

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: 5 (1983)

Heft: 1

Artikel: L'apport des économistes aux sciences de l'éducation

Autor: Hanhart, Siegfried

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786470>

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: 09.02.2026

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

L'apport des économistes aux sciences de l'éducation

Siegfried Hanhart

L'apport des économistes aux sciences de l'éducation est souvent méconnu des économistes et des personnes qui travaillent ou s'intéressent aux sciences de l'éducation. L'article ci-dessous vise à entamer un dialogue avec ce dernier public.

Après avoir rappelé l'objet de l'analyse économique, nous montrerons que l'éducation en tant que mode de production et de transmission d'un savoir a progressivement suscité l'intérêt, puis l'intervention, de l'économiste. Nous envisagerons enfin divers aspects de l'intégration de l'économiste aux sciences de l'éducation, notamment la difficulté de communiquer entre «spécialistes» et acteurs des systèmes de formation.

1. L'éducation: un «produit» économiquement analysable?

Lorsqu'on souhaite apprécier l'apport d'une discipline aux sciences de l'éducation, deux démarches s'offrent à l'analyste: l'une consiste à souligner la contribution de chaque «science», l'autre suppose que l'on s'interroge d'abord sur l'objet de chaque discipline et que l'on examine l'éclairage original proposé par les différentes approches disciplinaires. Dans le premier cas, l'on aboutit à des analyses partielles, frustrantes, car l'éducation demeure un champ d'observation flou, insaisissable. Dans le second cas, l'ambition de l'observateur est plus mesurée: il sait d'emblée qu'il ne saisira qu'une dimension de l'éducation, mais au moins proposera-t-il une explication cohérente (parmi d'autres!) du fonctionnement des systèmes éducatifs. Ici, et au risque de bousculer quelques habitudes, nous retiendrons la seconde approche; celle-ci se concrétisera par la réflexion suivante:

– Quel est le «moteur» de l'analyse économique? Ce mode de raisonnement est-il applicable à l'éducation? Dans l'affirmative, quelles sont les possibilités et les limites de l'analyse économique de l'éducation?

La démarche retenue n'appauvrit pas le débat sur l'éducation; elle permet de poser des questions fondamentales, auxquelles l'économiste seul ne saurait répondre. Chaque individu en tant que contribuable, homme politique, enseignant, étudiant, gestionnaire, planificateur, . . . est interpellé.

Chacun, dès sa plus tendre enfance, se rend compte qu'il ne peut satisfaire tous ses besoins, faute de temps de ressources matérielles et financières; il est appelé à effectuer des choix et tendra, en tant que producteur ou consommateur, à maximiser ses satisfactions, par une utilisation optimale des ressources disponibles. L'activité économique est caractérisée par ce combat permanent contre la rareté. A chaque moment, la concurrence des besoins et la rareté des ressources conduisent le consommateur à manifester des préférences, et le producteur à se demander:

- que vais-je produire?
- comment, par qui et où vais-je produire?
- pour qui vais-je produire?

Toutes les questions appellent des choix: quel produit? quels moyens de production? au profit de qui?

Relevons que l'analyse économique ne donne pas une indication de la qualité d'un bien ou d'un service, bien qu'il soit tentant de lier la qualité d'un produit à sa valeur monétaire. Mais n'anticipons pas! Déterminons d'abord s'il existe une «production éducative» présentant un intérêt économique. Sans se prononcer sur la qualité du «produit», l'économiste de l'éducation peut au moins en estimer le coût, à l'instar d'autres biens collectifs, tels que la santé ou la défense nationale. Celui-ci résulte de la consommation des facteurs de production (travail et capital), largement tributaire de la demande en éducation («rigide» dans le cas de la scolarité obligatoire, plus «spontanée et variable», pour la scolarité

post-obligatoire ou pour l'éducation extra-scolaire). Le tableau ci-après qui ne tient compte que des dépenses assumées par les pouvoirs publics est révélateur.

Tableau 1: Importance des dépenses publiques afférentes à l'enseignement. Source: Nations Unies, Annuaire Statistique 1978, New York, 1979, pp. 928-932.

