

**Education, efficacité économique  
et justice sociale : quelques enseignements  
d'une approche rawlsienne**

**Robert Gary-Bobo\***

**N° 2001-28**

Août, 2001

- THEMA, Université de Cergy-Pontoise, 33 bd. du Port, 95011 Cergy-Pontoise Cedex, France.  
E-mail : Robert.Gary-Bobo@eco.u-cergy.fr
- Ce texte s'inspire très largement des résultats obtenus par Fleurbaey, Gary-Bobo et Maguain (2001), ainsi que d'un chapitre central de la thèse de mon coauteur et ancien étudiant de doctorat, Denis Maguain (cf. Maguain (1999)). Le texte qui suit propose quelques développements et interprétations de mon cru, que mes coauteurs ne doivent pas nécessairement être présumés approuver. Je remercie Françoise Forges, Philippe Mongin et Denis Meuret, de leurs remarques et commentaires.

# « Education, efficacité économique et justice sociale : quelques enseignements d'une approche rawlsienne »

par Robert Gary-Bobo

## *Résumé :*

Nous considérons dans cet article les propriétés de l'allocation optimale des ressources éducatives que souhaiterait mettre en œuvre un planificateur bienveillant rawlsien, lorsque l'information relative aux caractéristiques des individus est asymétrique. Le planificateur peut mettre en œuvre des transferts directs de monnaie et des transferts en nature (dépense scolaire ou aide éducative), qui sont concurrents comme instruments de redistribution et d'égalisation. On compare les politiques optimales au sens de Rawls avec les politiques utilitaristes, laissant varier le degré d'aversion pour l'inégalité du planificateur. Nous mettons en évidence ce que nous convenons d'appeler le « paradoxe rawlsien de l'éducation », à savoir que le planificateur appliquant les principes de Rawls est aussi celui qui admet la plus grande inégalité des niveaux d'éducation entre les individus (et compense ces inégalités par des transferts directs de revenu).

Mots Clefs : Education, justice sociale, Rawls, efficacité économique, information asymétrique.

Title : Education, economic efficiency and distributive justice : a Rawlsian approach.

*Abstract :* We study the properties of the optimal allocation of educational resources that would be implemented by a benevolent and Rawlsian social planner, when there are asymmetries of information relative to the individual's characteristics. The planner can use direct money transfers as well as in-kind transfers (schooling expenditure or educational "help") which compete as redistribution and equalisation tools. Optimal policy solutions in the sense of Rawls are compared with their utilitarian counterparts, letting the index of aversion for inequality of the planner vary. We uncover what can be called the "Rawlsian paradox of education", namely, that the Rawlsian planner is the one who is ready to admit the highest degree of inequality of education levels among individuals (and compensates these inequalities by direct income transfers).

Keywords : Education, social justice, Rawls, economic efficiency, asymmetric information.

JEL Classification numbers: H 41, D 82.

*L'instruction est l'art plus ou moins perfectionné de mettre les hommes en toute valeur tant pour eux que pour leurs semblables (...); et de préparer ainsi la solution du problème, le plus difficile peut-être des sociétés, qui consiste dans la meilleure distribution des hommes. (...) La plus grande de toutes les économies, puisque c'est l'économie des hommes, consiste donc à les mettre dans leur véritable position : or, il est incontestable qu'un bon système d'instruction est le premier des moyens pour y parvenir. (...)*

*L'instruction doit exister pour tous : car, puisqu'elle est un des résultats, aussi bien qu'un des avantages de l'association, on doit conclure qu'elle est un droit commun des associés : nul ne peut donc en être légitimement exclu ; et celui-là, qui a le moins de propriétés privées, semble même avoir un droit de plus pour participer à cette propriété commune.*

*Talleyrand, Rapport sur l'instruction publique, 10 septembre 1791.*

## 1. INTRODUCTION

La question de l'éducation et de son rôle dans la réalisation de la justice économique a atteint, dans de nombreux pays et dans les années toutes récentes, une très grande acuité, amenant les divers problèmes du système éducatif au premier plan, et en faisant un sujet d'affrontement entre candidats au cours des campagnes électorales. La France ne fait pas exception et il sera inutile de rappeler le cortège de difficultés que connaissent de manière récurrente nos ministres de l'Education Nationale. Même si les expressions en sont souvent confuses et détournées, derrière la pression de plus en plus forte du corps social sur le système éducatif, transparaissent à tous les niveaux des revendications de plus grande égalité, quelquefois explicitement de plus grande égalité des chances, que l'éducation aurait pour charge de satisfaire. Si les chercheurs des diverses disciplines des sciences sociales, au premier rang desquels les sociologues et spécialistes des sciences de l'éducation se sont partout attaqués à la tâche assez formidable d'analyser les tensions qui s'exercent sur le système éducatif, recherchant les moyens de les apaiser, si par ailleurs les philosophes de la justice, en discutant les grands principes éthiques, ont placé l'Education parmi les biens essentiels permettant l'épanouissement humain au sein d'une société juste, il semble bien que l'application des principes formels de justice au problème économique et éthique que pose l'organisation du système éducatif n'ait reçu jusqu'à aujourd'hui qu'une attention insuffisante, au moins du point de vue de la théorie pure, qui est ici notre préoccupation. Cela dit, l'analyse théorique formelle des liens entre justice et éducation risque de rester longtemps au magasin des belles constructions de l'esprit, et n'aura pas la moindre chance de déboucher sur des applications, ce dont nous nous soucions bien évidemment, que si elle prend en considération les contraintes de divers ordres : matériel, technique, psychologique, et même physiologique, qui pèsent sur l'allocation ou la distribution des ressources rares dans une société. Il faudra donc bien, au moins pour traiter correctement du rôle des obstacles matériels et techniques, que la « science funeste », l'économie, vienne à notre secours, avec son appareillage formel, pour nous aider à mettre de l'ordre dans nos intuitions, et nous forcer à en rabattre, si la société idéale de nos rêves se trouve reposer sur des incohérences<sup>2</sup>.

Dans les lignes qui suivent, notre projet est d'essayer de décrire ce que devrait être une allocation à la fois juste et efficace des ressources éducatives, dans une société composée d'individus hétérogènes, où les moyens matériels et financiers sont limités. Il s'agit donc, en d'autres termes, d'offrir une analyse économique de type normatif de la distribution des ressources, dans une économie où l'éducation joue un rôle dans les processus de création et de

---

<sup>2</sup> Au passage, on aura plaisir à démontrer que tel ou tel polémiste, en affirmant que « la science économique est incapable d'aborder un sujet aussi important que l'éducation », fait état, soit d'ignorance, soit de mauvaise foi.

distribution des richesses. Par analyse normative, il faut comprendre que nous chercherons à établir ce qui devrait être fait, dans un certain ordre de circonstances, compte tenu de certains principes éthiques que nous nous donnons au départ. Cela s'oppose clairement à une démarche qui tendrait à décrire et expliquer ce qui se fait, ou ce qui est observé, en matière d'éducation dans telle ou telle société, sans porter de jugement de valeur. Les deux approches ont bien sûr leur intérêt ; la démarche normative adoptée ici devrait permettre de mesurer la distance de la réalité avec un idéal, dans la mesure où on arrive à définir ce dernier suffisamment.

Nous parvenons à des conclusions complètement explicites, mais seulement à la condition d'étudier une société, ou économie abstraite, un de ces modèles « caricaturant » la réalité : en nous dotant délibérément d'une vision simplifiée de l'homme en société, nous pouvons mettre à jour les mécanismes qui expliquent la structure de l'allocation la meilleure possible (ou optimale) des ressources éducatives au sens de certaines préférences éthiques. Si le travail est bien fait, il y a fort à parier que la solution optimale mise à jour ressemblera beaucoup à celle que nous aurions obtenue si nous avions enrichi et nuancé considérablement la représentation de la société qui a servi de cadre d'analyse.

Dans ce qui suit, la deuxième section est consacrée à l'exposé des hypothèses de départ, donnant la description de la maquette de société qui sera l'objet de nos investigations, et décrivant les principes éthiques que nous voudrions voir appliqués : nous insisterons sur une certaine représentation de l'utilitarisme d'une part, et de l'égalitarisme au sens de John Rawls<sup>3</sup>, d'autre part, et nous les comparerons. Dans notre univers idéalisé, le soin de veiller à l'application des principes est confié à la figure fictive d'un planificateur supposé bienveillant, mais dont l'action est soumise à certaines contraintes, allant au-delà des contraintes matérielles et techniques. L'accent sera mis en particulier sur l'information nécessaire à la mise en œuvre d'une politique par ce planificateur : certaines solutions peuvent ne pas être réalisables, en raison d'un manque d'information, alors qu'elles seraient techniquement et matériellement réalisables dans une situation où l'information est complète et gratuite. La troisième section décrit la *solution optimale*, c'est à dire l'arrangement le meilleur possible de la société parmi les arrangements matériellement et techniquement réalisables, sous l'hypothèse que le planificateur chargé de la mise en œuvre dispose gratuitement d'une information complète. La quatrième section lève cette hypothèse dite d'*information complète* et *symétrique* pour supposer au contraire que les individus qui composent la société possèdent des informations pertinentes sur le plan économique et éthique, dites *informations privées*, et dont ne dispose pas le planificateur. On obtient alors une économie où l'information est dite *asymétrique*, et où les solutions optimales diffèrent de celles mises en évidence dans des conditions de transparence parfaite. Nous passons ensuite, dans une cinquième section, à l'étude des changements de la solution optimale qui sont induits par des changements de préférences éthiques du planificateur ; plus précisément, on peut quantifier le degré d'*aversion pour l'inégalité* de celui-ci, et notre travail consistera à faire varier ce degré, en examinant les changements de la solution optimale qui sont induits par cette variation. Nous mettons alors en évidence un paradoxe, à savoir que l'augmentation de l'aversion pour l'inégalité peut avoir pour effet d'augmenter l'inégalité des niveaux d'éducation atteints par les individus dans le cadre de la solution optimale. Nous expliquons les raisons de l'apparition de cette difficulté.

Tout ce qui aura été énoncé jusqu'à la fin de la cinquième section relève de la pure déduction logique, en partant des hypothèses de départ, et ne peut donc être discuté, en principe, que du

---

<sup>3</sup> Cf. J. Rawls (1971).

point de vue de la pure logique (c'est à dire en mettant en évidence une erreur de nature mathématique). En revanche, la pertinence des hypothèses de départ, dans la mesure où elles sont censées fournir une représentation approximative de la société, adéquate à l'analyse du problème posé, peuvent (et même doivent) être discutées. Enfin, un même modèle formel pouvant en principe faire l'objet d'interprétations distinctes, nous tiendrons soigneusement séparées les interprétations de nos résultats et leurs énoncés : la sixième section est consacrée à ces interprétations, et à une discussion. Ces précautions liminaires ayant quelque peu précisé notre méthode et notre plan, nous pouvons attaquer le vif du sujet.

