

Approches françaises de l'économie de l'éducation.

French approaches to educational economy

Enfoques franceses de la economía de la educación

Jean-Jacques Paul



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3004>

DOI : 10.4000/ries.3004

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 1999

Pagination : 141-151

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Jean-Jacques Paul, « Approches françaises de l'économie de l'éducation. », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 22 | 1999, mis en ligne le 13 mai 2013, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3004> ; DOI : 10.4000/ries.3004

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Approches françaises de l'économie de l'éducation.

French approaches to educational economy

Enfoques franceses de la economía de la educación

Jean-Jacques Paul

- 1 L'économie de l'éducation s'est développée en France avec un léger retard sur d'autres pays développés, comme les États-Unis ou la Grande-Bretagne. Cette situation peut être attribuée notamment à des différences de nature épistémologique avec un courant de recherche empirique s'inscrivant dans une approche positiviste inspirée de la théorie néo-classique, plus développée dans les pays anglo-saxons. En matière d'éducation, la théorie du capital humain née aux États-Unis au début des années soixante devra attendre, à quelques rares exceptions¹, le début des années soixante-dix pour se développer en France. À ce moment, s'affirme une volonté publique d'améliorer les outils de politique éducative et les informations relatives à l'éducation et la formation, qui s'inscrit dans la gestion sociale du système éducatif. Cette gestion sociale se concrétise en particulier par la réalisation de plans en matière d'éducation, qui s'insèrent dans une démarche d'ensemble de planification indicative.
- 2 Plusieurs enseignants et chercheurs vont marquer l'essor de l'économie de l'éducation française à la fin des années soixante-dix. André Piattier, dans le cadre d'un séminaire qu'il anime au sein de l'École pratique des hautes études, va promouvoir des recherches pionnières en économie de l'éducation, encourager et mettre en contact les premiers chercheurs dans le domaine. Ainsi, au Centre d'études prospectives d'économie mathématique, appliquées à la planification (Cepremap), Jean Bénard va développer une modélisation des systèmes éducatifs s'inscrivant dans des travaux de planification. Jean-Claude Eicher va impulser une approche empirique des questions de coût et de financement de l'éducation, en développant des travaux dans le cadre d'actions thématiques programmées du CNRS. L'équipe constituée autour de lui à cette occasion va donner naissance à l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (Iredu), reconnu rapidement – en 1972 – par le CNRS. Michel Debeauvais, dans le cadre de l'OCDE et de

l'UNESCO va s'attacher à une amélioration des outils de gestion interne des systèmes éducatifs. Il dirigera également la première thèse française, celle de Lucilla Jallade², consacrée à une approche économique des liens entre l'éducation et les gains. Cette problématique sera reprise par Louis Lévy- Garboua, qui va développer l'économie de l'éducation au sein du Credoc.

- 3 Outre le premier manuel d'économie de l'éducation en français dû à André Page³, trois publications permettent d'accompagner les travaux d'économie de l'éducation en France dans les années soixante-dix, un numéro spécial de la revue d'économie politique en 1973 dédié à cette discipline, l'ouvrage publié conjointement par Jean-Claude Eicher et Louis Lévy-Garboua, *Économie de l'éducation*⁴ en 1979, et *L'économie de l'enseignement supérieur* de Benoît Millot et François Orivel en 1980.
- 4 Les pouvoirs publics vont également participer au développement de travaux d'économie de l'éducation, qui pourront s'appuyer pour partie sur les approches pionnières des chercheurs. C'est notamment le cas avec l'établissement dès 1974 d'un compte de l'éducation qui recense l'ensemble des financements et des dépenses en matière d'éducation et de formation. L'affirmation d'une véritable action d'évaluation au sein du ministère de l'Éducation nationale à la fin des années quatre-vingt, dans le cadre de la direction à l'Évaluation et à la Prospective, s'inscrit également dans cette évolution.
- 5 Pour illustrer les travaux de l'économie de l'éducation en France aujourd'hui, nous allons présenter l'ouvrage⁵ que nous venons de publier et qui regroupe les contributions d'une quinzaine de chercheurs. Celles-ci traitent du financement et des coûts de l'éducation, de la gestion de l'éducation et de l'évaluation, du marché du travail et d'approches réflexives sur le statut de l'économie de l'éducation ou sur les apports de l'éducation au développement. Nous ne prétendons pas restituer l'ensemble des travaux actuels en économie de l'éducation mais plutôt fournir un regard à partir d'une publication récente.