<i>Pays</i>	<i>Année</i>	<i>Dépenses publiques d'enseignement en % du produit national brut</i>
<i>Arabie Séoudite</i>	<i>1976</i>	<i>9,9</i>
<i>France</i>	<i>1976</i>	<i>5,8</i>
<i>Mali</i>	<i>1975</i>	<i>4,7</i>
<i>Pérou</i>	<i>1976</i>	<i>3,6</i>
<i>Suisse</i>	<i>1976</i>	<i>5,2</i>
<i>URSS</i>	<i>1976</i>	<i>7,5</i>

Nous remarquons une première particularité du «producteur» d'éducation: selon les pays et les niveaux d'enseignement, voire le type d'éducation (par exemple: formelle ou informelle), l'éducation est totalement ou partiellement privée ou publique; il existe de multiples formes de financement des dépenses éducatives, qu'il serait fastidieux de décrire ici. Tout au plus soulignera-t-on que l'importance des fonds investis dans l'éducation suppose des choix souvent délicats et une procédure d'arbitrage. De ces choix découleront des coûts d'opportunité, tant individuels que sociaux.

La consommation de temps caractérise aussi la production et la transmission de savoir. Il s'agit d'abord du temps de formation, plutôt long (par exemple: durée de la scolarité, de la formation professionnelle); il en résulte des conséquences économiques:

- en cours de formation, des élèves ou des étudiants vont abandonner leurs études, d'autres accumuleront des retards; en d'autres termes, le «système» fournira des «produits» de qualités et de coûts variables;
- celui qui étudie peut sacrifier un revenu immédiat et par là même renoncer à une addition potentielle au produit national (manque à gagner individuel et coût d'opportunité social);
- le temps consacré à la production d'un savoir peut aussi servir à absorber provisoirement (et parfois artificiellement) le chômage.

Enfin, l'élève constitue la «matière première» essentielle! Que voilà une matière première bien particulière, possédant un vécu, subissant en cours de formation des influences exogènes, susceptibles d'influer sur la qualité du «produit final»!

Après avoir décrit quelques particularités de la production du savoir, examinons l'emploi de celle-ci.

Les systèmes de formation se singularisent par le fait qu'ils consomment une partie . . . de leur propre production: une fraction des formés se transformera en formateurs.

Ici, aussi, le temps joue un rôle: les connaissances subissent une obsolescence: il en résulte que l'individu est condamné à actualiser son savoir. En termes économiques il s'agira non seulement d'amortir l'appareil de production (par exemple par recyclage du personnel enseignant, par renouvellement du matériel, des équipements didactiques), mais encore de renouveler constamment le produit! On notera que bien souvent les deux phénomènes sont mal synchronisés (par exemple: innovation dans les plans d'études sans que le personnel enseignant soit formé préalablement ou formation des enseignants à de nouvelles

pratiques pédagogiques requérant du matériel ou des locaux inexistants!), sans oublier le risque pour l'individu que les connaissances fraîchement acquises soient . . . déjà dépassées à son entrée sur le marché du travail (phénomène d'inadéquation entre l'offre et la demande en formation)!

Jusqu'à présent, seul le coût de production a fourni un indice de l'existence d'une production éducative, économiquement analysable. Or, quel producteur (ou financeur) admettrait de supporter des coûts de production sans certitude d'un résultat tangible, mesurable? Sans doute convient-il, comme le soulignent J. Vaizey, K. Norris et J. Sheehan, de remarquer que l'analogie entre industrie et éducation n'est pas exacte: «L'industrie a généralement des «inputs», des processus de transformation et des «outputs» distincts. Il existe dans les entreprises des relations technologiques descriptibles en termes techniques. Les inputs et les outputs ne sont pas seulement tangibles dans ce sens, mais ils sont achetés et vendus sur le marché» (1). L'on peut également assimiler les dépenses d'éducation à des dépenses de consommation, dans ce cas, l'individu acquiert des connaissances pour son bon plaisir, pour enrichir sa culture, pour son prestige, etc. . . , sans chercher à rentabiliser économiquement ses dépenses. En est-il de même pour les collectivités publiques et privées? Historiquement, nous pouvons observer un accroissement des dépenses de formation, tant étatiques que privées. Cette évolution correspond, chez les uns, à la certitude que les ressources allouées à l'enseignement conditionnent la croissance économique, et chez les autres à la recherche d'une plus grande productivité. Dans de tels cas, il est indéniable que les dépenses éducatives constituent notamment des pré-investissements. Bien que l'économiste soit plus porté à analyser les aspects quantitatifs des phénomènes sociaux, il ne saurait ignorer la portée politique, culturelle de l'éducation. Confronté à la complexité du «fait éducatif», l'économiste éprouvera autant de difficultés à mesurer les produits (2) (en terme de savoir dispensé ou acquis) qu'à faire admettre le concept utilisé.

