

Published on *ceriscope* (<http://ceriscope.sciences-po.fr>)

[Accueil](#) > Printer-friendly

Education, pauvreté, inégalités: quelles relations économiques ?

Par Florence ARESTOFF et Jérôme SGARD

[Bolsa família](#) [Croissance économique](#) [Discrimination](#) [Education](#) [Enfance](#) [Inégalités](#)
[Marché du travail](#) [Niveau de vie](#) [Monde](#) [Pauvreté](#)

La recherche sur l'économie de la pauvreté et des inégalités a connu depuis deux décennies une évolution profonde et rapide. Ce renouveau s'explique notamment par la multiplication des enquêtes de revenus dans beaucoup de pays du monde mais aussi par l'accroissement des capacités et des techniques de traitement quantitatif. Le tout permet désormais d'explorer de manière fine, à la fois les évolutions empiriques et les relations de causalité qu'elles peuvent éventuellement recéler. Au-delà, cette recherche présente aussi l'intérêt d'ouvrir sur les politiques publiques et sur les stratégies de développement : elle peut les informer *a priori* et aussi aider à les évaluer *a posteriori*.

Ce constat s'applique en particulier aux politiques d'éducation. Désormais, comme on le verra, il est établi empiriquement que celles-ci ont un rôle central dans la détermination des revenus, à la fois entre individus à l'intérieur d'un même pays, et entre pays inégalement développés ; différents modèles éducatifs auront des effets variés sur la croissance, mais aussi sur les inégalités sociales ou sur les carences absolues et donc, en un mot, sur la pauvreté.

Dans cet article, nous proposons au lecteur une visite de ce champs de recherche : la théorie du capital humain comme cadre analytique et les principales estimations empiriques auxquelles elle a donné lieu, les inégalités constatées dans l'accès à l'éducation, le rôle du marché du travail et enfin, le lien entre éducation et croissance économique.

Le cadre analytique : la théorie du capital humain

Comme souvent en économie, tout part d'un modèle très abstrait, la théorie du capital humain (Schultz 1961 et Becker 1975), qui offre une description très générale des phénomènes empiriques et qui, pour cette raison sera très facile à critiquer. En contrepartie, un tel modèle permet d'intégrer les différentes directions de la recherche en économie de l'éducation, d'identifier ses points de divergences, de mesurer les arguments et la portée des controverses. En un mot, au-delà de son caractère analytique, la théorie du capital humain offre un vocabulaire ou une cartographie commune du champ qui permet une forme de circulation, et donc de cumulativité du savoir.

La théorie du capital humain repose sur une hypothèse néo-classique d'une parfaite orthodoxie. Point un : l'investissement en éducation est le déterminant principal du « capital humain » individuel, auquel on pourra par exemple ajouter l'expérience professionnelle acquise au cours d'une vie active. Deuxième point : ce capital incorporé détermine une bonne partie de la productivité de l'individu, compte tenu de l'équipement physique que son travail implique (machines, etc.) ou, par exemple, de l'organisation du travail collectif ; en d'autres termes, il s'agit d'une productivité marginale du travail, mesurée sous la clause du « toutes choses égales par ailleurs ». Point trois : si le marché du travail est efficient, la rémunération du travail est égale à cette productivité marginale du travail, dans le cas contraire, il pourra s'ajouter des effets propres de discrimination (Mincer, 1974). Ainsi, à travers le filtre du marché du travail, le revenu individuel découlera assez directement du capital humain et donc de l'investissement éducatif dont la personne aura bénéficié.

Désormais, cette approche théorique se prolonge méthodologiquement dans l'utilisation très large d'enquêtes de revenus collectés au niveau des familles ou des individus qui auront été questionnés un à un. Réunissant parfois des dizaines de milliers d'entretiens, ces échantillons permettent d'obtenir une description fine des niveaux de revenus et de consommation, en différenciant par exemple les revenus salariaux de ceux des micro-entreprises ou bien la consommation de produits acquis sur le marché de celle de ceux qui relèvent de l'auto-consommation. Dans les pays en développement, ces différenciations sont décisives pour étudier les causes et les effets des inégalités de niveaux de vie. Au-delà, toute une série de paramètres permettent d'isoler l'effet spécifique de l'éducation des autres déterminants possibles du niveau de vie : nombre d'enfants dans la famille, habitat urbain ou rural, proximité d'équipements publics, type de logement, niveau d'éducation des parents, caractère communautaire, santé, accès au crédit ou, encore, le bénéfice d'éventuels transferts sociaux. Par exemple, on pourra intégrer correctement les bénéfices non monétaires de l'éducation, que des évaluations centrées sur les niveaux de rémunérations vont ignorer, notamment si ces bénéfices sont seulement salariaux (Oreopoulos et Salvanes 2011, Rosencweig 2010).

