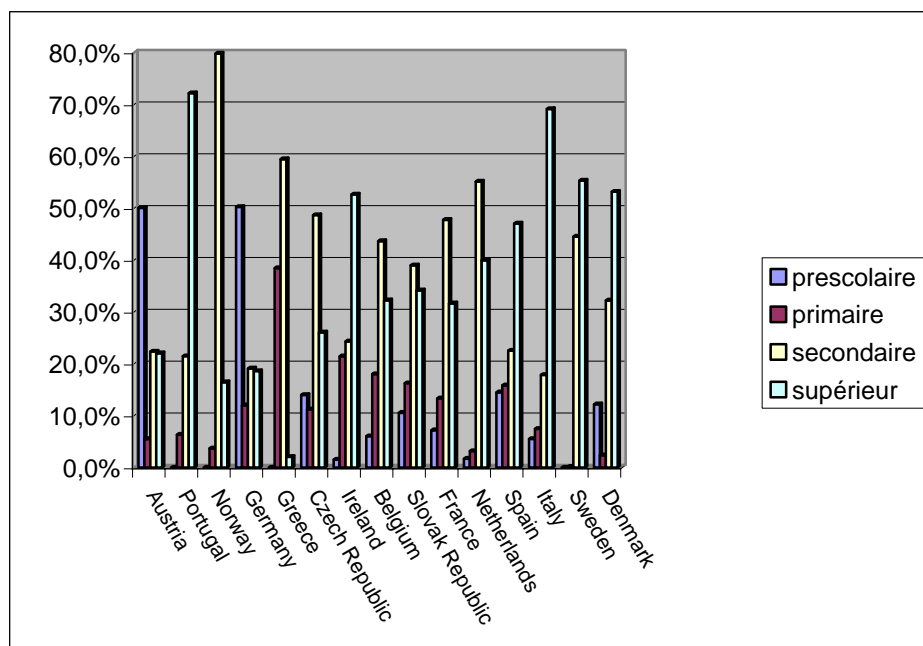
Mais tester, à travers ces hypothèses, des comportements marginaux, en termes de volume, des dépenses globales du ménage, donc difficilement différenciables, peut être non probant. Des effets « macro-sociaux », effet d'urbanisation, effet d'imitation de catégories sociales ou plus simplement de différences d'accès à l'éducation supérieure de catégories sociales, peuvent capter l'explication des comportements. Au-delà des ressources publiques allouées à l'éducation, les familles contribuent à la dépense éducative. Ces contributions privées peuvent prendre diverses formes: - les dépenses directement liées au processus éducatif, à l'exemple des achats de fournitures scolaires; -les dépenses directes additionnelles basées sur une recherche de meilleure performance, comme les cours complémentaires en dehors du strict cadre du cursus scolaire ; - les dépenses indirectes qui accompagnent le processus éducatif comme l'habillement, les repas pris en cantine scolaire, etc... Ces dépenses sont liées au processus éducatif et font l'objet d'un échange marchand. En complément, on doit aussi mentionner les dépenses qui, quoique liées au processus éducatif, ne feraient pas l'objet d'un échange marchand, comme l'aide scolaire dans le contexte familial.

Le tableau 4 intègre l'effet des transferts et subsides et permet de mesurer l'effet net de la participation des familles à l'effort éducatif. On remarque la forte variété de cet effort relatif au sein des pays de l'UE, mais toutefois plus restreint que pour les pays hors UE dont on dispose des données (colonne de droite). Comme ceci est pressenti, cette structure est liée en grande part à l'effort de financement demandé aux familles pour l'éducation supérieure, aussi reprend-on cette part de la dépense des familles pour les quatre ordres d'enseignement.

**Tableau 4 - Estimation de la dépense restant à la charge des familles dans la dépense d'éducation en 2002 avec prise en compte des subventions ou redistribution vers les ménages pour l'éducation ;**

Union européenne	Part	Autres pays	Part
Autriche	2,9%	Inde	3,1%
Portugal	3,5%	Uruguay	6,4%
Norvège	4,1%	Canada	17,1%
Allemagne	4,7%	Etats-Unis	18,8%
Grèce	5,8%	Israël	18,9%
République Tchèque	6,0%	Mexique	19,8%
Irlande	7,0%	Australie	21,4%
Belgique	8,5%	Argentine	22,0%
Slovaquie	9,0%	Indonésie	31,6%
France	9,6%	Corée, R of	32,1%
Pays-Bas	9,8%	Japon	33,9%
Espagne	11,2%	Paraguay	40,1%
Italie	13,7%	Pérou	40,9%
Suède	14,7%	Philippines	40,9%
Danemark	22,8%	Chili	43,0%
		Jamaïque	54,7%

Source: base de données CERI/OCDE.



**Figure 1 Répartition de la dépense laissée aux familles, pays de l'UE**

Cette structure de la dépense éducative des ménages, avec un classement des pays de l'UE de gauche à droite suivant le critère de part croissante du financement par les ménages dans la dépense éducative. Une typologie peut être décrite autour de trois groupes :

- Les pays où la participation des familles dans le financement est forte se caractérisent essentiellement par une forte allocation vers l'enseignement supérieur ;
- Norvège exceptée, certains pays laissant une charge moyenne aux familles dans le financement éducatif se caractérisent par une part importante de l'allocation à l'enseignement secondaire.
- Les pays germaniques se caractérisent à la fois par un faible effort des familles, mais aussi par une orientation forte de cet effort vers l'enseignement préscolaire.

