

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 17 (1995)

Heft: [1]: Acquis et perspectives de l'économie de l'éducation = Beiträge und Perspektiven der Bildungsökonomie

Artikel: Acquis et perspectives de l'économie de l'éducation : survol introductif et considérations sur le contexte suisse

Autor: Grin, François

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786108>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 15.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Acquis et perspectives de l'économie de l'éducation: survol introductif et considérations sur le contexte suisse

François Grin

Cet article a pour but de présenter les différentes contributions rassemblées dans le présent numéro. Afin de permettre au lecteur de situer celles-ci par rapport à l'économie de l'éducation dans son ensemble, l'article commence par un rappel des grandes étapes du développement de cette discipline. Il décrit ensuite la démarche et les conclusions principales des sept auteurs dont les textes figurent dans ce numéro, et s'achève par quelques considérations sur les thématiques prioritaires et les modalités souhaitables pour la recherche en Suisse.

Introduction

Le présent numéro d'*Education et Recherche* a pour but d'offrir aux lecteurs, pour la plupart spécialistes et praticiens dans le domaine des sciences de l'éducation, une idée large mais détaillée de ce que l'économie de l'éducation, en tant que domaine de la théorie économique, peut offrir pour contribuer à l'étude des systèmes de formation.

De fait, ce champ d'investigation, ancré dans l'économie mais souvent en rapport plus direct avec les préoccupations des éducateurs que des économistes, a déjà fait l'objet d'une présentation aux lecteurs d'*Education et Recherche* dans un article d'Hanhart (1983), qui traite notamment des hypothèses de travail nécessaires à une analyse économique de l'éducation.

En dix ans, l'économie de l'éducation a continué, comme depuis sa naissance au début des années soixante, à se développer à un rythme très rapide. Certains modèles sont passés à l'arrière-plan, tandis que de nouvelles préoccupations apparaissaient, et que de nouvelles pistes de recherche étaient explorées; de

plus, l'importance stratégique de l'économie de l'éducation, qui avait pendant quelques années subi une éclipse, s'affirme à nouveau au travers de problématiques comme la réforme scolaire, le contrôle des coûts, les modalités de financement, et bien entendu le lien entre la formation et l'emploi. Cette évolution justifiait donc de présenter au lectorat d'*Education et Recherche* une palette de contributions récentes qui permette de s'en faire une idée.

Un tel numéro répond à un besoin d'autant plus manifeste que l'on ne dispose pas de manuel récent en économie de l'éducation; les ouvrages de généraux sont pour la plupart relativement anciens (voir par exemple Sheehan, 1973), tandis que le plus complet des ouvrages de référence récents (Psacharopoulos, 1987), fractionné en 88 contributions distinctes dues à différents auteurs, n'est ni particulièrement maniable ni présenté de manière à ce que des spécialistes en sciences de l'éducation puissent s'en servir facilement. On a certes, dans le cadre du Programme national de recherche n° 33 du Fonds National de la Recherche Scientifique, cherché à répondre en partie à ce besoin au moyen d'un rapport de tendances qui présente les chapitres principaux et les développements récents de cette discipline (Grin, 1994); le présent numéro d'*Education et recherche* s'inscrit dans la même perspective. Naturellement, les articles rassemblés ci-après ne constituent pas un manuel. En revanche, ils ont été rédigés à l'intention d'un public de non-économistes; nous espérons donc qu'ils pourront aider les spécialistes en sciences de l'éducation non seulement à se faire une idée plus claire des questions abordées et des méthodes employées par l'économie de l'éducation, mais aussi à préciser le type de collaboration qu'ils peuvent attendre de la part des économistes. Si les problématiques traitées dans ces sept articles ne couvrent pas l'intégralité de ce vaste domaine, elles en sont néanmoins représentatives, et donnent accès à des questions de première importance pour les systèmes de formation.

Ce bref article introductif commence par rappeler, dans un rapide historique, les principaux moments de l'économie de l'éducation en tant que domaine reconnu de la théorie économique, avant de passer à une présentation des contributions rassemblées dans ce volume. La quatrième et dernière section fournit une brève évaluation critique du domaine et de ses possibilités d'utilisation dans le contexte de la Suisse.

Bref historique de l'économie de l'éducation

L'économie de l'éducation est un domaine fort vaste. Depuis la parution des premiers articles et ouvrages dans ce domaine à l'aube des années soixante (Schultz, 1961, 1963; Mincer, 1962; Vaizey, 1962), des milliers de publications sont venues contribuer à l'édification de ce qui est, petit à petit, devenu un champ d'investigation légitime en sciences économiques.

Une telle légitimité ne s'impose pas d'évidence, et ne s'acquiert qu'après un conflit plus ou moins âpre contre le poids de la tradition et l'attribution plus ou moins figée des thématiques aux différentes disciplines. En sciences économi-

ques, certaines nouvelles orientations obtiennent cette reconnaissance avec plus de rapidité que d'autres (Stigler, 1983); à cet égard, l'économie de l'éducation (comme, par exemple, l'économie de l'information) a gagné fort rapidement sa légitimité: Blaug (1985) situe déjà à la deuxième moitié des années soixante l'heure de gloire de l'économie de l'éducation.