## 2. LES HYPOTHESES, LE MODELE.

Comme la représentation de la société qui nous servira d'objet d'analyse est très dépouillée, il est plus facile de dire ce qu'il y a dans le modèle que ce qu'il n'y a pas : le lecteur doit donc présumer que ce dont nous ne parlons pas, et qu'il verrait bien se rattacher au sujet, n'est pas pris en considération<sup>4</sup>. Nous espérons consoler le lecteur en partie de sa déception à l'occasion de la discussion finale, en montrant que certaines omissions sont volontaires, et en reconnaissant qu'il y a encore du travail à faire pour arriver à une formulation d'une très grande généralité.

Nous devons commencer par une description des *technologies*, des *dotations* et *préférences* des individus, et finalement des préférences éthiques ou préférences collectives, attribuées au planificateur idéal. La société ou *économie* est composée d'un nombre quelconque d'individus, que nous appellerons *agents*, et qui doivent s'éduquer pour gagner leur vie. Chaque agent, en fournissant un effort personnel, atteint un certain niveau d'éducation, qui détermine à la fois un rendement, c'est à dire une certaine quantité de richesses produites, et ses perspectives de revenu futur.

### *Technologie du système éducatif*

Notre description du système éducatif est simple à l'extrême : ce dernier n'est qu'une machine (ou technologie) nommée F, aux caractéristiques de rendement certaines (ni pannes, ni variations de régime), qui utilise deux «carburants» en proportions variables : de l'*effort*, et de l'*aide*. L'effort est fourni par les agents, l'aide est fournie en prélevant des ressources par l'impôt et en les affectant à l'éducation (si l'école est publique et gratuite) ou en faisant payer un prix (si l'école est privée)<sup>5</sup>. On supposera que toutes les écoles sont publiques pour simplifier l'exposé. En bref, si un agent fournit une dose d'effort notée X, et si on lui fournit une dose d'aide notée S, il atteindra un *niveau d'éducation* noté E, qui croît avec X et S. A chaque combinaison de «doses de carburant» (X, S), on sait associer un niveau d'éducation E bien déterminé<sup>6</sup>. Cette hypothèse n'est pas vraiment restrictive en raison du fait qu'elle postule que le «produit» E est un résultat déterministe du processus éducatif, ce qui est bien sûr contestable ; elle l'est surtout dans la mesure où, 1°, la machine F fournit le même travail indépendamment des caractéristiques individuelles de l'agent auquel elle s'applique et 2°, la machine est insensible à l'environnement de l'agent.

Cette technologie constitue bien évidemment une contrainte pour le planificateur social : on ne peut qu'utiliser la machine F, à moins d'en inventer une plus performante. Cela dit, F est

---

<sup>4</sup> Quand on achète une voiture aujourd'hui, on se voit proposer des «options», parfois nombreuses, et surtout coûteuses : que le lecteur ne s'attende pas à trouver beaucoup d'options dans le modèle proposé ici !

<sup>5</sup> Donc, l'aide c'est de l'argent pour payer les enseignants.

<sup>6</sup> Formellement c'est une fonction de production F, qui à tout couple (X, S), associe  $E=F(X, S)$ , comme dans les manuels d'économie politique de base, où X est travail, S est capital, et E est production.

susceptible de présenter des variations dont les conséquences éthiques sont intéressantes. On définit effort et aide comme *substituts* si chaque unité d'effort peut être compensée par un certain montant d'aide, sans que le niveau E atteint ne diminue<sup>7</sup>. On définit au contraire effort et aide comme *complémentaires*, si chaque unité d'aide doit, pour être efficace, être combinée avec une unité d'effort : l'effort supplémentaire est vain sans aide supplémentaire, et vice versa<sup>8</sup>. Il y a évidemment des situations intermédiaires entre le cas des facteurs complémentaires et le cas des substituts, mais nous nous contenterons de ces deux cas polaires dans le cadre du présent exposé<sup>9</sup>. L'hypothèse que les facteurs sont substituables correspond à une vision optimiste de l'enseignement, mais nous anticipons sur la discussion à venir, et les interprétations que nous pouvons en donner sont, en fait, plus compliquées ou plus subtiles.

### *Dotations et préférences des individus*

Décrivons maintenant les dotations et préférences des agents. Chaque individu est complètement caractérisé par son *type*, noté  $\theta$ . Cela signifie exactement que deux agents ne peuvent être distingués que dans la mesure où leurs types  $\theta$  diffèrent. Ce type abstrait pourrait représenter beaucoup de choses, par exemple l'ensemble des caractéristiques individuelles pertinentes pour décrire la population des agents dans le problème considéré, mais nous nous contenterons d'une idée beaucoup plus simple, à savoir que le type  $\theta$  est le coût d'une unité d'effort pour l'agent de type  $\theta$ . Avant de préciser le sens de cette notion de coût de l'effort, il est nécessaire de définir ce qu'on entend par *utilité* d'un agent.

Nous avons déjà dit que l'éducation est recherchée par les agents dans la mesure où elle leur procure des bénéfices privés futurs : comme on y accède avec un coût, elle a donc la nature d'un *investissement*. Nous définissons l'utilité d'un agent comme le bénéfice net privé de son investissement en éducation. Nous supposons qu'un bénéfice  $B(E)$  est associé de manière certaine au niveau d'éducation  $E$ , et que  $B(E)$  croît avec  $E$  : plus on est éduqué, plus on aura de bénéfices. Pour se fixer les idées, on pourra imaginer que  $B(E)$  est proportionnel au salaire d'un travailleur de niveau  $E$  dans la société considérée. Ces hypothèses sont raisonnables, en dépit de leur caractère mécaniste<sup>10</sup>. Définissons maintenant  $X(E, S)$  comme la quantité d'effort qui doit être fournie pour atteindre le niveau  $E$  quand on a reçu le montant d'aide  $S$ . En raison de nos hypothèses sur les liens techniques déterministes entre effort, aide et niveau d'éducation atteint *in fine*, l'effort requis  $X(E, S)$  est bien défini<sup>11</sup>. Chaque unité de cet effort coûte par hypothèse  $\theta$  à l'individu de type  $\theta$ . Le bénéfice net de l'opération d'investissement en éducation d'un individu de type  $\theta$  est donc la différence  $B(E) - \theta X(E, S)$ . Pour compléter la définition de l'utilité, nous ajouterons enfin aux bénéfices privés de l'individu, les transferts, reçus de la puissance publique (ou du planificateur bienveillant). On notera  $T$  le transfert ; c'est un impôt si  $T$  est négatif, c'est une subvention ou une allocation si  $T$  est positif. On admettra que  $B(E)$ ,  $\theta X(E, S)$  et  $T$  sont exprimés en unités monétaires, c'est-à-dire en unités d'un bien appelé monnaie, supposé désirable par tous les agents, et disponible en quantité limitée dans la société. Nous définissons enfin l'utilité  $U$  d'un agent comme la somme de son transfert  $T$ , du bénéfice de son éducation  $B(E)$ , net du coût de l'effort requis,

<sup>7</sup> Dans le but de préciser complètement la nature de notre hypothèse de « substituabilité » de  $X$  et  $S$ , nous supposons qu'effort et aide sont de bons substituts, mais des substituts imparfaits : des réductions successives d'une unité d'effort ne pourront être compensées que par des doses successives de plus en plus fortes d'aide.

<sup>8</sup> Nous définissons là ce qu'il est convenu de désigner comme des complémentaires *stricts*.

<sup>9</sup> Ce qui nous évitera de recourir à la notion de fonction de production, et d'élasticité de substitution qui lui est liée.

<sup>10</sup> Elles sont parfaitement compatibles avec la théorie beckerienne du capital humain (cf. G. Becker (1967)), si  $B(E)$  est par exemple défini comme la somme actualisée espérée des salaires futurs.

<sup>11</sup> Dans le cas où effort et aide seraient complémentaires,  $X(E, S)$  est par convention égal à l'infini si  $E$  est strictement plus grand que  $S$ , car alors le niveau  $E$  est inaccessible avec un effort fini !

soit  $X(E, S)$  multiplié par  $\theta^{12}$ . Ces données suffiront à décrire les agents qui composent l'économie, lorsque nous y aurons ajouté le postulat de base que nous admettrons, à savoir que chaque agent fait les choix qui maximisent son utilité, sous les contraintes que le système économique et social lui impose. Ici, chaque individu doit bien évidemment choisir un niveau d'éducation  $E$ . Quand le niveau d'aide  $S$  est fixé, choisir  $E$  revient à choisir le niveau d'effort requis  $X(E, S)$ .

Remarquons que le type  $\theta$ , dont l'individu est doté et qui échappe à sa responsabilité, au contraire de l'effort, s'interprète comme un *handicap*. En effet, plus  $\theta$  est élevé, plus l'effort est coûteux pour l'individu. Les individus de type élevé sont donc en un sens «handicapés» (comme un cheval de course est handicapé lorsqu'il porte un poids plus lourd), tandis que les individus de type faible sont en un sens «talentueux». Nous utiliserons dans la suite ce vocabulaire, qui, pour être suggestif, ne saurait cependant déguiser l'existence de difficultés d'interprétation de la notion de type.

### *Moyens d'action et principes éthiques du planificateur*

Reste à décrire les préférences et dotations de notre planificateur bienveillant. Ce planificateur est bien évidemment une fiction : il représente une puissance publique idéale, dont le comportement est à la fois unitaire et parfaitement rationnel, ce qui souligne encore, s'il en était besoin, la distance qui sépare l'abstraction de la réalité. Commençons par décrire les moyens d'action du planificateur : il a essentiellement le pouvoir de taxer et de redistribuer par des transferts le produit de l'impôt, mais il s'interdit de traiter différemment des individus que ses observations ne permettent pas de distinguer (c'est là notre formulation *ad hoc* du principe d'égalité). Il dispose par ailleurs d'une somme de monnaie fixée, qui, ajoutée aux prélèvements éventuels faits sur les agents, constitue le total des recettes de son budget. Les dépenses du planificateur sont de deux ordres : des transferts en monnaie, et des transferts en nature, c'est à dire les dépenses scolaires désignées ci-dessus comme *aide*. Nous supposons pour simplifier que la monnaie peut être transformée en aide avec des rendements constants : une unité de monnaie produisant une unité d'aide<sup>13</sup>. Le planificateur s'interdit tout déficit budgétaire (il ne peut pas endetter les générations futures au profit des générations présentes, comme dans la réalité !). Il y a donc une contrainte budgétaire stricte : tout ce qui est distribué sous forme de monnaie ou d'aide est juste financé par des prélèvements et par la somme de monnaie initiale dont dispose le planificateur<sup>14</sup>.