2. La contribution de l'économie ou des économistes aux sciences de l'éducation?

Généralement l'on parle de la contribution d'une discipline particulière aux sciences de l'éducation, en faisant abstraction du rôle que joue – ou est censé jouer – le «spécialiste», ignorant les jugements de valeur que sous-tendent ses propositions ou ses décisions. Remarquons que les articles ou ouvrages consacrés à l'économie de l'éducation définissent surtout les aspects de l'éducation ayant fait l'objet d'études économiques et les techniques d'analyses retenues; ils n'attachent qu'un intérêt mineur à l'économiste, dont les qualités, les faiblesses ou les spécificités sont très brièvement mentionnées. Nous ne résisterons pas au plaisir de citer les profils de l'économiste de l'éducation proposés par Hallak: «... si l'on cherche à définir par l'observation les qualités de l'économiste de l'éducation, il est juste de reconnaître qu'il s'agit souvent d'un mauvais économiste et d'un bon éducateur, rarement d'un bon économiste avec quelques notions des problèmes de l'éducation et encore plus rarement d'un bon économiste doublé d'un bon éducateur» (3).

Deux observations incitent à braquer les projecteurs sur l'économiste de l'éducation:

1. L'économie par la problématique qu'elle aborde (que produire, comment produire ou pour qui produire?) engendre une réflexion politique en ce sens que les questions et les réponses possibles concernent toute la société. De surcroît, les analyses économiques ne sont qu'en apparence neutres; quant aux résultats et à leurs interprétations, affirmer que l'on en fera le plus souvent un usage politique relève d'une lapalissade! Toutes les tentatives visant à l'accession de l'économie à la «majorité scientifique» (4) se

heurtent au fait que «l'économiste doit en premier lieu essayer de cultiver l'art d'observer avec objectivité et détachement les choses comme elles sont, en faisant abstraction de ses préférences ou de ses répugnances» (5) . . . tout en demeurant un citoyen doté de ses propres jugements de valeur. Les avis de ce citoyen «au-dessus de tout soupçon» risquent de peser d'un poids particulier dans les décisions sociales!

2. L'économiste de l'éducation est d'abord un économiste, qui pour diverses raisons s'intéressera à l'éducation. Il dispose d'une formation initiale qui ne le prédispose pas à dialoguer avec le monde éducatif. Il n'aura été que rarement sensibilisé, en cours de formation, à une approche économique du champ éducatif par des lectures ou par un enseignement ad hoc. D'aucuns rétorqueront que chaque individu passe par une école et que le monde de l'éducation est familier aux «ex-élèves»; ce qui est vrai pour le simple pékin, ne l'est plus pour l'individu promu au rang de spécialiste. Ainsi, l'économiste, abusé par la pseudo-scientificité de ses connaissances professionnelles, risque vite de devenir dans les systèmes de formation un expert isolé et redouté, un fonctionnaire manipulé ou un «chercheur dont les résultats susciteront un intérêt poli et discret».

Historiquement aussi, nous ne saurions saisir les contributions de l'économie à «l'éducation» sans nous référer aux courants doctrinaux des économistes politiques. Par exemple, le lecteur constatera par la suite que les propos d'A. Smith (6) sur l'éducation n'ont d'intérêt que si nous les intégrons dans son plaidoyer en faveur du libre-échange et de la concurrence économique. De nos jours l'anonymat de la plupart des économistes et l'absence d'explicitations des courants économiques dominants tendent à occulter les tendances idéologiques auxquelles les économistes se rattachent consciemment ou inconsciemment. Hallak (7) identifie, par exemple, trois mouvements doctrinaux principaux liés à trois idéologies du développement: les «progressistes libéraux», pour lesquels les lois du marché suffisent à équilibrer la répartition des revenus, l'école devant assurer l'égalité des chances; les «structuralistes» qui souhaitent modifier les structures économiques (production, circuits monétaires, etc. . .) et rendre le système scolaire plus cohérent avec les structures socio-économiques; les «radicaux» inspirés des thèses néo-marxistes et des courants utopistes; et dont les adeptes penchent soit pour la déscolarisation soit pour un changement drastique de l'organisation des rapports sociaux dans la production et dans les écoles en conservant à l'éducation rénovée son rôle dans le développement (8).