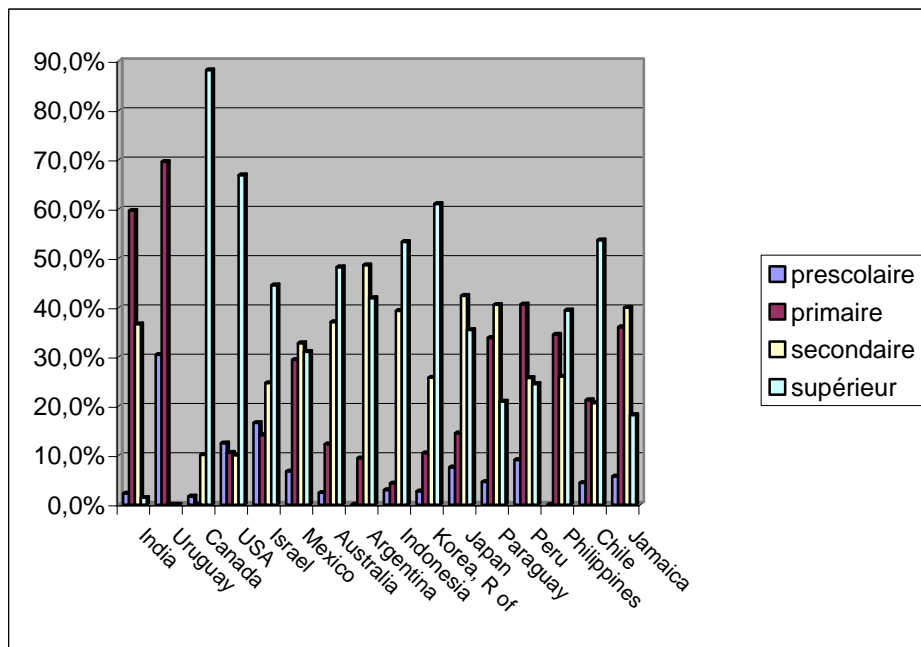


Figure 2 Répartition de la dépense laissée aux familles, pays hors UE

Par ailleurs, excepté la Grèce, la charge laissée aux familles pour l'enseignement primaire reste des plus réduites en relatif. Les pays hors UE (figure 2) témoignent d'une plus grande variété dans la hiérarchie des financements relatifs des familles. La situation d'un fort financement, par les familles, pour l'enseignement supérieur, est évidemment une caractéristique de pays à fort revenu.

#### 4. Eléments de littérature

Des travaux récents, particulièrement pour les pays en croissance rapide, montrent que la dépense privée d'éducation vient en complément d'un système éducatif jugé performant et efficace par les parents. Elle n'est jamais orientée comme une substitution à une faiblesse du système. Cette dépense privée sert surtout à créer un signal de différenciation dans un contexte de compétition, Glewwe (2004). Par ailleurs la dépense privée d'éducation a aussi une fonction de conformité aux standards locaux, ceci dans une logique de « club », Brueckner J. et Lee K (1989), ou de « rattrapage » pour les familles récemment intégrées dans un milieu local, Bayer et al (2004) et .

La littérature s'est interrogé sur le fait que le revenu des parents affecte les capacités scolaires des enfants. En l'absence de l'interposition de l'action publique, nous nous attendons à ce que les enfants de parents riches acquièrent plus de capital humain que les enfants des parents aux



revenus faibles si les marchés financiers sont imparfaits, et dans le sens que les parents ne peuvent pas mettre en gage les futurs revenus de leurs enfants en tant que garantie quand à un emprunt pour investir en l'éducation de leurs enfants (Loury, 1981; Becker et Tomes, 1986; Mulligan, 1997). Si la richesse des parents influe sur les acquisitions des enfants, alors l'intervention publique est justifiée pour des raisons de justice et d'efficacité (Galor et Zeira, 1993; Hoff et Lyon, 1995; Benabou, 1996). De manière récente Angrist et Lavy (2002), Darden et alii (2003) montrent le fort impact, sur la réussite des études supérieures, des bourses attribuées, en fonction de critères de qualité des résultats scolaires en fin de secondaire, à des étudiants issus de familles aux revenus modestes.

Pour un échantillon tiré du PSID, Shea (2000) constate que l'impact du revenu des parents sur le capital humain des enfants est positif, significatif estimé en utilisant une forme OLS, mais insignifiant et fréquemment négatif en utilisant une estimation par les double moindres carrés. Les variables taille d'entreprise et la branche d'emploi sont persistantes à travers les générations, en particulier pour des fils, de sorte que l'élimination du composant du revenu des enfants dû au hasard (hors reproduction sociale) réduit l'impact estimé du revenu des parents. La possibilité que l'impact marginal du revenu des parents est plus haut aux niveaux de revenu bas. De telles non-linéarités sont potentiellement importantes, parce que des politiques de redistribution du revenu des revenus visent souvent les pauvres et les contraintes de liquidité peuvent être plus fortes quand le revenu est bas. Les résultats sont mitigés d'une part, on constate que le revenu des parents importe pour les enfants dans le groupe des familles dont le père a moins de douze ans d'instruction; d'autre part, il n'y a d'évidence que l'impact du revenu parental sur la dépense éducative des familles change suivant les classes de revenu. Des recherches en économie du travail (Lewis, 1986; Krueger et Summers, 1988) montrent que les salaires changent sensiblement avec la taille et le secteur d'emploi, même en contrôlant par le statut et les qualifications observables. De même, Cochrane (1991), Jacobson et alii (1993) et d'autres prouvent que la perte involontaire du travail possède un grand et persistant impact négatif sur les revenus. De ces constats Shea (2000) a aussi tenté d'estimer l'impact du revenu des parents, sur la dépense éducative, en comparant les enfants des pères concernés par des restructurations d'entreprises aux enfants de pères non concernés par ces restructuration avec le contrôle de qualifications, de patrimoines financier et humain observables semblables.

Les liens entre les ressources parentales et les résultats scolaires des enfants fournit la justification économique de programmes qui redistribuent des ressources aux familles de faible revenu et qui doivent investir dans l'éducation du fait de l'obligation de participation scolaire comme l'allocation de rentrée scolaire, allocation familiale et modulation des impôts ou de crédits d'impôt (prime pour l'emploi). L'impact potentiel du revenu des parents sur les résultats scolaires des enfants est également un point important pour les discussions d'effet des politiques sur la réforme de finances scolaires (Hoxby, 1996; Fernandez et Rogerson, 1998) et l'admission et l'obtention de bourses d'université au mérite scolaire (Clotfelter, 1999).