Il est important de souligner que le planificateur a une vision globale de l'inégalité des agents qui composent l'économie et qu'il peut la traiter en utilisant la redistribution directe de monnaie (qui affecte directement l'utilité des agents par les transferts  $T$ ) ou bien indirectement en influençant le niveau d'éducation des agents par une distribution d'aide (qui affecte indirectement leur revenu en modifiant le coût d'acquisition d'un niveau d'éducation  $E$ ). L'utilité est la mesure que le planificateur adopte, par hypothèse, pour le bien-être individuel des agents, et il n'attache donc pas de valeur en soi au fait d'éduquer les gens ; il les éduquera seulement pour augmenter leur utilité, telle que nous l'avons définie plus haut.

---

<sup>12</sup> C'est à dire  $U = T + B(E) - \theta X(E, S)$ . On aurait pu adopter une autre définition de l'utilité, qui ressemble ici beaucoup à du simple revenu actualisé net. L'objectif de cet exposé n'est pas de rentrer dans les subtilités de la théorie de la mesure du bien-être, passablement compliquée. Cela dit pour nous mettre à l'abri des foudres du spécialiste, nous pourrions utiliser un vocabulaire plus neutre et parler de «valeur- $U$ » au lieu d'utilité.

<sup>13</sup> Cette hypothèse n'a pas de caractère restrictif, elle a plutôt la nature d'une convention, dans la mesure où l'éventuelle décroissance des rendements de l'aide est décrite par  $F$ .

<sup>14</sup> Il n'est pas nécessaire de supposer que cette somme de monnaie est positive : on peut la supposer nulle sans changer la nature des résultats.

## *Champ de préférences du planificateur et bien-être social*

Ceci étant posé, pour compléter notre description des principes éthiques du planificateur, il faut donc le doter d'un critère de comparaison des différentes distributions d'utilité dans la société. Un bon critère doit permettre de choisir, entre deux distributions quelconques de l'utilité, celle qui est préférable du point de vue de la justice. Notre démarche sera d'associer une valeur numérique à chaque distribution de l'utilité, quelque chose comme une «note» que le professeur donnerait à l'élève pour traduire son appréciation, et qui permette de faire des comparaisons très fines entre les états possibles de la répartition. Cette «note» est définie comme *bien-être social*. Nous ne nous intéressons donc pas à un objectif intermédiaire ou local d'égalité : notre planificateur prendra toutes ses dispositions dans le but de réaliser ses objectifs éthiques ultimes qui se résument, ici, par la maximisation du bien-être social. On ne saurait trop exagérer l'importance de ce point : l'éducation n'est qu'un instrument de réalisation de certains objectifs de bien-être social, entrant en concurrence avec d'autres instruments comme la fiscalité et les transferts directs en monnaie. La maximisation du bien-être social comporte deux aspects ; le premier, que l'on rattache à la notion d'efficacité, consiste à toujours préférer, de deux distributions, celle qui donnerait plus d'utilité à chacun ; le second, qui correspond à l'équité proprement dite, consiste à choisir parmi des partages différents d'un même montant total de ressources.

Nous attribuerons tour à tour à notre planificateur deux points de vue éthiques polaires, compatibles avec ce qui précède, une conviction *utilitariste*, ou l'adhésion au *principe de différence* de Rawls<sup>15</sup>. Nous enrichirons ensuite l'analyse en jetant un pont entre les deux conceptions, dotant le planificateur d'un degré variable d'*aversion sociale pour l'inégalité*. Mais commençons par définir ce que nous entendons par utilitarisme et par égalitarisme rawlsien.

Nous définissons comme utilitarisme (d'une manière simple, et pour les besoins de la cause) la doctrine qui préconise la maximisation de la somme des utilités des individus qui composent la société. Ce critère de jugement est complet et bien défini ; en effet, pour comparer deux distributions de l'utilité, il suffit de comparer le total des utilités atteint. Mais par sa définition même, la doctrine utilitariste est indifférente à l'inégalité des utilités, puisque seule l'utilité totale intervient dans les jugements, et non sa répartition. Peu importe alors que ce total soit atteint à l'aide d'une répartition très inégalitaire.

Nous définissons l'égalitarisme rawlsien (à nouveau d'une manière simple), comme la doctrine qui préconise de préférer toujours, entre deux allocations, celle des deux qui donne la plus grande utilité au plus mal loti des individus<sup>16</sup>. Voilà donc la formulation du *principe de différence*. Ce critère est à nouveau complet et bien défini. En mettant l'accent sur la situation du plus malheureux des agents, il tend à attacher une valeur importante à la réduction des inégalités. Cela dit, il ne doit pas être confondu avec un égalitarisme strict. Ce dernier préférerait toujours la répartition égalitaire, quitte à ce qu'une des conséquences du partage soit qu'il n'y ait pas grand chose à partager. Chez Rawls, au contraire, les inégalités sont

---

<sup>15</sup> Ces doctrines ont évidemment des justifications philosophiques et formelles très profondes, et donnent lieu à de savantes querelles de spécialistes qu'il est exclu d'aborder ici. Pour une remarquable introduction au sujet, voir Arnsperger et van Parijs (2000). Pour ce qui concerne la théorie formelle, le lecteur intéressé (et armé de courage), peut se tourner vers les articles de synthèse récents de Mongin et d'Aspremont (1998), Blackorby, Bossert et Donaldson (1999). Le livre de Fleurbaey (1996) fournit une solide introduction à ces thèmes de recherche techniques. Sur l'application de la théorie de Rawls à l'éducation, cf. Meuret (1999).

<sup>16</sup> Nous respecterons aussi les autres principes de justice de Rawls.



admises, mais seulement dans la mesure où elles sont «productives», c'est à dire qu'avec le *principe de différence* défini ci-dessus, on préférera une allocation à une autre, si elle améliore le sort de ceux qui sont au bas de l'échelle des utilités, quitte à ce qu'elle donne aussi un peu plus à certains des riches, ou même quitte à ce qu'elle creuse certains écarts<sup>17</sup>. Pour compléter notre panoplie d'instruments de jugement éthique, nous introduisons une troisième doctrine, qui se trouve être intermédiaire entre les deux précédentes.

### *Indice d'aversion sociale pour l'inégalité*

Au lieu de considérer les utilités telles que nous les avons définies, il est possible de les transformer avant de les additionner. Considérons la transformation qui consiste à élever l'utilité  $U$  à une puissance  $\sigma$  plus petite que 1, et à la diviser par  $\sigma$ . Posons donc,  $V = (1/\sigma)U^\sigma$ . La quantité  $V$  est une transformation<sup>18</sup> croissante de  $U$ . Définissons alors l'*indice d'aversion sociale pour l'inégalité du planificateur* comme  $\rho$ , avec  $\rho = 1 - \sigma$ . Le planificateur est alors dit *atkinsonien d'indice*  $\rho$ , s'il préfère toujours, entre deux allocations, celle qui réalise la somme des utilités transformées  $V$  la plus grande<sup>19</sup>. L'indice  $\rho$  peut varier de 0 à l'infini ; lorsqu'il est égal à zéro, le planificateur atkinsonien est complètement indifférent vis-à-vis des inégalités (il devient utilitariste, au sens de la définition donnée plus haut) ; lorsque l'indice devient grand, on peut démontrer que le planificateur atkinsonien devient très sensible aux inégalités, et en fait, ses préférences s'approchent continûment et arbitrairement près de celles d'un planificateur rawlsien lorsque l'indice devient très grand ; d'où l'intérêt de cette formulation, qui voit le principe de différence de Rawls comme une limite (au sens mathématique) d'une théorie plus générale, englobant aussi l'utilitarisme.

Nous voilà maintenant armés pour étudier les allocations optimales des dépenses éducatives, au sens des diverses doctrines définies ci-dessus.

### 3. SOLUTIONS OPTIMALES DANS LE CAS D'INFORMATION COMPLETE

Commençons par nous placer dans le cas le plus simple, et aussi le plus irréaliste, où le planificateur est supposé disposer d'une information complète relativement aux agents ; cela se traduit par le fait que nous supposons celui-ci capable d'observer le type  $\theta$  des agents et de vérifier l'effort qu'ils ont fourni sans coût. S'il observe les types des agents, le planificateur sait tout ce qui est nécessaire, car, ceux-ci étant complètement caractérisés par leur type, il peut prédire leurs choix, et il peut réserver un traitement différent à chaque type d'agent, du point de vue fiscal et scolaire. Définissons alors une politique du planificateur comme la donnée d'un niveau d'effort requis, d'un niveau d'aide et d'un niveau de transfert pour chaque type d'agent susceptible d'être présent dans la société. Remarquons qu'une politique est définie dès le départ comme potentiellement discriminatoire, au sens où, «pour le bien du peuple » et pour réaliser l'idéal de justice final, elle ne s'interdit nullement de traiter de manière différentielle des catégories différentes d'individus. Une politique est dite *réalisable* si au surplus, elle satisfait la contrainte de budget du planificateur, définie plus haut.

---

<sup>17</sup> Le critère de Rawls ainsi formulé est toujours compatible avec la notion d'efficacité économique au sens de Pareto, de même que le critère utilitariste, tandis que l'égalitarisme strict ne l'est pas en général.

<sup>18</sup> Par exemple, on peut prendre  $\sigma = -1$  et on a alors  $V = -1/U$ . On peut donner à la puissance des valeurs négatives arbitrairement petites.

<sup>19</sup> Le planificateur atkinsonien peut en fait être vu comme un utilitariste particulier dans la mesure où il souhaite maximiser la somme des utilités, pourvu qu'elles soient redéfinies comme  $V$  et non comme  $U$ . Nous sommes conscients de ce point de doctrine, mais on nous permettra, au moins pour des raisons de pédagogie, de distinguer trois doctrines. Rendons au passage à Atkinson ce qui lui est dû (cf. A.B. Atkinson (1970)). Sur les mesures d'inégalité liées à cet indice  $\rho$ , voir aussi le travail précurseur de S. C. Kolm (1968).