3. Les économistes et l'éducation: une histoire ancienne?

Aujourd'hui l'éducation suscite un grand intérêt dans la littérature économique. Schématiquement, nous pouvons distinguer deux niveaux d'observation:

- a) l'approche macroéconomique centrée sur l'allocation des ressources, les facteurs de croissance de la scolarisation (analyse de la «demande») et les rapports entre l'éducation et la croissance économique;
- b) l'approche microéconomique focalisée sur l'efficacité interne des systèmes de formation, par la mise en relation des coûts éducatifs et des résultats obtenus. Il s'agit également d'examiner qui assure la couverture des coûts et qui profite des résultats (redistribution éventuelle des bénéfices de l'éducation).

Toutefois, avant d'aborder la réflexion économique contemporaine sur l'éducation, le lec-

teur est convié à un bref historique de la perception de l'éducation dans la pensée économique. Jusqu'à la révolution industrielle (2e moitié du XVIIIe siècle), l'aspect économique de l'éducation est totalement absent des écrits. «Si l'on trouve une référence à l'éducation, chez les économistes classiques, ce n'est généralement pas l'aspect économique qui a été retenu. L'éducation était considérée comme un bien social (hausse de la vertu des citoyens, prévention des crimes) ou comme un bien politique (amélioration de la responsabilité civique)» (9). A titre d'exemple, on citera les propos d'A. Smith (10) sur l'éducation, tirés des «Recherches sur la nature et les causes de la richesse des Nations». Dans ce traité d'économie politique, l'auteur insiste sur l'intérêt personnel, élément fondamental de l'activité économique; cet intérêt personnel ne doit pas être entravé par des mesures étatiques, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de chaque Etat, car les mécanismes de production et d'échanges devaient toujours s'autorégler par le jeu de la concurrence parfaite (les individus étant obligés de produire aux prix les plus bas et à la meilleure qualité sous peine d'être éliminés du marché). A. Smith préconisait que l'Etat s'abstienne de financer des écoles ou des collèges (11). Il consentait que «les parties les plus essentielles de l'éducation, lire, écrire et compter sont des connaissances qu'on peut acquérir à un âge si jeune que la plupart (. . .) ont le temps de prendre ces connaissances avant de se mettre à leurs travaux. Moyennant une très petite dépense, l'Etat peut faciliter, peut encourager l'acquisition de ces connaissances» (12). Tout en soulignant qu'un homme dépourvu de l'usage de ses facultés intellectuelles s'apparente à un être mutilé, A. Smith ajoutait qu'un «peuple instruit et intelligent est toujours plus décent dans sa conduite et mieux disposé à l'ordre qu'un peuple ignorant et stupide» (13). Certains économistes contemporains (14) considéraient A. Smith comme le précurseur de la théorie du capital humain, lorsqu'il constatait qu'un homme qui a dépensé beaucoup de temps et de travail pour se rendre propre à une profession qui demande une habileté et une expérience extraordinaire, peut être comparé à une de ces machines dispendieuses. On doit espérer que la fonction à laquelle il se prépare lui rendra, outre les salaires du simple travail, de quoi l'indemniser de tous les frais de son éducation, avec au moins les profits ordinaires d'un capital de même valeur. Il faut aussi que cette indemnité se trouve réalisée dans un temps raisonnable, en ayant égard à la durée très incertaine de la vie des hommes . . . » (15). Sans doute, A. Smith a-t-il posé les fondements de l'analyse coûts-avantages appliquée à l'éducation, mais faute de données et d'instruments statistiques adéquats, il ne pouvait qu'exprimer une intuition et énoncer des principes. La réflexion des économistes classiques prend racine dans les débuts de l'ère industrielle. K. Marx (1818-1883) observera, à une période où le capitalisme industriel connaît une rapide expansion, que le travail qualifié se différencie notamment du travail simple par des frais de formation plus élevés. «Alors que les économistes classiques ne voyaient guère en celui-ci (le travail) qu'un élément de coût de production, pour Marx le travail est non seulement le fondement de la valeur, mais aussi un acte essentiellement humain qui met en jeu tous les facultés de l'homme et par lesquelles il modifie sa propre nature» (16). K. Marx remarquera que le travailleur est appelé à une mobilité générale de plus en plus forte, tout en ne pouvant aspirer qu'à accomplir des tâches très parcellisées. Face aux dangers que couraient les travailleurs dans la grande industrie, l'auteur du «Capital» préconisait un travail plus varié, impliquant un développement optimal des diverses aptitudes du travailleur: «oui la grande industrie oblige la société, sous peine de mort, à remplacer l'individu morcelé, porte-douleur d'une fonction productive de détail, par l'individu intégral qui sache tenir tête aux exigences les plus diversifiées du travail, et ne donne, dans des fonctions alternées, qu'un libre essor à la diversité de ses capacités naturelles ou acquises» (17).