Dans la littérature de l'économie appliquée, un corps substantiel de recherche prouve que le statut économique est persistant à travers des générations: les enfants élevés dans des familles à hauts revenus gagnent plus que des enfants élevés dans les familles de faible revenu. Solon (1992) et Zimmerman (1992), par exemple, constatent que la corrélation entre les pères et les revenus permanents des fils est près de 0,4, alors que Corcoran et alii (1992), Hill et Duncan (1987) et d'autres montrent que l'effet du revenu des parents reste important même après l'introduction de variables de contrôle pour l'éducation, le capital social et d'autres caractéristiques parentales observables jusqu'à trois générations en arrière. Si ces études sont instructives de divers points de

vue, elles ne montrent pas que le revenu des parents observé sur moyen terme et non comme effet patrimonial importe sur la dépense éducative des familles. Séparant les revenus du capital, Mayer (1997) tente ainsi de diminuer le biais de savoir pour conserver une mesure du revenu indépendante des caractéristiques individuelles ; toutefois, la spécificité de certains profils de famille disposant d'une forte part de revenus issus du capital ne permet pas d'avancer clairement que les résultats scolaires sont dépendants du revenu, d'autres pouvant être ici majorés. Toujours dans une vision de séparation de l'effet acquisition par rapport à l'effet d'héritage, Blau (1996) teste un panel de cousins dont les mères sont sœurs, ceci tend à majorer, en corrigeant des effets d'héritage intellectuel le rôle du revenu dans la dépense éducative des familles.

Dans des travaux aussi assez récents Downes et Figlio (1999) ou Aaronson.(1999), évaluent les effets des réformes des finances des écoles sur la composition de la communauté proche et montrent un effet de recomposition sociale, entraînant une recomposition politique . Ce modèle n'est pas toujours statistiquement significatif, compte tenu des inerties de composition de la communauté entre deux votes pour les autorités locales, ceci suggère un schéma à la Tiebout où les réformes de finances locales ramènent l'incitation sur la base du goût pour l'éducation. Ainsi, si au commencement pour des zones de basse dépense, de telles politiques de soutien aux dépenses scolaires devraient avoir comme conséquences des augmentations relatives de revenu par habitant, des déclinés relatifs dans le taux de pauvreté, et des augmentations relatives de la fraction des personnes d'instruction supérieure et donc par induction une progression des dépenses privées d'éducation. Ces travaux montrent pour le moins que les arrivants récents dans une zone tendent, à revenu égal, d'affecter plus aux dépenses éducatives.

## **5. Les stratégies des familles et 'enquête INSEE de 2003**

Une des principales questions est pour nous de cerner les motifs de la demande d'éducation par le ménage ; celle-ci est influencée par des aspirations de la part des parents sur la réussite de leurs enfants dans le cursus éducatif.

La dimension genre dans les aspirations familiales d'éducation paraît à relativiser selon Duru (2004) p 123 : « Les différences dans les comportements d'aide au travail scolaire ou d'investissement éducatif sont d'ailleurs minimales ». Pour appuyer ce constat de faible différenciation en faveur des garçons, mis déjà en évidence par le traitement de l'enquête de 1993 (Gissot, Héran et Manon (1994)), Duru met en avant le biais suivant lequel les garçons sont plus facilement orientés vers les filières plus coûteuses, pour les familles, à l'image des grandes écoles et des filières techniques et professionnelles.

Le changement structurel du rapport à l'école des familles peut s'expliquer par des tendances profondes du marché du travail. Ainsi selon Terrail (1992), les aspirations familiales sont largement influencées par les mères et l'orientation de ces aspirations a largement été conditionnée par l'accroissement des taux d'activité des mères de famille.

Dans les mêmes références sociologiques, Duru (2004) souligne qu'au travers des résultats de l'enquête de 1993, on perçoit de la part des familles et essentiellement des mères un suivi plus serré et plus précoce des résultats scolaires des garçons. Cette différence entre le contrôle scolaire et les contrôles extrascolaires des jeunes enfants suivant le sexe paraît toujours selon Duru non

indépendant des meilleurs résultats scolaires moyens des filles, à caractéristiques sociales identiques, notamment durant le secondaire.

Les résultats présentés ici sont issus de l'enquête Permanente sur les Conditions de Vie des ménages (PCV) d'octobre 2003 et, en particulier, de sa partie variable Éducation et Famille. Elle concerne l'année scolaire 2002-2003 et s'appuie sur un échantillon de 4100 ménages interrogés en octobre et novembre 2003, représentatifs de la base du recensement actualisée au travers de l'enquête emploi annuelle, et ayant au moins un enfant âgé de 2 à 25 ans et scolarisé. L'enquête décrit l'ensemble des relations et appui de la famille par rapport aux enfants qu'elle comporte. Une approche complémentaire est réalisée pour l'enfant « A », il s'agit d'un enfant scolarisé tiré au sort dans la fratrie et pour lequel sont renseignées des questions individualisées du contexte scolaire.

Les résultats de cette enquête sont comparables à ceux obtenus dans l'enquête « Efforts éducatifs des familles » réalisée en 1992 conjointement par l'Insee et l'Ined. Dans ces deux enquêtes, les parents ont été interrogés notamment sur l'aide qu'ils apportaient à leurs enfants et sur le jugement qu'ils portent sur ce soutien.