A partir de ces enquêtes, on peut calculer, par exemple, le rendement privé ou microéconomique de l'éducation qui correspond au surcroît de revenu apporté par une année supplémentaire de scolarisation, toutes choses égales par ailleurs. De multiples estimations quantitatives confirment qu'au niveau individuel, l'année d'éducation supplémentaire présente en moyenne un rendement très élevé, compris entre 6% (Harmon et al. 2003) et 10% (Psacharopoulos et Patrinos 2004). Il est notamment nettement supérieur à celui offert par les actifs financiers, qui rapportent typiquement de 2 à 4% par an. En un mot, l'éducation est bien un investissement exceptionnellement rentable ce qui justifie que les familles consacrent des ressources importantes (épargne ou endettement) aux études de leurs enfants. De même la collectivité est justifiée à subventionner l'éducation, en prenant en charge une partie de l'investissement (les écoles, les maîtres) ou bien en allouant des bourses.

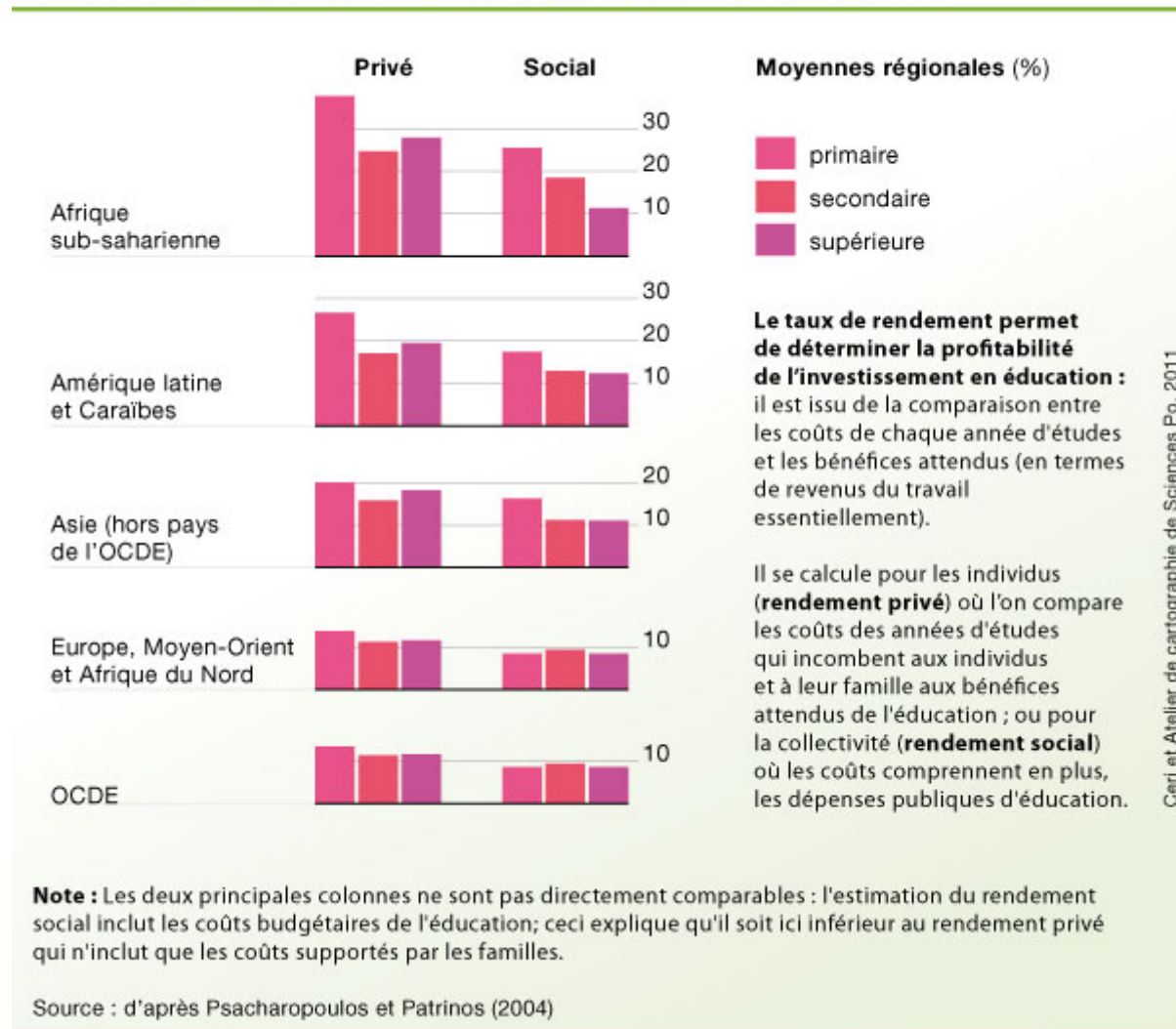
L'analyse peut alors être affinée dans différentes directions. Par exemple, il est admis que le rendement marginal de l'éducation serait supérieur dans les pays en développement de deux à trois points de pourcentage à ce qu'il est dans les pays riches (voir notamment Psacharopoulos et Patrinos, 2004). L'explication la plus couramment retenue de ce phénomène repose sur une insuffisance relative de l'offre de travail qualifié dans ces pays, par rapport à la demande locale de travail. De même, le rendement de l'éducation serait plus élevé pour les femmes que pour les hommes, même si, dans certains pays, ce contraste se limite à l'enseignement secondaire. Ce constat est donc un peu moins solide et, surtout, dénué à ce jour d'explications claires (Psacharopoulos et Patrinos 2004).