L'économiste anglais A. Marshall (1842-1924) soulignait dans ses «Principes d'économie» l'importance grandissante des facultés humaines, en tant que moyen de production (18). Il proposait aussi, en vue d'assurer une plus grande efficacité dans le travail, le développement d'un enseignement général, complémentaire à l'acquisition des connaissances techniques. Il sera l'un des premiers économistes à signaler «l'influence de la famille et notamment de la mère, de la classe sociale, de l'instruction et du revenu des parents, ainsi que les effets du milieu sur l'intelligence» (19).

L'économie de l'éducation ne connaîtra un véritable démarrage que dans la deuxième moitié du XXe siècle. Dans les années soixante apparaissent les premiers spécialistes de l'économie de l'éducation. Dépourvus de cette vision globale et philosophique qui caractérisait les économistes politiques des XVIIIe et XIXe siècles, les nouveaux «techniciens» de l'économie ambitionnent de mesurer, à l'aide des mathématiques et des statistiques, les effets de l'éducation sur les revenus et sur la croissance économique. Les premiers travaux émanèrent «d'économistes qui étaient peu satisfaits de la façon dont les modèles à trois facteurs: travail, capital, ressources naturelles, expliquaient la croissance du produit national (. . .). Ces économistes estimaient que la notion de progrès technique qu'on faisait intervenir bien souvent à défaut d'autre explication, recouvrait en fait des réalités précises et en particulier l'amélioration de la productivité du travail entraînée par l'éducation» (20). L'économiste américain T. W. Schultz calculera l'augmentation de la valeur du capital humain par rapport au capital physique aux Etats-Unis; de 1900 à 1956, les dépenses d'éducation ont crû de 400 millions à 28,7 milliards de dollars. La croissance des dépenses d'éducation a été 3,5 fois plus forte que celle du revenu (21). Pour la même période, la hausse des revenus imputable à l'éducation se situe dans une fourchette de 29 à 56% (22). De telles recherches allaient conforter les uns dans l'opinion que l'éducation joue un rôle primordial dans le développement, et susciter chez d'autres des réticences, voire des doutes sur la validité de la théorie et des résultats.

Longtemps délaissé par les économistes, le champ de l'éducation devient rapidement le lieu d'un «ensemble de réflexions organisées sur les liens entre système éducatif et système économique» (23). Mieux (ou pire?), les économistes ne se contentent plus de penser, ils veulent agir et se muent en gestionnaires, en planificateurs, etc. . .

4. L'intégration des économistes dans les systèmes de formation

Les systèmes de formation (scolaires notamment) ont connu ces dernières décennies un essor considérable, lié à plusieurs facteurs:

- dans les pays en voie de développement l'alphabétisation et la scolarisation dans les premiers degrés ont constitué des objectifs prioritaires. L'école suscitait les plus grands espoirs, voire des certitudes, d'accéder au «progrès», à une époque où celui-ci se mesurait encore par le seul produit national!
- dans les pays industrialisés, la croissance économique supposait, dans de nombreux secteurs, un travail de plus en plus qualifié. Face à ce nouveau type d'exigences, l'on allait assister à différents phénomènes: prolongation de la durée de la scolarité et de la durée moyenne de la formation professionnelle, diversification et multiplication des filières de formation; l'accélération des découvertes scientifiques et technologiques imposait un rythme d'obsolescence des connaissances jusqu'alors inimaginable. Le perfectionnement et le recyclage allaient conférer une dimension supplémentaire à l'éducation.

L'expansion des systèmes de formation se traduira par une explosion des dépenses.

