



# La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs du développement ?

**Philippe Hugon**

DANS **MONDES EN DÉVELOPPEMENT** 2005/4 n<sup>o</sup> 132 , PAGES 13 À 28  
ÉDITIONS **DE BOECK SUPÉRIEUR**

ISSN 0302-3052

ISBN 2804147274

DOI 10.3917/med.132.0013

**Article disponible en ligne à l'adresse**

<https://shs.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2005-4-page-13?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

## La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs du développement ?

Philippe HUGON<sup>1</sup>

Le rôle déterminant de la formation et de l'éducation dans le processus de développement fait l'objet d'un *consensus* de la communauté internationale. Depuis la conférence d'Addis Abéba (1961) jusqu'au Forum de Dakar (2000) ou aux objectifs du millénaire du développement (OMD), l'éducation pour tous (UNESCO BREDIA, 2005) est affirmée comme une priorité. Ce rôle paraît renforcé dans la nouvelle économie de l'information et de la connaissance. Or, il y a peu de domaines où les enjeux sont aussi *conflictuels*, que ce soit en termes de valeurs et de connaissances transmises, de tensions entre l'universalisme et le particularisme, d'accès différenciés à l'école selon les catégories sociales ou de divergences entre les États. L'accès inégal à la formation, la polarisation des savoirs et la fracture scientifique entre les pays développés ou émergents et les pays pauvres, pris dans les trappes à pauvreté, connaissant une implosion scolaire et un exode croissant des compétences (30% des cadres africains sont hors du continent) caractérisent les asymétries internationales. Les écarts d'espérance de vie scolaire vont de cinq ans pour les pays pauvres à douze ans pour les pays industriels. Plus de 100 millions d'enfants (43% sont africains) ne sont pas scolarisés, avec des écarts importants entre les garçons et les filles (9%). L'éducation pour tous apparaît comme un mirage qui se déplace au fur et à mesure que l'on croit s'en rapprocher. Il faudrait en Afrique passer de 64 millions de scolarisés en 2005 à 140 millions en 2015. Les pays en développement sont caractérisés par une pyramide des âges à base large conduisant à un pourcentage de la population scolarisable quatre fois plus élevé que dans les pays industriels et par une faible création d'emplois dans le secteur moderne employant les scolarisés. On observe un rôle positif de l'enseignement en termes de construction de la citoyenneté, de savoirs évitant la fracture scientifique et des opportunités

---

<sup>1</sup> Professeur émérite Université Paris X Nanterre, EconomiX [philippehugon@neuf.fr](mailto:philippehugon@neuf.fr)

d'emploi dans de nombreux services. L'enseignement est un investissement intergénérationnel qui concerne le cycle de vie professionnel. Mais, en même temps, le chômage intellectuel, l'exode des compétences, la déqualification de nombreux emplois avec un secteur dit informel absorbant un nombre croissant de déscolarisés, voire de diplômés, caractérisent les pays pris dans des trappes à pauvreté.

Après avoir présenté le rôle controversé de l'enseignement dans la croissance en mobilisant l'économie du savoir, nous analyserons les liens entre l'éducation et le développement.

## 1. ENSEIGNEMENT ET CROISSANCE : DES RELATIONS EMPIRIQUES ET ANALYTIQUES CONTROVERSÉES

### 1.1 *En quoi l'enseignement peut-il faire l'objet d'une analyse économique ?*

L'*enseignement* est un processus institutionnalisé de formation et de transmission des connaissances qui développe des aptitudes, des habitudes et des attitudes. Il se réalise au sein d'une institution, l'école, qui se caractérise par plusieurs traits : hiérarchie des cycles de formation, séparation vis-à-vis de la production, corps spécialisé d'enseignants rémunérés, sanction des acquisitions des savoirs par des promotions et par des diplômes. Cette institution fait en amont l'objet de choix et de décisions de la part des individus ou des ménages. Elle conduit en aval à insérer les élèves sur un marché du travail. Concernant des individus hétérogènes, ce processus de formation se réalise dans des institutions différenciées, se déroule dans un temps long et se fait en univers risqué ou incertain. Cette définition d'une institution "universelle" permet la mesure, la comparaison dans le temps et l'espace des systèmes scolaires et de ses produits. La complexité des processus éducatifs est réduite en un ordre institutionnel unifié dans le cadre d'États nations.

La progression dans la formation permet le passage de règles et de codes appris suivant un processus hiérarchique (primaire) à des découvertes et des coproductions de savoirs pouvant conduire à un débat critique (université). Cette hiérarchisation est en phase avec les places et les rôles que les agents occupent dans la société. Si l'école primaire, longtemps école du peuple, cherche plutôt la formation à la citoyenneté et aux connaissances favorisant le savoir-être (habitudes, intériorisation de normes et de règles), la formation supérieure privilégie la créativité et la capacité de s'adapter en développant les savoirs, alors que la formation professionnelle valorise surtout des savoir-faire.