Le rendement de l'éducation varie aussi en fonction du nombre total d'années d'études. Il ne sera pas nécessairement le même pour la troisième et la onzième année d'école. Ainsi, dans les pays les plus pauvres, l'enseignement primaire est beaucoup plus rentable à la marge que dans les pays riches, ce qui se comprend assez bien : être alphabétisé et connaître ses tables de multiplication représentera à la marge une ressource plus rare, impliquant un accroissement de revenu plus élevé que dans les pays où quasiment toute la population détient ce savoir. Ceci ne veut pas dire que le diplômé de l'école primaire dans un pays pauvre sera plus riche dans l'absolu qu'une personne titulaire du même niveau d'études dans un pays développé mais seulement qu'il bénéficiera dans son pays d'un différentiel de revenu substantiel par rapport à celui qui n'est pas du tout allé à l'école ou qui n'aurait pas achevé son cycle primaire. Dans un pays développé, cet écart sera beaucoup moins ample, mais à un niveau moyen de formation et de revenu bien supérieur.

Cela étant, dans les pays en développement ou émergents, l'enseignement secondaire offre en tendance les rendements marginaux les plus élevés et donc les incitations maximales à poursuivre ses études une année supplémentaire (Rosencweig 2010). On retrouve ici le lien entre l'investissement éducatif, la rareté relative des qualifications et la valorisation marchande du travail. Corollaire : fournir un effort collectif important pour développer l'enseignement secondaire doit entraîner à moyen terme une réduction du rendement à la marge de ce niveau d'étude (Ryoo et al., 1993 sur la Corée). A nouveau, cela ne signifiera pas que cet

investissement aura été fait en pure perte : plus de capital humain accumulé dans le pays améliorera son niveau moyen de productivité et donc sa capacité à produire de la richesse. En somme, on devrait retrouver à terme cette intuition ou cette aspiration politique ancienne : un accès plus largement ouvert à l'éducation produit à terme une société plus riche et plus égale.

Taux de rendement de l'éducation par niveau d'études, 2004



Inégalités internationales dans l'accès à l'éducation

Si l'on considère les données agrégées, l'hypothèse d'un lien fort entre éducation et revenu (et donc PIB) est globalement confirmée : la majorité des travaux estime qu'accroître le taux de scolarisation d'un pays va de pair avec un PIB supérieur (Barro 1991 et Mankiw et al. 1992). Second élément confortant, la comparaison au plan international du bilan des politiques d'éducation sur longue période présente des éléments plutôt positifs. Castello et Doménech (2002) ont identifié ainsi un effet important de convergence dans l'accès à l'éducation : entre les années 1960 et 1990, les inégalités au plan éducatif se sont réduites substantiellement entre pays et à l'intérieur des pays en développement et accrues dans certains pays développés mais à partir de situations de départ égalitaires. Dans le même temps, l'effort d'éducation mesuré par les budgets alloués à l'éducation est relativement similaire d'une région à l'autre. Selon la Banque mondiale (WDI, 2011) les pays d'Afrique subsaharienne lui allouent 4% de leur PIB, soit moins que les pays de l'OCDE, du Moyen-Orient, d'Afrique du Nord, d'Europe et d'Asie centrale (5%) mais autant que les pays d'Amérique latine (4%) et plus que les pays d'Asie (3% pour l'Asie du Sud et 3% pour les pays d'Asie de l'Est et du Pacifique en 2008).

A bien des égards, ce bilan répond aux engagements pris lors du Forum mondial sur l'éducation de Dakar de 2000 : 180 pays en développement se sont fixés pour objectif de parvenir à une éducation primaire généralisée à l'horizon 2015. Cette annonce a pris place dans le cadre des Objectifs du millénaire qui appellent à l'affectation massive des fonds éducatifs vers le cycle

primaire. Pour les pays africains en particulier, cela impliquait cependant un retournement stratégique majeur par rapport aux choix antérieurs, souvent hérités de la colonisation, centrés sur la formation d'une élite étroite mais destinée à assurer le renouvellement de l'appareil d'Etat. De fait, depuis une dizaine d'années, des résultats appréciables ont bien été obtenus, notamment dans les pays les plus pauvres.