Les enjeux actuels

- 6 L'approche introductive⁶ évoque tout d'abord les domaines traditionnels de l'économie de l'éducation, qui tournent autour de l'influence de l'éducation sur la croissance économique, de la demande d'éducation et des liens entre l'éducation et le marché du travail, de la gestion des systèmes éducatifs. Elle se consacre ensuite à une discussion des enjeux actuels de l'économie de l'éducation.
- 7 Un premier point concerne la participation de l'éducation aux politiques d'innovation. Si l'on admet que l'élévation du niveau d'éducation est une condition au développement des activités d'innovation, cette position est insuffisante pour garantir une croissance économique fondée sur l'innovation. D'une part, il faut tenir compte de l'ensemble du système d'innovation, dont le système éducatif n'est que l'une des composantes ; d'autre part, il faut que les innovations techniques puissent s'accompagner d'innovations organisationnelles dans le travail. La politique éducative ne doit pas non plus se focaliser sur l'augmentation du niveau de formation de la main-d'œuvre. En effet, les formes modernes de production requièrent de nouvelles compétences qu'il s'agit de bien mettre en évidence d'abord et de promouvoir ensuite. Cela suppose des recherches tant de la part d'économistes que de sociologues ou de pédagogues. Le dernier domaine d'intervention de la politique éducative a trait à la production de connaissances nouvelles elle-même, dans la mesure où il est important que les chercheurs puissent mettre en

évidence les aspects de cette politique les plus propices à la production de ces connaissances.

- 8 Le second point que développent les économistes français de l'éducation est relatif à une réflexion concernant l'expansion de l'éducation dans un contexte de contrainte accrue des ressources publiques. Les solutions semblent devoir passer par de nouvelles modalités de financement de l'éducation ainsi que par des modalités innovantes de gestion de l'éducation au plan micro-économique.
- 9 Enfin, il est important de rappeler qu'en France les enjeux sociaux de l'éducation demeurent, dans la mesure où une partie des jeunes reste encore à l'écart de l'éducation et de ses bénéfices. Les économistes se doivent de participer à une recherche de stratégies coûts/efficacité visant à éliminer les formes d'exclusion de l'éducation.
- 10 La conclusion insiste sur la nécessité pour le système éducatif de rendre des comptes à la société et sur le fait qu'à cet égard, le système éducatif français, engagé dans cette direction, a encore de notables progrès à faire.

Coût et financement : quelles approches ?

- 11 Si l'on se place dans une perspective historique, l'approche de Louis Fontvieille met en avant le résultat selon lequel, à un certain stade de l'évolution, c'est le développement des hommes et de leurs connaissances qui entraîne l'efficacité économique. Son analyse, de nature quantitative, repose sur les données des dépenses publiques d'éducation en France, retracées depuis le début du XIX^e siècle. Il apparaît ainsi qu'au début du XIX^e siècle, l'éducation absorbait moins d'un millième du PIB ; c'est près de 6 % aujourd'hui. Cette croissance de la dépense sociale s'est accompagnée d'une forte irrégularité de son évolution. Alors qu'au cours du XIX^e siècle les progrès de l'éducation semblent être intervenus à des périodes de récession économique, à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale, c'est pendant la phase de prospérité que l'on observe la croissance des dépenses d'éducation la plus élevée. L'analyse de l'évolution des dépenses s'accompagne de la prise en compte de celle de la qualité et de l'évolution des contenus des enseignements.
- 12 C'est à une analyse en termes de cycles économiques que nous convie l'auteur, qui conduit à mettre l'accent sur une modification du rôle de l'éducation au cours du temps. Alors qu'à une époque, l'éducation pouvait apparaître comme un moyen de lutter contre la crise économique, en période plus récente, elle semble jouer un rôle directement plus moteur. Selon Fontvieille, en accumulant les connaissances produites par les générations qui l'ont précédé, l'être humain accumule en lui une richesse produite par le travail de ces générations ; le système éducatif devient alors porteur d'une logique nouvelle où la logique propre à l'accumulation des connaissances tend à se substituer à celle de l'accumulation matérielle. Dans ce cadre, en gagnant le statut de moteur de la croissance au même titre que celui de l'accumulation du capital, le développement des savoirs et, par conséquent, celui de la recherche et de la formation, en viennent à accompagner cette croissance et à ne plus seulement se limiter à en corriger les défauts. Dans sa conclusion, Fontvieille relève les limites de ce qu'il nomme la régulation administrée, qui repose sur la gestion essentiellement publique de l'éducation, et qui tiennent au fait que cette régulation ne possède pas de mécanismes internes stimulant les progrès de productivité