Le fait que cette institution universelle conduise à des coûts et à des financements et que les sortants des systèmes scolaires s'insèrent dans les systèmes productifs a conduit à une "économie de l'éducation" qui,

notamment, traite l'enseignement comme un élément de formation du capital humain et analyse son rôle dans la croissance économique. L'économie standard de l'éducation a une conception instrumentale. Il s'agit, dans ce champ de l'économie, de mesurer le produit éducatif, les déterminants de la demande et des décisions des ménages, de simuler les effets des politiques sur les choix scolaires, d'apprécier l'efficacité de l'école, ses effets en termes d'équité ou son impact sur la croissance. La légitimité de l'utilisation des concepts économiques à l'institution scolaire s'explique puisqu'elle relève de rapports marchands mesurables (coût et financement de l'école), susceptibles d'être mis à l'épreuve des analyses coûts/avantages en comparant les coûts et les outputs de l'école, et qu'existent des liens entre formation, rémunération sur un marché du travail et productivité. Certains économistes transposent les concepts de demande, d'offre, de capital pour traiter des systèmes scolaires. D'autres, par analogie, assimilent les élèves et les diplômés à des marchandises et à de la monnaie. L'hétérogène, lié à la singularité des choses et des subjectivités des valeurs d'usage, devient homogène et quantifiable grâce au marché, aux prix (condensation des informations), à l'équivalent général que constitue la monnaie et à l'espace de confiance garanti par les autorités monétaires. De même, l'hétérogène, lié à la singularité des élèves et des valeurs d'usage de l'éducation, devient homogène et mesurable grâce aux règles et aux normes, au savoir abstrait de l'école ayant une valeur d'échange, à l'équivalent général que constitue le diplôme et à l'espace de confiance garanti par les autorités éducatives. Les questions peuvent être posées en termes de convertibilité des monnaies, de diplômes et de certification des compétences entre divers territoires nationaux ou de segmentation liée à des différences de qualité. Cette analogie achoppe sur de graves limites puisque le "capital" incorporé dans l'homme ou les connaissances tacites dispensées par l'école ou certifiées ne peuvent être dissociées de leur support.

## 1.2 *Enseignement et croissance économique : quelques tests empiriques*

Les travaux d'après-guerre concernant la mesure des effets de l'enseignement se plaçaient dans un cadre de comptabilité nationale reliant souvent les agrégats économiques à des comptes satellites éducatifs. La logique était principalement celle de la planification de l'offre scolaire. La *croissance* unidimensionnelle peut être mesurée par un indicateur comme le PIB ou le revenu par tête ; elle est un accroissement soutenu au cours d'une période longue d'un indicateur de dimension nationale. La méthode d'analyse factorielle, l'analyse en composantes principales, les fonctions de croissance ou les modèles de croissance endogène permettent de mesurer les effets de l'enseignement sur la croissance.

Les modèles de croissance utilisent des fonctions de production à facteurs complémentaires (entre le capital scolaire et le PIB) supposant un rendement constant de l'enseignement ou à facteurs substituables impliquant un

rendement décroissant de l'enseignement, mais également des externalités positives. Dans une fonction Cobb Douglas dynamisée, la mesure des effets de l'enseignement sur la croissance se fait au niveau du facteur travail par une pondération liée à la formation et au niveau du résidu supposé traduire les progrès de productivité globale des facteurs, liée en partie au niveau de formation. De très nombreux modèles ont été élaborés dans les années soixante pour apprécier le rôle de l'éducation dans la productivité du travail (Aukrust, Bjerke, 1959 ; Kendrick, 1961 ; Denison, Poullier, 1965 ; Carré, Dubois, Malinvaud, 1972).

Les *modèles de croissance endogène* (dans la lignée de Lucas, 1988 et de Romer, 1990) raisonnent en supposant que l'enseignement a des rendements croissants au-delà d'un certain seuil. Ils réhabilitent l'importance des politiques publiques. Ils privilégient les apprentissages et les externalités portées par la formation du capital humain social. Les théories de la croissance endogène intègrent l'impact du capital humain à partir des facteurs d'innovation technologique endogène et des facteurs d'acquisitions et d'appropriations des technologies exogènes. Le "*learning by doing*" et le "*learning by watching*" requièrent un minimum initial de formation. Pour les modèles de croissance *endogène* (d'Autume, 1994 ; Aghion, Hewitt, 2000 ; Aghion, Cohen, 2004), l'accumulation du capital humain joue un rôle déterminant dans la croissance que ce soit par les effets directs, par les externalités ou par les descendants (effets de legs) avec des effets de seuil. On note des effets différenciés des niveaux d'éducation sur les niveaux de productivité par tête. En deçà d'un seuil, le rendement de l'école primaire et secondaire est plus important, alors qu'au-delà c'est le rendement de l'enseignement supérieur qui domine.

Les tests empiriques en termes de facteur résiduel ou de croissance endogène font apparaître un effet positif de la formation sur la croissance. Ils donnent toutefois des résultats contrastés et peu significatifs en Afrique (Lau et *al*, 1990 ; Arestoff, Berthelemy, 2003). Il existe un seuil critique en deçà duquel le stock d'éducation ne contribue pas de manière significative à la croissance (cas de l'Afrique). L'éducation, au cœur des processus d'apprentissage, a des effets différenciés selon que les pays sont plus ou moins éloignés de la frontière technologique, ce qui légitime des priorités différentes de l'enseignement en fonction des cycles (Gurgand, 2004).