Les travaux de cette époque portaient de la constatation que certains phénomènes économiques cruciaux ne pouvaient être expliqués de manière satisfaisante dans le cadre de la théorie économique dominante. Cette dernière, dite théorie néo-classique, admettait par exemple que la production de biens et services pouvait être décrite comme la résultante de l'engagement de deux facteurs de production, le capital et le travail, combinés selon une certaine technologie. Toute augmentation de la production ne peut dès lors provenir que d'un accroissement des quantités de facteurs de production ou du progrès technique. Cependant, les taux de croissance observés dans la production agrégée dépassaient de loin l'accumulation du capital physique et de la force de travail mesurée de manière conventionnelle, et il était peu satisfaisant d'attribuer, de manière résiduelle, l'intégralité de la croissance à des progrès techniques permettant d'absorber moins de capital ou de travail par unité produite. La croissance pouvait, en revanche, être attribuée à l'accumulation d'un *autre* facteur de production, le savoir-faire, qui dès lors pouvait être traité comme une forme particulière de capital: c'est ainsi qu'est né le concept économique de capital humain. Mis à part sa pertinence pour l'analyse de la croissance, le concept de capital humain est également incontournable dans l'explication des différentiels de rémunération entre les individus ou les groupes sociaux.

La théorie du capital humain reste, aujourd'hui encore, au cœur de l'économie de l'éducation: elle envisage l'éducation principalement comme un investissement, et fait l'hypothèse que l'acquisition de la formation peut être analysée selon la même logique que des décisions d'investissement traditionnelles – en capital physique notamment. Dans la théorie du capital humain, l'éducation et la formation se réduisent à la transmission et à l'acquisition de compétences qui ont pour but de favoriser l'accession, dans la vie professionnelle, à des rémunérations plus élevées ou à des situations plus prestigieuses. La notion même d'investissement implique qu'une dépense actuelle est encourue en vue de rentrées futures; le rapport entre celles-ci et celle-là définit un taux de rendement. Le calcul des taux de rendement, du point de vue d'un individu «acquéreur» de formation, ou du point de vue de la société dans son ensemble, pour l'éducation primaire, secondaire ou supérieure, est rapidement devenu l'une des activités principales des économistes de l'éducation. Les évaluations des taux de rendement se situent d'ailleurs dans une fourchette relativement stable, et Psacharopoulos (1973) relève, pour les pays développés (le cas des pays en voie de développement étant à cet égard tout à fait différent), des taux échelonnés de 9% à 14%.

Au même titre que n'importe quel projet d'investissement, l'analyse du processus d'éducation vu sous cet angle se prête à divers prolongements: analyses coût-bénéfice, analyses coût-efficacité, et examen des liens entre la problématique micro-économique de l'investissement individuel en éducation, et ses effets macro-économiques, c'est-à-dire sur l'économie dans son ensemble.

Cependant, les années soixante-dix virent une remise en cause de la théorie du capital humain. Les mesures des rendements de l'instruction étaient critiquées pour leur manque de fiabilité et la vision réductionniste à laquelle elles ramenaient l'activité des systèmes de formation – oubliant trop souvent de prendre en compte les bénéfices autres que strictement privés engendrés par la formation; enfin, les erreurs de prévision quant aux besoins futurs de main-d'œuvre dans différents secteurs hypothéquaient toute discussion sur le niveau optimal d'investissement en éducation et en formation.

Face à ces difficultés, différentes tendances sont apparues, que l'on peut, de manière sommaire, classer en trois groupes principaux.

Premièrement, une critique radicale du processus d'éducation, connue sous le nom de *screening theory* (théorie du filtre) associe les rémunérations plus élevées non pas à des compétences transmises par les systèmes de formation, mais à d'autres caractéristiques qui relèvent de la personnalité, et qui sont encouragées par le système: ponctualité, persévérance, concentration, docilité, etc. (Bowles et Gintis, 1976). Dans cette optique, la fonction de socialisation des systèmes éducatifs n'est pas de transmettre des compétences mais plutôt, en délivrant des diplômes, de signaler à l'attention des employeurs les individus susceptibles de répondre au mieux à leurs attentes; on peut alors la voir comme une forme de légitimation de la perpétuation des inégalités sociales.

La théorie du filtre n'est toutefois pas parvenue à s'imposer à long terme, avant tout parce que l'hypothèse selon laquelle les compétences n'ont pratiquement aucune importance semblait quelque peu excessive. Les travaux théoriques se sont plutôt attachés à affiner la théorie du capital humain, en comparant de façon plus approfondie différentes filières de formation, et en amorçant une réflexion sur les rendements publics et sur les rendements hors-marché engendrés par l'éducation.