et éliminant systématiquement les formes les moins performantes. D'autres contributions de l'ouvrage reviennent sur cette question.

- 13 Jean-Claude Eicher propose une discussion de la question du coût et du financement de l'éducation et une présentation de données internationales illustrant ces concepts. Si, d'un point de vue économique, il faut distinguer les notions de coût et de dépense, il n'en reste pas moins que les données disponibles ont en général trait aux coûts. Les efforts conduits sous l'égide de l'OCDE ont permis de quantifier de façon comparable les efforts en faveur de l'éducation de ses différents pays membres. Ainsi, l'effort moyen des pays de l'OCDE en faveur de l'éducation représente 6,28 % de leur produit intérieur brut. Ce sont les pays du Nord de l'Europe (Finlande, Danemark, Suède) qui consentent l'effort le plus élevé (entre 8,5 et 10 %), alors que la France se situe un peu au-dessus de l'effort médian (6,92 %). Si l'on s'intéresse à la dépense absolue par élève, la France se caractérise par un effort unitaire plutôt important dans le secondaire (5 810 dollars par élève du secondaire en 1994 pour 4 670 dollars en moyenne pour les pays de l'OCDE) et par un effort unitaire modeste dans le supérieur (6 010 dollars pour 9 820 dollars en moyenne). Les comparaisons internationales indiquent un effort important de la part des pays en faveur de l'éducation mais également des différences fortes d'un pays à l'autre. Il existe donc des possibilités de choix que l'économiste se doit d'éclairer.
- 14 En nous tenant à des critères simples d'analyse des financements, il apparaît tout d'abord que le financement public est dominant partout dans le monde, mais que le financement privé peut représenter entre un tiers et un quart du total dans certains pays d'Amérique du Nord et d'Asie. Existe-t-il, d'un point de vue économique, un mode optimal de financement de l'éducation ? La théorie fournit des arguments en faveur d'un financement mixte, public et privé. Les arguments en faveur d'un financement public reposent pour l'essentiel sur le caractère imparfait de l'information et sur l'existence d'effets externes. Le financement privé peut se justifier par plusieurs arguments. D'une part, l'individu qui bénéficie de l'investissement doit participer au moins partiellement à son financement ; d'autre part, l'individu a une consommation plus rationnelle d'un bien payant que d'un bien gratuit ; par ailleurs, l'individu qui paye est plus exigeant sur la qualité du bien, ce qui peut stimuler l'institution de formation.
- 15 À cet égard, le financement de l'enseignement supérieur dans le monde traduit différentes logiques. Tout d'abord, l'effort global apparaît très différent selon les pays : entre 2 et 3 % du PIB pour le Canada, les USA, l'Australie, les pays du Nord de l'Europe ; autour de 1 % en Allemagne, Autriche, Espagne, France, Italie, Irlande et au Portugal. Dans ce contexte, se distingue un modèle « européen » de financement avec un financement public prédominant mais un accroissement important des droits d'inscription dans une majorité des pays.

À propos de la gestion des systèmes éducatifs

- 16 Le travail de Serge Chomienne est de nature pédagogique et appliquée. L'auteur s'appuie sur la contradiction entre la nécessaire expansion des systèmes éducatifs et la limitation croissante des ressources disponibles pour rappeler toute l'importance de l'analyse coût/efficacité pour l'économiste de l'éducation. Sa présentation détaillée rappelle tout d'abord les problèmes méthodologiques liés à l'évaluation des coûts et propose une méthodologie de calcul des coûts complets. Elle reprend ensuite les deux dimensions de l'efficacité, à travers la prise en compte des effets internes et externes, pour aboutir à la

prise en compte du rapport coût/efficacité. La méthode proposée est appliquée au cas d'un centre privé de formation professionnelle mais est susceptible d'être étendue à d'autres contextes.