À la différence de ce que suppose la théorie du capital humain, la relation entre *l'éducation scolaire et la productivité* n'apparaît pas avec évidence et le taux de rentabilité privé ou social n'est pas un bon indicateur de l'efficacité de l'école. Le capital cognitif joue comme un potentiel de productivité. Celle-ci devient effective ou révélée au sein de l'organisation firme et elle est valorisée et reconnue socialement nécessaire sur le marché. La *productivité* n'existe pas préalablement à la mise au travail. Elle prend naissance en situation de travail et elle est valorisée sur un marché du travail. Le produit éducatif est un potentiel dont les qualités dépendent de la future situation du travail avec incertitude interdisant un calcul économique en termes de probabilité. Plusieurs auteurs

refusent, dès lors, la conception substantielle du produit éducatif assimilé à l'utilité, à la productivité ou à l'information révélatrice des caractéristiques propres des individus. D'après la théorie du *filtre* (Arrow, 1973), la formation révèle et certifie les aptitudes individuelles à classer les individus selon leur productivité escomptée. Pour Spence (1974), le diplôme est un *signal* indépendant de la productivité sur le marché du travail. La mesure de son efficacité est l'information qu'elle contient. Dans la théorie de la *segmentation*, différenciant marché interne et externe du travail, le diplôme n'est "pas approximation cardinale de la productivité mais indicateur de classement ordinal de l'employabilité" (Vinokur, 1993, 3). En particulier dans les pays pris dans les trappes à pauvreté, des écarts importants entre formation, emploi et productivité s'observent. Plusieurs raisons peuvent être avancées : l'existence d'un chômage élevé des diplômés, la faible qualité de l'enseignement ne permettant pas l'acquisition de compétences et de qualifications, de surcroît peu ou mal utilisées par le système productif, et les effets de seuil non atteints (Orivel et Orivel, 1995 ; Verez, 2003). Le plus souvent, l'enseignement fonctionne comme un moyen d'accès à des postes rémunérateurs davantage que comme un moyen d'acquisition de compétences, d'où un faible lien entre la rentabilité et la productivité de l'école. Les revenus et les emplois sont plus liés à des positions dans des réseaux de pouvoir qu'à la contribution à la création de richesses, d'où une mauvaise utilisation des compétences et une décapitalisation des savoirs. L'enseignement n'exerce des effets productifs que si le contenu des programmes, les aptitudes comme les attitudes des élèves, la qualité de la formation permettent des apprentissages, et que si le milieu environnant permet de les utiliser. À défaut de formation du capital productif et de milieu valorisant les connaissances, la scolarité peut conduire à une évasion des connaissances, à un analphabétisme de retour ou à un exode des compétences.

### 1.3 *Les limites de l'évaluation des effets de l'enseignement sur la croissance*

Les hypothèses qui fondent l'économie de l'éducation standard et de ses effets sur la croissance présentent de nombreuses limites pour quatre principales raisons (Hugon, 2005).

La *première raison* tient aux informations qu'elle mobilise. Mesurer c'est quitter une donnée complexe afin de la projeter sans la réduire ou l'altérer sur une grille (grapho numérique) qui la rend quantifiable et intelligible. La mesure ne se réduit pas au chiffrage et à la quantification ; elle vise l'universel, donc un langage normé, et cherche à dépasser la subjectivité et le particularisme. Or la mesure a évidemment plusieurs limites qui tiennent aux conventions, en partie arbitraires, qui la fondent, aux interactions entre le mesurant et le mesuré, au fait que la mesure appréhende mal la qualité et la singularité ou que la connaissance qu'autorise la mesure ne peut être dissociée du pouvoir qu'elle implique (Bachelard, 1973) et de la norme, imposée par des pouvoirs

hégémoniques, utilisée à des fins de contrôle national ou de positionnement sur un "marché" international de l'éducation.

La *deuxième raison* tient au débat sur le produit de l'enseignement (élèves formés, acquisition des connaissances, amélioration des compétences cognitives...), sur les moyens de sa mesure et sur ses effets. Les interrelations entre l'enseignement et les autres variables sont complexes. L'effet propre de l'enseignement interfère avec d'autres phénomènes et la scolarisation est plus un facteur permissif ou facilitateur qu'une cause.

La *troisième raison* tient à la très grande hétérogénéité des contextes. Toutes les sociétés connaissent des systèmes éducatifs, alors que l'école ne s'est développée qu'en liaison avec l'État et les instances religieuses. On observe un *éclatement et une hétérogénéisation des processus éducatifs* et des systèmes scolaires par diversification des filières et informalisation, recomposition des frontières entre savoirs institués et non institués et hybridation des écoles (Vinokur, 2003). Le processus éducatif devient une formation tout au long de la vie. Le champ éducatif se caractérise par une pluralité de filières et les différenciations entre inclus et exclus, scolarisables et non scolarisables, actifs et non actifs sont remises en question. Les processus cumulatifs liés aux rendements croissants et aux externalités de la connaissance se traduisent par des *divergences internationales*.

