

Roger-François GAUTHIER  
André D. ROBERT

dépens d'éducation

# L'école et l'argent

*Quels financements pour quelles finalités ?*

RETZ

[www.editions-retz.com](http://www.editions-retz.com)  
1 rue du Départ, 75014 Paris

# 1. L'investissement « École » : comment le définir ?

Considérer l'école du point de vue de l'argent, c'est bien entendu se demander ce qu'on peut inscrire dans la colonne des « ressources » et dans celle des « emplois ». Au long de l'histoire, si l'on considère aussi bien l'individu que la société, on a inscrit des choses très diverses dans ces deux colonnes : de l'école d'un ordre religieux fondée sur le principe de charité au financement du précepteur de la famille aristocratique ; de l'école communale de la III<sup>e</sup> République, assurant l'instruction gratuite du peuple, au centre d'apprentis rémunérés en fonction d'un contrat de travail ; de la grande école de commerce prestigieuse, imposant des frais de scolarité considérables, à l'université d'État quasi gratuite et désargentée, tant de modèles existent ! C'est qu'en réalité, le « bien » dont l'école permet l'acquisition, ou le service dont elle permet de bénéficier, sont perçus, selon les cas, de façons si différentes qu'on peut se demander si c'est à raison qu'on associe ces situations sous la commune bannière d'« école ».

## L'école, quels biens ?

Longtemps, pour les sociétés classiques, ou même au commencement de la révolution industrielle (début XIX<sup>e</sup> siècle), l'école restait du seul côté de l'*otium*, du loisir désintéressé, et son rapport avec l'argent n'était pas approfondi : tout au plus attendait-on de ce loisir qu'il conforte la sélection sociale qui l'organisait. Même quand la société fut plus mobile, on demanda encore à l'école de renforcer les

hiérarchies sociales qui risquaient de s'éroder, par différents systèmes dont on n'attendait rien d'autre : n'exerçant aucune fonction économique et assurant une simple fonction sociale qui n'était pas de former, l'école pouvait ne pas coûter cher.

Nous sommes surpris aujourd'hui que l'idée de l'école comme « investissement » fût totalement étrangère aussi bien au plan individuel qu'à celui de la société : elle n'avait d'ailleurs pas ce caractère pour une classe privilégiée de plus en plus oisive et non productive. Quant au Bourgeois Gentilhomme, il apprend fort mal des choses inutiles, payant cher pour rien, sauf pour être ridiculisé par les nobles.

Ultérieurement, le débat public s'appesantit longtemps et ne s'épuisa jamais sur la question de savoir si l'éducation, dont des esprits irresponsables proposaient d'étendre le bénéfice au peuple, n'était pas d'abord un danger politique et économique : d'abord parce que la main-d'œuvre des enfants et des jeunes était indispensable, aussi bien aux champs qu'à la forge ou à l'atelier, et rapportait ce dont les familles avaient besoin pour survivre ; ensuite parce que l'éducation de ces jeunes leur était inutile à eux et potentiellement néfaste au corps social, parce qu'elle faisait naître de vains espoirs de changements de condition.

L'extension de l'éducation cessa toutefois d'être chargée d'une valeur négative pour différents motifs : l'éducation des âmes eut soudain un prix, et mérita qu'on dépense beaucoup pour elle sous la Contre-Réforme (xvi<sup>e</sup> siècle). On se plut aussi en d'autres temps à décrire l'avantage qu'une société conservatrice pouvait retirer d'une dépense scolaire tournée vers le peuple, avantage mêlé de façon optimiste à celui qu'en pouvait retirer l'individu : c'est ainsi que Jean-Baptiste Say (1767-1832) parlait de « ce degré habituel de prudence, de progrès personnel, d'acceptation de l'ordre social qui permet à chacun de se réaliser », disant que si « la société » voulait jouir de « cet avantage », elle devait « le donner à ses frais ».

La III<sup>e</sup> République trouva d'autres motifs à la dépense d'éducation du peuple, parmi lesquels la lutte contre le socialisme après la Commune, mais aussi celle contre le cléricisme et encore le renforcement de l'esprit national contre l'ennemi germanique.

Même de la part de ceux qui s'intéressèrent à l'économie, la dépense scolaire comme investissement est une idée qui n'apparut pas facilement, et Adam Smith (1723-1790) se préoccupait surtout de la cohérence sociale que l'éducation pouvait recréer là où la division du travail risquait de l'écorner.