- 17 Pour Thierry Chevaillier, l'économie de l'éducation doit conduire à s'intéresser de plus près aux établissements de formation, en les considérant comme des unités de production. Cette optique amène à s'interroger sur ce que produisent les établissements, sur les mécanismes qui déterminent la nature et la quantité du produit ainsi que sur les objectifs des producteurs d'éducation. On peut en outre étudier comment transférer les concepts de gestion appliqués aux entreprises, aux établissements scolaires. Cela conduit à isoler les grands secteurs de la gestion de l'éducation, ce que Chevaillier nous propose à partir de l'analyse du système éducatif français.
- 18 Si nous nous intéressons à la gestion stratégique et à la gestion du changement, la notion d'innovation apparaît au premier plan. L'auteur s'interroge alors sur les types d'innovation que l'on rencontre dans le système éducatif et sur la façon de la gérer. Les incitations peuvent constituer à cet égard un outil puissant. Une autre question importante du point de vue de la gestion est celle de l'affectation et de l'utilisation des ressources. À travers toutes ces questions, la marge d'autonomie de gestion des établissements français d'éducation apparaît somme toute assez restreinte mais se développant.
- 19 Le point de vue de Jean-Pierre Jarousse part d'un constat d'insuffisance des discussions techniques sur les avantages et inconvénients des actions éducatives conduites et à mettre en œuvre. Par ailleurs, le souci croissant de maîtrise des dépenses publiques, de même que les transformations des niveaux de décision impliquées par la décentralisation, devraient donner à l'évaluation des systèmes éducatifs un véritable champ d'action.
- 20 En outre, les observations de résultats très différents d'un pays à l'autre en matière de taux de scolarisation et d'acquisitions de connaissances pour un même niveau de financement renforcent l'idée que toutes les politiques éducatives ne se valent pas et doivent être évaluées pour dégager les meilleures stratégies. Le constat d'une absence de justification de ces politiques tient selon l'auteur au mode d'administration public dominant des systèmes éducatifs et à la large place accordée aux opinions.
- 21 Pour mettre en place une évaluation opérationnelle, Jarousse met en évidence la fréquente nécessité de définir préalablement des objectifs intermédiaires mesurables, une fois constaté que les grands objectifs visés par les politiques sont par nature difficilement observables. Reste à définir un dispositif d'évaluation des élèves qui soit utile aux décisions de gestion du système.
- 22 L'auteur illustre son propos à partir de quelques résultats, notamment à partir de recherches menées en France à propos d'évaluations de politiques éducatives comme la scolarisation à deux ans des enfants à l'école maternelle ou des groupes d'aide psychopédagogique. Selon lui, ces approches sont inévitablement appelées à se répandre, dans la mesure où les dépenses d'éducation échapperont de moins en moins à une demande générale de justification concernant l'opportunité des politiques suivies, tant au plan financier qu'à celui de la qualité du service.
- 23 Estelle et François Orivel se livrent à un ample exercice de comparaison internationale de l'efficacité interne des systèmes éducatifs. À partir de l'élaboration d'indicateurs originaux, ils mettent en évidence la faible efficacité des pays africains. Cependant, ce

résultat est atténué quand on tient compte du poids démographique de la population à scolariser dans ce continent.

- 24 À travers leur étude, ressortent les dangers de l'utilisation trop rapide de certains indicateurs comme les taux de redoublement, ainsi que l'importance de pouvoir disposer d'indicateurs de valeur ajoutée des connaissances acquises par les élèves. En outre, il est essentiel, du point de vue de l'analyse, de pouvoir rapporter les résultats des politiques éducatives à leurs coûts.