Une politique réalisable est alors définie comme *solution optimale* si, pour des préférences éthiques données du planificateur, il n'existe pas de politique réalisable qui lui soit préférable. Pour un planificateur utilitariste (resp. atkinsonien), la solution optimale maximise la somme appropriée des utilités  $U$  (resp.  $V$ ) sous la contrainte de budget. Pour un planificateur rawlsien, la solution optimale maximise la plus petite utilité  $U$  dans la société sous la contrainte de budget.

La solution optimale présente un certain nombre de propriétés générales, toujours valables. Pour la décrire, il est nécessaire de préciser comment le niveau d'aide, le niveau d'éducation, et le transfert varient avec le type  $\theta$  des individus.

### *Résultat 1*

- a) La solution optimale est la même, que le planificateur soit rawlsien, atkinsonien, ou utilitariste ; elle est indépendante de l'indice d'aversion sociale pour l'inégalité.
- b) A la solution optimale, l'égalité est réalisée : tous les types d'individus ont le même niveau d'utilité<sup>20</sup>.
- c) Le niveau d'éducation optimal des individus décroît avec leur handicap  $\theta$ .
- d) Si effort et aide sont substitués, alors l'aide optimale accordée à un individu croît avec le handicap  $\theta$ ; si effort et aide sont complémentaires, alors l'aide optimale décroît avec le handicap.

Cet énoncé mérite quelques explications. Il commence par une assertion surprenante, à savoir que l'organisation optimale de la société est indépendante des préférences éthiques du planificateur (a). Cependant, l'égalité est réalisable et préconisée quelles que soient ces préférences (b). Les planificateurs rawlsien et atkinsonien sont donc satisfaits ; l'égalité des utilités ne dérange pas l'utilitariste. Cela dit, l'égalité des utilités n'est pas celle des niveaux d'éducation : les talentueux doivent étudier plus que les autres (c). Enfin, la distribution de l'aide dépend des caractéristiques techniques du système éducatif : les handicaps ne reçoivent une certaine compensation sous forme d'aide scolaire que si effort et aide sont de bons substitués. Si effort et aide sont complémentaires, on aidera surtout les talentueux (d).

Essayons de comprendre l'ensemble des points du résultat 1. Les hypothèses que nous avons formulées, et plus particulièrement le pouvoir de taxer et redistribuer la monnaie, associé à l'observation gratuite des handicaps, permettent au planificateur de corriger librement par des transferts toutes les inégalités de revenu net qui seraient engendrées par des niveaux d'éducation différents. Nous pouvons donc tenir pour acquis que son goût pour l'égalité des utilités pourra être saturé en toutes circonstances. Dans ces conditions, le seul problème substantiel du planificateur n'est pas l'équité, mais l'efficacité économique : faire produire le plus gros gâteau possible, de manière à ce que la part de chacun soit la plus grosse possible. C'est là une démarche tout à fait utilitariste, mais qui ne heurte pas les intérêts du planificateur rawlsien ou atkinsonien. Dans la mesure où l'utilité d'un individu, à système de transferts et d'aide donnés, ne dépend que de son niveau d'éducation, et qu'en particulier, le niveau d'éducation moyen dans la société n'est pas supposé affecter la technologie scolaire, ni les bénéfices privés des agents, réaliser un optimum social revient à exiger que chaque agent choisisse le niveau d'effort qui maximise son bénéfice privé net (ce que l'agent fait bien sûr très volontiers !). Ce faisant, le gâteau total, somme des bénéfices privés nets, est rendu

---

<sup>20</sup> La solution est unique pour toutes les valeurs de  $\sigma < 1$ . L'égalité parfaite est une solution optimale dans le cas où  $\sigma = 1$  (utilitarisme).

maximal. Il n'y a plus qu'à le partager également en choisissant les transferts. On peut alors déduire de cela que le niveau d'éducation des plus handicapés parmi les agents sera plus faible que celui des moins handicapés. Un agent dont le handicap est élevé a par définition un coût marginal de l'effort plus élevé qu'un individu de faible handicap (l'effort requis pour atteindre un niveau d'éducation donné est plus coûteux pour le handicap élevé). Il s'ensuit que le niveau d'éducation qui maximise le bénéfice privé net d'un agent de handicap élevé sera plus faible que celui d'un agent de faible handicap. Le handicap joue comme un frein dans la décision privée d'investir dans l'éducation. Or, décision privée et décision publique optimale coïncident sous nos hypothèses, d'où le résultat. En d'autres termes, la solution efficace est toujours d'investir davantage dans l'éducation de ceux pour lesquels cet investissement est plus rentable.

Il nous reste à comprendre comment l'aide scolaire doit être distribuée aux agents suivant leur handicap. Dans le cas où l'aide serait un bon substitut de l'effort, elle serait aussi productive, dans la mesure où elle réduirait le coût de l'effort, et donc stimulerait la décision d'investir en éducation de chacun des types d'agent. Il faut donc utiliser l'aide pour faire grossir le gâteau global, en n'oubliant pas qu'on doit la financer par l'impôt, sous contrainte d'équilibre budgétaire. L'aide a donc pour défaut que l'on perd d'un côté, en prélevant sur le revenu des agents, ce qu'on leur donne de l'autre, en facilitant leur éducation et, *in fine*, leur enrichissement. Il y a donc une limite à l'usage efficace que l'on peut en faire. La production d'aide en faveur d'un type d'agent s'arrête quand la réduction supplémentaire du coût de l'effort requis que permet une unité d'aide est juste compensée par le coût supplémentaire du prélèvement fiscal qui la finance. Il s'ensuit qu'on aidera plus les handicaps élevés que les handicaps faibles dans le cas des substituts car cela vaut le coup.

En revanche, dans le cas où aide et effort sont complémentaires, l'aide doit accompagner l'effort, et ne peut compenser l'insuffisance de ce dernier. Il en résulte une conséquence assez immédiate et cruelle : l'aide étant coûteuse pour le budget (et donc pour les citoyens contribuables), il faut la distribuer avec parcimonie à ceux qui fournissent de l'effort, pour permettre à ce dernier de porter ses fruits. L'aide est en quelque sorte proportionnelle aux efforts, elle doit varier dans le même sens que les efforts (et donc les niveaux d'éducation), avec pour résultat que les plus talentueux sont ceux qui reçoivent le plus d'aide, puisque ce sont ceux pour lesquels l'effort est le plus rentable<sup>21</sup>.

Ce premier résultat est d'une certaine manière «trop beau pour être honnête», et plus particulièrement dans la mesure où il promet l'égalité complète. Par ailleurs il est la source d'une première inquiétude, liée à l'indifférence que les principes et la logique que nous avons mis en branle manifestent à l'égard de l'égalité des niveaux d'éducation. Si on y réfléchit un peu, «c'est normal», la société ne peut pas tout sacrifier pour permettre aux faibles d'esprit d'entrer à Polytechnique. Il y a une autre source d'anxiété sur laquelle il faudra revenir plus loin : effort et aide sont-ils substitués ou complémentaires ? La question est d'importance, car seule la propriété de substituabilité semble donner une justification à l'idée d'un rôle de l'éducation dans la redistribution des richesses.

Nous parviendrons à une formulation de la solution qui ressemble beaucoup plus à un compromis raisonnable entre le souhaitable et le possible, et qui est donc plus proche de l'idée

---

<sup>21</sup> Aide et niveau d'éducation étant liés, on retrouve un résultat mis en évidence par K. J. Arrow (1971) dans un cadre plus simple que le nôtre : si le bénéfice qu'un individu retire d'une dépense publique croît avec un paramètre appelé «aptitude», un planificateur utilitariste devrait allouer d'autant plus de cette ressource publique à un individu que son «aptitude» est élevée. Application immédiate à l'éducation. La dépense éducative serait «anti-redistributive» par nature. Cette question est en fait plus complexe, comme nous le montrons.

d'optimum social que de celle d'idéal de justice, dès que nous aurons retiré au planificateur son omnipotence. Il nous suffira de toucher à une chose, en apparence anodine, son état d'information.

#### 4. SOLUTIONS OPTIMALES DANS LE CAS D'INFORMATION ASYMETRIQUE

Une grande part du caractère irréaliste du problème étudié à la section précédente vient du postulat d'un planificateur omnipotent, omniscient, et bienveillant. Les trois aspects du postulat peuvent être remis en question et conduire à un renouvellement de l'analyse. Nous nous contenterons ici d'abandonner l'hypothèse d'omniscience. Supposons donc désormais que le planificateur n'observe pas le type (ou handicap) des individus. Si on combine cette hypothèse avec celles qui ont été formulées plus haut, on s'aperçoit de ses conséquences dramatiques, car elle suffit à rendre impossible de distinguer deux agents qui fournissent le même niveau d'effort. Le planificateur est toujours capable de savoir quel impôt paye un agent, quelle quantité d'aide il reçoit, et quel niveau d'éducation il atteint ; il peut déduire quel a été le niveau d'effort, sachant le montant d'aide fourni et le niveau atteint. Mais il ne peut observer directement le handicap de l'agent. Dans certaines circonstances, il pourra le déduire de l'observation de son comportement. Cette situation d'information asymétrique, fait que le planificateur ne peut plus cibler directement sa politique d'aide en fonction du niveau de handicap. Le mieux qu'il puisse faire est alors de proposer ce qu'il est convenu d'appeler un *menu de contrats* aux agents. Pour mieux comprendre cette notion, supposons pour simplifier l'exposé et les raisonnements, qu'il n'y a que deux types d'agents, les talentueux (qui ont un handicap faible) et les médiocres (qui ont un handicap plus élevé)<sup>22</sup>.