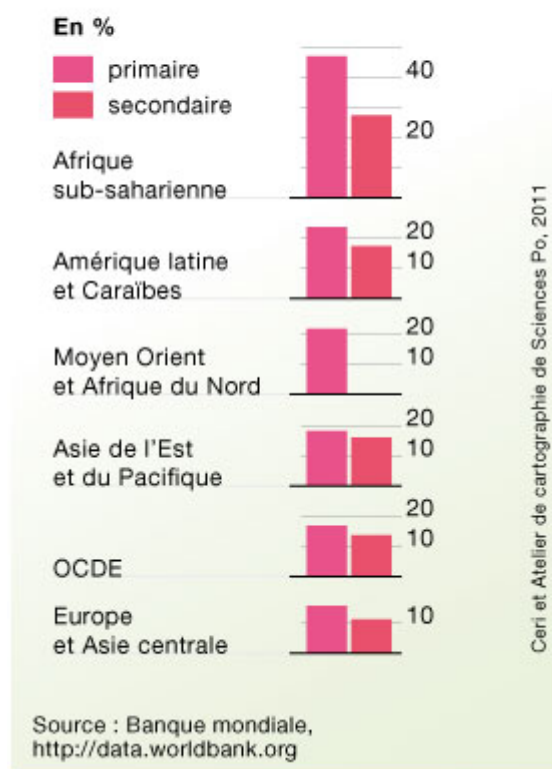
Pourtant, des zones d'ombre pèsent toujours sur ce bilan d'ensemble, qui conduisent à interroger de manière plus détaillée le lien entre éducation, revenu et inégalités. Premier constat, en dépit des progrès réalisés, les inégalités substantielles dans l'accès à l'école perdurent. En 2009, alors que la plupart des régions scolarisent presque 100% des enfants en âge d'aller à l'école primaire, ils ne sont que 75% en Afrique subsaharienne et 86% en Asie du Sud (WDI, World Bank, 2011). Le retard des pays africains est plus prégnant encore au niveau secondaire que fréquentent seulement 27% de la classe d'âge concernée (contre 73% en Amérique latine et 91% dans les pays de l'OCDE).

Taux d'inscription à l'école primaire et secondaire, 2010*



Ratios élèves / maîtres, 2008

Le **ratio élèves-enseignants** est le nombre des élèves inscrits divisé par le nombre d'enseignants.



Surtout, second constat, les résultats obtenus en termes quantitatifs sont loin de se prolonger sur le plan de la qualité ou de la valeur ajoutée de l'enseignement, c'est-à-dire le capital humain effectivement produit et accumulé. En effet, dans beaucoup de pays, notamment les plus pauvres, les politiques éducatives se sont souvent focalisées sur l'aspect quantitatif, en visant l'accroissement des inscriptions scolaires grâce à la construction de nouvelles écoles, au recrutement d'enseignants, etc. Mais trop souvent, trop peu d'attention a été accordé à la dimension qualitative de l'éducation et notamment à la question de la formation des maîtres qui détermine la qualité des apprentissages. On observe alors dans les différentes régions du monde des écarts relativement limités dans le ratio élèves/ maître calculé. Mais dans de nombreux pays à faible revenu (Mali, Niger et Pakistan notamment), cet effet de convergence pourra être en partie trompeur. Typiquement, la rapide construction de nouvelles écoles se sera accompagnée de l'embauche, dans l'urgence, d'enseignants ayant un niveau minimal de formation. Recrutés localement avec un contrat reconductible d'année en année, ces enseignants souvent payés par des fonds communautaires reçoivent un salaire compris entre un sixième et la moitié du salaire habituellement versé aux professeurs du pays (World Bank, 2006a).

Autre exemple, en Inde, au Niger et au Vietnam, le passage automatique dans la classe supérieure a été mis en pratique afin d'améliorer l'efficacité interne, ou « comptable » du système scolaire. Or face à ces gains, on a aussi observé qu'un nombre croissant d'enfants achevant leur cycle primaire se révélait incapables de réussir l'examen de sortie (cas de 30% à 35% des élèves au Niger) et était obligé alors de quitter le système scolaire. Des constats similaires peuvent être faits en matière de formation supérieure, où des plans très ambitieux d'accroissement de l'accès à l'université ont obtenu des résultats quantitatifs impressionnants mais qui n'ont pas été confirmés sur le marché du travail : soit la formation elle-même n'était pas de qualité, soit elle était mal orientée en termes de type de qualification professionnelle. Ceci explique que, dans beaucoup de pays, le rendement à la marge des études universitaires soit souvent très faible.

Inégalités internes et discriminations dans l'accès à l'éducation

Parallèlement à leur retard de scolarisation, tant qualitatif que quantitatif, les pays en développement se caractérisent par de fortes inégalités internes dans l'accès à l'école. Celles-ci se traduisent par des effets de discriminations entre enfants qui, en droit, devraient avoir un même accès à l'éducation, tant quantitativement que qualitativement. Se pose alors la question de la rencontre entre « l'offre » scolaire et la « demande » d'éducation, c'est-à-dire le comportement des familles ou des groupes sociaux.

