

## Education et développement : quelques réflexions méthodologiques

Butault J.P., Vinokur A.

Formation et Développement

Paris : CIHEAM  
Options Méditerranéennes; n. 21

1973  
pages 37-41

Article available on line / Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://om.ciheam.org/article.php?IDPDF=CI010534>

To cite this article / Pour citer cet article

Butault J.P., Vinokur A. **Education et développement : quelques réflexions méthodologiques.** *Formation et Développement*. Paris : CIHEAM, 1973. p. 37-41 (Options Méditerranéennes; n. 21)



<http://www.ciheam.org/>  
<http://om.ciheam.org/>

Jean-Pierre BUTAULT  
 Assistant d'Économie Rurale  
 à l'ENSAIA. Nancy

Annie VINOKUR  
 Maître de Conférences  
 Agrégé à l'Université  
 de Paris-X - Nanterre

# Éducation et développement : quelques réflexions méthodologiques (\*)

(\*) Les auteurs remercient vivement M. M. DO-  
 WIDAR, Professeur à l'Université d'Alexandrie,  
 pour ses suggestions lors de l'élaboration de cet  
 article.

Ouvrant à Washington, en 1961, la  
 Conférence de l'OCDE sur *La politique  
 de croissance économique et d'investisse-  
 ment dans l'enseignement*, le Secrétaire  
 d'État américain Dean RUSK déclarait :  
 « il faut certainement nous féliciter de ce  
 que l'enseignement, souhaitable en lui-  
 même et pour lui-même, se révèle égale-  
 ment productif du point de vue économi-  
 que » (1). Il faisait référence ainsi aux  
 travaux des économistes — notamment  
 américains (2) — qui venaient de jeter  
 les bases d'une nouvelle branche de la  
 science économique, l'*économie des res-  
 sources humaines*, dont l'objet est « l'étude  
 des éléments qui affectent la capacité de  
 production des êtres humains, et de leur  
 incidence sur la production; en d'autres  
 termes, l'analyse des êtres humains en  
 tant que *facteurs de production* » (3).

Considérer la population, dans ses as-  
 pects quantitatifs et qualitatifs (santé, mi-  
 grations, information, etc. et surtout édu-  
 cation) comme un facteur de production  
 impliquait l'étude de leur contribution à la  
 croissance dans le cadre d'une fonction  
 de production (relation liant, pour un  
 certain état de la technique, une quantité  
 d'output aux quantités d'input néces-  
 saires pour la produire).

L'application de cette méthode à l'ana-  
 lyse de la croissance passée des pays occi-  
 dentaux aboutit à attribuer à l'éducation  
 une part importante (de 30 à 60 %) du  
 taux de croissance du PNB de ces pays  
 depuis le début du siècle (4). Ces résultats  
 incitèrent, dans les années 60, à privilégier  
 l'éducation dans les politiques de croi-  
 ssance de tous les pays, et en particulier  
 des pays sous-développés (5).

Dans la mesure où, une dizaine d'années  
 après, la « crise de l'éducation » exprime  
 l'inadaptation générale des systèmes d'en-  
 seignement, il semble bien que les effets  
 espérés de ces politiques n'aient pas été  
 atteints.

Analyse erronée ou application défec-  
 tueuse? On se propose de montrer ici  
 que les bases mêmes de l'approche conven-  
 tionnelle excluaient toute possibilité de  
 compréhension réelle du rôle de l'éduca-  
 tion dans le développement économique,  
 dans la mesure où

— d'une part l'éducation y est réduite  
 à ses seuls aspects quantitatifs,

— d'autre part le cadre méthodologique  
 adopté (celui de la « croissance ») exclut  
 du champ de l'analyse les transformations  
 structurelles qui sont l'essence même du  
 processus de développement. On s'effor-  
 cera ensuite de définir quelques directions  
 possibles pour une approche alternative.