Tableau 2: *Dépenses d'enseignement et de recherche de l'ensemble des cantons suisses en 1950 et en 1978 en milliers de francs. Source: Office fédéral de la statistique, Annuaire statistique de la Suisse, 1980. Berne, juillet 1980, pp. 414-415.*

Niveaux	1950	1978 (en francs constants de 1950)
Ecoles publiques	147.950	992.020,5
Formation professionnelle	49.506	299.528,2
Ecoles moyennes	50.011	430.987,0
Etablissements universitaires, recherche	37.423	397.464,7
Autres tâches		65.318,8
Total	284.890	2.185.319,2

Remarque: pour 1978, les dépenses ont été ajustées en tenant compte de l'évolution de l'indice suisse des prix à la consommation, calculé mensuellement par l'OFIAMT.

Bien que le tableau ci-dessus ne prenne pas en considération d'éventuelles modifications dans le financement (répartition entre les communes, les cantons et la Confédération), il fournit une illustration de l'importance accordée par les pouvoirs publics à l'enseignement. Il serait aussi intéressant de connaître la part des dépenses couvertes par les particuliers. Malheureusement il n'existe que peu d'études en la matière.

Partant du constat qu'investir en éducation équivaut à «sacrifier» d'autres domaines, l'économiste sera amené à s'interroger et à questionner la société sur ses choix d'investissement (objectifs, modalités de décision, coûts), sur ses modes de production du savoir (efficacité interne des systèmes de formation) et sur l'utilisation du savoir (bénéficiaires, efficacité externe). L'économiste veillera à ce que l'on pose (ou, à la limite, amorcera la réflexion) des questions aussi fondamentales que:

- peut-on concevoir des alternatives à l'investissement consacré à la formation de l'homme et est-il possible de comparer des rentabilités alternatives (24)? Répondre à une telle interrogation implique de définir, en priorité, le type de développement que chaque groupe humain entend promouvoir;
- de nos jours, aucune collectivité ne crée un système de formation «ex nihilo». Aussi conviendra-t-il de trouver une bonne combinaison entre les différentes filières de formation. Cette réflexion obligera les «décideurs» à prendre en considération de multiples aspects du phénomène et à minimiser le risque de gaspillage des ressources;
- la combinaison des facteurs de production mis en œuvre dans un système éducatif favorise-t-elle un fonctionnement efficace? Il ne s'agit pas tant d'augmenter le nombre de prestations que d'en diminuer les coûts sociaux et individuels;
- qui doit «payer» les efforts consentis en faveur de l'éducation? Envisager le mode de financement des systèmes de formation ne témoigne pas seulement de réalisme, mais dénote aussi le souci de définir les vrais bénéficiaires de l'éducation. A une époque où la «démocratisation des études» a été érigée en un dogme dans beaucoup de pays, il s'avérera pertinent de confronter les intentions aux réalités!
- quels éléments doit-on prendre en considération dans le développement des systèmes de formation? Sans doute la croissance démographique, la prolongation de la durée des

études, la diversification et le rythme d'obsolescence des connaissances, sans omettre la hausse des revenus, source de nouvelles demandes, condamneront-ils les systèmes de formation à poursuivre leur expansion, ces prochaines années; le coût de cette expansion obligera les décideurs politiques à procéder par étapes. La planification permettra de «rationaliser le processus de développement de l'enseignement» (25), tout en réduisant les risques de gaspillage et en favorisant un réexamen régulier des options et des finalités des systèmes.

Comme on l'aura remarqué, les thèmes de réflexion susmentionnés concernent la société dans son ensemble. L'économiste ne détient pas la clé de tous les problèmes liés à la création et à la diffusion des savoirs. Il peut contribuer à des solutions, mais il ne saurait imposer «sa vérité», car les «vrais problèmes portent sur la forme de société projetée pour l'avenir, sur les conditions de vie, le style de développement autant que sur le type d'éducation souhaitée. Ces questions (...) sont de la compétence de spécialistes de plusieurs disciplines, comme de l'économiste et de l'éducateur» (26). Malheureusement, l'économiste peut être entraîné à outrepasser ses compétences, volontairement ou involontairement. J. Attali et M. Guillaume observent qu'«il est indispensable de prendre conscience de la nature intensément politique de toute analyse économique. Bien des responsables se servent d'elle pour masquer leur pouvoir» (27). Aux économistes d'éviter ce premier écueil, et d'utiliser aussi l'analyse économique à des fins démystificatrices.