##### *Le « menu de contrats »*

Un *menu* est défini ici comme la donnée d'un couple de *contrats*, le contrat N° 1 destiné aux talentueux, et le contrat N° 2, destiné aux médiocres. Chaque contrat est lui-même la donnée, (a), d'un niveau d'éducation, (b), d'un montant d'aide et (c), d'un impôt (ou d'un transfert). Il est ici passé avec la puissance publique. En des termes plus explicites, un contrat spécifie un montant de monnaie (impôt à payer ou bourse à recevoir, suivant que cette somme est négative ou positive), une aide que la puissance publique s'engage à fournir, et en échange, un engagement de la part de l'agent d'atteindre un certain niveau d'éducation. Un menu de contrats est dit *réalisable* s'il met en jeu des transferts qui satisfont la contrainte budgétaire. Chacun des contrats du couple proposé par le menu vise l'un des types d'agents, mais comme le planificateur ne peut pas observer le type, il doit laisser chaque agent choisir son contrat dans le menu qu'il propose. Le planificateur ne peut alors pas faire mieux que d'arranger ce menu de telle sorte que les talentueux n'aient pas intérêt à choisir le contrat N°2, destiné aux médiocres. Un talentueux pouvant se faire passer (aisément) pour un médiocre si cela est conforme à son intérêt personnel, il y a là une limite importante à la redistribution qui peut être mise en œuvre par le planificateur par le biais de l'aide et de l'impôt<sup>23</sup>. Un menu est dit *révélateur* si les talentueux n'ont pas intérêt à choisir le contrat N°2 (et si les médiocres n'ont pas intérêt à choisir le contrat N°1). L'idée peut paraître étrange au premier abord, mais si on y réfléchit un peu, on réalise qu'une tentative trop poussée pour ramener le revenu des talentueux au niveau de celui des médiocres pour des raisons de justice sociale pourrait bien

<sup>22</sup> Ce vocabulaire est tendancieux, mais il a le mérite d'accroître la clarté de l'exposé pour le lecteur, qui doit en échange débarrasser ces termes de leur connotation morale. Rappelons que les individus ne sont pas responsables de leur type mais seulement de leurs choix d'un niveau d'effort.

<sup>23</sup> Nous faisons application ici d'un résultat important de la théorie des mécanismes incitatifs, le *principe de révélation*. Ce principe a pour conséquence que notre planificateur ne peut pas trouver d'arrangement meilleur de sa politique que d'offrir un choix dans un menu «révélateur».

induire les talentueux à ne pas exprimer leur talent. Nous pouvons formuler la même idée dans l'autre sens : s'il est souhaitable de faire beaucoup étudier les talentueux (pour le bien de tous), nous ne pouvons nous permettre de trop les exploiter au profit des médiocres. Il apparaît ici que la possibilité pour les agents de faire des choix en fonction de leur intérêt individuel est une limite essentielle aux possibilités de l'action publique. Plus généralement, cette limite pèsera sur toute théorie de la justice ayant la moindre vocation pratique. Même dans la pire des dictatures, les possibilités d'arbitrage des individus constituent un horizon indépassable. Nous nous trouvons donc en face d'une nouvelle contrainte s'imposant au planificateur dans sa recherche d'une solution optimale, et qui s'ajoute à la contrainte budgétaire : la *contrainte de révélation*<sup>24</sup>.

### *Contrainte de révélation*

Les montants d'aide et les niveaux d'éducation étant fixés, la contrainte de révélation limite le montant de l'impôt qui peut être prélevé sur les talentueux ; elle impose typiquement un certain niveau d'inégalité des utilités entre les types talentueux et médiocres. On peut montrer par l'absurde que les talentueux auront nécessairement une plus grande utilité que les médiocres. Si ce n'était pas le cas, en choisissant honnêtement le contrat N°1, les premiers auraient moins d'utilité que leurs concitoyens moins doués, mais en choisissant de se faire passer pour médiocres, ils pourraient gagner encore plus que les vrais médiocres, puisqu'ils pourraient toucher les allocations d'aide et le transfert des médiocres, atteindre le niveau d'éducation prévu pour ces derniers, tout cela en encourant un coût plus faible pour leur effort : ils se porteront donc mieux encore que les médiocres en trichant si on les maltraite en tant que talentueux. Ceci montre que la contrainte de révélation serait violée. Il faut donc que la différence entre l'utilité des talentueux sous le contrat N°1 et l'utilité des médiocres sous le contrat N°2 soit toujours positive. Cette différence est appelée *rente informationnelle*, car elle ne peut subsister que dans des conditions d'information incomplète du planificateur.

### *Rente informationnelle*

Nous devons garder en mémoire que la rente informationnelle des talentueux gouverne l'étendue de l'inégalité dans notre économie. Nous verrons que l'inégalité qui subsiste à l'optimum est entièrement d'origine informationnelle. Il vaut donc la peine d'essayer d'établir la formule de cette rente. Elle vaut exactement la différence de coût de l'effort entre le médiocre et le talentueux, lorsque le talentueux choisit le contrat destiné au médiocre. Notons que cette rente vaut exactement, d'après nos hypothèses, le niveau d'effort requis du médiocre, multiplié par la différence des coûts d'une unité d'effort entre les deux types, donc la différence des handicaps<sup>25</sup>. Il s'ensuit qu'il n'y a qu'une manière de réduire la rente informationnelle, en réduisant l'effort requis des médiocres ! Nous pouvons donc anticiper sur la suite de l'analyse : le planificateur devra laisser subsister un certain montant d'inégalité égal à la rente informationnelle, et il ne pourra réduire cette rente qu'en diminuant l'effort requis des médiocres, ce qui ne peut se faire que de deux manières, soit en diminuant le niveau d'éducation de ces derniers, soit éventuellement, si effort et aide sont de bons substituts, en les soulageant par une aide accrue.

---

<sup>24</sup> En toute rigueur, il y a une troisième contrainte, qui dit que les médiocres ne doivent pas avoir intérêt à se faire passer pour des talentueux, mais nous ne pourrions consacrer beaucoup de temps et de développements à cette difficulté sans faire sourire le lecteur. Dans une analyse formelle tout à fait rigoureuse, il faut pourtant y faire attention.

<sup>25</sup> Si  $\Delta\theta$  est la différence des handicaps du médiocre et du talentueux et  $X_2$  est l'effort requis du médiocre, alors la rente informationnelle versée au talentueux est le produit  $\Delta\theta X_2$ .

Définissons maintenant l'*optimum de second rang* comme un menu de contrats, réalisable et révélateur, tel qu'il n'existe pas de menu réalisable et révélateur qui lui soit préféré par le planificateur. Optimum de second rang est le nom que nous donnons à la solution optimale en information asymétrique<sup>26</sup>. Nous pouvons énoncer le résultat suivant.

### Résultat 2

a) Quelles que soient les préférences éthiques du planificateur, et donc quelle que soit la valeur de l'indice d'aversion pour l'inégalité, l'optimum de second rang donne une utilité plus grande aux talentueux qu'aux médiocres, la différence de leurs utilités étant la rente informationnelle. La valeur de la rente à l'optimum de second rang dépend de l'indice d'aversion pour l'inégalité et donc des préférences éthiques.

b) Quelles que soient les préférences éthiques du planificateur, le niveau d'éducation optimal des individus décroît avec leur handicap, le niveau d'effort requis également.

c) Si effort et aide sont substitués, alors l'aide optimale accordée à un individu croît avec son handicap ; si effort et aide sont complémentaires, alors l'aide optimale décroît avec le handicap.

d) Pour calculer l'optimum de second rang, on utilise une échelle de handicaps *corrigée* qui laisse inchangé le handicap des talentueux, mais majore celui des médiocres, puis on calcule les niveaux d'éducation et les niveaux d'aide comme si l'information était complète, avec cette échelle corrigée. Le degré de correction des handicaps dépend des préférences éthiques du planificateur.

e) Il résulte de d) que les niveaux d'éducation des médiocres, à l'optimum de second rang, sont plus faibles qu'ils ne l'auraient été si l'information avait été complète.

De manière frappante, les propriétés qualitatives de la solution ne dépendent pas des préférences éthiques. Mais ses propriétés quantitatives en dépendent. L'optimum de second rang dépend de la valeur de l'indice d'aversion pour l'inégalité du planificateur à travers le calcul d'une échelle corrigée de handicaps<sup>27</sup>. Contrairement à la solution en information complète, le planificateur ne se fonde pas sur les handicaps naturels pour calculer le menu révélateur, mais sur des handicaps corrigés, qui se trouvent être toujours des handicaps majorés. En langage simple, le planificateur se comporte comme si les médiocres étaient plus faibles qu'ils ne le sont effectivement, et il réduit ses exigences en matière d'éducation à leur égard. Si effort et aide sont de bons substitués, il sera donc optimal d'aider davantage les médiocres qu'on ne l'aurait fait sur la base des handicaps naturels (et vice versa si effort et aide sont complémentaires). En revanche, les plus talentueux ne sont pas « corrigés » à l'optimum de second rang.

La correction de handicap imposée aux médiocres varie avec l'aversion pour l'inégalité de manière complexe ; il y a pourtant deux cas où elle est aisée à calculer : les deux cas extrêmes. Lorsque le planificateur est utilitariste, la correction est nulle. Lorsque le planificateur est rawlsien, on applique une correction égale au rapport des fréquences des talentueux et des

---

<sup>26</sup> L'optimum de premier rang ne peut bien sûr être atteint qu'en l'absence de la contrainte de révélation, c'est la solution en information complète décrite plus haut.

<sup>27</sup> Une démonstration de ce point est pratiquement impossible à formuler de manière rigoureuse avec le langage ordinaire, mais des mathématiques assez élémentaires permettent de l'établir (cf. Fleurbaey, Gary-Bobo et Maguain (2001)).

médiocres dans la population des agents, multiplié par la différence des handicaps<sup>28</sup>. La correction est donc d'autant plus faible que l'écart entre les types est faible, et que la proportion des talentueux est faible dans la population, ce qui est assez naturel.

### *Arbitrage entre efficacité et équité*

Le pourquoi de tout ceci peut être expliqué assez simplement. Quel que soit son degré d'aversion pour l'inégalité, pourvu qu'il ne soit pas nul, le planificateur est confronté à un dilemme. D'un côté, il souhaite pousser l'éducation du plus grand nombre possible de citoyens pour avoir une société riche, où le « gâteau » à partager sera gros, et c'est la solution en information complète étudiée plus haut qui lui donne alors le point de référence en la matière. De l'autre côté, la contrainte de révélation, et la rente informationnelle des talentueux qui lui est corrélative, interdit la réalisation de la justice par l'égalisation des utilités. Nous avons établi que l'égalité peut progresser si on parvient à réduire la rente informationnelle. Cette rente à son tour ne peut être réduite qu'en diminuant l'effort requis des médiocres, donc en diminuant leurs prétentions éducatives et en accroissant le montant d'aide quand c'est efficace. On comprend aisément que ce but puisse être atteint en ayant recours à la notion de handicap corrigé, une majoration de handicap produisant un effet égalisateur. Voilà, donc le cruel dilemme du planificateur épris d'égalité : il n'obtiendra plus d'égalité qu'au prix d'une diminution de l'effort exigé des médiocres (et donc de la richesse qu'ils produisent) ! Le planificateur doit « arbitrer entre efficacité et équité »<sup>29</sup>. Si les médiocres sont très nombreux, comme c'est souvent le cas, il est très coûteux de réduire leur niveau éducatif en termes de « gâteau global », c'est pourquoi le planificateur rawlsien, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, ne pratiquera pas une forte correction des handicaps ; tant pis s'il y a quelques talentueux très riches, nous venons de voir que cela serait ruineux de vouloir les ramener au niveau de la grande masse ! Si, en revanche, les talentueux sont nombreux, l'arbitrage va pencher en faveur d'une certaine réduction du niveau d'éducation des médiocres, qui seule achète une plus grande égalité entre médiocres et talentueux. En quelque sorte, pour améliorer l'égalité, le planificateur rawlsien (ou atkinsonien) n'a d'autre ressource que d'effrayer les talentueux en aggravant le sort des médiocres ; les talentueux étant alors moins tentés de les imiter en se déclarant médiocres, on pourra les taxer plus lourdement, au bénéfice de leurs concitoyens moins doués.