L'analyse de la discrimination renvoie en premier lieu à la contrainte financière des familles, qui est bien sûr un vecteur décisif dans la transmission des inégalités et de la pauvreté entre générations (voir Bowles et Gintis 2002, sur le cas des Etats-Unis). Dans cette optique, quatorze pays pauvres ont supprimé les frais de scolarité en primaire entre 1999 et 2007. Dans certains cas, on a observé une forte hausse de la scolarisation (notamment au Kenya et en Tanzanie). Dans d'autres pays, les résultats ont été moins frappants. En Ouganda, 16% des enfants issus des ménages les plus pauvres ne sont toujours pas scolarisés (Unesco 2010). Au Cambodge, le coût reste une des raisons les plus fréquemment mentionnées par les parents pour justifier la non-scolarisation de leurs enfants, alors même que les frais ont été officiellement supprimés (World Bank 2006b). Cela montre qu'il ne suffit pas de cibler les coûts directs subis par les familles (frais d'inscription, de transport, d'uniforme, de matériel scolaire, etc.) pour accroître la scolarisation effective des enfants. Il faut aussi prêter attention à leur coût d'opportunité, c'est-à-dire au revenu ou à la contribution à la consommation à laquelle la famille renonce en scolarisant un enfant. La gratuité de la scolarisation peut se révéler insuffisante pour les familles les plus pauvres dont la survie dépend du travail des enfants.

La réponse la plus souvent apportée aujourd'hui consiste à soutenir monétairement les familles qui envoient leurs enfants à l'école, au moyen de programmes de transferts conditionnels. L'expérience la plus ancienne est celle du programme Progresa au Mexique (Programa de Educación, Salud y Alimentación), (devenu Oportunidades) qui a concerné plus de cinq millions de familles en 2005. Mis en place par les Etats-Unis dans le cadre de l'aide bilatérale, Progresa offre aux mères de ménages ruraux pauvres un transfert pour la scolarisation de leurs enfants. L'évaluation menée par l'IFPRI (2000) à partir de données collectées dans les sept premiers Etats mexicains ayant bénéficié du programme Progresa fait apparaître des résultats quantitatifs très satisfaisants. Le programme a significativement accru le taux de scolarisation, notamment des filles et surtout au niveau secondaire. Le taux d'abandon à la fin du cycle primaire qui s'élevait à 30% avant l'introduction du programme aurait été réduit de sept points (de Janvry, Finan et Sadoulet 2001).

Le programme Bolsa Familia, développé expérimentalement au Brésil à la fin des années 1990 puis généralisé par le gouvernement Lula à partir de 2003, est une expérience similaire. On retrouve ici les éléments constitutifs de ces programmes : le principe de discrimination positive en faveur de certains groupes sociaux ; celui d'un soutien monétaire immédiat mais conditionné à l'adoption de comportements observables (envoyer les enfants à l'école au moins 85% du temps des cours) et enfin l'espérance d'un double bénéfice, à court terme le soutien à la consommation des ménages pauvres, à moyen terme l'acquisition par les enfants d'un capital humain qui, plus tard, devrait leur permettre d'obtenir un niveau de vie suffisant sans recours à l'aide sociale (Lindert et al. 2007, Soares 2010).

Ces programmes visent donc à lutter contre le désavantage permanent que subit un enfant ou un étudiant discriminé du fait de ses difficultés d'accès à l'éducation. Cela étant, la discrimination peut provenir d'autres facteurs que des raisons monétaires. Prenons le cas des sociétés multilinguistiques. En Amérique latine, la plupart des pays sont désormais dotés de politiques éducatives interculturelles et bilingues, les enfants apprenant d'abord dans leur langue d'origine avant de passer à l'espagnol. Ceci répond au constat bien établi que les enfants qui étudient dans leur langue maternelle apprennent généralement mieux et plus rapidement que les enfants qui étudient dans une autre langue. Les parents expriment cependant souvent une préférence pour l'instruction des enfants dans la langue officielle du pays, perçue avant tout comme un moyen d'accroître leurs perspectives de mobilité sociale (Unesco 2010). Les systèmes éducatifs doivent donc trouver un équilibre et faire face à un problème de moyens et de qualité de l'investissement. Par ailleurs, au Pérou où le modèle interculturel et bilingue est appliqué depuis

1972, une étude réalisée dans le sud du pays a révélé que la moitié des enseignants des écoles concernées ne parlaient pas la langue autochtone (Unesco 2010).

Inégalités d'éducation et marché du travail

Nous venons de voir que des formes de discrimination dans l'accès à l'école peuvent avoir des effets tout au long de la vie des individus et donc engendrer des inégalités structurelles entre communautés ou groupes sociaux inégalement accueillis par l'institution scolaire. Cela étant, le marché du travail a souvent un effet spécifique additionnel : à éducation et qualification égale, les salariés issus de minorités ethniques ou raciales ou les femmes peuvent avoir une probabilité de revenu inférieure. Arias et Tejerina (2002) ont montré qu'au Brésil, les métis sont aussi discriminés que les noirs à faible niveau d'éducation alors qu'ils sont traités comme les blancs lorsqu'ils ont fait des études supérieures – contrairement aux noirs qui, eux, continuent d'être discriminés. Autre exemple, sur le marché du travail informel, l'éducation n'est pas forcément valorisée. Elle l'est parmi les commerçants informels de Mexico étudiés par Smith et Metzger (2008) mais pas chez les travailleurs informels de la capitale malgache (Arestoff 2001).