La *quatrième raison* est liée à la globalisation et à ses doubles effets de différenciation et de normalisation. La *mondialisation* intensifie la mobilité du capital et du travail qualifié, d'où une disjonction territoriale entre les individus, les systèmes éducatifs et les processus d'accumulation. La nouvelle économie de l'information et de la connaissance renforce le rôle de l'éducation. L'économie mondiale repose de plus en plus sur le savoir. Certains parlent d'un capitalisme cognitif et d'une division cognitive du travail. La compétitivité et les enjeux de création ou de captation des savoirs et des compétences se déroulent dans un espace mondial où les pays de la Triade jouent un rôle dominant. On observe une mutation des processus éducatifs avec une *privatisation et une marchandisation* de l'école. L'éducation devient un enjeu de déploiement d'intérêts commerciaux croissants. Se remarque, enfin, une mise aux normes internationales par les institutions internationales dans un contexte asymétrique avec certification des processus, accréditation et évaluation de la qualité (Vinokur, 2005). Les comparaisons internationales de systèmes scolaires, mesurés par des indicateurs quantitatifs, tendent à céder la place à des évaluations, à des systèmes d'équivalence et certifications donnant des labels de qualité en fonction de critères définis par les acteurs dominants. Si le capitalisme cognitif réclame des travailleurs de haut niveau de qualification formés, pouvant s'adapter et créer, qui peuvent être obtenus aujourd'hui dans tous les points du globe (par immigration des compétences ou émigration du capital), il conduit, en revanche, à une déqualification des travailleurs pour les tâches banales, notamment de services, qui réclament seulement un niveau élémentaire de formation et/ou renvoie à un objectif de réduction de la pauvreté inacceptable ou dangereuse. On peut prendre pour hypothèse que le

recours au marché est aussi un moyen de réduire les dépenses publiques d'éducation et d'autolimiter la demande scolaire conduisant à cette fracture.

## 2. LES EFFETS MULTIDIMENSIONNELS DE L'ÉDUCATION SUR LE DÉVELOPPEMENT

Prendre pour référent le marché, raisonner en termes de capital humain, scolaire ou cognitif, comme avoir une conception utilitariste et instrumentale de l'éducation, présente de nombreuses limites. Il importe, dès lors, de prendre pour référent la pluridimensionnalité des processus éducatifs, de raisonner en termes de patrimoines culturels, cognitifs ou éducatifs et d'intégrer les conflits d'intérêts, de valeurs et de *représentations* qui concernent l'éducation. L'économie politique de l'éducation intègre les conflits de valeurs et les enjeux politiques qu'impliquent les liens entre le savoir, le pouvoir et l'avoir. L'enseignement est au centre des tensions entre l'individuel et le collectif, des connaissances délivrées et acquises par les élèves et des savoirs transmis par des institutions.

### *La pluridimensionnalité de l'éducation et le développement global*

L'*éducation* multidimensionnelle et multifonctionnelle, dont la scolarisation n'est qu'une composante, insérée dans des systèmes sociohistoriques spécifiques est à la fois un processus de formation de la personne et de socialisation, un processus diffus de transmission et de création de la culture. Elle est " avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence " (Durkheim, 1922, p. 3). Elle est historiquement au cœur de la construction de la citoyenneté et de la nation, du fonctionnement de l'État, de la langue de communication et de diffusion de savoirs spécifiques liés aux diverses cultures. Elle est, en même temps, un lieu de diffusion de savoirs universels, de maîtrise des mécanismes fondamentaux, d'apprentissage de langues de communication véhiculaires internationales et de connaissances favorisant les compétences et les innovations au sein des unités productives. Sa multidimensionnalité et multifonctionnalité rendent délicate la mesure de l'éducation et de ses effets. Elle est souvent réduite à sa valeur d'échange (marchandise et capital) alors qu'elle procède d'un patrimoine pluridimensionnel qui diffère avec les sociétés.

Le *développement économique* renvoie à des trajectoires à la fois plurielles et interdépendantes. Il ne désigne pas le processus particulier de l'Occident mais une diversité de trajectoires, sans pouvoir être assimilé à l'ensemble des trajectoires historiques des sociétés. Au-delà des débats doctrinaux, il peut être défini comme un processus endogène et cumulatif de long terme de progrès de la productivité, d'innovations techniques et scientifiques et de réduction des inégalités, en intégrant des coûts humains et environnementaux acceptables, et en se situant dans une matrice socioculturelle, facilitant à un nombre croissant le passage d'une situation de précarité, de vulnérabilité et d'insécurité à une

situation de plus grande maîtrise de l'incertitude, des instabilités et de satisfaction des besoins fondamentaux grâce à l'acquisition de droits, à la mise en œuvre d'organisations et d'institutions et de modes de régulations permettant de piloter des systèmes complexes. Il ne peut être réduit à des indicateurs de PIB ou de bien-être. Il importe de ne pas confondre les fins (satisfaction des besoins, développement des capacités, réduction des inégalités) et les moyens (la croissance du PIB) (Hugon, 1989).

### *L'éducation et le développement de la personne*

L'éducation est une valeur intrinsèque qui participe des droits, des libertés et des *capabilités* des personnes qui sont supérieurs à toute conception utilitariste ou de logiques marchandes. Dans une conception *contractualiste* à la Rawls (1979), les inégalités doivent être attachées à des fonctions et à des positions ouvertes à tous, dans des conditions de juste égalité des chances, et fonctionner au plus grand bénéfice des membres les plus défavorisés de la société. Dans l'ordre lexicographique, les états sociaux peuvent être hiérarchisés ainsi : (a) droits aux libertés fondamentales, (b) égalité des chances, (c) inégalités organisées pour le plus grand avantage des plus défavorisés (*maximin*) et l'avantage de ceux immédiatement au-dessus des plus démunis (*leximin*) ou principe de différence, (d) efficacité. L'enseignement fait partie des *biens premiers naturels* (talents) et *sociaux*, ou institués, au sens de Rawls. Un système éducatif est équitable quand les contractants peuvent y souscrire sans savoir à l'avance quel bénéfice personnel ils pourront en tirer. L'inégalité qui peut se justifier pour des raisons d'efficacité n'est justifiable que sous deux conditions : elle doit préserver l'égalité des chances et prendre en compte la situation des plus défavorisés.