Nous venons de voir, par ce raisonnement très inhabituel, que les voies de l'égalitarisme rawlsien peuvent être passablement sinueuses. Il n'y a rien de naturel dans le raisonnement relatif à l'arbitrage entre efficacité et équité que nous venons de faire. Le sentiment d'étrangeté que nous ressentons provient de ce que les progrès de l'égalité ne semblent pouvoir être réalisés qu'en prenant des décisions en apparence contraires à l'égalisation, et qui se ramènent à une « médiocrisation » des médiocres, à un sous-investissement inefficace dans leur éducation. Nous avons mis en évidence que c'est là le prix cruel de la réduction des inégalités dans la société que nous étudions. Cette difficulté éthique de notre optimum de second rang mérite d'être pleinement mise à jour.

---

<sup>28</sup> Très précisément, dans le cas de deux types seulement, la correction rawlsienne du handicap des médiocres est  $\Delta\theta P / (1-P)$ , où P est la proportion des talentueux dans la population.

<sup>29</sup> Cette problématique est présente sous une forme voisine dans la théorie de la taxation optimale, dont James Mirrlees est le pionnier (cf. Mirrlees (1971)).

## 5. UN PARADOXE DE L'OPTIMUM EDUCATIF RAWLSIEN

A la suite de ces considérations, le lecteur ne s'étonnera pas de voir émerger un paradoxe : à savoir que l'inégalité des niveaux d'éducation atteints s'accroît en même temps que l'égalité des niveaux d'utilité ou de revenu progresse, à l'optimum de second rang, quand l'aversion pour l'inégalité croît. Nous pouvons énoncer formellement ce qui suit.

### *Résultat 3*

- a) La différence des utilités obtenues par les talentueux et les médiocres à l'optimum de second rang décroît quand l'aversion pour l'inégalité du planificateur s'accroît.
- b) Le niveau d'éducation des médiocres à l'optimum de second rang décroît quand l'aversion pour l'inégalité s'accroît. Le niveau d'aide, à ce même optimum, croît avec l'aversion pour l'inégalité dans le cas où aide et effort sont de bons substituts, décroît quand aide et effort sont complémentaires.
- c) La valeur optimale de la correction des handicaps imposée aux médiocres s'accroît avec l'aversion pour l'inégalité.
- d) Le planificateur rawlsien est celui qui impose la plus forte inégalité des niveaux d'éducation à la société.

Dans cet énoncé, le point a) est «naturel», le résultat contraire laisserait soupçonner une erreur de logique. Mais b) et c) mettent en évidence le paradoxe : l'égalisation progressive des utilités cache la manière déplaisante avec laquelle le résultat est obtenu quand l'aversion pour l'inégalité croît ; le planificateur supportant de plus en plus mal les inégalités, il doit comprimer toujours plus la rente informationnelle, et comme on l'a vu, l'écart des niveaux d'éducation entre talentueux et médiocres s'accroît de ce fait. Le dernier point, d) est une conséquence immédiate des points précédents, puisque le planificateur rawlsien est doté d'une aversion pour l'inégalité infinie, donc plus grande que celle de tous les planificateurs atkinsoniens, il est normal qu'il soit celui pour lequel le paradoxe atteint son maximum d'intensité.

Pour comprendre ce paradoxe, il suffit donc de se remémorer le raisonnement fait ci-dessus sur l'arbitrage particulier entre efficacité et équité, mais plus généralement, il ne faut pas s'étonner du résultat dans la mesure où les préférences éthiques que nous faisons intervenir associent une pénalité aux inégalités d'utilité, et non aux inégalités d'éducation. Il n'en reste pas moins que la conclusion heurte certaines conceptions spontanées de la justice, qui ne sont pas forcément fautives, et qui accordent du prix à l'égalisation des niveaux d'éducation entre les citoyens. Cela nous donnera matière à une discussion de fond. Si nous en concluons que la théorie proposée est insuffisante, nous aurons au moins appris au passage quels ingrédients manquent à notre jeu d'hypothèses de départ pour construire un égalitarisme plus conforme à l'intuition commune. Remarquons cependant que rien dans ce que nous avons supposé ne contredit les conceptions de Rawls, et que nous les avons seulement appliquées à l'univers simplifié de notre économie abstraite. En effet, les principes de différence, d'*égale liberté* et de *juste égalité des chances* sont satisfaits par notre théorie. Les ensembles de choix des individus  $y$  sont les mêmes (les choix portant sur l'effort, dans un même «menu») ; les



chances d'accès à un niveau d'éducation donné sont les mêmes à type égal (principe du menu de contrats), et le principe de différence s'applique pour couronner le tout (par la maximisation de l'utilité du moins bien loti sous la contrainte des 2 autres principes).

On pourrait nous objecter que nous nous sommes appuyés sur une reconstruction simplifiée de la théorie de Rawls en termes d'utilité, alors que Rawls applique le principe de différence à un indice de *biens premiers sociaux* (qui sont les biens que tout individu rationnel devrait désirer, quel que soit son plan de vie et ses préférences particulières). Pour notre défense, soulignons que notre utilité est ici mesurée en unités de revenu actualisé net (ou de richesse) ; c'est du moins l'interprétation possible la plus immédiate du modèle. Or, la richesse est l'un des biens premiers sociaux de Rawls<sup>30</sup>. On pourrait donc seulement nous reprocher de n'avoir pas tenu compte de certains autres biens premiers sociaux. L'éducation n'apparaît pas dans la liste des biens premiers, mais le lecteur attentif de Rawls sait qu'elle est bien près d'y apparaître, car elle semble rentrer, ne serait ce que comme ingrédient indirect, dans la plupart des biens premiers : liberté, possibilités, richesse, et respect de soi-même<sup>31</sup>. Notre analyse a été menée sous l'hypothèse de travail simplificatrice que le *respect de soi-même* n'est pas directement obtenu par l'éducation, comme ce serait le cas si un individu pauvre était néanmoins heureux parce qu'il est diplômé. Dans l'analyse qui précède, tout se passe comme si le respect de soi-même était alimenté par le seul revenu. Nous admettons qu'il y a une voie de perfectionnement (ou de sophistication) de notre modèle, qui consisterait à faire dépendre l'utilité du revenu et du respect de soi-même, et à lier le niveau de « respect » au niveau éducatif atteint<sup>32</sup>. Mais notre analyse resterait valable dans ses grandes lignes, la valorisation sociale du respect de soi-même ressenti par les individus conduisant seulement à atténuer les distorsions de niveau d'éducation apparaissant à l'optimum de second rang<sup>33</sup>. Donc, il semble bien que nous méritions l'*imprimatur* rawlsien.

## 6. INTERPRETATION ET DISCUSSION

La capacité de notre jeu d'hypothèses à donner une représentation convenable du réel peut bien évidemment être discutée en détail, mais en gardant à l'esprit qu'un modèle qui décrirait toute la complexité du monde ne permettrait d'obtenir aucun résultat, tandis qu'un modèle parfaitement irréaliste et simpliste livre aisément ses secrets de polichinelle. Nous limiterons notre discussion à quelques points, sachant bien que tout est en principe perfectible.

---

<sup>30</sup> Cf. Rawls (1971), dans l'édition de poche de la Théorie de la Justice, p. 93 et § 15. Il est utile de distinguer les biens premiers *sociaux* et les biens premiers *naturels*, qui sont les talents « innés » des individus, comme par exemple le capital de santé congénital. Dans notre analyse, le type ou handicap des individus est un bien premier naturel au sens de Rawls. La société ne peut en principe agir que sur la distribution des biens premiers sociaux.

<sup>31</sup> « Je suppose qu'il existe une juste égalité des chances (par opposition à égalité formelle). Ceci veut dire que le gouvernement, non seulement préserve les formes habituelles du capital social, mais encore essaie de procurer des chances égales d'éducation et de culture à ceux qui ont des dons et des motivations semblables, soit en subventionnant des écoles privées, soit en créant un système scolaire public » (ed. de poche de la Théorie de la Justice, p. 315 ; voir aussi § 44, p. 325). Notre analyse est tout de même bien dans le vif du sujet.

<sup>32</sup> Pour ce qui concerne l'auteur de ces lignes, il semble bien qu'il ne supporte sa relative médiocrité économique que parce que ses diplômes élevés lui procurent le respect de son entourage et donc une certaine idée (sans doute très illusoire) de sa propre valeur.

<sup>33</sup> Une autre voie de sophistication serait d'introduire des *externalités* positives liées aux niveaux d'éducation, ce qui est admis depuis longtemps chez les économistes, même les plus libéraux (cf. M. Friedman (1962), chapitre 6, « The role of government in education »). Cela correspond à l'idée des *excellences* chez Rawls : « les excellences représentent les qualités et les talents individuels qu'il est rationnel que chacun (y compris nous-même) désire nous voir posséder », (cf. ed. de poche de la Théorie de la Justice, p. 483). A nouveau, l'analyse présentée plus haut restera valable dans ses grandes lignes en présence d'externalités positives de l'éducation, et on obtiendra une atténuation des distorsions.

Des problèmes d'interprétation se posent, relativement au sens exact de certaines hypothèses abstraites ou techniques, dans la mesure où elles supportent plusieurs interprétations concurrentes. Selon que l'on aura adopté l'une ou l'autre, un sens différent sera donné aux énoncés formels des résultats.

La première difficulté d'interprétation que nous décelons est liée à la notion de type d'un agent. Une seconde difficulté, liée à la précédente dans une certaine mesure, est la signification des notions d'effort et d'aide. Nous tâcherons ensuite de discuter plus avant la manière dont la puissance publique est représentée, sous la forme idéalisée du planificateur, dans la théorie que nous avons développée.