Il convient également de souligner l'omniprésence des économistes; celle-ci peut donner naissance à de graves suspicions, dont la forme la plus primaire tient à l'affirmation que «tout est subordonné à l'économie» et dont la manifestation la plus pernicieuse consistera à entraver le travail de l'économiste, sous le prétexte que toute analyse est liée à une idéologie donnée, et ne mérite pas d'être discutée. Il est vrai que l'économiste, par ses interventions lors de la conception, de la préparation, de la mise en œuvre et du contrôle d'un système de formation, peut engendrer l'impression d'un «grand manitou». Ce sentiment se renforcera encore, s'il recourt à des «instruments» ou à un langage dont les significations échappent au commun des mortels. Sans vouloir nier le pouvoir des «outils» et du vocabulaire, on rappellera que l'économiste – administrateur, gestionnaire, planificateur ou théoricien – ne devrait intervenir que dans la préparation de décisions, dans l'exécution de celles-ci et dans le contrôle du fonctionnement des systèmes de formation, à l'exclusion de la prise de décision en solitaire. Le respect de cette condition garantira une contribution efficace et loyale de l'économiste aux sciences de l'éducation.

5. Apprendre à transgresser les frontières disciplinaires traditionnelles et à se remettre en question

Il est symptomatique de constater que de nombreux ouvrages d'économie de l'éducation débutent par un plaidoyer en faveur de la «multi-, pluri- ou interdisciplinarité», débouchant sur le désir d'une meilleure compréhension entre spécialistes des sciences de l'éducation: «... Dans ces équipes (préparant les plans) l'économiste doit comprendre le langage du pédagogue, l'administrateur doit suivre le raisonnement de l'économiste s'il veut appuyer ou au contraire rejeter son argumentation et ses conclusions» (28). Toutefois, le lecteur cherchera vainement des suggestions pour nouer ce dialogue. Il est d'abord indispensable que les économistes prennent conscience de la spécificité du terrain sur lequel ils vont intervenir (théoriquement ou pratiquement), et de la sensibilité (...) pour ne pas dire l'allergie!) des acteurs des systèmes de formation à la terminologie économique; tous les

praticiens de l'économie de l'éducation ont subi, au moins une fois, les foudres de leurs collègues éducateurs, lorsqu'ils ont parlé de «rentabilité», de «clientèle»... Ce genre de réaction incitera à mieux choisir sa terminologie et... à expliciter certains concepts propres au jargon économique. Il faut aussi que l'économiste comprenne le langage des autres spécialistes de l'éducation, qu'il apprenne à décrypter leurs discours. En retour, il serait urgent que les éducateurs et les responsables des systèmes de formation saisissent le contexte et les mécanismes économiques qui régissent ou influent sur leur activité quotidienne. Il est surprenant, par exemple, que l'on continue à former des enseignants sans leur inculquer des notions économiques; or ces formateurs se trouveront rapidement confrontés à des administrateurs, à des planificateurs et à des politiciens dont ils identifieront mal les propos et ne discerneront pas les modes de raisonnement. De telles lacunes renforceront le pouvoir des spécialistes et empêcheront tout débat de fond, condition préalable à une nécessaire remise en question des méthodes et des analyses des économistes de l'éducation. Aujourd'hui, «l'économie de l'éducation connaît un effacement apparent» (29), imputable en partie au fait que les économistes de l'éducation ont limité leurs débats à un cercle d'initiés, faute de trouver des répondants ailleurs. Cette tendance momentanée marque indiscutablement un appauvrissement des sciences de l'éducation. Puisse cet article contribuer modestement à relancer la réflexion et à en élargir le nombre de participants.

Der Beitrag der Oekonomen an die Erziehungswissenschaften

Der Beitrag der Oekonomen an die Erziehungswissenschaften wird im allgemeinen von den Oekonomen und von den Leuten, die in diesem Feld tätig sind oder Interesse dafür haben, verkannt. Durch diesen Artikel hofft der Verfasser mit diesem letzterem Publikum Kontakt aufzunehmen.

Nachdem wir den Gegenstand der wirtschaftlichen Analyse präzisieren, zeigen wir, dass Erziehung als Produktions- und Wissensübermittlungsweise in zunehmendem Masse zuerst das Interesse und schliesslich den Eingriff des Oekonoms hervorgerufen hat.