## ÉDUCATION ET CROISSANCE L'APPROCHE CONVENTIONNELLE

Le point de départ des recherches sur  
 l'apport de l'éducation à la croissance a été  
 l'incapacité d'expliquer celle-ci par les  
 fonctions de production traditionnelles (6).  
 La mesure habituelle des inputs de capital  
 et de travail, pris comme variables homo-  
 gènes, ne permettait en effet de rendre  
 compte que de moins de la moitié du  
 taux de croissance observé dans les écono-  
 mies occidentales. Elles laissaient comme  
 principale « cause » de la croissance un

(1) OCDE. — *Politiques de croissance écono-  
 mique et d'investissement dans l'enseignement*.  
 Paris, 1962 (fasc. 1).

(2) T. W. SCHULTZ, G. S. BECKER, J. MINCER,  
 B. A. WEISBROD, E. F. DENISON, etc. cf. en parti-  
 culier : « Investment in Human Beings ». *Journal  
 of Political Economy*. Suppl., oct. 1962, et OCDE:  
*Le facteur résiduel et le progrès économique*.  
 Paris, 1964.

(3) H. CORREA : *Economics of Human Resour-  
 ces*. North Holland Publishing Co. Amsterdam,  
 1963, p. 1.

(4) Cf. *Le facteur résiduel et la croissance  
 économique*. Op. cit.; E. F. DENISON et POUILLIER:  
*Why Growth Rates Differ*. The Brookings In-  
 stitution. Washington DC 1967; BERTHET, CARRÉ,  
 DUBOIS et MALINVAUD : *Sources et origines de  
 la croissance française au milieu du XX<sup>e</sup> siècle*.  
 INSEE, Paris, 1965.

(5) C'est ainsi que les organisations internatio-  
 nales, lors du lancement de la « course à l'édu-  
 cation », conseillaient aux pays en voie de déve-  
 loppement de consacrer 5 % de leur revenu natio-  
 nal à l'enseignement.

(6) « Mon intérêt pour cette étude a pris forme  
 en 1956-57... J'avais été déconcerté par le fait  
 que les concepts que j'utilisais pour mesurer le  
 capital et le travail étaient à peu près inutiles pour  
 l'explication des accroissements de production  
 dans le temps... Je constatai alors que les capa-  
 cités productives de ce que j'appelais capital et  
 travail n'étaient pas constantes, mais s'améliora-  
 raient dans le temps, et que ces améliorations  
 restaient exclues de ce que je mesurais comme  
 capital et travail. Il devint également clair pour  
 moi que, aux États-Unis, de nombreuses per-  
 sonnes investissaient des sommes considérables  
 en elles-mêmes en tant que *facteurs de production*,  
 que ces investissements humains ont une influence  
 profonde sur la croissance économique, et que le  
 principal investissement en capital humain est  
 l'éducation » (T. W. SCHULTZ : *The Economic  
 Value of Education*. Columbia U. Press, 1963,  
 p. viii).

« troisième facteur » — résiduel — qui expliquait magiquement, à lui seul, une croissance à taux constant, mais qui avait la particularité de n'être jamais défini. A ce stade, la théorie ne permettait de fonder aucune politique de croissance, puisque celle-ci résultait pour l'essentiel d'un « facteur » insaisissable (7). D'où l'introduction de l'éducation dans la fonction de production pour tenter de préciser la nature de ce facteur (8).

La plus connue de ces études est celle de Edward F. DENISON, à partir d'une fonction de production agrégée de type Cobb-Douglas (9). Cette méthode soulève essentiellement deux séries de questions, relatives

— d'une part à la validité de l'agrégation des fonctions de production,

— d'autre part aux modalités de prise en compte de l'éducation dans cette fonction.

La forme mathématique de la fonction résulte d'hypothèses élaborées au niveau de la firme, la construction de fonctions de production macro-économiques apparaissant comme une pure transposition au niveau global d'un instrument utilisé sur le plan micro-économique (10).