Parce que les inégalités en capital humain passent à travers le filtre du marché du travail et du mécanisme de formation des salaires, les réformes de ce marché vont affecter directement la valorisation relative des différents types de qualification. On pensera à des politiques de « flexibilisation », qui peuvent exposer les travailleurs à des formes nouvelles de risque ou d'incertitude. Dans les pays en développement, les politiques d'ouverture extérieure agissent de façon importante sur la rémunération relative de différents types de spécialisation. Par exemple, la soumission à la concurrence internationale de secteurs longtemps protégés par des barrières douanières va entraîner des évolutions de salaires et d'emploi. Des compétences spécifiques à ces secteurs subiront sans doute une dévalorisation marquée. Plus généralement, on retrouve ici le constat désormais commun selon lequel les salariés aux niveaux de formation bas ou intermédiaires sont particulièrement exposés à la pression concurrentielle avec la globalisation.

Le cas le plus spectaculaire est évidemment celui des réformes économiques réalisées en Europe de l'Est qui ont affecté puissamment la demande de différents types de formation et leur valorisation monétaire sur un marché du travail émergent, le tout dans un contexte de redistribution massive en parallèle des droits de propriétés sur le capital physique (Milanovic et Ersado 2008). Lopez Acevedo (2006) a étudié les effets très limités en termes de réduction des inégalités d'un accroissement important de l'investissement éducatif depuis les années 1980 au Mexique en raison de la politique d'ouverture commerciale suivie par le pays qui a eu pour conséquence de revaloriser, en termes relatifs, les niveaux de formation élevés tout en limitant le rendement d'une éducation intermédiaire, devenue elle-même plus commune dans le pays. Autre exemple, plus fin, Munsch et Rosencweig (2006) ont montré à partir d'enquêtes menées à Bombay durant plus de vingt ans que les réformes économiques, notamment l'ouverture extérieure de l'économie, sont allées de pair avec un accroissement du différentiel de revenu en faveur des salariés passés par des écoles de langue anglaise par rapport à ceux qui ont étudié dans les langues locales.