## **Des dépenses pour quelles finalités ?**

Aujourd'hui, en revanche, il est admis que les sociétés, les individus, les entreprises, les États « dépensent » pour l'éducation, mais les justifications de cette dépense sont plurielles, convergentes ou divergentes. Ainsi s'opposent ou s'associent à la fois des arguments, clairement invoqués, et des motifs plus implicites qu'on ne peut parfois reconstituer qu'en se demandant, pour peu qu'elle soit régulière, « à qui profite » la dépense d'éducation ?

### **Transmettre un héritage**

On trouve d'abord l'argument selon lequel l'éducation est une dépense justifiée pour assurer une transmission entre les générations, un « coût d'héritage », en quelque sorte ; l'humanité est parvenue à un certain niveau de patrimoine scientifique et culturel : protéger ce patrimoine est indispensable, cela passe par sa transmission, et dans de telles conditions qu'il pourra être ultérieurement développé.

### **Sélectionner les individus et hiérarchiser la société**

Financer un système éducatif pour qu'il se charge de constituer la hiérarchie sociale ou de la conforter est une idée rarement mise en avant telle quelle ; c'est bien néanmoins à cela que sert la « distillation fractionnée » des élèves et des étudiants le long de parcours complexes,

de même qu'une certaine fonction culturelle de l'école dont la capacité à exclure n'est peut-être pas un « défaut ». On peut estimer que cette famille parisienne qui déménage pour se rapprocher du lycée Henri-IV et faciliter à sa progéniture l'accès au Saint des Saints de l'enseignement secondaire français n'a pas en tête, pour justifier sa prohibitive dépense\*, le développement économique ou culturel de la France. De la même façon, le discours de milieux économiques comme une certaine réalité des recrutements montrent que l'entreprise attend elle aussi parfois de l'école qu'elle se limite à sélectionner les plus adaptés ou les plus adaptables, plutôt que de prétendre les former, ce dont elle préfère se charger elle-même. Cas particulier du rôle de l'école pour la construction des hiérarchies sociales, la fonction de « distinction » jouée par certaines formations a ceci de particulier qu'une dépense est effectuée par l'agent, à moins que, comme c'est souvent le cas, il parvienne à la faire prendre en charge par une collectivité publique, non pas parce que cette formation a un contenu attirant ou apporte des compétences dont l'agent espère qu'elles seront valorisées ailleurs, mais parce qu'elle a la seule et simple fonction de « distinguer » celui qui y est inscrit dans le jeu social. Un exemple : telle option de langue rare ou de langue ancienne que l'élève abandonne dès que le fait d'y être inscrit a pu jouer ce qu'on en attendait dans une stratégie sociale de distinction, d'évitement de certains élèves ou de certains établissements.

### **Investir pour le développement économique**

Pour les pouvoirs publics comme pour les milieux économiques, un des motifs du financement de l'éducation est bien sûr le développement économique. L'adjectif retenu dans le contexte de la loi d'orientation de l'éducation du 23 avril 2005\*\*, proposant de conduire 50 % d'une classe d'âge au niveau d'un diplôme de l'enseignement

\* Qui n'est pourtant pas comptabilisée dans la dépense éducative française.

\*\* Cette disposition figurait dans le projet de rapport annexé à la loi, dont le contenu sera repris sous forme réglementaire par le gouvernement après que le Conseil constitutionnel a déclaré contraire à la Constitution l'article de la loi qui renvoyait à ce rapport annexé.

supérieur, va dans le sens de l'investissement nécessaire à une société développée à l'âge de « l'économie de la connaissance ». De fait, les textes du processus de Lisbonne\* nomment clairement la dépense d'éducation comme une dépense d'investissement. C'est, bien sûr, une telle présentation qui prévaut dans le rapport Delors déjà cité, ainsi que dans la plupart des manifestes des organisations internationales, en particulier en direction des pays en développement pour lesquels l'investissement correspond véritablement à une épargne forcée dont on attend un effet multiplicateur. S'il existe, bien évidemment, le lien entre développement de l'éducation et développement économique n'est toutefois ni chiffré ni expliqué par les spécialistes avec certitude, et il est très variable d'une culture à l'autre, d'un niveau de développement à l'autre et d'un niveau scolaire à un autre : on a pu observer qu'en certains pays le décollage économique avait précédé l'expansion de l'école, qu'en d'autres il l'avait suivie.

### **Assurer le bon fonctionnement de la démocratie**

Investissement collectif économique, l'école mérite aussi que la société y investisse en ce qu'elle est capable d'assurer un meilleur fonctionnement de la démocratie en élevant le niveau culturel des individus : c'est un investissement collectif politique.