Au niveau de la firme, la fonction de production formalise le comportement de l'entrepreneur dans le cadre des rapports de production capitalistes : animé par la recherche du profit maximum, il s'adresse aux différents marchés des facteurs de production (biens de production, matières premières, travail de différents niveaux de qualification...) afin d'établir dans le processus productif la combinaison la plus

efficente. Dans l'optique de l'entrepreneur, tous les facteurs de production apparaissent de même nature et sont traités sur un pied d'égalité. Capital et travail se caractérisent tous deux par un coût et un rendement escompté, la force de travail qualifiée étant réduite à la force travail non qualifiée par l'intermédiaire de leur coût relatif (salaires). Pour l'entrepreneur les éléments qui constituent la structure économique et sociale sont des données. En fait, le comportement même de l'entrepreneur (qui détermine la forme même de la fonction) apparaît comme une donnée de la structure sociale, puisqu'il constitue l'expression du fonctionnement des rapports de production capitalistes.

La fonction de production micro-économique reflète donc bien le point de vue de la firme. De plus, la « productivité » de tous les inputs étant mise sur le même plan, elle fournit également une justification idéologique à l'appropriation de la plus-value par les propriétaires des moyens de production.

Au niveau macro-économique, en revanche, de quelle rationalité la fonction de production rend-elle compte? Car si, sur le plan de la firme, la recherche du produit maximum traduit le comportement de l'entrepreneur capitaliste, la recherche de ce même objectif peut-elle expliquer le fonctionnement du système tout entier? La structure, légitimement considérée comme une donnée du point de vue de l'entrepreneur, peut-elle l'être au niveau global? La fonction globale étant le résultat de l'agrégation des fonctions d'un grand nombre de branches, aux processus de production qualitativement très différents, peut-on fonder sur elle une politique économique quantitative?

C'est pourtant sur cette base que E. DENISON estimait qu'un allongement d'un an du nombre moyen d'années scolaires entraînerait un accroissement de 0,07 % du taux de croissance de l'économie américaine au cours de la période 1960-1980 (11).

*L'introduction de l'éducation dans la fonction de production macro-économique* procède de deux démarches.

La première incorpore au facteur travail l'amélioration qualitative résultant de l'éducation. Cette amélioration est mesurée par un processus de réduction quantitative, en imputant une partie des écarts de salaires entre travailleurs de différents niveaux de formation aux surcroûts d'éducation scolaire correspondants. Sans re-

(7) O. AUKRUST désigne ce facteur sous le terme d'*organisation*, et en analyse ainsi le contenu : « c'est un ensemble d'éléments divers : les connaissances techniques et commerciales des cadres de direction, des employés et des travailleurs, leurs qualités d'animateurs, leur volonté et leur capacité de travailler, l'ensemble des conditions sociales et la situation internationale dans lesquels intervient la production » (Investissement et expansion économique. *Revue de la Mesure de la Productivité*. OCDE, février 1959, n° 16, p. 48).

(8) D'autres méthodes, du reste moins ambitieuses, ont été utilisées pour établir les liaisons entre éducation et croissance, notamment pas corrélation entre niveau du revenu national par tête et taux de scolarisation. Toutefois ces études ne permettent pas de préciser le sens et la nature des liaisons établies (cf. par ex. : MC CLELLAND : *Does Education Accelerate Economic Growth? Economic Development and Cultural Change*. Avril 1966; W. S. BENNETT: *Educational Change and Economic Development. Sociology of Education*. Spring 1967; F. HARBISON & C. Myers :

*Education, Manpower and Economic Growth*. Mc Graw Hill, 1964).

(9) E. F. DENISON: *The Sources of Economic Growth and the Alternatives Before Us*. Supplément n° 13. Committee for Economic Development. N.Y. janvier 1962. On se limitera ici à l'analyse de E. DENISON, les autres tentatives pour isoler la variable éducation dans la fonction de production macro-économique n'étant que des variations, plus ou moins sophistiquées, de la méthode (cf. p. ex. : H. CORREA, *op. cit.*; O. NIITAMO : « l'accroissement de productivité dans l'industrie finlandaise ». *Revue de la Mesure de la Productivité*, nov. 1958).