L'enquête d'octobre 2003 cherche à mesurer l'aide des parents en la décrivant mais aussi en s'intéressant au jugement que les parents portent sur cette aide. L'analyse est donc quantitative et qualitative. En premier lieu, l'aide est quantifiée en interrogeant le père et la mère sur le temps qu'ils ont passé à aider durant l'année 2002-2003 l'un de leurs enfants d'une part, et l'ensemble de leurs enfants d'autre part. Par ailleurs, l'enquête s'intéresse à la façon dont le parent aidait au cours de l'année scolaire 2002-2003, selon quatre modalités :

- le parent ne s'occupait pas du travail scolaire de l'enfant,
- il s'en occupait seulement quand l'enfant le demandait,
- il contrôlait le travail de l'enfant même si ce dernier ne le demandait pas (c'est-à-dire qu'il vérifiait que les devoirs avaient été faits),
- ou suivait toujours son travail de près (en faisant faire des exercices, en faisant réciter l'enfant, etc...).

En second lieu, il est également demandé au parent son opinion sur l'aide qu'il a apportée : juge-t-il ne pas en avoir assez fait, avoir fait ce qu'il fallait, ou au contraire en avoir trop fait ? A-t-il très souvent, assez souvent, assez rarement ou très rarement le sentiment d'être dépassé, de ne pas avoir les connaissances nécessaires ?

Enfin sont décrits les moyens d'aide dont dispose l'enfant en dehors du soutien parental, à savoir l'aide fraternelle et des autres membres de la famille, l'aide externe à la famille et l'accès à des structures locales de soutien scolaire. Enfin est décrit l'éventuel recours à des éléments payants d'environnement scolaire dont les cours particuliers payants.

L'enquête donne un effet intergénérationnel du capital éducatif en renseignant sur le niveau d'études atteint pas les parents et les enfants. On peut en déduire diverses stratégies de comportement en termes d'hypothèses alternatives. L'analyse de l'écart de dotation de capital humain entre les parents et les grands parents peut conduire à une diversité de choix, en apparence, rationnels, vis-à-vis de la demande d'éducation à l'exemple du schéma suivant..

On a donc défini une variable de stabilité du niveau d'étude entre parents et grands parents, traduisant la différence entre le capital humain possédé d'une génération à l'autre.

		Capital humain des parents	
		Moyen ou faible	Elevé
Capital humain des grands parents	Moyen ou faible	<i>Différenc investissement éducatif population immigrée vs population de souche et intensité des aspirations éducatives</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• désintérêt relatif pour l'investissement éducatif</li> <li>• volonté d'intégration par l'investissement éducatif avec recherche de moyens complémentaires d'investissement éducatif</li> </ul>	
	Elevé	Différencier par l'intensité des aspirations éducatives et à l'implication des parents dans le suivi des études.	Distinction entre divers comportements parentaux. Stratégie de reproduction élitiste « internalisée » à la famille, Stratégie élitiste avec appel de ressources éducatives complémentaires

## 6. Un test sur les cours particuliers

L'enquête décrit le recours par la famille aux cours particuliers pour l'ensemble des enfants ainsi, de manière plus précise, pour l'enfant A. Sont disponibles dans l'enquête des informations sur les motivations, l'intensité, la spécialité et l'évaluation de ce recours à cette forme de soutien scolaire. De même sont décrits dans la base les modes alternatifs de soutien scolaire comme l'aide gratuite de la part des collectivités locales où les pratiques d'entraide dans la famille. .

La figure 3 donne la répartition des sommes engagées pour l'enfant A en cours particuliers pour les 410 familles qui déclarent avoir recours à ce mode de soutien scolaire durant l'année 2002-2003. La figure 4 permet de préciser la différence de recours suivant le mode de résidence urbaine ou rurale de la famille.