Des recherches consacrées au marché du travail

- 25 Jean Bourdon s'interroge sur la question de la rentabilité de l'investissement éducatif. Il présente les différentes formes des bénéfices attendus des projets éducatifs avant de considérer le point de vue de l'investissement individuel, qui est à la base de la théorie du capital humain. La vision globale qu'il propose ensuite du rendement de l'investissement éducatif conduit à penser que la rentabilité de l'éducation est restée relativement stable au cours des vingt dernières années en France, surtout si on raisonne en niveau relatif d'éducation. En outre, le rendement du capital humain, du moins si l'on en croit les données américaines, resterait supérieur à celui du capital physique. Mais les résultats des recherches ne permettent pas de trancher entre l'optique de la théorie du capital humain qui voudrait que la relation entre rémunération et niveau d'éducation soit due à une productivité plus élevée des plus éduqués et celle des approches, en terme de signal, qui mettent l'accent sur le rôle de sélection de compétences individuelles, en partie préexistantes à l'entrée dans le système éducatif. Quoi qu'il en soit, un diplôme élevé continue, en France, à protéger du chômage.
- 26 C'est aux différents usages des enquêtes d'insertion professionnelle et à l'évolution des modèles d'analyse théorique qui leur sont sous-jacents que s'intéressent Michèle Mansuy et Philippe Méhaut. Les auteurs distinguent l'usage « informatif », de la part des acteurs du système éducatif, des usages « savants », propres aux chercheurs et « décisionnels », qui concernent plus les décideurs. Ils montrent comment les enquêtes d'insertion peuvent aider aux décisions de structure du système éducatif : création de nouvelles filières (ou diplômes) ou modification de filières existantes, ou bien ouverture ou fermeture d'une section dans un établissement scolaire. Les auteurs mettent l'accent sur le renforcement de l'importance des acteurs locaux et régionaux dans la prise de décision.
- 27 L'analyse historique des enquêtes d'insertion montre une évolution continue. En effet, les premières enquêtes s'inscrivaient dans le cadre du modèle adéquationniste adopté dans les travaux de planification et l'aspect dynamique du processus d'insertion était plutôt gommé. Mais la montée du chômage des jeunes, surtout chez les moins diplômés, et le développement de statuts d'activité spécifiques à la période d'insertion vont renforcer la tendance à recourir à des enquêtes longitudinales et à élaborer des indicateurs dynamiques. Les données produites vont servir à mettre en évidence des « parcours types ». Dans le même temps, va s'affirmer la nécessité de produire des informations à un niveau géographique fin, de prendre en compte la compétition sur le marché du travail au sein de l'ensemble des actifs et les stratégies de gestion de main-d'œuvre des entreprises.

- 28 Les enquêtes d'insertion vont s'accompagner d'une réflexion continue sur le concept même d'insertion, à la lumière des différentes théories interprétatives du fonctionnement du marché du travail, qu'elles vont nourrir et qui les fera évoluer en retour.

Des perspectives critiques

- 29 Si l'économie de l'éducation s'est principalement développée dans le giron de la théorie néo-classique, d'autres courants économiques sont également susceptibles de l'enrichir. C'est dans cette optique que Franck Bailly et Elisabeth Chatel se proposent de relire certains aspects de l'économie de l'éducation à la lumière de l'économie des conventions. Ce courant, apparu en France à la fin des années quatre-vingt, entend ouvrir une nouvelle perspective théorique en économie, en prenant comme objet central la question de la coordination en situation d'incertitude. Il pose comme postulat l'existence d'une pluralité de manières de faire la qualité et de l'évaluer.
- 30 Les auteurs partent d'une critique des approches qui abordent la question de l'efficacité de l'éducation sans s'interroger sur le processus éducatif lui-même, mais également des travaux qui entendent évaluer le processus. Ces derniers reposeraient sur l'idée d'un résultat descriptible et mesurable qui ne prendrait pas en compte le moment éducatif, le cours de l'action éducative lui-même. L'économie de l'éducation permettrait donc de mettre l'accent sur les processus de construction des qualités, qui reposent sur les cours eux-mêmes et les évaluations. Reprenant la démarche des initiateurs de la théorie des conventions, Bailly et Chatel proposent quatre mondes possibles d'éducation, définis par la manière de faire la qualité, d'évaluer les apprentissages et de relier l'action éducative avec ce qui lui est extérieur : le monde scolaire (le savoir est pleinement descriptible et répertorié, les références d'évaluation précises), le monde pédagogique (le savoir est une substance enseignée de façon individualisée), le monde magistral (l'accent est mis sur la personne du professeur) et le monde didactique (où la connaissance résulte de l'activité du savoir).
- 31 Selon le même courant théorique, l'analyse des formes d'utilisation du personnel salarié par les entreprises, en rapport avec leurs marchés et l'organisation de leur production, conduit à définir trois mondes de production : le monde de production marchand (où l'enjeu repose sur les coûts), le monde de production domestique (où le savoir-faire est essentiel) et le monde de production industriel (où le contrôle de marchés importants rend la prévision plus aisée). D'après cette vision, les écarts dénoncés entre les produits du système éducatif et les demandes de qualification des entreprises tiennent non pas tant à des désajustements dans les niveaux que dans les formes mêmes de la qualification. En outre, les entreprises, selon le monde de production dont elles ressortent, n'auront pas toutes les mêmes intérêts à entretenir des liens avec les établissements de formation.
- 32 La perspective avancée par Annie Vinokur est franchement critique. Selon elle, l'économie de l'éducation est en train de périlcliter et peut être considérée comme appelée à disparaître. La vision historique proposée permet de rappeler qu'étaient débattues deux ou trois siècles auparavant des questions qui sont encore d'actualité, comme la planification scolaire, le financement de l'éducation et la place respective des individus et de l'État dans ce financement. En effet, les économistes mercantilistes comme les classiques avaient accordé une attention particulière à la formation des hommes. À