Dans une *conception éthique et individualiste* à la Sen (1999), l'éducation permet de convertir des ressources en libertés réelles et d'accroître les "capabilités", "*being*" et "*doing*", des agents. Elle joue à trois niveaux en tant que ressources (*entitlements et endowments*), capacité de libertés d'être ou de faire (*capabilités*), vie vécue comme satisfaisante. "Le fait d'avoir accès à l'instruction ne figure pas au nombre des désirs les plus intenses d'un indien privé de tout. L'analphabétisme représente aussi un manque de liberté, non seulement le manque de liberté de lire mais aussi la suppression de toutes les autres libertés qui dépendent de la communication écrite. Dans ce cas encore une éthique sociale centrée sur la liberté nous conduira dans une direction tout à fait différente de celle où nous menent des calculs sociaux fondés sur les plaisirs et les désirs" (Sen, 1999, 61).

### *L'éducation, la transformation et la reproduction sociale*

L'enseignement joue un rôle essentiel dans la répartition préalable des revenus et des capitaux. La "reproduction sociale" et l'influence de l'école dans la stratification sociale peuvent s'expliquer, d'un point de vue individuel, par des *effets d'agrégation* liés à des comportements individuels (Boudon, 1973). Les coûts/avantages et les risques de l'école diffèrent avec les catégories sociales, les enfants de milieux aisés ont plus facilement accès à l'école que ceux des milieux populaires. D'autres sociologues, dans la lignée de Bourdieu et Passeron (1970), privilégient les *effets de système*. Il s'agit de révéler ce qui se cache derrière les illusions et les apparences du jeu social. Les normes sont inculquées par une socialisation et une violence symbolique auxquelles participe l'institution scolaire. Celle-ci est, à travers les multiples filtres qu'elle instaure, un outil de renforcement des stratifications sociales. Domination, pouvoirs asymétriques sont en relation avec la situation, les ressources détenues et leur répartition entre capital économique, capital culturel (connaissances, diplômes, bonne manières) et capital social (ressources qu'un individu peut obtenir de son réseau), les stratégies des acteurs à l'intérieur de champs, lieux de concurrence et de luttes. De la sorte, l'éducation aura, selon les sociétés, un rôle de reproduction de castes ou de circulation des élites et celles-ci seront soit innovatrices soit conservatrices.

### *L'éducation révélatrice des contradictions et des tensions de la société*

L'éducation est au cœur des tensions et des contradictions des sociétés. La "crise" des systèmes scolaires et les difficultés de réformes de celui-ci sont des révélateurs de ces tensions. Alors que les variables démographiques prévisibles jouent un rôle central et que des stratégies proactives sont nécessaires, la plupart des pouvoirs publics jouent un rôle de pompier ou de ruse en faisant sortir les réformes éducatives du champ du débat politique. L'éducation exprime les conflits entre les catégories sociales pour assurer leur reproduction, entre les fractions du capital pour répondre à leurs besoins du court ou du long terme, des enseignants pour réaliser une relative autonomie du système scolaire ou des pouvoirs publics visant à concilier cohésion et différenciation sociale.

L'éducation, dont la scolarisation est une composante, est un processus de *socialisation* ; elle vise à intégrer les élèves dans la société tout en développant leurs capacités. Ses effets sur le développement économique dépendent du milieu éducatif conditionnant l'éducabilité des enfants, du contenu et de la qualité des connaissances véhiculées par le système d'enseignement lequel détermine leur assimilation par l'élève, de la présence d'un milieu professionnel et social qui permet la rétention et la valorisation des connaissances.

L'éducation se situe *en amont du jeu économique*. Elle participe de la manière dont les cartes sont distribuées plus que de la manière de jouer. L'éducation est un créateur de capacité à créer la richesse et pour les agents d'exercer leurs *capacités*. L'éducation a pour finalité de transmettre et de construire de

génération en génération le patrimoine culturel, de reproduire et de transformer les rapports sociaux, d'intégrer dans et de contester les structures sociales. Ce processus est stochastique et ne peut être assimilé à une simple reproduction.

L'éducation est un *support*. Son efficacité quant au développement économique dépend des modèles qu'elle transmet, des motivations qu'elle suscite, des valeurs qu'elle véhicule. L'enseignement scolaire participe de l'apprentissage des mécanismes fondamentaux de la pensée (lire, écrire compter dans une langue écrite), des découvertes de la notion de la causalité et du temps linéaire, de la mise en contact avec les jeux et les formes. L'investissement scolaire est un facteur potentiel important du *développement* en diffusant les valeurs motrices de la croissance, en stimulant l'innovation, l'esprit expérimental ou les aptitudes. Mais en même temps, ancré dans des systèmes sociohistoriques, il aboutit à des habitudes et à des attitudes et filtre certains systèmes de valeurs.

Les effets de l'éducation sont inter-temporels, intergénérationnels et incertains. Un programme d'éducation est une prise de positions sur les raretés relatives futures qui constituent les paramètres de la croissance et de la rentabilité de demain. Les effets *sociaux, culturels, démographiques et politiques* de l'enseignement sont aussi importants que les seuls effets économiques. L'éducation, notamment des femmes au niveau secondaire, est en relation avec la maîtrise de la fécondité. L'éducation participe à la *dynamique structurelle* ; elle modifie les raretés futures qui sont les paramètres de la future rentabilité. Elle exerce des effets intertemporels et intergénérationnels et crée des externalités qui ne peuvent être pris en compte par les signaux du marché.