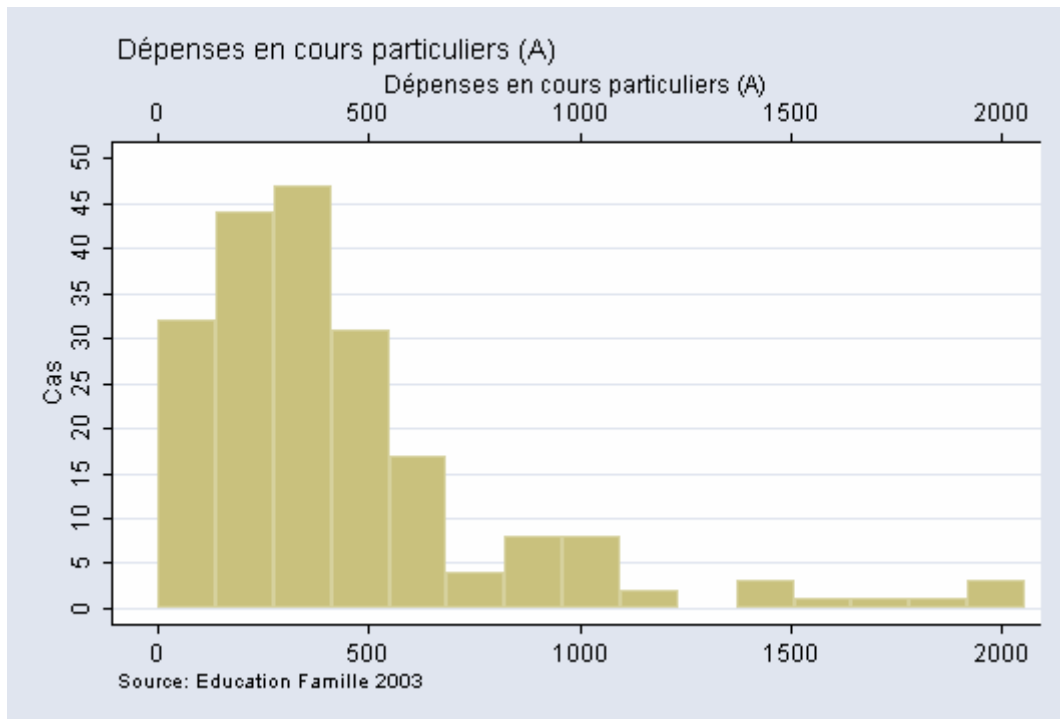


Figure 3 Dépenses de CP engagées par les familles

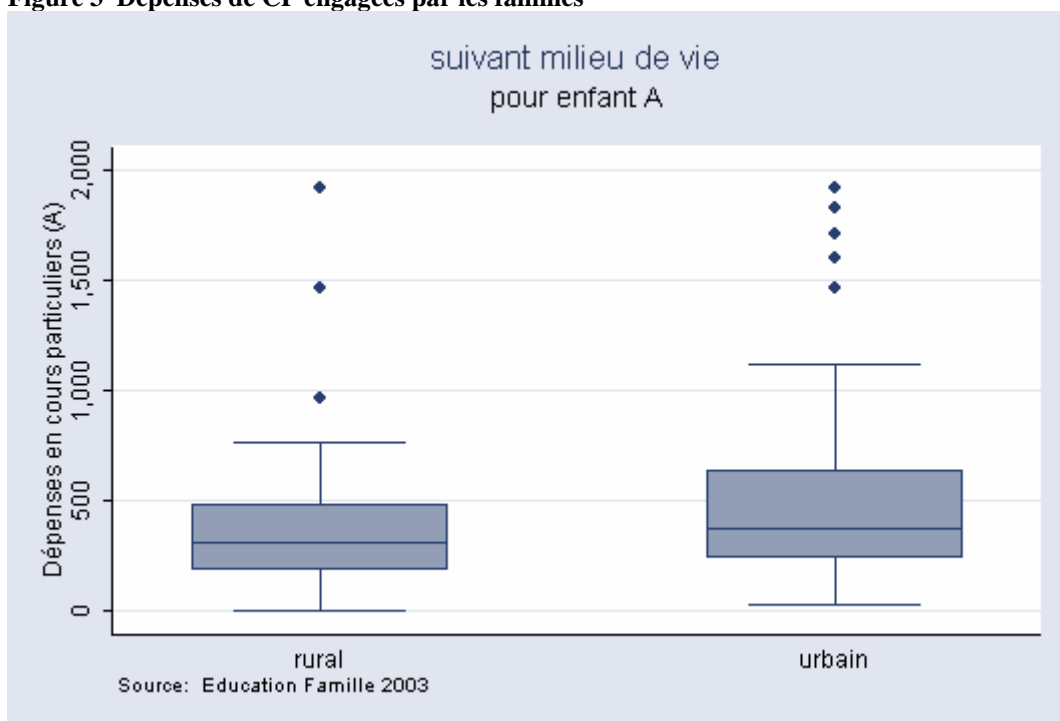
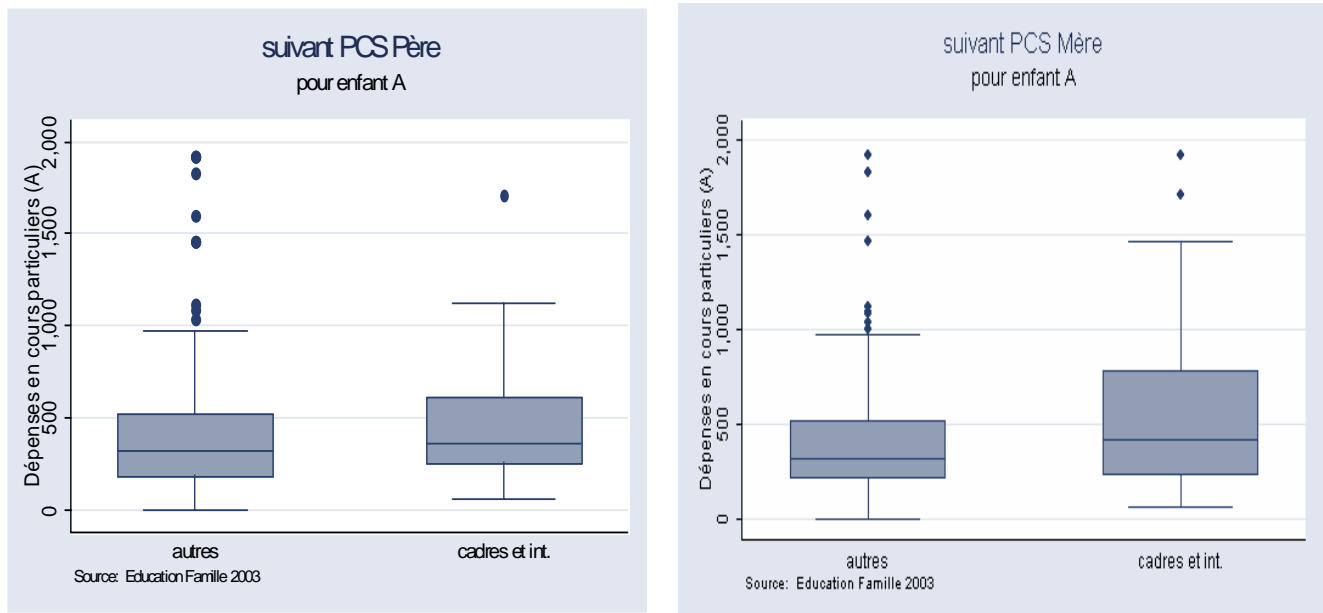


Figure 4 : diagramme de Tukey opposition rural/urbain.



**Figure 5 : distribution de la dépense en CP et CSP**

Divers modèles ont été testés d'approche de corrélation ou d'analyses multidimensionnelles, on peut principalement différencier le comportement de recours aux cours particuliers assez nettement entre la demande qui s'exprime au niveau collège de celle qui s'exprime au niveau du lycée.