### **Trouver une place grâce au diplôme**

Les individus, eux, malgré parfois des doutes, notamment dans les pays en développement qui n'ont pas de capacité d'embauche suffisante de diplômés d'enseignement supérieur pour faire face à une « production » excédentaire de ces diplômés, considèrent en général que la dépense éducative, collective comme individuelle, se justifie

---

\* Au Conseil européen de Lisbonne, en mars 2000, les chefs de gouvernement se sont assigné un nouvel enjeu stratégique à l'échéance de 2010. Ils coopéreront « pour créer l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, permettant une croissance économique durable associée à une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et à une plus forte cohésion sociale ».

dans la mesure où les statistiques montrent que le diplôme est une protection assez efficace contre le chômage\* ; la dépense scolaire devient prime d'assurance.

### **Acquérir et développer des compétences**

De façon plus courante, l'individu justifie aussi la dépense éducative par l'investissement qu'elle constitue, qu'il se charge lui-même de la dépense ou qu'il se repose sur une collectivité pour la réaliser : même si le rendement de cet investissement peut varier en fonction de facteurs extérieurs à l'éducation, comme la fortune ou les relations, l'investissement lui-même est important, s'agissant des « connaissances » et des « compétences » qui valent par elles-mêmes, sur le marché du travail, ou pour « apprendre à apprendre » au-delà d'elles. L'aide à la résolution des problèmes de la vie complexe et l'acquisition des *life skills*\*\* indispensables font aussi partie de ce que les sociétés attendent de plus en plus systématiquement de l'école.

Tant de motifs de dépenser pour l'école ! Mêlés, contradictoires. Si contradictoires que personne ne prétendra tous les retenir, mais assez nombreux pour qu'on puisse considérer que nos sociétés sont condamnées pour longtemps à dépenser, et à dépenser beaucoup pour l'école, en raison des bénéfices que les individus comme les groupes pensent retirer de cette dépense étrange. La plupart du temps en effet, cette dépense se situe dans quelque zone commune à l'investissement (l'école est presque toujours tendue vers des usages ou une utilité attendue dans le futur) et une consommation qui n'épuise pas le « bien » consommé (tout savoir que j'acquiers, même en considération de ses seuls usages futurs, a toujours pour moi un sens et

---

\* Avec de fortes variations selon les secteurs professionnels, comme le montre l'enquête du Cereq : « Génération 98 » in *Alternatives économiques*, hors-série, janvier 2005.

\*\* *Life skills*, ou compétences nécessaires à la vie : on range sous cette appellation des dimensions peu abordées au sein de l'école française, comme la compétence à préparer et prendre une décision, à faire preuve d'esprit critique, à communiquer et travailler avec les autres, etc.

une valeur dans le moment où je l'acquiers et cette acquisition ne réduit en général en rien la possibilité qu'un autre puisse en profiter à l'occasion d'un apprentissage spécifique).

## **Des dépenses pour toute la vie ?**

Et pourtant ! Et pourtant, il n'est pas certain que le rapport entre la dépense d'école et l'ensemble de la dépense de la société reste celui que l'on connaît, c'est-à-dire un rapport d'abord tourné vers la dépense de formation initiale, dans l'enfance et l'adolescence. A-t-on en effet pris garde que, par elle-même, l'école joue dans une vie humaine, en dehors même des mots financiers, une fonction d'investissement : « Cela te servira plus tard ! » n'est-il pas l'avertissement qui résume l'école ? Or, aujourd'hui, les voix ne manquent pas qui risquent d'autres propositions.

La formation pendant la première partie de la vie serait un modèle dépassé : « du berceau à la tombe », c'est désormais selon ce paradigme que devrait apprendre l'héritier de cette espèce étrange qui, dans sa préhistoire, s'est mise à attacher aux apprentissages et aux acquis une valeur d'autant plus grande qu'elle était de moins en moins guidée par des instincts innés. La « formation tout au long de la vie », dès lors, risque d'entraîner des coûts totalement inflationnistes, dont on ne sait pas qui va les prendre en charge ni les réguler. L'école initiale, en revanche, ne risque-t-elle pas d'être de plus en plus ramenée à un rôle de facilitation des apprentissages de toute la vie, d'« apprendre à apprendre », comme on dit ? Auquel cas, elle pourrait coûter beaucoup moins cher, penseront certains, quand d'autres craindront qu'elle limite alors les apprentissages indispensables à des instruments étrangers à toute culture – cet autre objectif de l'école si difficile à évaluer en résultats, et donc à chiffrer en dépense, devant y conduire.



