

Zeitschrift:	Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse
Herausgeber:	Verband Schweizerischer Privatschulen
Band:	41 (1968-1969)
Heft:	9
Artikel:	Un concept nouveau: l'investissement intellectuel
Autor:	Jaccard, Pierre
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-851699

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 01.02.2026

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

Un concept nouveau: l'investissement intellectuel

par *Pierre Jaccard*, Professeur, Ancien Président de l'École des sciences sociales et politiques,
Université de Lausanne

Souhaitant une généralisation réfléchie et mesurée des études secondaires et supérieures, nous écrivions en 1954 qu'un tel développement «répondrait non seulement à de justes aspirations sociales, mais encore à de pressants impératifs économiques»¹. Après douze ans de débats, d'études et de réformes du statut traditionnel des lycées, collèges et universités, il nous paraît encore utile de rappeler sous quelles influences et à la suite de quelles expériences les pays industrialisés se sont engagés dans l'actuelle expansion de l'enseignement à ses degrés supérieurs.

Les préoccupations d'ordre social et politique ont été longtemps prédominantes dans les divers courants d'idées qui ont préparé et favorisé ce mouvement. On peut distinguer deux lignes de pensée, prenant leur point de départ, l'une dans la Réforme, l'autre dans la Renaissance, au XVIe siècle. Le souci de «l'enfant du pauvre» est apparent dans les Édits de Réformation et de l'Instruction publique obligatoire, promulgués le 21 mai 1936 par le peuple de Genève, assemblé en Conseil général. C'est le plan d'instruction secondaire et supérieur mis en œuvre à Lausanne en 1537, sur des modèles de Strasbourg et de Berne, qui a été introduit un siècle plus tard, en 1638, dans la petite colonie de la Baie de Massachusetts, lors de la fondation, près de Boston, de l'École latine et du Collège universitaire de Harvard. Pour la première fois dans le monde, un système complet d'éducation populaire, s'appliquant à tous les niveaux d'instruction, est mis à la charge de la communauté. Lorsqu'en 1681 William Penn organisa l'État qui porte son nom, il lui donna pour premier devoir de veiller à l'éducation: *Teach the people*, disait-il, et ce mot fut repris par Washington dans ces dernières recommandations à ses concitoyens. De son côté, Jefferson répétait: «Le gouvernement populaire n'est ni sûr ni efficace lorsque le peuple n'est pas éduqué.» La plupart des Constitutions des États de l'Union répondirent à ses injonctions. C'est ainsi qu'au Missouri et au Colorado, par exemple, la gratuité de l'enseignement est très tôt garantie, dans les établissements publics, à «toute personne habitant sur le territoire de l'État et âgée de 6 à 21 ans».

¹ P. J.: L'enseignement secondaire et supérieur au service d'un plus grand nombre, *Revue économique et sociale*, Lausanne, 1954, p. 241–265. Voir aussi *Politique de l'emploi et de l'éducation* (1957), *Histoire sociale du travail* (1960), *Sociologie de l'éducation* (1962) et *Psycho-sociologie du travail* (1966), Bibliothèque économique, Payot, Paris.

Au XVIIIe siècle, cette tradition du calvinisme est soutenue en Europe par les revendications de philosophes étrangers à l'inspiration chrétienne. L'humanisme d'Érasme et de Rabelais se fait plus âpre dans les écrits de Mirabeau et de Condorcet. «L'éducation des collèges, dit le premier, ne répond ni aux besoins de l'humanité ni aux voeux de la patrie.» «L'inégalité d'instruction, dit le second, est une des principales sources de la tyrannie.» Dans son *Rapport* du 11 septembre 1791 à la Constituante, Talleyrand demande «pour un grand nombre» une instruction supérieure à celle qui «doit être donnée communément à tous.» L'œuvre pédagogique de la Révolution, que Michelet a célébrée en termes enflammés, ne put guère porter ses fruits. Aussi est-ce par la violence que les Cabet et les Blanqui crurent devoir assurer ce qu'on nomme, dès le second tiers du XIXe siècle, «le droit à l'éducation». A Lausanne, le moraliste Alexandre Vinet, fidèle à l'inspiration évangélique, garde confiance en l'avenir: «Il est impossible, écrit-il en 1835, que les classes qui ont du loisir pour la pensée entrent dans de meilleures voies de civilisation sans y entraîner avec elles les classes laborieuses.»

C'est bien ce qui est arrivé. En 1886, le pédagogue français Charles Bigot s'alarme déjà de la «multiplication des lycées et collèges» qu'il juge «déplorable». Peu après, les États-Unis, fidèles à leur tradition nationale, s'attachent à développer l'enseignement secondaire et supérieur, dans un effort qui ne s'est jamais relâché jusqu'à nos jours et qui leur assure un taux de scolarité inégale dans le monde, pour les jeunes gens et jeunes filles âgés de 18 à 23 ans. Les deux guerres mondiales et les Révolutions de notre siècle ont hâté ce mouvement en Europe. Dès le Gosplan de 1924, l'U.R.S.S. a défini et pratiqué une politique efficace et soutenue de généralisation des études. En 1936, la nouvelle Constitution soviétique a réaffirmé, dans son article 121, le droit de tous à l'instruction, jusqu'au niveau supérieur, en instituant un régime très large de bourses d'étudiants. En France, la Constitution de 1946 a garanti «l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture». Enfin, le 10 octobre 1948, l'Assemblée générale des Nations unies, à Paris, a promulgué une *Déclaration universelle des Droits de l'Homme* dont l'article 26 doit assurer «l'accès aux études supérieures, en pleine égalité, à tous en fonction de leur mérite».