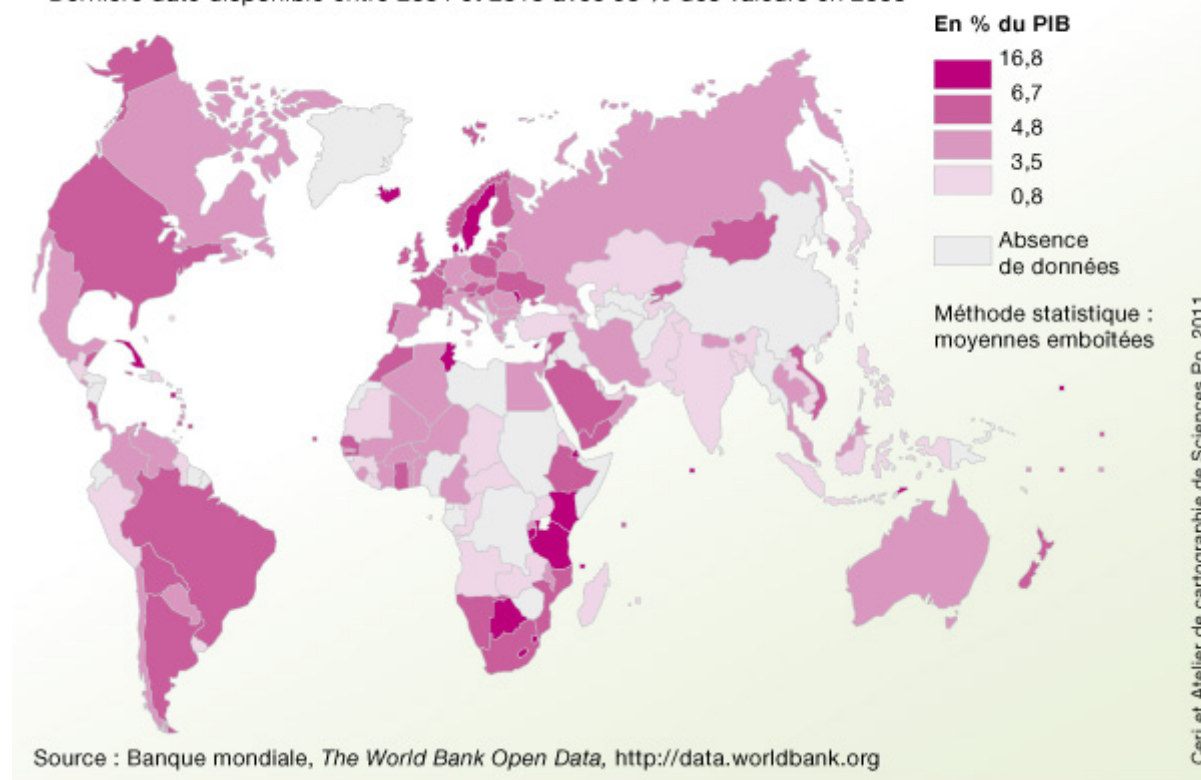
De l'éducation à la croissance

Pour rendre compte des inégalités de niveaux de vie et des situations de pauvreté absolue, nous avons d'abord traité la question de l'offre, notamment à caractère public avant de nous intéresser aux effets des discriminations, dans l'accès à l'école, puis sur le marché du travail. Se pose maintenant la question de l'agrégation : en quelle mesure les bénéfices individuels des investissements éducatifs s'additionnent-ils au sein de chaque pays pour le bénéfice du plus grand nombre ? Peut-on observer un parallèle entre, d'une part, les investissements et les revenus individuels et d'autre part des taux agrégés de scolarisation et le PIB ? *A priori* le cadre analytique néo-classique suggère un passage assez direct entre l'individuel et le collectif, transitant par la productivité du travail et incluant l'investissement public en matière d'éducation, financé par le prélèvement fiscal. Mais, méthodologiquement, une telle démarche implique de passer de données en coupe, centrées sur les individus ou les familles, à des séries

temporelles agrégées : l'analyse empirique va alors s'appuyer sur l'évolution des dépenses budgétaires, des effectifs de maîtres ou d'élèves ou sur les connaissances des uns et des autres – cela sur plusieurs années, parfois des décennies, sinon des siècles. Les problèmes économétriques posés par l'exploitation de ces données expliquent qu'en plus de cadres analytiques différents, la convergence entre les résultats micro- et macro-économiques reste souvent partielle.

Dépenses publiques en éducation, 2008*

* Dernière date disponible entre 2004 et 2010 avec 50 % des valeurs en 2008



Ainsi, mesurer l'effet de l'investissement en éducation sur la richesse et la croissance demande de le séparer économétriquement de l'effet sur longue période d'autres flux d'investissements publics, comme les infrastructures ou la santé publique. Or généralement ces séries sont très corrélées entre elles : le plus souvent, les gouvernements qui augmentent les investissements éducatifs vont aussi soutenir les dépenses de santé ou d'équipements publics, précisément parce qu'ils connaissent les effets de synergie. Des enfants en bonne santé et disposant d'une école plus proche de chez eux tireront davantage de profit de son enseignement, toutes choses égales par ailleurs. Le chercheur devra donc distinguer les effets respectifs de ces investissements et les effets de synergie, ce qui peut se révéler difficile. Autre obstacle bien connu, la relation entre éducation et croissance peut opérer dans les deux sens remettant en cause la causalité initialement supposée et créant un biais d'endogénéité de la variable éducation. En effet, une croissance forte pourra inciter à investir davantage dans l'éducation. Effets d'offre et de demande deviennent ainsi difficiles à différencier (Sianesi et Van Reenen 2003).

Etape suivante, pour obtenir une mesure satisfaisante de ces effets, il faudrait ajouter à l'évaluation additive des bénéfices privés les possibles effets d'externalités propres à l'investissement éducatif (à distinguer des effets de synergie dus à la complémentarité entre investissements publics). Intuitivement, nombreuses sont les raisons de penser que des bénéfices proprement collectifs peuvent s'ajouter à la somme des bénéfices privés : une population mieux éduquée participera davantage à la vie civique ou vivra dans une société où les chiffres de la criminalité seront en baisse, la santé publique mieux assurée ou le secteur informel moins important. Les travaux empiriques ont abouti ici à des corrélations assez parlantes que les modèles théoriques de croissance endogène (Lucas, 1988) ont largement

utilisées. Mais on aura compris qu'une évaluation quantitative de ces différentes externalités est souvent une entreprise un peu hasardeuse.

Reste une dernière question, assez subtile, qui a beaucoup occupé les chercheurs en économie de l'éducation : au plan d'un pays entier, la relation critique relie-t-elle le niveau de capital humain au niveau de sa richesse ? Dans ce cas, le capital humain opèrerait comme le capital physique (les machines, l'immobilier, etc.) : son accroissement en volume serait la variable décisive pour expliquer la croissance. Il convient alors de construire des indicateurs agrégés d'investissement éducatif, comme le nombre moyen d'années passées dans le système éducatif ou bien le taux de scolarisation à différents niveaux de formation. Comme on l'a vu plus haut, l'hypothèse est globalement confirmée par les estimations quantitatives même si elle pose des problèmes méthodologiques. Mais une hypothèse alternative a été proposée, issue elle aussi de la théorie de la croissance endogène : une population disposant d'un niveau donné d'éducation élevé porterait en elle-même une croissance potentielle supérieure ? Concrètement, elle produirait plus d'innovations favorables à la croissance, s'adapterait plus facilement au changement technique et serait ainsi plus flexible rendant l'économie plus performante.