(10) Sur le plan théorique, elle résulte d'une agrégation de fonctions individuelles, hypothèse d'ailleurs rarement soulignée dans les travaux récents, et qui explique la nécessité de la condition d'homogénéité de degré un de la fonction.

(11) "How to Raise the High-Employment Growth Rate by One Percentage Point". *American Economic Review*. P. & P. 1962 (2), pp. 67-75.

prendre les critiques couramment adressées à cette démarche (hypothèse de concurrence, rémunération des facteurs à leur productivité marginale, méthodes de calcul de la fraction des écarts de salaires imputable à la seule éducation scolaire, etc.) mentionnons seulement le caractère tautologique de cette approche, qui pose comme hypothèse (effets de l'éducation sur le revenu) ce qu'elle prétend précisément découvrir.

Toutefois, cette réduction des aspects qualitatifs de la main-d'œuvre à un facteur d'accroissement quantitatif de l'input travail n'épuise pas le résidu de la fonction, de même qu'elle ne rend pas compte de tous les effets de l'éducation sur le produit.

La deuxième démarche consiste donc, pour DENISON, à ventiler arbitrairement le *trend* résiduel entre deux sources principales d'accroissement de la productivité : les économies d'échelle et le progrès des connaissances! (12).

En définitive, la contribution de l'éducation à la croissance est « mesurée » soit par raisonnement tautologique, soit résiduellement à l'aide d'appréciations purement subjectives.

En fait, la critique fondamentale de l'approche conventionnelle porte sur son incapacité à rendre compte des aspects *qualitatifs* tant de la croissance elle-même que de l'éducation, et par conséquent à fonder une politique d'éducation en vue du développement :

Supposant implicitement les structures comme données, elle ne pourrait, au mieux, qu'apprécier les effets de l'éducation à l'intérieur de ces structures. *A fortiori* peut-on s'interroger sur la légitimité de son extension à des comparaisons entre secteurs ou entre pays. Est-il possible ainsi, par exemple, d'attribuer le retard de l'agriculture sur l'industrie à un moindre investissement dans l'éducation sans se poser le problème du fonctionnement très différent de ces deux secteurs? (13).

Ou encore : peut-on déterminer dans quelle mesure les différences de revenu par tête entre des pays aussi différents que le Chili et les U.S.A. s'expliquent par des différences dans la composition de la population active par niveaux d'éducation — en supposant des fonctions de production identiques dans tous les pays? (14).

Cette approche remplit par contre une double fonction idéologique. D'une part, en mettant la fraction du *Résidu* attribuée

au progrès des connaissances en situation de neutralité par rapport aux inputs, on est conduit à considérer comme indifférente son attribution au capital ou au travail. D'autre part, écarter les structures elles-mêmes du champ de l'analyse revient à les considérer comme des données éternelles (en particulier le système de valeurs dominant, condition *sine qua non* de leur reproduction). Cela permet de faire croire à la nature inévitable des rapports de production capitalistes, donc, par l'intermédiaire de politiques fondées sur cette approche, de les favoriser dans les autres sociétés (15).

Le traitement indifférencié de l'éducation dans la fonction de production, ainsi que l'absence de signification pratique de l'hypothèse de substituabilité des facteurs au niveau agrégé (laissant croire qu'il peut être possible de promouvoir un accroissement du produit total par une simple augmentation quantitative du volume d'éducation, et cela quel que soit le rythme d'accumulation du capital matériel) limitent l'utilisation de cet instrument dans la définition concrète des politiques.