Deux démarches sont alors envisageables pour évaluer les effets pluridimensionnels de l'éducation : celle de l'histoire raisonnée et celle d'une démarche systémique.

### *L'histoire raisonnée*

La comparaison des trajectoires des sociétés permet d'apprécier le rôle tenu par l'éducation dans les processus de développement économique. Si historiquement, dans les pays industrialisés, le développement économique a précédé le développement éducatif, la séquence a été en partie inversée depuis la Seconde Guerre mondiale dans les nouveaux pays industriels et les pays émergents. La formation initiale du capital humain, les faibles indices de Gini et une transition démographique précoce peuvent être considérés comme les trois facteurs essentiels du démarrage des pays d'Asie de l'Est dans les années soixante (ODC, 1994).

Dans la plupart des pays les moins avancés le système éducatif remplit toutefois mal ses fonctions : produire des savoirs, développer des intelligences, former des compétences, donner au niveau élémentaire les capacités de lire, d'écrire et de compter dans une langue écrite. La faiblesse du matériel didactique, des classes surchargées, des maîtres mal formés, peu encadrés et peu incités expliquent largement ces difficultés. L'école est devenue parfois plus un lieu de gardiennage social où sont véhiculés des savoirs mémorisés plus que

d'acquisition de savoirs. L'université, quant à elle, conduit plus à une accumulation des titres permettant d'espérer de manière généralement illusoire des postes relativement rémunérateurs qu'à des savoirs analytiques et pratiques favorisant des qualifications. Les "années blanches" sans écoles ou sans universités se sont multipliées. Les formations générales se développent aux dépens des formations professionnelles et techniques. Il y a attraction vers le haut conduisant à un manque de niveaux intermédiaires. Plusieurs indices de "mésajustement" entre les systèmes de formation et ceux de production apparaissent : le chômage des diplômés touche aujourd'hui largement les sortants de l'Université, celui des diplômés de l'enseignement technique et professionnel est plutôt supérieur à celui de l'enseignement général, les pénuries de qualification intermédiaire (ouvriers qualifiés, agents de maîtrise, artisans de réparation...), l'émigration des compétences. En revanche, la généralisation de l'enseignement primaire dans des États d'Asie de l'Est et l'accent mis sur l'acquisition des compétences, le civisme national et l'accès aux technologies des pays avancés par des politiques de copiage ou d'innovation à partir des connaissances ont été des facteurs déterminants du processus de développement durable de ces pays.

### *Les effets de système et les complémentarités institutionnelles*

On peut analyser des effets de système par lesquels les formes institutionnelles se renforcent mutuellement et conduisent à des séquences vertueuses ou vicieuses. Ainsi, un marché du travail où les négociations permettent des compromis stables peut favoriser l'acquisition d'un niveau élevé de qualification, surtout si la formation est spécifique à la firme ou à l'industrie (exemple d'un régime fordiste). Inversement, une forte flexibilité et une informalisation du travail combinées à une forte mobilité intra et extra firmes peuvent favoriser une formation générique pour les travailleurs qualifiés et une baisse de la formation pour les non qualifiés.

Les systèmes éducatifs sont des systèmes ouverts, éléments en interrelation où interviennent une pluralité de phénomènes, des incertitudes ou des indéterminations (temps non probabiliste), des poly-causalités et des acteurs innovants. Les visions linéaires d'un temps fléché et unidimensionnelles d'un espace normé cèdent alors la place à des analyses de cheminements multiples marqués par des irréversibilités de tendances (trends). L'étude des organisations scolaires implique de prendre en compte leur environnement comme enveloppe des évolutions possibles d'une organisation assujettie à un principe de contingence et de variété.

Dans une perspective systémique, les interrelations entre les variables éducatives, démographiques, sociales et économiques sont susceptibles de conduire à des trappes à pauvreté ou à des processus vertueux de développement. La mise en relation des différents sous-systèmes ou ordres et de leurs interrelations conduit à une dynamique globale. Tout système éducatif s'insère dans une matrice socioculturelle et sociopolitique. L'efficacité d'un

système éducatif ne peut être isolée du régime d'accumulation, du mode de régulation et de l'insertion de la société dans la mondialisation.

Entre les économies rentières, les économies d'accumulation extensive, les économies d'accumulation intensive de capitalisme cognitif ou patrimonial, les régimes diffèrent. Le rôle du savoir ne peut être analysé indépendamment de ces régimes. Dans une *économie capitaliste* fondée largement sur la connaissance et l'innovation, l'éducation est au cœur du processus d'accumulation par le biais de la recherche et développement, la formation de compétences de haut niveau. Les enjeux de compétitivité des firmes et des nations concernent la création et la captation des savoirs et des compétences. Dans une *économie de rente*, connaissant un faible développement du salariat, l'expansion scolaire conduit le plus souvent à un chômage intellectuel, à une déqualification sur le marché du travail et/ou à un exode des compétences. Par ailleurs, on observe une décentralisation, une privatisation, une hétérogénéisation des filières éducatives et une évaluation *ex post* par les normes. Pour nombre de pays pauvres, la logique de "décharge" de l'éducation va des États aux collectivités décentralisées qui, faute de moyens, se délestent sur le secteur privé, lequel privilégie les catégories solvables, d'où le rôle croissant des ONG pour toucher les exclus de l'école. Le marché interne de l'enseignement, caractérisé par des règles et des organisations stables, tend à céder la place à des marchés externes de la formation pilotés par des normes, par des codes de conduite et des principes de bonne gouvernance.