- L'aide au soutien scolaire payant correspond au collège à une logique de remédiation courte face à des difficultés ou une faiblesse évidente.
- Elle est un recours utilisé, à caractéristiques socio-économiques données, quand l'aide parentale est contrainte, ou l'enfant relativement isolé (faible fratrie ou manque d'aide dans la famille) ;
- Cette remédiation est d'autant plus utilisée que le collégien est en phase difficile
- Les aspirations de la mère peuvent influencer toutefois ce recours au soutien scolaire
- Le coût de celui-ci est considéré comme important et ceci indépendamment de l'impact qui lui est attribué
- L'aide au soutien scolaire payant correspond au lycée à une logique d'accompagnement face à des échéances proches d'orientation
- Elle est un recours utilisé plus fréquemment à mesure de l'aisance de la famille, de ses caractéristiques socio-économiques données, et ceci, assez indépendamment du lieu de vie.
- Il n'y a plus de mécanisme de compensation d'un rationnement de suivi parental.
- Cette remédiation est utilisée de manière assez orthogonale par rapport au niveau du lycéen, elle se fait dans une logique de gains d'avantage
- Les aspirations du père sont tout autant influentes de celle de la mère
- Le capital humain des parents devient ici complémentaire du recours à l'aide.

Le tableau suivant donne les principaux résultats d'une régression logistique, expliquant le recours ou non à des cours particuliers payant pour l'enfant A.

<b>Enfant A , fonction logistique, expliquée suit des cours particuliers (0/1)</b>								
Taille de la famille	0.1760 (5.32)***	0.2049 (6.17)***	0.1777 (5.34)***	0.2052 (6.47)***			0.2944 (7.67)***	0.1991 (5.83)***
enfant en LP	-0.8725 (7.67)***	-0.7374 (6.84)***		-0.7103 (6.72)***	-0.7413 (6.96)***	-0.6264 (5.88)***	-0.7978 (7.33)***	-0.5259 (4.54)***
Frequence conflits	0.1183 (1.67)*	0.1192 (1.70)*	0.1384 (1.99)**	0.1159 (1.64)	0.0799 (1.17)	0.0416 (0.60)	0.1169 (1.66)*	0.0099 (0.15)
Soutien gratuit	-0.1297 (1.33)							
heures aide mere	0.0002 (4.50)***							
mere depassee	-0.0053 (0.08)							
nb logement	-0.0501 (1.56)						-0.1158 (4.06)***	
actif APE	0.0057 (0.02)			0.0722 (0.31)		-0.0074 (0.03)		
trav. Vacances	0.1006 (1.60)	0.0824 (1.28)	0.1155 (1.79)*		0.0833 (1.31)	0.0138 (0.22)	0.1002 (1.56)	-0.0252 (0.41)
pour les devoirs	-0.0424 (0.62)		0.0328 (0.47)			0.0332 (0.49)		
intens. Participation		0.0859 (6.36)***	0.0977 (7.23)***	0.0992 (7.32)***		0.0750 (5.55)***	0.0966 (6.85)***	0.0947 (5.91)***
Position inter g KH	-0.0032 (1.75)*	-0.0028 (1.56)			-0.0104 (6.24)***	-0.0066 (4.32)***	-0.0053 (3.00)***	-0.0041 (2.12)**
Cumul age fratrie	-0.0125 (4.99)***	-0.0143 (6.02)***	-0.0163 (8.07)***	0.0050 (5.10)***	-0.0050 (2.70)***	-0.0124 (5.33)***	-0.0112 (3.66)***	
suivi medical	0.1611 (1.00)	0.2186 (1.29)	0.1792 (1.07)	0.1622 (0.97)	0.0516 (0.33)	0.2430 (1.41)	0.1806 (1.09)	
intens. Soutien gra	-0.0206 (2.83)***	-0.0210 (2.84)***	-0.0198 (2.72)***	-0.0245 (3.37)***		(2.09)**	-0.3835 (2.72)***	
ile de France		0.2895 (3.80)***				0.3191 (4.02)***		0.2851 (3.84)***
Famille mono parentale			-0.0845 (0.83)			-0.0281 (0.23)		0.2050 (1.65)*
Revenu differencie				0.0023 (2.32)**		0.0034 (2.18)**		0.0037 (2.84)***
les deux parents langue mat francais						0.2279 (2.47)**		0.3430 (4.04)***
trois enfants ou plus scolarises								-0.1773 (2.43)**
interv. Enseign				-0.0237 (0.21)			-0.0224 (0.19)	
Constant	-1.9786 (17.51)***	-2.3055 (22.01)***	-2.2701 (19.58)***	-2.4260 (13.37)***	-1.5923 (27.09)***	-2.2594 (15.51)***	-2.0631 (13.42)***	-2.7521 (18.27)***
Observations	2574	2504	2491	2504	2504	2504	2491	2487

Ces modèles permettent de dégager l'importance de la région, de la langue maternelle des parents, de l'intensité de participation des parents aux activités de l'école et du revenu « différencié » comme facteur de demande de CP.

A l'inverse, l'effet de possibilité d'aide dans la fratrie, la possibilité d'accéder à d'autres formes de soutien et le niveau de KH dans la famille donnent les effets de substitution attendus.

<i>Mnémonique et description de la variable</i>	
actif APE	<i>Parents actifs au sein de l'APE</i>
Cumul age fratrie	<i>Cumul des âges de la fratrie</i>
enfant en LP	<i>Enfant As scolarisé en LP</i>
<i>Famille mono parentale</i>	
Frequence conflits	<i>Conflits d'origine scolaire fréquents avec enfant A</i>
heures aide mère	<i>Heures de soutien scolaire (moyenne mensuelle) assurés par la mère</i>
ile de France	<i>Résidence en Ile de France</i>
intens. Participation	<i>Intensité de participation aux réunions avec les enseignants</i>
intens. Soutien gra	<i>Intensité de l'offre en soutien gratuit</i>
interv. Enseign	<i>Nbre de rencontre avec les enseignants dans l'année</i>
<i>les deux parents langue mat française</i>	
mere depassee	<i>La mère se sent dépassée pour le soutien scolaire</i>
nb logement	<i>Nb d'occupants dans le logement</i>
Position inter g KH	<i>Gains d'années d'études moyennes entre les parents et les grands parents</i>
pour les devoirs	<i>Aide d'autres membres de la famille pour les devoirs</i>
Revenu differencie	<i>Revenu du ménage par part fiscale</i>
Soutien gratuit	<i>L'enfant A suit des séances de soutien gratuit</i>
suiwi medical	<i>L'enfant A dispose d'un soutien médical régulier</i>
Taille de la famille	
trav. Vacances	<i>L'enfant A réalise des travaux de vacances</i>

Le second tableau présente les résultats d'un modèle qui explique le montant de la dépense en cours particuliers pour les familles qui déclarent recourir à ce mode de soutien scolaire payant. On confirme l'impact du milieu de vie et des possibilités de substitution (aide gratuite et rôle de la fratrie). Ici le revenu ne ressort pas comme variable significative et le fait que la mère s'estime dépassée est un élément fort modérateur de la demande de CP.