### *Ambiguïté de la notion de type*

Une première interprétation, assez littérale, de la notion de type, voit dans celui-ci une simple mesure des «talents purs», ou «dons» des individus : certains naîtraient plus doués que d'autres, ce que refléterait de manière synthétique ce coût individuel (ou «désutilité») de l'effort. Une telle vision s'accorde assez bien avec un fonds idéologique conservateur et anglo-saxon, essentiellement innéiste, et n'est bien souvent pas mis en question. Elle s'oppose à une vision plus universaliste de l'humanité, plus familière dans la gauche française, et selon laquelle le *type* est un produit de la société, et plus précisément du milieu social des individus<sup>34</sup>. Dans les deux conceptions, les individus peuvent être «excusés»; selon la première vision, si on admet que Dieu les a faits faibles ou forts, selon l'autre, car ils sont des victimes du système. On s'accorde bien sur le fait que les individus ne sont pas responsables de leur type. Nombreux sont ceux qui sont prêts à admettre, en revanche, que les individus sont responsables de leur choix, conditionnellement à leur type. Nous pensons que les deux interprétations, une fois débarrassées de leur connotation idéologique, ne sont pas incompatibles, pour la simple raison que, d'une part, il existe sans doute une variabilité d'ordre génétique des individus, et que d'autre part, l'héritage du milieu social, et plus particulièrement l'éducation reçue dans la famille, jouent un rôle tout à fait déterminant dans la formation des aptitudes des individus. Il se peut donc que le seul point de vue fructueux soit, en pratique, celui qui reconnaît explicitement avoir à faire à une double variabilité physiologique et sociale des individus et dans ce cas, il serait bon de pouvoir en tenir compte dans l'analyse<sup>35</sup>. Nous avons tendance à pencher vers l'idée que, une fois qu'on a opéré une classification des individus sur la base de critères médicaux simples, et conditionnellement à cette classification, l'hétérogénéité non observée résiduelle des dons d'origine génétique est d'une faible importance relative au regard du poids écrasant du déterminisme sociologique. Nous proposons d'examiner tour à tour, en les mettant sur un pied d'égalité, l'interprétation innéiste et l'interprétation sociologique de la notion abstraite de type.

### *Interprétation innéiste*

Admettons donc que types ou handicaps mesurent le talent pur sur une échelle inversée. Dans ce cas notre modèle décrit une société idéale où l'accès aux positions sociales élevées est réservé aux individus doués<sup>36</sup>. Rien n'exclut d'étendre le modèle au cas où les étudiants seraient classés dans des catégories en fonction du revenu de leurs parents, pour en tenir

---

<sup>34</sup> Nous sommes prêts à reconnaître qu'il y a un certain simplisme dans ces oppositions, mais qu'importe !

<sup>35</sup> Rawls (1971) prend cette double variabilité en considération. Ceci suggère une voie d'approfondissement de notre recherche.

<sup>36</sup> Mais il ne s'agit pas d'une méritocratie, que Rawls rejette et décrit ainsi : dans la méritocratie, «l'égalité des chances signifie une chance égale de laisser en arrière les plus défavorisés dans la quête personnelle de l'influence et de la position sociale» (édition de poche de la Théorie de la justice, p. 137).

compte dans le système de transferts directs. Si le talent est statistiquement indépendant de la richesse des parents, alors le modèle traitera l'enfant doué d'un ouvrier comme l'enfant doué né dans une famille riche. L'allocation de l'aide et des niveaux d'éducation à atteindre ne dépend (au moins dans le cas d'information complète) que du talent et non du revenu des parents. Comme il n'y a aucune interaction supposée entre une donnée relative au milieu d'origine (par exemple le revenu des parents) et la technologie d'éducation, un traitement égal est réservé à chacun des individus d'un type donné, quel que soit ce type, et il y a donc véritablement une *juste égalité des chances*. Donc, il n'y a nul besoin pour la « conscience de gauche », universaliste et progressiste, de rejeter cette interprétation, dans la mesure où on peut corriger aisément, par des transferts de revenu, les inégalités de richesse matérielle héritée.

Le modèle que nous avons discuté est trop simplifié pour traiter correctement ce problème, mais on sent bien qu'il supporterait les perfectionnements requis. Dans le cas du modèle que nous avons présenté, nous n'avons qu'à supposer que tous les enfants, dès leur naissance, sont envoyés dans une espèce de phalanstère-école où ils reçoivent de manière égale un traitement égal, à type égal. N'est-ce pas là une formulation possible de l'*élitisme républicain* ?

### *Interprétation sociologiste*

Prenons maintenant le parti de supposer que toutes les différences de type entre les individus sont construites au cours de l'histoire personnelle de ceux-ci, et par leurs interactions avec leur milieu. Au moment où on se pose un problème d'économie normative, la société est caractérisée par une certaine distribution des types qui est un héritage du passé, une donnée du problème. Il s'agit de « faire avec ». Cette vision ne change strictement rien à l'analyse faite précédemment ! Il reste à espérer que le processus d'aide scolaire sera efficace pour sortir les types faibles de l'ornière, mais il ne sera pas optimal d'égaliser les niveaux d'éducation des enfants pauvres avec ceux des enfants riches, il vaut mieux utiliser la redistribution directe en monnaie à cette fin. L'analyse normative a alors pour inconvénient de proposer qu'on progresse sur la voie de l'égalité en faisant des types faibles des assistés. C'est une représentation de la social-démocratie.

Les difficultés liées à l'interaction des dons naturels avec l'héritage du milieu social sont soulignées par Rawls lui-même, lorsqu'il écrit : « le principe de l'équité des chances ne peut être qu'imparfaitement appliqué, du moins aussi longtemps qu'existe une quelconque forme de famille. La mesure dans laquelle les capacités naturelles se développent et arrivent à maturité est affectée par toutes sortes de conditions sociales et d'attitudes de classe. Même la disposition à faire un effort, à essayer d'être méritant, est dépendante de circonstances familiales heureuses. Il est impossible, en pratique, d'assurer des chances égales de réalisation et de culture à ceux qui sont doués de manière semblable. » (ed. de poche de la *Théorie de la Justice*, p. 104-105).

On peut se demander ensuite si l'hypothèse d'information incomplète du planificateur, et la contrainte de révélation qui en résulte sont pertinentes, dans la mesure où les éléments essentiels du statut socio-économique d'un élève ou d'un étudiant sont en principe observables. Nous répondons que le type peut être vu comme une représentation de la partie du coût de l'effort qui n'est pas prise en charge par la famille. Cette dernière donnée n'est pas aisément observable, car pour toutes sortes de raisons, il y a des familles riches qui négligent l'éducation de leur enfant, tandis que des familles modestes « poussent » leurs enfants et se saignent aux quatre veines pour les faire étudier. Le problème d'observation imparfaite

conserve toute sa pertinence, et en définitive, l'argument suivant lequel un être doué pourra toujours renoncer à poursuivre ses études s'il y voit son intérêt personnel paraît imparable, et la théorie suivant laquelle tout est déterminé par le milieu social n'a pas une vérité absolue, pas plus que la théorie innéiste pure ne peut raisonnablement tout expliquer à elle seule.

Bien sûr avec l'interprétation sociologique en tête, nous pourrions déplacer le problème : à partir du moment où le milieu d'origine est déterminant, agissons sur ce milieu pour réduire l'écart entre les handicaps. La dépense publique pourrait alors être dirigée vers les familles dans ce but, par des allocations ou des aides en nature. Mais ces aides auraient certainement une efficacité limitée par rapport à l'objectif d'égalisation : il ne serait vraisemblablement pas optimal d'en pousser l'emploi jusqu'à une égalité complète des handicaps, même sous les principes de Rawls. Dans ce cas, il subsisterait une différence des handicaps entre les plus forts et les plus faibles, et nous serions ramenés au modèle étudié plus haut. Même dans un cadre élargi, ce dernier conserve donc sa pertinence.

### *Effort et aide sont-ils substitués ou complémentaires ?*

Avant même de répondre à la question de savoir si effort et aide sont substitués ou complémentaires, il faut proposer une interprétation des notions abstraites d'aide et d'effort ! Rappelons-nous l'importance éthique de pouvoir trancher ou au moins clarifier ce débat : seule la substituabilité semble justifier une aide compensant les handicaps (et donc une école contribuant à une plus grande égalité). À nouveau, on peut pendre ces définitions au pied de la lettre, et on en tirera quelque chose. L'effort désigne bien le nombre de « nuits de veille », passées à étudier d'arides sujets par l'individu, tandis que ses camarades s'adonnent aux plaisirs de la vie<sup>37</sup>. Et surtout, restons sérieux, l'effort en matière d'études possède toujours un *coût d'opportunité* élevé, à savoir, le montant des salaires auquel renonce l'étudiant. Nos agents sont donc supposés présenter une diversité sous ce rapport du goût ou dégoût (désutilité) de l'effort en ce sens<sup>38</sup>. Cela nous semble une hypothèse tout à fait raisonnable. Qu'est ce alors que l'aide ? Ce terme recouvre l'ensemble des moyens que le système scolaire met à la disposition de l'individu et dont nous avons remarqué qu'ils pouvaient être ciblés, c'est à dire contingents à un type. Cette notion mériterait certainement d'être approfondie ou raffinée, mais elle nous paraît moins propre à soulever des objections que la notion d'effort, et nous ne lui consacrerons pas de développement.

Cette interprétation naïve étant provisoirement admise, peut-on en déduire laquelle des hypothèses de complémentarité ou de substituabilité (de l'aide et de l'effort) décrit le mieux la réalité ? A première vue, on trouve des arguments en faveur des deux conceptions. Résumons les par une caricature : d'un côté, l'existence des *self-made men* ou celle de « réussites scolaires inattendues » d'enfants issus des milieux les plus défavorisés prouverait qu'effort et aide sont substitués (on se passe d'école ou on compense une école déficiente à force de volonté) ; de l'autre côté, il semble que sans l'apport de nourritures intellectuelles ou d'initiations spécifiques, un élève n'ait pas accès à certains domaines du savoir, à certaines compétences, ce qui plaide pour la complémentarité. Les deux arguments ont leur part de vérité. Dans la réalité, il y a plus de deux *inputs* dans le processus éducatif, de nombreux facteurs y sont combinés. Effort et aide sont donc des agrégats symboliques de ces facteurs,

---

<sup>37</sup> Il est vrai que pour la plupart des gens normalement constitués, si on met à part la race curieuse des intellectuels, l'étude suppose un véritable renoncement, psychologiquement coûteux.