Dans de nombreux pays en développement, une implosion et une décomposition des systèmes éducatifs rendent illusoire un pilotage interne et une mesure quantitative ou qualitative. Après les indépendances, à cet égard le cas de l'Afrique est illustratif ; on constatait le passage à un système national reposant sur la constitution de formations et de recherches, impulsées par l'État et assurées par des fonctionnaires, répondant à des objectifs nationaux. Ce système était appuyé par la coopération internationale bilatérale. Il s'est transformé aujourd'hui en un développement d'universités privées, un libre marché du travail scientifique répondant aux besoins du Nord, avec une régulation par le marché et non par les pairs, s'appuyant sur une privatisation des activités de chercheurs individuellement insérés pour les meilleurs dans des réseaux mondiaux et financés par des organisations internationales (Waast *et al.*, 2001). Le renforcement des capacités se traduit par une désertion des facultés et des centres de recherche publics au profit des programmes et des cellules créés par les organisations internationales (Kern, Mahieu, 2002).

Enfin, dans un contexte de mondialisation, les objectifs de compétitivité, de certification des compétences s'imposent. Il y a mise aux normes des sociétés suivant des critères internationaux largement télécommandés par les puissances dominantes et une logique marchande. L'expérience montre que, dans un monde cloisonné, la technologie avancée et les connaissances tacites sont interdites aux populations des pays pauvres. La question éducative déborde aujourd'hui largement le cadre des États Nations. L'enseignement s'est

mondialisé ou "triadisé". Les élites formées dans les pays pauvres sont attirées dans les pôles de croissance.

### *Vers une conception patrimoniale ?*

Le système éducatif et la question de la mesure de ses effets peuvent se traiter en référence au concept de *patrimoine*, valeurs héritées et partagées fondant la cohésion et la durabilité du lien social. La conception patrimoniale s'oppose à la conception standard et utilitariste du capital humain ou social. Le patrimoine éducatif, cognitif, linguistique, culturel est pluridimensionnel et pluritemporel. Le patrimoine de l'humanité est défini par la pluralité des cultures, des langues et des systèmes éducatifs mais également par les connaissances universelles et leurs accès à tous les citoyens du monde. Il est au cœur des tensions entre l'universalisme et les particularismes. Le *patrimoine* se situe en amont et au-dessus de l'activité économique et des valeurs d'échange ; il représente un legs du passé, la cristallisation d'éléments issus d'un processus de sélection historique et transmis entre générations. Il trouve son fondement dans la nécessité de persistance ou de reproduction d'éléments fondateurs de la vie biologique, culturelle et sociale. Dans la *conception patrimoniale*, la valeur intrinsèque des patrimoines s'adosse aux valeurs d'héritage (accordée au passé), de legs (accordée à un patrimoine que l'on veut transmettre), d'option (liée à la possibilité d'utiliser plus tard la ressource) et d'existence (accordée au non-usage). L'arbitrage entre ces valeurs, qui varient selon les cultures, est du domaine du débat public et du choix politique. Les gestions patrimoniales (Godard, 1990) supposent le principe de préservation, de précaution, d'incertitude et de réversibilité des choix. Il s'agit de définir conjointement des objectifs par des acteurs dont les savoirs, les intérêts, les représentations et les pouvoirs diffèrent et qui n'ont *a priori* ni les mêmes objectifs, ni les mêmes horizons temporels, ni les mêmes échelles territoriales de référence. En univers incertain, la gestion intergénérationnelle des patrimoines ne peut obéir au calcul économique. Elle pose donc la question de la représentativité des décideurs. Les décideurs actuels parlent-ils au nom des futures générations ?

## CONCLUSION

La mesure des relations entre le savoir, l'avoir et le pouvoir fait référence aux rapports complexes du champ éducatif avec les tensions entre universalisme et particularisme, valeurs accordées à l'innovation et à la conservation des patrimoines et, en définitive, aux projets politiques et idéologiques des différents acteurs. L'éducation reste au cœur des tensions et des contradictions des sociétés. La "crise" des systèmes scolaires et les difficultés de réformes de celui-ci en constituent des révélateurs. Alors que les variables démographiques prévisibles jouent un rôle central et que des stratégies proactives sont nécessaires, les pouvoirs publics jouent un rôle de pompier en cherchant à

circonscrire les crises ou font sortir les réformes éducatives du champ du débat politique en intervenant en fonction des conditionnalités imposées de l'extérieur.

La question ne doit pas être posée en termes de gouvernement supposant une relation d'autorité hiérarchique ou de gouvernance impliquant des accords entre parties prenantes mais de "gouvernementalité" au sens de Foucault (2001, 635) "ensemble des institutions, des procédures, analyses et réflexions, calculs et tactiques qui permettent d'exercer le pouvoir". Les évaluations économiques ne sont qu'un mode partiel d'évaluation à confronter avec d'autres référents et devant conduire à des décisions politiques. Les types et méthodes de mesure en économie de l'éducation ne peuvent être dissociés des projets politiques. La question de la mesure et de l'évaluation devient celle de la confrontation des systèmes de valeurs et de l'élaboration d'un processus décisionnel permettant un débat public et un choix politique. Cette question ne peut plus aujourd'hui être limitée au États Nations. Elle renvoie à l'expression des différents acteurs dans un processus décisionnel aujourd'hui largement transnational. Une interrogation scientifique sur les finalités de l'école et de l'éducation est liée à une interrogation éthique et philosophique. Celle-ci porte sur les sens que les agents donnent à ce processus, qu'ils maîtrisent ou qu'ils subissent et où ils sont participants ou exclus. Il n'y a pas de sens de l'Histoire mais des histoires auxquelles les hommes donnent sens.