noter la finesse de l'analyse des développements d'Adam Smith, que l'on présente à tort, selon Vinokur, comme la première approche de l'économie de l'éducation dans laquelle les différences de rémunération seraient imputables à des différences de formation et donc de productivité. Dans les propos de Smith, l'éducation serait traitée comme un placement financier et non comme un placement productif.

- 33 Mais l'histoire de l'économie de l'éducation sera de courte durée. Née au tournant des années cinquante/soixante à Chicago, l'économie de l'éducation va voir se côtoyer recherche théorique sur le capital humain et recherche appliquée sur l'éducation. Elle va ensuite faire face à la fin des années soixante-dix à la remise en cause de l'effort public de l'éducation scolaire avant de connaître, dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, la discussion relative à la surproduction de travailleurs qualifiés. Pour Vinokur, on ne parle plus alors de politiques de l'éducation mais de management de l'éducation. Il ne s'agit plus de corriger les imperfections du marché par l'intervention de l'État mais de suppléer les défaillances de l'État par la promotion du marché.
- 34 Cette perspective historique s'accompagne chez Vinokur d'une révolte contre la conception de l'individu entièrement soumis au capital dans la théorie du capital humain, qui voit dans les évolutions récentes la fin de l'économie de l'éducation. En effet, dans la mesure où désormais l'acquisition de savoirs par le marché peut se faire dans n'importe quel lieu et à n'importe quel moment, l'école tendrait à disparaître comme référence unique et l'économie de l'éducation perdrait sa raison d'être. À celle-ci se substitueraient deux perspectives de recherche : la substitution à l'économie de l'éducation d'une économie des savoirs et de l'information, et l'analyse de l'évolution des systèmes éducatifs avec la mondialisation, avec un retour en force de l'économie « politique ».
- 35 Jean-Bernard Raséra, dans son chapitre consacré à la question du développement au regard de l'économie de l'éducation, rappelle tout d'abord toute la difficulté à définir de façon objective le développement, dont l'étude requiert le recours à la pluridisciplinarité. Il met par ailleurs en doute une relation de type stimulus/réponse entre l'éducation et la croissance ou le développement. Dans la même ligne critique, il interroge l'utilisation des taux de rendement pour guider la politique éducative de par, notamment, la fragilité des calculs de ces taux dans le pays en développement. Leurs résultats aboutissent généralement à des recommandations s'inscrivant d'après l'auteur dans le sens commun, selon lequel le développement n'est pas concevable sans éducation et il vaut mieux commencer l'expansion du système éducatif par le niveau primaire.
- 36 Par ailleurs, la vision que l'on peut avoir du développement des systèmes éducatifs - et notamment de l'enseignement primaire - dans les pays les plus pauvres ne doit pas être aussi sombre qu'on le prétend souvent, en particulier si on rapporte le développement de l'éducation au niveau des faibles ressources de ces pays. Leurs problèmes de développement éducatif ne seraient pas à attribuer à leur faible scolarisation, puisque Raséra fait remarquer que les taux de scolarisation dans le secondaire et le supérieur sont plus faibles mais proches de ce qu'ils étaient dans les pays développés quarante ans auparavant.
- 37 Il s'agirait plus d'un problème de qualité de l'éducation, relié au faible niveau de dépense absolue consentie en faveur de l'éducation, et notamment de l'enseignement primaire, qui entraînerait des conditions d'enseignement moins efficaces. Et il ne semble pas que l'aide internationale à l'éducation soit actuellement en mesure de corriger sensiblement le montant des dépenses.