Des motifs nouveaux, d'ordre économique, s'ajoutent

maintenant aux raisons religieuses, sociales et politiques invoquées en faveur de la réforme des régimes scolaires traditionnels. La pénurie de spécialistes formés, déjà sensible en 1954, au niveau des professions libérales et des organes de direction, s'est aggravée partout; elle s'étend aux échelons moyens et subalternes du travail. En France et en Italie, on a prévu que la proportion des emplois ne demandant pas de formation particulière s'abaissera, dans un proche avenir, de 60 à 20 % du total des postes occupés. En revanche, la proportion des emplois qualifiés s'élèverait de 27 à 48 % et celle des postes de cadres de 13 à 32 %. En même temps, l'emploi se déplace, sous l'influence du progrès technique, du secteur primaire (l'agriculture), vers le secondaire (l'industrie) et le tertiaire (les services). Au stade où nous en sommes aujourd'hui, dans les pays développés, le secteur secondaire, après avoir accueilli en masse les travailleurs éliminés par le primaire, commence à chasser à son tour sa main-d'œuvre. L'emploi industriel devient plus rare en même temps qu'il exige de plus hautes compétences. Seul reste largement ouvert à l'avenir le secteur tertiaire, où ce n'est plus la force du bras, mais l'intelligence et l'instruction qui permettent à l'homme de gagner sa vie et de promouvoir le bien-être de tous. Or l'instruction scolaire et professionnelle de la plupart des ouvriers agricoles et industriels est trop sommaire pour permettre les requalifications techniques et encore moins les transferts dans le domaine des services. Nos régimes scolaires d'il y a vingt ans, aux trois niveaux de l'enseignement, se révèlent non seulement insuffisants, mais encore inadaptés aux nécessités du présent et de l'avenir.

Ainsi, le défaut d'instruction, qui fait obstacle au démarrage des pays sous-développés, touche également les pays les plus avancés, en freinant la croissance de l'économie. C'est la confirmation, sur le plan des sociétés globales, peuples ou nations, d'une conviction ancienne des pères de famille qu'il n'y a pas de placement plus sûr que l'éducation de leurs enfants. Loin d'être un luxe ou simplement une dépense de consommation privée, l'instruction est un véritable investissement dont profitent non seulement les individus, mais encore les collectivités. Autrement dit, l'enseignement apparaît aujourd'hui comme un facteur décisif

de bien-être matériel et de progrès social, autant que de culture et de civilisation. Une thèse hardie découvre maintenant, dans le développement de l'instruction, l'un des secrets, tant cherchés autrefois, de «la richesse des nations».

Si l'idée est nouvelle, certains esprits avisés l'avaient depuis longtemps pressentie. Déjà Platon, citant *l'Iliade*, disait qu'«un médecin vaut mille hommes à lui seul». A la fin du XVIIe siècle, Sir William Petty, s'engageant dans une curieuse *Arithmétique politique*, notait qu'un marin vaut trois cultivateurs, du fait que son revenu, justifié par des compétences particulières et des risques accrus, s'élève au triple. Ces considérations sur la valeur, non pas humaine, mais économique d'un homme, ont ouvert la voie à la conception actuelle des «investissements intellectuels». Adam Smith et John Stuart Mill ont répété que «la formation technique, le travail déployé pour acquérir et enseigner le savoir-faire assurent un produit plus important à la collectivité». En 1890, Alfred Marshall reprend la même argumentation: «La valeur économique d'un seul grand génie suffit à justifier les sommes affectées à l'enseignement; la grande invention de Bessemer ajoute autant à la puissance de l'Angleterre que le travail de cent mille hommes.» Et encore: «L'éducation est un investissement national. Le capital le plus précieux est celui qui est investi dans les êtres humains.»

En 1930, l'Américain Thomas H. Briggs trouva plus d'écho que ses prédécesseurs en faisant se rejoindre les intérêts et les vœux des économistes, des politiques et des éducateurs, dans son livre *The Great Investment: Secondary Education in a Democracy*. Les plus généreuses aspirations sociales ne peuvent aboutir sans le soutien du développement économique. Or il apparaît aujourd'hui que les facteurs décisifs de la croissance sont d'ordre humain: instruction, invention, organisation, travail. Aussi convient-il, selon la formule lancée en 1945 par la Chambre de commerce des États-Unis, d'investir en hommes. On ne saurait le faire mieux qu'en développant l'enseignement à ses trois degrés, en rendant cette instruction accessible à tous ceux qui ont les aptitudes nécessaires, en favorisant toutes les initiatives qui tendent à mettre la science, l'art et la culture au service des hommes.

Abend -Technikum Zürich

Zum Inhalt

Das Rektorat des ATZ hatte bereits im November 1965 und Januar 1966 einen dreitägigen grundlegenden Einführungskurs in die Unterrichtsgestaltung für die Fachlehrer des ATZ durchgeführt. Von allem Anfang an bestand die Absicht, in regelmäßiger Folge einzelne Themen, welche im Grundschulkurs nur summarisch behandelt werden konnten, in weiteren Kursen zu vertiefen. So wurde in einem ersten Fortsetzungskurs, welcher der großen Anzahl Teilnehmer doppelt geführt werden mußte, die folgenden Probleme in einläßlicher Art behandelt:

- Bewertung der Hausaufgaben, der Klausuren, Semester- und Prüfungsaufgaben.
- Methodische Hinweise imbezug auf die Vordiplom- und Diplomprüfungen.

Da diese Fragen zweifellos alle unsere Fachlehrer, vor allem aber auch unsere Studierenden, beschäftigen dürften, erachten wir es für angezeigt, einzelne Erkenntnisse und Maximen, welche sich als verbindliche Richtlinien heraus kristallisiert haben, an dieser Stelle zu veröffentlichen.