## BIBLIOGRAPHIE

- AGHION P., HEWITT P. (2000) *Théorie de la croissance endogène*, Paris, Dunod.
- AGHION P., COHEN E. (2004) *Éducation et croissance*, Paris, *Note CAE, La Documentation française*.
- ARESTOFF F., BERTHELEMY J.-C. (2003) Les stratégies d'éducation et le développement en Afrique in Bauchet P., Germain P., *L'éducation facteur du développement durable en Afrique*, Cahier des sciences humaines et politiques, Paris, PUF.
- ARROW K. J. (1973) Higher education as a Filter, *Journal of Political Economics*, Vol., n° 2.
- AUKRUST X., BJERKE X. (1959) *Real capital and Economic Growth in Norway 1900-1950*, London, série VIII International Association of Research in Income and Wealth.
- BACHELARD G. (1973) *Essai sur la connaissance approchée*, Paris, Vrin, 4ème édition.
- BOUDON R. (1973) *L'inégalité des chances*, Paris, A.Colin.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit.
- CARRE J.-J., DUBOIS P., MALINVAUD E. (1972) *La croissance française*, Paris, Le Seuil.
- D'AUTUME A. (1994) Capital humain et croissance, *Economie et prévision*, n° 116.

- DENISON E. F., POULLIER F. (1965) *Why Growth rates differ ? Postwar experiences in nine western countries*, Washington, The Brookings Institution.
- DURCKHEIM E. (1922) *Éducation et sociologie*, Paris, Alcan.
- FOUCAULT M. (2001) La gouvernementalité, in *Dits et Ecrits*, Paris, Gallimard, T. II.
- GODARD O. (1990) Environnement, modes de coordination et systèmes de légitimité : analyse de la catégorie de patrimoine naturel, *Revue économique*, n° 41, mars.
- GURGAND X. (2004) *Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche*, Commission du débat national sur l'aventure de l'école, avril.
- HUGON P. (1989) *L'économie du développement*, Paris, Mémento Dalloz.
- HUGON P. (2003) Les politiques éducatives et le développement, *Les Cahiers français*, n°310, sept/oct., Paris, La Documentation française.
- HUGON P. (2005) La mesure des effets économiques de la scolarisation. Apports et limites de l'économie de l'éducation, in Vinokur A., Pouvoirs et mesure en éducation, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°1, juin.
- KENDRICK X. (1961) *Productivity Trends in the United States*, Princeton, Princeton University Press.
- KERN F., MAHIEU F.-R. (2002) Renforcement des capacités et "Dutch disease intellectuel" : le cas du Programme de troisième cycle interafricain en économie (PTCI), *Mondes en Développement*, tome 30, n°120.
- KINVI D. A. L. (1994) Capital humain et croissance économique : une revue de la littérature, *Economie et prévision*, n° 116.
- LAU J., JAMISON D. T., LOUAT F. F. (1990) Education and productivity in Developing Countries: An Aggregate production function approach, *Working paper WPS 612*, Washington.
- LUCAS R. E. (1988) On the Mechanisms of Economic Development, *Journal of Monetary Economics*, n° 22.
- ODC (1994) *Miracle or Design? Lessons from the East Asian Experience*, Policy Essay, n° 1, Washington.
- ORIVEL F., ORIVEL E. (1995) Les comparaisons internationales et l'efficacité des systèmes éducatifs, in Paul J.-J., (ed.), *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*, Paris, ESF ed.
- RAWLS J. (1979) *Théorie de la justice*, Paris, Payot.
- ROMER P. (1990) Endogenous Technological Change, *Journal of Political Economy*, Vol 98 (5) oct.
- SEN A. K. (1999) *L'économie est elle une science morale ?* Paris, La Découverte.
- SPENCE X. (1974) Market Signaling. Informational Transfers in Hiring and Related Screening Process, Cambridge, Harvard University Press.
- UNESCO-BREDA (2005) *Éducation pour tous en Afrique. Repères pour l'action*, Dakar.
- VEREZ J.-C. (2003) La mutation des systèmes éducatifs en ASS : une nécessité impérieuse sous contrainte financière, in Djeflat A., Boidin B., *Ajustement et technologie en Afrique*, Paris, Publisud.
- VINOKUR A. (1993) Transformations économiques et accès aux savoirs en Afrique subsaharienne, Paris, UNESCO.
- VINOKUR A. (2003) Public, privé ou hybride ? L'effacement des frontières dans l'éducation, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, ARES, n° 3.

- VINOKUR A. (2005) Mesure de la qualité des services d'enseignement et restructuration des secteurs éducatifs, *in* Pouvoirs et mesures en éducation, CRES, n° 1, juin.
- WAAST R., GAILLARD J., KRISNA P. (2001) *Scientific Competences in the Developing Countries*, Paris, DGCID/MAE.

\*\*\*