## Des dépenses superflues ?

D'autres interrogations surviennent : et si les modes les plus récents de circulation, de présentation, de mise à disposition des savoirs rendaient soudain l'école superflue ? Et si Internet, mettant potentiellement à disposition de chacun, à tout moment et en tous points du monde, la totalité des savoirs humains, donnait désormais à l'école – comme lieu onéreux à construire et à entretenir, comme temps contraint, comme référence à un innombrable personnel permanent désormais chargé de mettre en route le micro-ordinateur – le charme des choses qui vont disparaître ? On a bien sûr eu les mêmes certitudes lors de l'invention du cinéma, de la radio et de la télévision, mais cette fois, l'assaut de ces idées se fait particulièrement insistant. On sait en effet que l'*e-education*, dématérialisée, représente, à certains niveaux, dans certains pays et pour certains apprentissages, une part significative de l'offre. Mais l'*e-education* est encore de l'éducation, avec une dépense affectée : certains, plus intégristes dans leurs rêves, vont jusqu'à imaginer qu'Internet soit directement le lieu où chacun va chercher la connaissance, sans avoir besoin de l'intercession de sites dédiés aux enseignements... L'« école » n'aurait ainsi plus de coût autre que celui du temps passé à apprendre, et elle disparaîtrait des habitudes humaines...

De l'observation même de la structuration des savoirs humains et de l'aventure de la connaissance, certains tirent d'autres arguments contre la nécessité de l'école et de dépenser dans sa direction : les savoirs seraient trop complexes et trop spécialisés pour qu'aucun « savoir » soit possible. Serait arrivé le règne des « experts », c'est-à-dire de ceux qui, face à tout besoin privé ou collectif de réponse à une question, vont répondre à la place des personnes concernées, de la façon la plus adaptée possible... Il faudrait, dans ces conditions, laisser les différents domaines d'expertise fonctionner, et l'apprentissage scolaire comme précaution individuelle pour faire face au besoin de

penser le monde ou l'action à y conduire perdrait sa nécessité. Bien plus : l'école, où l'on apprend quantité de choses sans savoir lesquelles on aura l'occasion de mobiliser, serait un lieu de gaspillage par excellence, face à l'expertise dont le seul coût serait celui de la réponse à la question quand elle se pose !

Comment ne pas voir aussi qu'au moment même où nous nous interrogeons sur l'avenir de la dépense scolaire, des industriels venus d'horizons divers s'intéressent, y compris pour la formation initiale, à la création de ce qui est désigné depuis une quinzaine d'années comme « le grand marché du XXI<sup>e</sup> siècle », c'est-à-dire l'échange onéreux de services éducatifs sans considération des institutions ni des territoires nationaux traditionnels ? Selon ces entrepreneurs, pourquoi des intérêts privés ne proposeraient-ils pas des cursus d'études, bénéficiant des économies d'échelle que permettrait un marché mondial, soit à des élèves individuels solvables, soit – le cas échéant, aidés par une collectivité publique – à des entreprises ou des secteurs économiques qui écriraient à la place des États les cahiers des charges des compétences de l'Homme ? Les membres de l'ERT (*European Round Table*) comme de l'Organisation mondiale du commerce (OMC) relaient ainsi régulièrement des demandes de libéralisation en la matière, provenant de divers acteurs économiques. Ce serait alors non pas l'école qui courrait le risque d'un effacement programmé, mais une version datée de celle-ci, liée à la nation, ou encore à l'idée d'« institution », comme à celle de légitimité publique.

N'en serions-nous pas là ? Ces réflexions seraient-elles des élucubrations ? *A contrario*, comment ne pas voir la force du modèle scolaire sur nos sociétés quand ce matin, à 8 h 20, tous les enfants sillonnaient les rues du voisinage pour se rendre à leur établissement, quand le budget de l'État voté pour 2005 lui consacre le quart de ses dépenses ?

En fait, nous ne sommes ni dans cet improbable futur sans école, ni dans le seul présent itératif. Nous sommes confrontés à la complexité des fonctions de l'école dans nos sociétés et dans le monde, ce qui doit nous contraindre, dans la situation française, à réfléchir aux rapports entre l'école et l'argent. Le poids de l'existant y est considérable et la marge de manœuvre faible, mais les exigences d'équité, de qualité du développement humain et d'humanisation des savoirs impliquent aussi de trouver comment, face aux questions du présent, ne pas se limiter, par fatalisme, aux vieilles recettes.