Deuxièmement, l'économie de l'éducation a connu un impressionnant développement sur le plan descriptif: celui-ci s'attache à la définition et à la mesure des coûts de l'éducation dans son ensemble, et des institutions d'éducation elles-mêmes. Le poids de l'éducation dans les budgets des collectivités publiques explique en bonne partie cet intérêt, qui se traduit par exemple, au niveau international, par le projet «INES» de l'OCDE¹; ce projet vise à fournir une batterie d'indicateurs synthétiques de l'enseignement dans les 23 pays participant au projet. Les informations exprimées par les indicateurs portent sur des grandeurs aussi variées que les dépenses d'éducation en pourcentage du PIB ou par élève, la répartition du financement entre secteur privé et secteur public, la répartition des dépenses par filière, par degré, et par genre (fonctionnement, investissement, etc.), les taux de réussite et de diplomation, etc.²

Troisièmement, la recherche en économie de l'éducation a accordé une place croissante à la problématique de l'efficacité interne (Hanushek, 1986). Elle s'est, dans ce sens, sensiblement rapprochée des préoccupations des spécialistes des sciences de l'éducation, en essayant de mettre à profit une instrumentation économique pour cerner les rapports existant entre (i) les inputs dans les systèmes de formation, définis sommairement en termes de dépense ou, de manière plus détaillée, en termes de caractéristiques des enseignants (formation, expérience), de classes (effectif, composition sociale ou culturelle), ou de

méthodes didactiques; et (ii) les outputs des systèmes de formation (taux de diplomation, de réussite à des tests standardisés dans différentes matières, d'abandon scolaire, etc.). En dépit du fait que de très grandes difficultés de mesure des inputs et des outputs, ainsi que l'insuffisance des connaissances sur la nature profonde du processus éducatif lui-même, grèvent les estimations des relations entre inputs et outputs, les économistes peuvent fournir des éléments d'information à cet égard, ce qui reste préférable à l'absence complète d'information, compte tenu du fait que des décisions organisationnelles et budgétaires doivent de toute façon être prises.

La vitalité de ces trois orientations de la recherche en économie de l'éducation est confirmée par l'examen, sur la base des titres ou des résumés d'articles, de quelque 700 contributions parues entre 1987 et 1993 dans la littérature scientifique spécialisée (Grin, 1994). Naturellement, ces grandes orientations dans la recherche n'épuisent de loin pas la richesse et la variété des travaux qui se poursuivent dans ce domaine (Lemelin, 1988). Les travaux sur les conséquences redistributives de l'éducation (que l'on peut, dans une large mesure, considérer comme une application particulière de la problématique fondamentale du capital humain) se sont poursuivis de manière régulière; à cheval sur la théorie du capital humain et la réflexion sur le financement et les coûts de l'éducation, le débat sur la réforme scolaire (à comprendre ici dans le sens de l'autonomisation, voire de la privatisation des établissements scolaires), a été fort actif, même s'il n'a guère donné lieu à de véritables développements théoriques. Enfin, la nouvelle théorie de la croissance (Romer, 1986) laisse entrevoir des perspectives de renouvellement dans l'analyse de l'influence de la formation sur les agrégats macroéconomiques.

Les contributions de ce numéro ³

Le premier des articles présentés ci-après est dû à Louis Lévy-Garboua. Il part de la théorie du capital humain pour aborder une question particulièrement fondamentale: pourquoi l'éducation est-elle, si souvent et dans une si large mesure, fournie par le secteur public et financée par l'impôt?

Naturellement, on peut donner à cette question une réponse de type historique, et analyser le rôle joué par différents acteurs, individuels et collectifs, dans l'émergence de la scolarité gratuite, publique et obligatoire. Toutefois, ceci laisserait dans l'ombre l'essentiel de la problématique économique. En effet, il n'existe *a priori*, sur le plan économique, que peu de bonnes raisons que ce soit l'Etat qui fournisse le service «éducation», alors que le secteur privé livre fort bien toute une gamme de services fort complexes. L'intervention de l'Etat est facile à expliquer en ce qui concerne les bourses d'études, rendues nécessaires par l'imperfection du marché des crédits pour le financement de l'investissement en capital humain. Cependant, les bourses ne représentent qu'une fraction négligeable de l'effort public d'éducation. Il existe en théorie une deuxième forme de justification: on peut montrer théoriquement que l'éducation engendre des bénéfices que les investisseurs (c'est-à-dire les individus qui acquièrent

cette éducation) ne peuvent s'approprier; il s'agit alors de bénéfices publics qui ont la forme d'*externalités*, et l'engagement financier de l'Etat est nécessaire à ce que les individus investissent en éducation dans une mesure suffisante pour que ces externalités apparaissent. La baisse des taux de criminalité ou une meilleure cohésion sociale constituent des exemples classiques d'externalités. Néanmoins, ces externalités sont très difficiles à identifier, et plus encore à quantifier, de sorte qu'il est peu satisfaisant d'en faire dépendre toute l'explication de l'engagement du secteur public dans la fourniture d'éducation.