D'où une apparente contradiction entre la théorie et la pratique des politiques d'éducation-croissance, dont l'approche plus pragmatique repose généralement sur la traduction en termes de besoins d'éducation (par niveaux, nature, etc.) des prévisions des besoins de l'économie en individus éduqués à partir des taux de croissance envisagés (16). L'éducation est conçue alors comme complémentaire des investissements matériels. Ce type d'approche n'a évidemment pas l'ambition de mesurer la contribution de l'éducation à la croissance économique, mais d'adapter le volume d'enseignement aux besoins anticipés de cette croissance. Or il s'est également avéré un échec, dans la mesure où deux de ces hypothèses implicites sont identiques à celles de l'approche par la fonction de production globale :

— hypothèse de la croissance dans des structures identiques, d'où son incapacité à déterminer les besoins d'éducation induits par les formes nouvelles que prend l'accumulation du capital (17),

— traitement de la population, dans ses aspects quantitatifs et qualitatifs, comme variable dépendante du capital, ce qui ne permet pas de rendre compte des demandes contradictoires qui s'exercent sur les systèmes éducatifs.

(12) En ce qui concerne les économies d'échelle « comme je ne disposais d'aucune méthode satisfaisante de calcul statistique, j'ai choisi un chiffre représentant en quelque sorte l'opinion moyenne des experts » (E. DENISON, in *Le facteur résiduel et le progrès économique*, op. cit., p. 19). La part du « progrès des connaissances » est obtenue par différence...!

(13) Cf. exemple cité par A. PAGE : *Economie de l'Éducation*. PUF, coll. Sup. 1971, p. 83.

(14) G. PSACHAROPOULOS : *Rates of Return*. Elsevier Publishing Co. Amsterdam, 1973.

(15) Cf. Martin CARNOY : *Education as Cultural Imperialism* (à paraître, David McKay, 1974).

(16) Cf. par exemple : J. TINBERGEN et H. C. BOS : *Modèles économétriques de l'enseignement*. OCDE, Paris, 1965; cf. également l'utilisation de cette méthode dans le *Projet régional méditerranéen*.

(17) De ce point de vue, donc, les controverses sur les choix entre approches « main-d'œuvre » et « taux de rendement » (cf. A. DANIERE : *Rate of Return versus Manpower Approach in Educational Planning*. *Public Policy*, 1965, pp. 161-200) de même que les tentatives de dépassement de l'opposition dans l'élaboration de modèles d'optimisation du type de ceux d'I. ADELMAN, S. BOWLES et J. BENARD (cf. J. BENARD : *Les modèles d'optimisation économique de l'éducation*. *Revue d'Économie politique*, mai-juin 1973, pp. 433-480) ne nous semblent pas poser convenablement le problème de la relation entre éducation et développement.

(18) Pour devenir facteur de production, l'éducation doit être d'abord moyen de production manuel et intellectuel, savoir lui-même lié au système de valeurs.

(19) H. GINTIS : Education, Technology and the Characteristics of Worker Productivity. *American Economic Review*, mai 1971, pp. 274-276.

(20) L. ALTHUSSER : Idéologie et appareils idéologiques d'État. *La Pensée*, mai-juin 1970 (en particulier pp. 5-7 et 20-21).

(21) Cf. TAUBMAN et WALES : Higher Education, Mental Ability and Screening. *Journal of Political Economy*, feb. 1973, pp. 28-55. Cf. également : R. LAYARD et G. PSACHAROPOULOS : *La théorie de l'écran et les rendements de l'éducation*. Table Ronde internationale, IREDU, Dijon, mai 1973.

(22) On trouve déjà cette idée chez W. C. STUBBLEBINE : Institutional Elements in the Financing of Education. *Southern Economic Journal*, suppl. juillet 1965, pp. 15-34. Mais cette analyse ne permet pas d'expliquer pourquoi le phénomène de la « boule de neige » ne s'est développé que depuis une quinzaine d'années.

## ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT UNE APPROCHE ALTERNATIVE EST-ELLE POSSIBLE ?

L'ensemble de l'approche dite « des ressources humaines », nous l'avons vu, revient à considérer :

1. que, dans la croissance, phénomène purement quantitatif dans le cadre de structures socio-économiques données, l'éducation n'exerce aucune action sur les structures elles-mêmes, i.e. les reproduit en identique, ce qui implique la parfaite adéquation qualitative du système d'enseignement. Or le développement ne peut se concevoir que comme un processus de transformation structurelle, et cette approche ne rend pas compte, dans le cours de ce développement, des inadaptations qualitatives qui se concrétisent actuellement par la « crise » des systèmes éducatifs ;

2. que l'homme, variable dépendante du capital, est objet et non sujet, acteur principal du développement. Ce faisant, le modèle conventionnel ne peut répondre, en particulier, aux besoins des sociétés sous-développées cherchant à sortir des structures qui sont à l'origine du sous-développement.

La « crise » des systèmes éducatifs des pays capitalistes les plus développés (chômage de diplômés, accroissement continu du niveau moyen d'éducation scolaire exigé pour l'accès aux emplois, révolte des jeunes, etc.) a remis en cause les hypothèses de l'approche conventionnelle des économistes relatives à la fonction de simple facteur de production de l'éducation, à l'intérieur de structures parfaitement adaptées.

L'éducation, en effet, est un facteur non seulement de production, mais de reproduction sociale, dans ses fonctions, étroitement liées :

— de reproduction du système de valeurs, lié à la hiérarchie sociale, elle-même déterminée par les rapports de production (18),

— de reproduction des cadres de transmission de ce système de valeurs, lié au processus de travail, et concrétisé par les formes que prend la division du travail.

C'est ainsi que deux groupes d'économistes ont récemment avancé des hypo-

thèses alternatives à l'idée selon laquelle la fonction principale de l'éducation est de contribuer, par l'acquisition d'aptitudes, à l'accroissement de la productivité.

• Les premiers sont des économistes radicaux américains, qui privilégient dans la fonction sociale de l'éducation l'acquisition non pas d'aptitudes mais d'attitudes, c'est-à-dire d'un ensemble de « propensions, codifiées dans la structure de la personnalité de l'individu, à répondre aux demandes qui lui sont adressées par les situations sociales concrètes selon des modèles émotionnels et motivationnels stables » (19). L'accent est donc mis ici sur la fonction de reproduction idéologique du système éducatif, rejoignant ainsi l'analyse de L. ALTHUSSER de l'école en tant qu'appareil idéologique d'État (20).

• Les seconds, promoteurs de la théorie dite de l'« écran » ou du « filtre » social (21), attribuent comme fonction principale au système scolaire celle de sélectionner les individus pour les employeurs, minimisant ainsi pour ces derniers les coûts d'embauche et de formation. A la limite, selon cette théorie, le contenu de l'éducation scolaire importe peu, la qualification étant en réalité acquise sur le tas ou dans les filières de formation dépendant des entreprises. Certains auteurs expliquent ainsi le phénomène, observé depuis une quinzaine d'années, de la « boule de neige », c'est-à-dire de la compétition entre les individus pour l'acquisition de niveaux toujours plus élevés de diplômes. En effet, comme l'ordre d'accès aux différents niveaux de la hiérarchie des emplois est directement déterminé par le niveau atteint dans la hiérarchie des diplômes, chacun serait incité à accéder à un degré de plus en plus élevé d'éducation formelle, quels que soient par ailleurs la nature et le contenu aussi bien de l'éducation scolaire que de l'emploi. Cette application du fameux « dilemme du prisonnier » (22) amène évidemment les partisans de la théorie de l'écran à préconiser une intervention extérieure. Celle-ci devrait, tout en maintenant la structure hiérarchique des diplômes, éviter le gaspillage de ressources sociales qu'entraîne le déplacement homothétique de la demande d'éducation scolaire (dans la mesure, rappelons-le, où celle-ci n'est plus considérée comme la source privilégiée de l'élévation de la productivité du travail).

Le rôle du système scolaire serait donc essentiellement d'assurer la reproduction

des hiérarchies sociales existantes (dans la mesure où l'origine sociale des individus conditionne leur accès aux différents niveaux et filières d'enseignement) et — au mieux — de « révéler des aptitudes innées ».