- 38 Un certain nombre de politiques visant à améliorer le fonctionnement des systèmes éducatifs dans les pays en développement, ruralisation de l'école, participation communautaire, différentes mesures de rationalisation des dépenses, ne semblent pas avoir abouti aux résultats escomptés. Raséra termine son propos sur un questionnement relatif aux outils mis en œuvre par les économistes pour apprécier les ratios coût/efficacité des différents *inputs* pédagogiques et l'utilisation de leurs résultats pour des recommandations de politiques. Ce questionnement s'étend également au recours aux comparaisons internationales. Finalement, face au miroir tendu par l'auteur, l'économiste roi apparaît bien nu en matière de politique éducative dans les pays en développement.
- 39 Les recherches présentées dans l'ouvrage permettent de montrer que l'objectif premier de l'économie de l'éducation n'est pas, contrairement à une idée trop répandue, de réduire les fonds alloués à l'éducation. On peut même affirmer que croire en l'économie de l'éducation, c'est, avant tout, croire en l'éducation. En une éducation utile pour le citoyen et pour la société dans son ensemble, en un système éducatif recourant à ses ressources à bon escient, en des décisions de politique éducative éclairées par des informations fiables sur les coûts et les avantages des réformes possibles. Les travaux évoqués dans cet article illustrent comment l'activité des économistes français de l'éducation s'inscrit dans ces préoccupations.

NOTES

1. Voir, par exemple, l'article de Jean-Claude Eicher sur « Les liens éducation/croissance aux États-Unis », *Revue d'économie politique*, n° 4, 1960.
 2. L. A. Jallade, *Niveaux d'instruction et salaires en France*, Paris. Thèse de doctorat, 1971.
 3. André Page, *L'économie de l'éducation*, Paris, PUF, 1971.
 4. J. -C. Eicher, L. Lévy-Garboua (dir.), *Économie de l'éducation. Travaux français*, Paris, Economica, 1979. Benoît Millot, François Orivel, *L'économie de l'enseignement supérieur*, Paris, Cujas, 1980.
 5. J.-J. Paul (dir.), *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*, Paris, ESF, 1999.
 6. Rédigée par l'auteur de cet article.
-

RÉSUMÉS

En écho à l'ouvrage qui vient de paraître *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*, Jean-Jacques Paul présente ici une synthèse des travaux français en économie de l'éducation depuis les années soixante, mettant en lumière les différents courants de pensées et leur évolution. Ce recensement permet à l'auteur, qui a coordonné ce travail, de conclure sur le caractère

incontournable de cette discipline dans l'optique d'un fonctionnement toujours plus performant du système éducatif.

Echoing the work which has just been published *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs* (Administering, managing and assessing educational systems), Jean-Jacques Paul presents a synthesis of French work on educational economy since the sixties, highlighting different trends of thought and their evolution. This inventory enables the author coordinating this work to conclude by the indispensable nature of this discipline if the performance of the educational system is to continue to improve its functioning.

Haciendo eco al trabajo que acaba de publicarse *Administrar, regir, valorar los sistemas educativos*, Jean-Jacques Paul presenta aquí una síntesis de los trabajos franceses en lo que se refiere a la economía de la educación desde los años sesenta, enfocando las diferentes corrientes de pensamientos y su evolución. Este censo le permite al autor, quien coordinó este trabajo, concluir sobre el carácter imprescindible de esta asignatura en vistas a un funcionamiento cada vez mejor del sistema educativo.

INDEX

Index géographique : France

Mots-clés : économie de l'éducation

AUTEUR

JEAN-JACQUES PAUL

Professeur, université de Bourgogne (IREDU/CNRS), Dijon, France