Quand il observe la permanence d'une institution apparemment dépourvue de justification économique, l'économiste est naturellement porté à lui chercher un fondement économique sous-jacent. C'est à cet exercice que se livre Lévy-Garboua à l'aide d'un modèle algébrique simple et élégant. Il montre, sous des hypothèses très générales, comment la répartition du capital humain (et des rémunérations qui lui correspondent) dans la génération des parents peut suffire à expliquer *économiquement* l'existence de l'école publique. Selon que la qualité de l'enseignement dispensé par les institutions privées et publiques est jugée identique ou non, le modèle montre également sous quelles conditions une forme d'institution peut finir par évincer l'autre.

Ce type de raisonnement, en prise directe avec la démarche et les méthodes qui se trouvent au cœur de la théorie économique, aborde donc avec une grande économie de moyens (c'est-à-dire en faisant intervenir un minimum de spécifications qui nuiraient à la généralité du raisonnement) une problématique éducative d'une façon profondément originale.

*

Le deuxième texte, dû à Felix Büchel et Christof Helberger, se rapporte également à la théorie du capital humain, quoique de manière moins immédiate, et étudie un aspect des motivations qui président au choix d'un parcours de formation. Il analyse, à l'aide de données allemandes, le parcours d'étudiants dont les parents ne sont pas au bénéfice d'un *Abitur* ou d'une formation supérieure. On observe fréquemment, dans ce segment de la clientèle scolaire, le cheminement suivant: après l'obtention d'un *Abitur* qui donne accès à l'université, on s'inscrit dans une école professionnelle qui délivre un certificat d'apprentissage (*Lehrabschluss*), puis l'on s'inscrit dans une université pour reprendre des études de type plus académique.

Il s'agit donc d'un *détour* dans le parcours de formation, que Büchel et Helberger interprètent en termes d'attitude face au risque: en raison sans doute de leur héritage familial propre, et de la vision de soi que ce dernier contribue à former, ces étudiants s'assureraient contre le risque de l'échec universitaire au moyen d'un détour permettant de décrocher un certificat censé servir de garantie professionnelle pour l'avenir.

Une telle stratégie est-elle payante du point de vue individuel et du point de vue social? Sur ces deux plans, les auteurs répondent par la négative: le détour de formation ne garantit pas de surcroît significatif de rémunération, et revient à alourdir, en moyenne, les dépenses du système pour la formation des individus.

Cette analyse inédite débouche sur des propositions concernant l'introduction d'un titre intermédiaire que délivreraient les universités à l'issue d'un premier cycle relativement bref, qui ne comporterait pas l'effet d'intimidation que peuvent avoir des études universitaires longues, sanctionnées par des examens à la fois ardues et éloignés dans le temps, sur certains segments de la clientèle des systèmes de formation.

*

L'article de Shoshana Neuman offre un exemple classique de l'étude des taux de rendements de la formation; les travaux de ce type constituent une fraction importante de la recherche en économie de l'éducation.

La première partie de cette contribution compare les rendements de la formation professionnelle et de la formation généraliste (pré-académique) dispensée par les écoles secondaires israéliennes. Les jeunes qui se retrouvent sur le marché du travail à la sortie de l'une ou de l'autre filière ne sont pas rémunérés de la même façon: la formation dispensée par les écoles professionnelles s'avère plus rentable, pour autant que le métier exercé soit en rapport avec la formation suivie: toutes autres choses égales par ailleurs, elle «rapporte» 10% de plus. L'intérêt de l'approche adoptée tient notamment à l'utilisation de catégories de correspondance «larges» et «étroites» entre la formation et l'emploi. L'examen est complété par une analyse coût-bénéfice permettant de comparer, sur le plan non plus privé mais social, la rentabilité des deux filières; elle montre qu'en dépit de coûts plus élevés, la formation de type professionnel est également la plus rentable du point de vue de la collectivité. La formation de type généraliste et académique se justifie donc non pas pour ceux qui se destinent à une entrée rapide sur le marché du travail, mais pour ceux qui effectivement poursuivent des études longues.

Dans la deuxième partie de l'article, Neuman examine un autre des instruments classiques de l'économie de l'éducation, à savoir les profils âge-gains. Ceux-ci décrivent l'évolution des rémunérations des individus tout au long de la vie, en fonction du niveau de formation atteint. Une formation plus poussée implique un profil âge-gains plus élevé; de plus, le sommet du profil est en général atteint à un âge plus avancé pour les personnes mieux formées. Neuman tente de cerner de plus près l'évolution des profils âge-gains en introduisant une distinction entre secteurs de «haute» et de «basse» technologie, et en tenant compte du fait que l'*obsolescence* des compétences professionnelles sera plus rapide dans les secteurs à haute technologie, précisément parce que l'importance relative du progrès technique y est plus grande. L'examen des données confirme qu'il existe effectivement une dépréciation du capital humain due à deux types de causes: d'une part, le déclin des capacités physiques et intellectuelles; d'autre part, l'usure de compétences dévaluées par l'apparition de nouvelles techniques.