Endlich untersuchen wir verschiedene Aspekte der Integration des Oekonoms in den Erziehungswissenschaften, insbesondere die Kommunikationsschwierigkeiten zwischen «Fachleuten» und Praktikern in den Bildungssystemen.

The contribution of economists to educational sciences

Those concerned with educational sciences (and even some economists themselves) often ignore the contribution of economists to that field. The present study aims to establish a dialog between the two interest groups.

After a summary of the objectives of economic analysis, the economist's interest in education as a method of production and transmission of knowledge is presented. Different aspects of the integration of economists in educational sciences are examined, particularly the communication problems between «specialists» and those active in training programs.

NOTES ET REFERENCES

- (1) *Vaizey, J. et al.*: The political economy of education, London, Duchworth, 1972, p. 214.
- (2) Pour la mesure des produits, le lecteur consultera Page A., L'économie de l'éducation, Paris, PUF (coll. sup.), 1971, pp. 162 à 165.
- (3) *Hallak, J.*: A qui profite l'école? Paris, PUF (Economie en liberté), 1974, p. 6.
- (4) Selon une expression tirée de Samuelson P. A., L'économie, vol. 1, Paris, Colin, 1972, p. 23.
- (5) *Samuelson P. A.*: op. cit., p. 24.
- (6) *Smith, A.*: philosophe et économiste écossais (1723-1790) est considéré comme l'un des «pères» spirituels du capitalisme libéral.
- (7) *Hallak, J.*: op. cit., pp. 203 à 254.
- (8) *Hallak, J.*: op. cit., p. 239.
- (9) *Imbach-Rakotomalala, J.*: L'éducation, facteur d'égalité ou d'inégalité? Berne, Juris Druck Verlag, 1976, p. 6.
- (10) Cf. note (6).
- (11) *Smith, A.*: Recherches sur la nature et les causes de la richesse des Nations. 5ème livre, Paris, Guillaumin et Cie. libraires (coll. des principaux économistes), 1881, pp. 407-408.
- (12) *Smith, A.*: op. cit., p. 433.
- (13) *Smith, A.*: op. cit., p. 436.
- (14) Cf. entre autres, *Hallak, J.*: op. cit., pp. 44-45 et *Imbach-Rakotomalala, J.*: op. cit., p. 6.
- (15) *Smith, A.*: op. cit., p. 126.
- (16) *Le Than Khoi*: L'industrie de l'enseignement, Paris Ed. de Minuit, 1967, p. 363.
- (17) *Marx, K.*: Le Capital, (trad. Roy J.), Paris, Librairie du Progrès, p. 211.
- (18) *Marshall, A.*: Principes d'économie politique, Paris, Gordon et Breach, 1971, pp. 384 à 400 (livre IV, chap. VI, «éducation industrielle»).
- (19) *Le Than Khoi*: op. cit., pp. 364-365.
- (20) *Eicher, J.-Cl.*: «Aspects économiques et financiers de l'éducation», in Traité des Sciences pédagogiques, vol. 6, Paris, PUF, 1974, p. 311.
- (21) *Schultz, T. W.*: «Investment in human capital» in Economics of Education I, Harmondsworth, (Blaug Ed., Penguin Books), 1971, 25.
- (22) *Schultz, T. W.*: «Investment in human capital», in op. cit., p. 28.
- (23) *Eicher, J.-Cl. et ali.*: Economie de l'éducation, Paris, Economica, 1979, p. 1.
- (24) Cf. *Auroi C.*: Cours d'économie des systèmes de formation – Aspects financiers (doc. roneo.), Genève, FPSE, Secteur DPSF, 1976, p. 49.
- (25) *Le Than Khoi*: «Planification de l'éducation» in Traité des sciences pédagogiques, vol. 6, Paris 1974, p. 347.
- (26) *Hallak, J.*: op. cit., p. 200
- (27) *Attali, J. & Guillaume, M.*: L'anti-économie, Paris, PUF, (Economie en liberté), 1980, p. 25.
- (28) *Hallak, J.*: Coûts et dépenses en éducation, Paris, IIEP (coll. Principes de la planification de l'éducation, no 10), 1969, p. 13.
- (29) *Eicher, J.-Cl. et ali.*: op. cit., p. 3.