	Dépense en cours particuliers (en euros) pour le ménage						
intens. Participation	11.6599	20.1622	7.1064	7.4315	22.6022	23.0152	16.0461
	(1.13)	(1.75)*	(0.67)	(0.70)	(1.93)*	(1.91)*	(1.44)
position sys	0.9854	1.3252	1.7087	1.7420	3.5111	3.4662	2.6366
	(1.00)	(1.23)	(1.66)*	(1.70)*	(3.26)***	(3.20)***	(2.55)**
Cumul age fratrie	-4.8853	-6.4074	-5.2947	-5.3948	-8.9355	-8.7493	-7.3175
	(2.86)***	(3.07)***	(2.89)***	(2.94)***	(4.10)***	(4.02)***	(3.54)***
Taille de la famille	116.5861	160.0276	130.9789	131.7407	138.7998	135.5771	128.4352
	(4.03)***	(5.77)***	(4.42)***	(4.44)***	(4.63)***	(4.57)***	(4.25)***
Revenu ménage (Log)	47.7669	35.7266	19.0509	20.2386	-55.2236	-31.5881	-1.4862
	(0.87)	(0.74)	(0.40)	(0.43)	(1.31)	(0.72)	(0.03)
interv. Enseign	-268.2119	-249.1733	-261.2416	-259.3246	-174.4068	-199.8819	-253.2313
	(2.77)***	(2.26)**	(2.84)***	(2.82)***	(1.95)*	(2.40)**	(2.80)***
Faible	54.8388	72.9837	60.1293	63.1550	82.5102	80.0531	87.9836
	(1.08)	(1.39)	(1.18)	(1.23)	(1.63)	(1.62)	(1.77)*
trois enfants ou plus scolarisés	144.8296		147.3384	144.3058	118.5497	113.0441	137.9669
	(2.49)**		(2.44)**	(2.38)**	(2.12)**	(1.99)**	(2.38)**
Famille monoparentale	294.5564	300.8009	287.1027	286.5205	269.6100	287.7000	268.7189
	(3.06)***	(3.23)***	(3.05)***	(3.05)***	(2.95)***	(3.27)***	(3.01)***
trav. Vacances	34.2524	28.3138	26.6432	24.0656	33.8124	44.5562	18.2223
	(0.71)	(0.63)	(0.58)	(0.53)	(0.78)	(1.01)	(0.43)
aides gr parents		-259.0984					
		(1.99)**					
Pcs père haute		-35.1308	-21.0448	-16.8382	7.5049		7.3135
		(0.78)	(0.51)	(0.40)	(0.20)		(0.18)
Pcs mère haute		103.6886	105.2442	103.7536	110.2590		94.0299
		(1.13)	(1.17)	(1.15)	(1.36)		(1.22)
Pcs homogène père et mère		-86.9105	-84.1808	-86.4681	-73.9943		-65.8313
		(1.29)	(1.37)	(1.40)	(1.25)		(1.20)
père dépassé		20.7789	41.3473	39.8275	100.9396	87.1025	
		(0.32)	(0.61)	(0.58)	(1.45)	(1.25)	
Mère dépassée		-113.1478	-105.4047	-108.7165	-101.2830	-108.3223	-107.8706
		(2.39)**	(2.19)**	(2.24)**	(2.11)**	(2.34)**	(2.28)**
aid5x			-71.6842	-73.4502	-74.8242	-75.1361	-57.7293
			(1.56)	(1.59)	(1.68)*	(1.84)*	(1.34)
Actif APE				-215.0278	-161.3231	-162.5011	-209.2637
				(4.33)***	(3.34)***	(3.65)***	(4.57)***
ile de France					238.9176	238.0104	220.3062
					(4.28)***	(4.16)***	(4.36)***
Aide fratrie pour les devoirs							152.2377
							(2.40)**
Constant	-170.6630	-99.1320	190.6136	178.5439	758.8876	552.6677	199.0501
	(0.27)	(0.18)	(0.36)	(0.33)	(1.59)	(1.07)	(0.36)
Observations		399	399	399	399	399	399
R-squared	0.23	0.45	0.46	0.46	0.522	0.622	0.63