Le travail de Neuman offre une bonne illustration du type de développements récents en théorie du capital humain, dans lesquels on s'attache à préciser les causalités dans le cadre d'une grille de lecture qui reste au centre de l'économie de l'éducation.

*

La contribution de Jean-Pierre Jarousse aborde la problématique de l'efficience interne des systèmes de formation. On y passe en revue les principes de l'analyse économique de la performance des systèmes éducatifs, et notamment ceux du choix d'indicateurs appropriés de leurs résultats.

Plutôt que de définir ceux-ci d'une manière tellement large que toute analyse de causalité devienne impraticable, Jarousse propose de se référer à des objectifs intermédiaires plus faciles à mesurer, tels que les acquisitions des élèves. Les résultats sont mis en rapport avec différents facteurs, que l'on classe selon qu'ils relèvent avant tout des caractéristiques sociales ou individuelles des élèves, de la logistique (donc des moyens matériels à disposition) ou des enseignants eux-même. Les données françaises montrent ainsi que, selon la tranche d'âge considérée, jusqu'à 55 % de la variance des acquisitions finales proviennent des caractéristiques individuelles plutôt que scolaires; en particulier, les aspects logistiques qui sont les moins difficiles à orienter n'en expliqueraient que 2%. «L'effet-maître» et «l'effet-classe», en revanche, peuvent expliquer 12 % à 14 % de cette variance.

Les différences sociales de réussite scolaire se jouent en plusieurs temps. Si l'écart est mesuré en termes de probabilité d'accès au second cycle long de scolarité, quelle est la part de cet écart brut qui se crée avant la fréquentation de l'école, et que doit-on ensuite attribuer à des différences dans la réussite scolaire proprement dite ou à des biais dans l'orientation subséquente? A quelles étapes précises du parcours scolaire ces écarts se creusent-ils? Jarousse montre que ce n'est guère plus de la moitié du différentiel de probabilité qui provient d'écarts dans la réussite, et souligne le poids considérable de différences d'orientation à réussite donnée.

Cette contribution offre un excellent exemple d'un type d'études en rapport direct avec les questions immédiates que doivent se poser les gestionnaires de systèmes de formation, et des résultats fort pratiques que de telles études peuvent livrer.

*

Avec l'article d'Edgar Frackmann, nous touchons à une problématique qui combine plusieurs des questions essentielles de la gestion des systèmes de formation. En effet, l'auteur y examine conjointement des aspects financiers et organisationnels, sous l'angle des modalités de coordination dans un système complexe qui est celui des universités et hautes écoles.

Dans toute organisation dont la fonction est de fournir certaines prestations à un certain prix, il est nécessaire de savoir comment l'on peut s'assurer que les prestations seront d'une qualité suffisante (c'est-à-dire satisfaisant à certains critères) et fournies à un prix considéré comme acceptable. Il y a donc un problème de *coordination* entre les objectifs de l'organisation et ses modalités de fonctionnement – celles-ci devant être définies de façon à garantir ceux-là. Ce problème général se manifeste, dans le contexte universitaire, avec des caractéristiques propres, qui tiennent notamment à la grande difficulté de définir avec précision la nature des prestations voulues, aux coûts considérables qu'imposeraient des contrôles de qualité fiables, mais encore au fait que pour

des raisons diverses, la collectivité a lieu de vouloir exercer elle-même un certain contrôle sur la nature des prestations, et ne peut donc pas s'en remettre pour cela à un mécanisme purement décentralisé comme le marché.

De fait, on recense trois principales formes de coordination: la hiérarchie, dans laquelle différents niveaux de la même organisation fournissent les prestations (avec un budget défini par ailleurs) et contrôlent leur qualité. La complexité des prestations d'enseignement et de recherche fournies par les universités rend toutefois problématique l'évaluation de la qualité et la correspondance entre qualité et budget dépensé. Pour contourner ce problème, on peut recourir à un mécanisme de coordination de type marchand, dans lequel la clientèle, supposée avisée et rationnelle, n'achètera la prestation proposée que si elle estime en avoir pour son argent. Cependant, il ne fait guère de doute que l'éducation présente un intérêt stratégique particulier (pour l'organisation elle-même comme pour la société au sens large), de sorte que l'on ne puisse se permettre d'abandonner la détermination des prix et des niveaux de qualité au comportement, souvent imprévisible, d'acteurs sur un marché qui ignoreraient les intérêts dépassant leurs préoccupations individuelles.

Frackmann propose par conséquent de recourir à la «confiance», définie ici en tant que mécanisme alternatif de coordination. Dans le contexte de l'enseignement et de la recherche, la confiance codifiée par les normes du clan, de la culture et de la profession peut être utilisée comme partie intégrante d'une solution au problème de coordination. L'analyse de type systémique développée par Frackmann offre donc un exemple d'approche plus institutionnelle aux problèmes de gestion des systèmes de formation.