<sup>38</sup> Nous avons un bon exemple à suggérer, au risque de passer pour un *male chauvinist* (on nous pardonnera cette faute de goût) : Claudia Schiffer qui est, dit-on, aussi intelligente que belle, aurait certes pu s'engager dans une thèse prenante et de longue haleine, en épigraphie sumérienne, mais à quelles récompenses n'aurait-elle pas dû renoncer pour cela ! Toutes (et tous) n'ont pas le même coût d'opportunité.

dont certains présentent des complémentarités, tandis que d'autres sont substituables. La manière convenable d'agrèger ces facteurs semble être une question assez largement ouverte. Par ailleurs, la littérature empirique ou économétrique récente ne s'est pas intéressée à ce problème de substituabilité<sup>39</sup>.

Une autre interprétation possible consiste à voir dans l'effort, non plus le travail personnel de l'élève, mais les ressources mises par la famille à la disposition de celui-ci (incluant la coercition parentale si nécessaire, la surveillance des devoirs scolaires, etc.). Avec cette interprétation en tête, il semble bien que la substituabilité soit la seule hypothèse appropriée. A des coûts certes croissants, les parents pourront se substituer à l'institution scolaire. L'institution surannée du précepteur est un des phénomènes sociaux qui trahissent cette domestication de l'éducation. Aujourd'hui, on parlera plus volontiers d'activités extra-scolaires. Dans ce cas, le type d'un agent reflète l'attitude de la famille par rapport à l'investissement dans les études de l'enfant, puisque c'est le coût unitaire privé de l'effort.

A tout prendre, nous sommes tentés de défendre l'hypothèse de substituabilité et nous concluons donc que l'institution scolaire peut être dans une mesure certaine utilisée à des fins de redistribution, et qu'il faut aider les élèves et étudiants issus de milieux économiquement et culturellement défavorisés par ce biais. L'étendue de la mise en œuvre efficace de cette aide est une question empirique que nous ne pouvons pas trancher, tant que nous restons dans le domaine de la théorie pure, qui ne peut établir que des principes généraux. Malgré cette lueur d'espoir, nos conclusions continueront à sembler répugnantes sur le plan éthique à certains lecteurs, à cause de notre paradoxe rawlsien de l'éducation. Examinons maintenant ce point.

#### *Quelles forces pourraient-elles pousser à l'égalisation des niveaux d'éducation ?*

Au point où nous sommes parvenus, nous pourrions estimer avoir justifié suffisamment notre théorie de la justice en présence d'un système éducatif, montrant amplement son caractère éminemment raisonnable, mais nous pousserons le goût de la remise en question un peu plus loin, dans la mesure où notre théorie semble faire passer au second plan l'idée importante d'une égalité face à l'éducation. Notons bien que ces conceptions ont de multiples déclinaisons aux conséquences éthiques très différentes. Car l'égalité d'accès à l'éducation, l'égalité des chances et l'égalisation du capital humain sont des notions différentes. La théorie exposée plus haut propose une égalisation du capital humain après transferts. Mais il y a un artifice gênant qui réside en ce que la relative égalité obtenue ne l'est que par le biais d'allocations que la puissance publique s'engage à verser aux faibles, leur vie durant. Au surplus, le paradoxe rawlsien de l'éducation montre un sous-investissement dans l'éducation des moins favorisés. Donc, non seulement nous proposons de fabriquer des assistés, mais encore nous ne leur demandons pas même le meilleur d'eux-mêmes (c'est à dire d'atteindre leur niveau optimal d'information complète). Voilà ce qui est cause d'une répugnance somme toute assez légitime. Nous prétendons que le sentiment qu'une société juste devrait, par le biais de l'éducation, donner dans la mesure du raisonnable des armes égales à ses citoyens au moyen d'un capital-éducation de base, ne peut émerger que si la crédibilité de la puissance publique comme instrument au service de l'idéal de justice n'est pas parfaite. Il est vrai que nous avons décrit une social-démocratie qui n'est « parfaite » que dans la mesure où règne une foi absolue et aveugle en l'engagement du planificateur à mettre en œuvre la redistribution promise, sous ses diverses formes. Voilà bien le citoyen livré pieds et poings liés, et pour la vie, au léviathan social ! Si au lieu de cette hypothèse de crédibilité parfaite de la puissance publique, nous introduisons une place pour le doute, une probabilité pour que l'État-

---

<sup>39</sup> Cf. Card (1998), Card et Krueger (1996).

Providence renie ses engagements redistributifs, alors, l'éducation retrouve toute sa valeur comme protection contre la pauvreté. Dans un monde où le système politique qui met la machine étatique en mouvement ne peut s'engager de manière irrévocable à verser des transferts (un défaut qui semble d'ailleurs affliger aussi bien les démocraties que les pays où règne l'arbitraire, même si c'est dans une mesure moindre), il sera sage de doter d'un capital-éducation chaque citoyen, lui permettant, en vendant du travail qualifié, d'éviter de payer par son niveau de vie les éventuels caprices du politique. C'est donc un fond de méfiance presque inconscient vis-à-vis de la République qui justifierait finalement la revendication «républicaine» de l'égalisation par l'éducation. Le calcul de l'optimum de second rang changera en faveur d'une moindre distorsion des niveaux d'éducation si les transferts doivent être escomptés, parce qu'ils sont soumis à un aléa politique. A moins de faire intervenir une autre idée absente de la discussion qui précède, dans un monde idéalisé où il n'y a pas lieu de douter de la sorte, l'éducation redevient purement instrumentale<sup>40</sup>.

## 7. CONCLUSION

Nous avons développé une approche normative formelle de l'allocation des ressources éducatives dans une société juste au sens de John Rawls, et nous avons comparé la solution obtenue avec celle qui serait produite par une doctrine utilitariste. Cette solution fait intervenir un planificateur rationnel et bienveillant, mais imparfaitement informé, dans une économie où, pour être productifs, des individus doivent investir dans leur éducation. Le planificateur dispose de deux instruments de redistribution des richesses, les impôts et transferts directs en monnaie d'une part, et l'aide en nature, sous forme de dépenses scolaires ciblées, d'autre part. La théorie décrit l'usage optimal de ces deux instruments et souligne que l'aide scolaire doit être utilisée pour corriger les inégalités dans une certaine mesure. Les difficultés informationnelles du planificateur sont à l'origine du problème suivant, que nous avons nommé paradoxe rawlsien de l'éducation : lorsque l'aversion du planificateur pour l'inégalité des revenus croît, l'inégalité des niveaux d'éducation entre individus prescrite par la solution optimale s'accroît, ce qui fait du planificateur rawlsien celui qui tolère le plus large degré d'inégalité des niveaux d'éducation. Nous avons montré l'origine du paradoxe, et souligné qu'il est de manière ultime un produit de l'hypothèse de bienveillance de la puissance publique.

Nous soumettons l'ensemble de ce qui précède à la discussion, en ajoutant que nos efforts futurs porteront sur diverses tentatives pour améliorer notre approche de la théorie de la justice dans l'économie de l'éducation.

---

<sup>40</sup> Certes, Rawls nous suggère lui-même certaines idées, qui ne germent hélas que rarement dans l'esprit des économistes terre-à-terre : « il ne faut pas juger de la valeur de l'éducation uniquement en termes d'efficacité et de bien-être social. Aussi important, si ce n'est plus, est le rôle de l'éducation pour rendre une personne capable de goûter la culture de sa société et d'y jouer un rôle, et, de cette façon, pour donner à chaque individu l'assurance de sa propre valeur » (ed. de poche de la Théorie de la Justice, p. 132). Il reste bien une autre piste intéressante, qui est de voir l'éducation comme l'input principal dans la production du « respect de soi-même » (cf. notre discussion plus haut).

## 8. BIBLIOGRAPHIE

Arnsperger, C. et P. Van Parijs (2000), *Ethique économique et sociale*, Collection repères, La Découverte, Paris.

Arrow, K.J. (1971) , « The utilitarian approach to the concept of equality in public expenditure », *Quarterly Journal of Economics*, 85, 409-415.

Atkinson, A.B. (1970), « On the measurement of inequality », *Journal of Economic Theory*, 2, 244-263.

Becker, G. (1967), *Human Capital and the Personal Distribution of Income*, University of Michigan Press, Ann Arbor, Michigan.

Blackorby, C., W. Bossert et D. Donaldson (1999), « Utilitarianism and the theory of justice », à paraître comme chapitre 20 dans Arrow, K.J., Sen, A. et K. Suzumura eds., *Handbook of Social Choice and Welfare*, Elsevier, Amsterdam.

Card, D. (1998), « The causal effects of education on earnings », a paraître dans O. Ashenfelter et D. Card eds., *Handbook of Labor Economics, volume 3*, Elsevier, Amsterdam.

Card D. et A.B. Krueger (1996), « The economic return to school quality », chapitre 6 dans W.E. Becker et W. J. Baumol eds., *Assessing Educational Practices : the Contribution of Economics*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

Fleurbaey, M. (1996), *Théories économiques de la justice*, Collection économie et statistiques avancées, Economica, Paris.

Fleurbaey, M. Gary-Bobo, R.J, et D. Maguain (2001), « Education, distributive justice and adverse selection », à paraître dans *Journal of Public Economics*.

Friedman, M. (1962), *Capitalism and Freedom*, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois.

Kolm, S.C. (1968), « The optimal production of social justice », in H. Guitton et J. Margolis eds., *Economie Publique*, CNRS, Paris.

Maguain, D.(1999), *Justice et mécanismes incitatifs : théories et applications à l'éducation*, Thèse de doctorat, Université de Cergy-Pontoise, Cergy-Pontoise.

Meuret, D. (1999), « Rawls, l'éducation, et l'égalité des chances », in Meuret, ed., *La justice du système éducatif*, De Boeck Université, Bruxelles.

Mirrlees, J. A. (1971), « An exploration in the theory of optimum income taxation », *Review of Economic Studies*, 38, 175-208.

P. Mongin et C. d'Aspremont, (1998), « Utility theory and ethics », chapitre 10 dans S. Barbera, P. Hammond et C. Seidl eds., *Handbook of Utility Theory, Volume 1*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.

Rawls, J. (1971), *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, trad. fr., *Théorie de la justice*, Editions du Seuil, Paris, 1987 ; édition de poche, Editions du Seuil, Paris, 1997.