Ces approches rejoignent, d'une certaine manière, celles de sociologues comme BOURDIEU et PASSERON, et BAUDELLOT et ESTABLET (23). L'accent est mis ici sur la fonction de reproduction des différenciations sociales par le système d'éducation en tant que système d'exclusion.

Chacune de ces analyses privilégie donc une des fonctions sociales de l'éducation : l'approche conventionnelle des économistes des ressources humaines la fonction de reproduction de travail qualifié; celle des économistes radicaux la fonction de reproduction idéologique; celle des théoriciens du « filtre » la fonction de reproduction des hiérarchies sociales.

La limite de chacune de ces thèses réside précisément dans la relative négligence des interrelations étroites et des contradictions entre ces fonctions comme dans leur sein même. Par là, elles peuvent expliquer la reproduction en identique (ou à la rigueur en homothétique) mais guère le changement : ainsi, chacune de ces approches, prise séparément, s'avère incapable d'expliquer l'évolution de la demande d'éducation au cours des dernières années.

Il serait sans doute plus fructueux de rechercher si le système éducatif n'évolue pas sous le jeu des contradictions qui peuvent naître entre les différentes fonctions de l'éducation, et qui reflètent les contradictions de la société dans son ensemble (24), contradictions à l'intérieur de formations répondant aux besoins du développement dans le cadre des rapports de production capitalistes et susceptibles de les remettre en cause; entre les besoins sociaux d'éducation — quantitatifs et qualitatifs — immédiatement dérivés des formes en évolution de l'accumulation du capital et ceux exprimant les intérêts des producteurs directs; à l'intérieur même de l'appareil idéologique d'État, etc.

D'où la nécessité d'une approche historique à l'intérieur d'une formation sociale donnée, pour saisir les interactions entre ces différents éléments (en intégrant en particulier la nature socio-politique de l'État), afin de comprendre la genèse et l'évolution des systèmes éducatifs actuels, ainsi que les causes des succès et des échecs de politiques d'éducation. Ceci permettrait également de situer les théories économi-

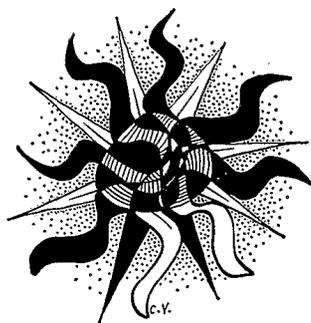
ques de l'éducation à leur place réelle (par exemple celle de la fonction de production macro-économique dont le rôle est de montrer — et mal — comment maximiser à un instant donné et dans des structures données les inputs déjà existants).

\* \*

En ce qui concerne les besoins de la politique d'éducation, le développement étant, par essence, un processus de transformation des structures socio-économiques, nous avons vu que les démarches précédentes, incapables de fonder une pratique autre que celle de reproduction, s'avéraient inadéquates.

Il est donc nécessaire d'envisager l'éducation comme un moyen d'action délibérée sur les structures : transformation du système de valeurs, formation de nouveaux cadres de transmission de ces valeurs, promotion de nouvelles formes de division du travail (problème de la division entre travail manuel et intellectuel, division hiérarchique du travail par rapport au producteur direct, etc.). Il apparaît donc dans cette perspective que c'est moins la quantité d'éducation qui importe que sa nature, son contenu, ses modalités en relation avec le processus du travail productif, etc.

Seule une approche alternative, permettant d'expliquer les phénomènes historiques relatifs à l'éducation dans la formation sociale, peut éclairer l'action, c'est-à-dire fonder une politique plus consciente du développement.



(23) BOURDIEU et PASSERON : *La Reproduction* (Éditions de Minuit, Paris, 1969); BAUDELLOT et ESTABLET : *L'école capitaliste en France* (Maspero, Paris, 1971).

(24) On trouvera quelques éléments d'analyse dans cette direction dans Y. BAREL : *La reproduction sociale* (Anthropos, 1973).