*

L'article de Clément Lemelin et François Vaillancourt propose une évaluation d'ensemble de l'économie de l'éducation, d'abord sous l'angle de sa problématique fondamentale, puis dans l'optique de nombreux travaux canadiens, notamment une étude de grande envergure sur les systèmes de formation réalisée sous l'égide du Conseil économique du Canada.⁴ Cet article aurait donc aussi bien pu figurer comme introduction générale au domaine; présenté en fin de numéro, il fait aussi fonction de résumé synthétique de l'économie de l'éducation, sur les plans théorique et appliqué, permettant de mieux voir *ex post* comment les différentes contributions présentées ici se situent les unes par rapport aux autres.

Lemelin et Vaillancourt commencent par nous rappeler que l'économique pose le problème de l'éducation à l'aide du concept de rareté: «l'éducation n'est qu'une parmi plusieurs activités, à laquelle sont rattachés des bénéfices et des coûts qu'il s'agit d'identifier, distinguer, évaluer et comparer». Elle débouche donc sur une adaptation à la problématique éducative des trois questions fondatrices de l'économique: combien produire (faut-il investir, investir davantage, ou moins? Quel type d'enseignement faut-il favoriser? La priorité doit-elle être accordée à la quantité ou à la qualité?); comment produire (comment fonctionne l'activité éducative, et quelles sont les conditions d'un fonctionnement efficace? à un niveau de qualité et de quantité donné, la production

est-elle obtenue au moindre coût?); pour qui produire (qui sont ceux qui profitent le plus de l'activité éducative? comment le financement est-il réparti? quelles sont les conséquences de l'éducation sur la répartition du bien-être?).

L'examen de ces trois questions dans le cadre canadien donne accès à une grande variété de problèmes sur lesquelles Lemelin et Vaillancourt livrent une série de résultats. Ceux-ci portent sur les rendements des compétences linguistiques, la rentabilité des études en général et par filières, l'enseignement par immersion, le rôle des écoles privées, la répartition de la charge financière, l'influence du marché du travail sur la demande d'éducation, les effets redistributifs de la formation, etc. Dans leur analyse des conclusions et recommandations du rapport du Conseil économique du Canada, les auteurs indiquent les difficultés majeures auxquelles on se heurte dans l'évaluation d'ensemble d'un système de formation.

De par son côté synthétique, l'article de Lemelin et Vaillancourt est tout particulièrement indiqué pour le lecteur souhaitant se familiariser rapidement et de façon systématique avec les enjeux majeurs de l'économie de l'éducation.

*

En complément à ces articles, nous publions une communication plus brève de Siegfried Hanhart, également présentée à l'occasion du colloque intitulé «Contributions de l'économie de l'éducation à l'évaluation des systèmes de formation», organisé à Berne en février 1994 sous l'égide du Fonds National de la Recherche Scientifique (PNR 33). Cette contribution a pour but d'aider le lecteur à faire le lien entre l'économie de l'éducation en tant que domaine de la théorie économique, dont les six articles publiés ici donnent une bonne idée générale, et les besoins de la recherche en Suisse.

Hanhart souligne la nécessité de travaux sur les cinq thèmes suivants: les déterminants des demandes d'éducation, qu'il ne faut pas ramener à une motivation exclusivement mercantile; les modalités de financement de l'éducation et leurs effets redistributifs; le fonctionnement interne des systèmes de formation; l'étude de la rentabilité privée, mais aussi sociale de l'éducation; le lien entre les formations dispensées et les besoins des entreprises. Dans le cadre de la Suisse, Hanhart propose de mettre l'accent sur des recherches appliquées qui doivent néanmoins avoir une dimension analytique et dépasser la simple description. Cette priorité méthodologique permet de transposer plus rapidement les résultats de la recherche sur le plan de l'efficacité des systèmes de formation. L'auteur rappelle par ailleurs que l'économie de l'éducation a été largement négligée en Suisse, et qu'il convient de favoriser l'émergence dans notre pays d'un véritable pôle de recherche en milieu universitaire.

Sur les besoins de la recherche en Suisse

Il n'est certes pas possible de faire justice, en quelques paragraphes, à la richesse des problématiques soulevées dans les articles présentés ci-après; ceux-ci, à leur tour, ne sauraient constituer une présentation exhaustive de l'économie de l'éducation. Nous espérons toutefois qu'ils sauront éveiller l'intérêt du lecteur, et surtout attirer son attention sur de nombreuses possibilités de collaboration par-dessus les frontières disciplinaires. L'économie de l'éducation, mis à part sa pertinence scientifique intrinsèque, a notamment pour vocation de servir à l'évaluation et à la gestion des systèmes de formation. Il importe donc d'évoquer rapidement les conditions d'une mise à profit de ses contributions dans le contexte de la Suisse. Elles portent sur le fond et sur la forme des travaux à entreprendre.