Robust t statistics in parentheses

\* significant at 10%; \*\* significant at 5%; \*\*\* significant at 1%

Modèles pondérés de la dépense en CP pour la famille-

## Références

- Aaronson, D. (1999), The Effect of School Finance Reform on Population Heterogeneity. *National Tax Journal* 51 (March): 1-29.
- Angrist J. Et Lavy V. (2002), The effect of High School Matriculation Awards : evidence from Randomized Trials, Nber WP 9389.
- Bayer, P.; Ferreira, F.; McMillan, R., (2004), Tiebout Sorting, Social Multipliers and the Demand for School Quality, National Bureau of Economic Research, Inc, NBER Working Papers: 10871,
- Becker, G., Tomes, N., 1986. Human capital and the rise and fall of families. *J. Labor Econ.* 4, S1–S39.
- Benabou R.(1993), Human Capital, Inequality And Growth, *European Economic Review*, 38(3-4), 817-826.
- Benabou, R., 1996. Inequality and growth. In: Bernanke, B., Rotemberg, J. (Eds.), *NBER Macroeconomics Annual 1996*, MIT Press, New York, pp. 11–74.
- Blau, D., 1999. The effect of income on child development. *Rev. Econ. Stat.* 81, 261–276.
- Brueckner J. et Lee K.(1989), Club Theory with a Peer-Group Effect," ( Jan) *Regional Science and Urban Economics*, 1989, Vol. 19, No. 3, pp. 399-420
- Card, David & Krueger, Alan B, 1992. "Does School Quality Matter? Returns to Education and the Characteristics of Public Schools in the United States," *Journal of Political Economy*, University of Chicago Press, vol. 100(1), pages 1-40.
- Clotfelter, C., 1999. The familiar but curious economics of higher education: introduction to a symposium. *J. Econ. Perspect.* 13 (Winter), 3–12.
- Cochrane, J., 1991. A simple test of consumption insurance. *J. Polit. Econ.* 99, 957–976.
- Corcoran, M., Gordon, R., Laren, D., Solon, G., 1992. The association between men's economic status and their family and community origins. *J. Hum. Resour.* 27, 575–601.
- Darden L., Emmerson C., Frayne C. et Meghir C. (2003), The impact of Financial Incentives on Education Choice, miméo Institute of Fiscal Studies, Londres.
- Downes T. A. et D. N. Figlio (1999), Economic Inequality and the Provision of Schooling, *FRBNY Economic Policy Review*, September 1999, 99-110.
- Duru M. (2004), *L'école Des Filles, Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, 2<sup>nd</sup> ed, L'Harmattan, Paris
- Fahr, R. , (2005), Loafing or Learning?--The Demand for Informal Education, *European Economic Review*, Volume 49, Issue 1, January 2005, Pages 75-98
- Feldstein, M., 1995. College scholarship rules and private saving. *Am. Econ. Rev.* 85, 552–566.
- Fernandez, R., Rogerson, R., 1998. Public education and income distribution: a dynamic quantitative analysis of education–finance reform. *Am. Econ. Rev.* 88, 813–833.
- Galor, O., Zeira, J., 1993. Income distribution and macroeconomics. *Rev. Econ. Stud.* 60, 35–52.
- Glewwe, P; Jacoby, Hanan G.( 2004.), Economic Growth and the Demand for Education: Is There a Wealth Effect?, *Journal of Development Economics*, Volume 74, Issue 1, Special Issue June, 33-51.
- Gissot, Claude ; Héran, François (1994) ; Institut national de la statistique et des études économiques (France). - *Les efforts éducatifs des familles*. - Paris : INSEE, 1994, 253 p. ; 30 cm. (Insee Résultats. Consommation-Modes de vie ; 62-63/1994
- Gouyon M. (2004), *Années scolaires 1991-1992 et 2002-2003 : L'aide aux devoirs apportée par les parents*, Insee Première, N° 996 - décembre
- Hill, M., Duncan, G., 1987. Parental family income and the socioeconomic attainment of children. *Soc. Sci. Res.* 16, 37–73.

- Hoff, K., Lyon, A., 1995. Non-leaky buckets: optimal redistributive taxation and agency costs. *J. Public Econ.* 58, 365–390.
- Holzer, H., Katz, L., Krueger, A., 1991. Job queues and wages. *Q. J. Econ.* 106, 739–768.
- Hoxby, C., 1996. Are efficiency and equity in school finance substitutes or complements? *J. Econ. Perspectives.* 10 (Fall), 51–72.
- Jakobson, G., 1991. Estimation and testing of the union wage effect using panel data. *Rev. Econ. Stud.* 58, 971–991.
- Krueger, A., Summers, L., 1988. Efficiency wages and the inter-industry wage structure. *Econometrica* 56, 259–293.
- Lewis, H.G., 1986. *Union Relative Wage Effects: A Survey*, University of Chicago Press, Chicago.
- Loury, G., 1981. Intergenerational transfers and the distribution of earnings. *Econometrica* 49, 843–867.
- Maurin E.(2002), The Impact of Parental income on early schooling Transition, *Journal of Public Economics*, 85(2), 301-332.
- Mayer, S., 1997. *What Money Can't Buy: Family Income and Children's Life Chances*, Harvard University Press, Cambridge.
- Maynard, R., 1977. The effects of the rural income maintenance experiment on the school performance of children. *Am. Econ. Rev.* 67, 370–375.
- Mingat A. (1979), La Demande D'éducation Supérieure Par Les Ménages, In *Économique De L'éducation*, Eicher J.C. Et Lévy-Garboua L. Eds, Paris, Economica.
- Mingat. A., J.M. Carre Et Friboulet J.J. (1974), Le Coût De L'éducation A La Charge Des Parents, *Cahier De L'iredu*, N° 8.
- Mulligan, C., 1997. *Parental Priorities and Economic Inequality*, University of Chicago Press, Chicago.
- Psacharopoulos G. (1991), *The Privatization of Education in Europe. Essay Review.*; «Comparative Education Review .. ; 36(1), p114-26 Feb.
- Sadoulet E. et de Janvry A. (2003) , Targeting and Calibrating Educational Grants for Greater Efficiency, mimeo CUDARE Working Papers, University of California, Berkeley.
- Shea J. (2000), Does parents' money matter?/ *Journal of Public Economics* 77 (2000) 155– 184
- Solon, G., 1992. Intergenerational income mobility in the United States. *Am. Econ. Rev.* 82, 393–408.
- Terrail, J.P (1992). « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, n° 11-12 (1992), p. 53-89.
- Tiebout, Charles M. (1956). “A Pure Theory of Local Public Expenditures.”, *Journal Of Political Economy* 64: 416-24.
- van Ours J.C. et Veenman J.(2001), The Educational Attainment Of Second Generation Immigrants In The Netherlands, Center Education Papers 2001-20, Rotterdam.
- Zimmerman, D., 1992. Regression towards mediocrity in economic stature. *Am. Econ. Rev.* 82, 409–429.

Base OCDE-CERI

<http://www1.oecd.org/scripts/cde/query>