La principale question de fond est celle des thématiques à examiner en priorité. Certaines sont évoquées par Hanhart dans ce numéro; elles convergent du reste avec les considérations à ce propos présentées dans le rapport déjà cité de Grin (1994). Eu égard conjointement aux développements de la recherche internationale et aux enjeux de la politique de l'éducation en Suisse, deux axes s'y imposaient comme prioritaires: une analyse des motivations de la demande d'éducation, ainsi qu'une étude des conséquences redistributives des scénarios de financement de la formation.

En effet, la réflexion sur l'organisation et l'efficacité des systèmes éducatifs ne peut être dissociée de celle qui porte sur les finalités de ceux-ci. Telle reste en effet la question fondamentale que doit aborder la recherche, avant que l'on ne songe à réorganiser, voire à bouleverser, les différentes filières de formation et les modalités de leur financement. Les finalités sont reflétées dans les types de bénéfices engendrés par l'activité éducative. Or l'économie de l'éducation a eu tendance à privilégier de manière excessive une seule forme de bénéfices, et à assimiler à ceux-ci les finalités de l'éducation: il s'agit des rendements marchands de la formation, obtenus sur le marché du travail. A l'évidence, l'éducation déploie des effets tout aussi importants en-dehors du monde du travail, notamment dans la vie privée, sociale, politique et associative; de plus, comme nous l'avons noté plus haut, certains des bénéfices dégagés sont de type public. Par conséquent, il est nécessaire d'aborder l'étude des finalités de la formation en tenant compte de ses effets non-marchands, sans pour autant négliger les bénéfices économiques pris au sens étroit. L'analyse des motivations de la demande d'éducation prise comme un tout se révèle souvent par trop ardue; il est donc logique d'étudier en priorité les motivations liées à la demande de compétences données, arrangées par exemple par matières ou groupes de matières.

Du côté du financement, le fonctionnement des systèmes de formation soulève inévitablement des questions cruciales, comme en témoignent les pressions dont ces systèmes sont actuellement l'objet de diverses parts. Cependant, un scénario de financement n'a pas que des conséquences *allocatives*, c'est-à-dire qu'il ne touche pas qu'à l'utilisation, plus ou moins efficiente, des ressources à disposition. Il ne suffit donc pas de dire, ni même de démontrer, que

l'une ou l'autre formule de financement est supérieure en termes d'efficience. Toute formule de financement a également des conséquences *distributives*, c'est-à-dire qu'à chaque scénario correspond, en définitive, une répartition spécifique des ressources entre acteurs. Plus précisément, passer de la formule A à la formule B suppose des gagnants et des perdants: ceux-ci peuvent être identifiés en termes de classe sociale, mais aussi de sexe, de tranche d'âge, d'origine ethnique ou linguistique, etc. Choisir des modalités de financement de l'éducation, c'est aussi choisir une certaine répartition des ressources entre acteurs. Il ne serait donc pas logique d'adopter l'une ou l'autre formule de financement sur la base des seules données allocatives: les impacts redistributifs doivent aussi être étudiés, et constituent donc le second des deux axes qui émergent comme prioritaires. Naturellement, une identification systématique des scénarios envisagés doit être réalisée en préalable à un tel examen.

En ce qui concerne les modalités de la recherche, il convient de partir d'un constat: l'économie de l'éducation est fort peu représentée en Suisse. On peut y voir différentes raisons. Premièrement, il est vrai qu'il s'agit d'un champ de spécialisation relativement récent: il s'ensuit qu'il n'a pas encore acquis, dans les universités helvétiques et notamment dans les départements d'économie de celles-ci, un plein droit de cité, bien qu'il ait attiré l'attention dans notre pays à la fin des années soixante, et même fait l'objet d'un numéro spécial de la *Revue suisse d'économie politique et de statistique*. Deuxièmement, l'économie de l'éducation est par définition un domaine interdisciplinaire, à la frontière de l'économie et des autres sciences de l'homme et de la société: les sciences de l'éducation bien sûr, mais aussi la sociologie, la psychologie, la science politique; par ailleurs, il ne faut pas négliger les aspects historiques et géographiques qui marquent le fonctionnement des systèmes de formation. Or l'interdisciplinarité, tant vantée par les autorités universitaires comme une nécessité ou un défi, ne fait pas toujours l'objet d'une si belle unanimité dans la pratique, c'est-à-dire lorsqu'il s'agit de soutenir la recherche et les chercheurs. Le Fonds National de la Recherche Scientifique joue à cet égard, dans notre pays, un rôle aussi bienvenu qu'irremplaçable. Les travaux effectués dans le cadre du PNR 33 sur l'efficacité des systèmes de formation sont par conséquent l'occasion de donner une impulsion à l'économie de l'éducation, qui devrait se voir dotée des ressources nécessaires à entretenir une dynamique de long terme; celle-ci ne doit pas être exclusivement dépendante du financement ponctuel garanti par des programmes nationaux de recherche.

Il est donc indispensable de conclure en rappelant l'exigence d'interdisciplinarité. La pratique de l'interdisciplinarité se justifie au premier chef parce que la pertinence d'une telle perspective ne fait plus guère de doute: comme le notait l'économiste et Prix Nobel d'économie Gunnar Myrdal (1953): «It has become recognized that the most promising field for research is the «no man's land» between traditional disciplines [...] What exists are merely problems to be solved, theoretical and practical; and the rational way of attacking them is to use the methods which are most adequate for attacking them.» Enfin, la pratique de l'interdisciplinarité dans la recherche en économie de l'éducation doit aussi permettre aux spécialistes de l'éducation d'appivoiser les problématiques économiques pertinentes en regard des questions qu'ils se posent, et aux éco-

nomistes d'aller chercher, chez les spécialistes en sciences de l'éducation, certains des concepts indispensables à leurs travaux.

Nous espérons que le présent numéro d'*Education et recherche* pourra contribuer utilement à cette entreprise.

Notes

- ¹ Organisation de Coopération et de Développement Economique.
- ² Voir par exemple Siegfried Hanhart: «Les indicateurs internationaux de l'enseignement de l'OCDE», *CO Infos*, 161, 66-67, octobre 1993.
- ³ Le lecteur trouvera, en fin de numéro, une brève biographie de chacun des auteurs.
- ⁴ Cf. Keith Newton *et alii*, 1992: *Education et formation professionnelle au Canada / Education and Training in Canada*, Ministère des Approvisionnements et Services Canada, Ottawa. Une version abrégée en a été diffusée sous le titre: *Les chemins de la compétence / A Lot to Learn*.

Références

- Blaug, M., 1985: «Where Are We Now in the Economics of Education?», *Economics of Education Review*, 4, 17-28.
- Bowles, S. and Gintis, S., 1976: *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, New York.
- Grin, F., 1994: *Contributions de l'économie de l'éducation à l'évaluation des systèmes de formation*, Rapport au Fonds National de la Recherche Scientifique, n° 4033-038026, Université de Genève.
- Hanhart, S., 1983: «L'apport des économistes aux sciences de l'éducation», *Education et Recherche*, 5, 37-46.
- Hanushek, E., 1986: «The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools», *Journal of Economic Literature*, 24, 1141-1177.
- Lemelin, C., 1988: «Bilan critique des recherches en économie de l'éducation», *Revue des sciences de l'éducation*, 14, 165-182.
- Mincer, J., 1962: «On-the-job Training: Costs, Returns and Some Implications», *Journal of Political Economy*, 70, 50-79.
- Myrdal, G., 1953: «The Relation between Social Theory and Social Policy», *British Journal of Sociology*, 4, 210-242.
- Psacharopoulos, G., 1973: *Returns to Education: An International Comparison*, Elsevier, Amsterdam.
- Psacharopoulos, G. (ed.), 1987: *Economics of Education: Research and Studies*, Pergamon Press, Oxford.
- Romer, P. 1986: «Increasing Returns and Long-Run Growth», *Journal of Political Economy*, 94, 1002-1037.
- Schultz, T., 1961: «Investment in Human Capital», *American Economic Review*, 51, 1-17.
- Schultz, T., 1963: *The Economic Value of Education*, Columbia University Press, New York.
- Sheehan, J., 1973: *The Economics of Education*, Allen & Unwin, London.
- Stigler, G., 1982: «Nobel Lecture: The Process and Progress of Economics», *Journal of Political Economy*, 91, 529-545.
- Vaizey, J., 1962: *The Economics of Education*, Macmillan, Basingstoke.

Some results and prospects in the economics of education: introductory survey and remarks on the Swiss context

Abstract

This short article offers an introduction to the issue. In order for readers to be able to put the contributions presented here in the broader context of the economics of education, and to better understand how they stand in relation to each other, this paper begins with a brief historical survey of the major milestones of the discipline. This is followed by a presentation of the approach and main results provided by the seven authors whose contributions are featured in the issue. The paper closes with some considerations on the priorities and methodological requirements for further research in the economics of education in Switzerland.

Resultate und Perspektiven der Bildungsökonomie: Einleitung zum Themenheft und Bemerkungen zum schweizerischen Fall

Zusammenfassung

Ziel dieses Artikels ist es, die in diesem Themenheft zusammengefassten Beiträge zu präsentieren. Um dem Leser zu ermöglichen, die Beiträge innerhalb der Bildungsökonomie zu situieren, beginnt der Artikel mit einer Uebersicht der Hauptetappen in der geschichtlichen Entwicklung dieser Disziplin. Danach folgt eine Beschreibung der Perspektiven sowie der wichtigsten Schlussfolgerungen jedes Beitrages. Der Artikel schliesst mit einigen Bemerkungen über die Prioritäten und Methoden der in der Schweiz zu unternehmenden Forschungsarbeiten.