Sur la base de données microéconomiques, Besley et Case (1993) ont montré qu'avoir bénéficié de l'éducation primaire déterminait de manière forte la capacité ou la disposition des paysans à adopter les changements techniques (usage des engrais, mécanisation, etc.) en Inde. Au plan agrégé, certaines estimations suggèrent que ce supplément de croissance permanent pourrait atteindre jusqu'à 1% par an, ce qui est considérable (Sianesi et van Reenen 2003). Mais sur ce point le consensus est plus fragile, l'Afrique par exemple ne faisant pas état d'une relation positive et significative entre niveau d'éducation et croissance économique. Qui plus est, comme on l'a dit ci-dessus, les travaux issus des enquêtes de ménages révèlent souvent un rendement supérieur de l'éducation dans les pays en développement ou émergents. Ces estimations microéconomiques vont donc plutôt à l'encontre de cette proposition typiquement macroéconomique.

Conclusion

Comme assez souvent, ce type de conclusion peut induire un sentiment de scepticisme, soit sur les résultats de la recherche elle-même, soit sur l'efficacité de l'action publique dans un domaine comme l'éducation. Au-delà de maints problèmes de méthodologie et de comparabilité des données, les éléments réunis ici montrent la réalité des progrès sur ces deux plans mais aussi l'existence de nombreuses déceptions. Il est important de souligner combien la recherche des deux dernières décennies a profondément renouvelé le regard porté sur le lien entre éducation et progrès social. Si les sciences sociales peuvent se justifier par leur seule production, les travaux que nous avons discutés nous semblent toutefois apporter une dimension beaucoup plus puissante qui renvoie à la connaissance critique de la société par elle-même. La réception par la presse et par le débat public des travaux sur les inégalités et la pauvreté nous rappelle régulièrement l'étroitesse du passage entre l'auto-perception et le débat politique dans le sens le plus large. Nulle part dans le monde il n'est anodin de rendre public telle mesure de la pauvreté, des écarts de richesses ou encore des handicaps permanents subis par les personnes discriminées par l'institution scolaire. La disponibilité de telles données est d'ailleurs l'un des meilleurs indices qui soient du caractère démocratique et ouvert des institutions politiques d'un pays.

Cette connaissance de la société par elle-même vaut également en ce qui concerne les politiques publiques : en évaluant leurs effets de manière rigoureuse, on accroît la capacité de la société à se réformer et donc à progresser. Prenons un dernier exemple, il y a quelques années une évaluation des politiques de lutte contre la pauvreté au Maroc a produit un résultat frappant : tous ces programmes manquaient leur cible dans les villes où ils soutenaient la consommation des classes moyennes tandis qu'ils fonctionnaient en milieu rural où ils avaient eu pour effet d'accroître la scolarisation des filles (van de Walle 2005). A nouveau, de tels résultats, solidement établis, ont forcément un effet politique, dans la presse, le lendemain de leur publication, mais également ultérieurement dans l'évolution des programmes sociaux. A tout le

moins, laisser ces résultats de côté aura un coût politique. L'ignorance ne peut plus être un argument pour maintenir le *statu quo* et cela est aussi un progrès.

Références

- ARESTOFF F., « Taux de rendement de l'éducation sur le marché du travail d'un pays en développement. Une analyse micro-économétrique », *Revue économique*, 2001, 52 (3), pp. 705-715.
- ARIAS O., YAMADA G. & TEJERINA L., *Education, Family Background and Racial Earnings Inequality in Brazil*, Inter-American Development Bank, 2002.
- BARRO R. J., « Economic growth in a cross-section of countries », *The Quarterly Journal of Economics*, 1991, n° 56, pp. 407-444.
- BECKER G., *Human Capital*, New York, Columbia University Press for National Bureau of Economic Research, 1975.
- BESLEY T. & CASE A., « Modeling technology adoption in developing countries », *American Economic Review*, 1993, 83 (2), pp. 396-402.
- BOWLES S. & GINTIS H., « The Inheritance of Inequality », *Journal of Economic Perspectives*, 2002, 16(3), pp. 3-30.
- CASTELLO A. & DOMENECH R., « Human capital, inequality and economic growth: some new evidences », *The Economic Journal*, 2002, n°112, pp. 187-200.
- DE JANVRY A., FINAN F. & SADOULET E., « How effective are educational subsidies programs for the rural poor ? », *Progesa in Mexico*, Working Paper, U.C. Berkeley, 2001.
- COLM H., HESSEL O. & WALKER I., « The returns to education: microeconomics », *Journal of Economic Surveys*, 2003, 17 (2), pp. 115-155.
- IFPRI, « Is PROGRESA working ? Summary of the results of an evaluation by IFPR I », Synthesis Evaluation Report, 2000.
- LINDERT K., ANJA LINDER A., JASON HOBBS J. & LA BRIÈRE B. de., *The Nuts and Bolts of Brazil's Bolsa Familia Program*, World Bank, Social Protection Discussion Paper 709, 2007.
- LOPEZ ACEVEDO G., *Mexico: Two Decades of the Evolution of Education and Inequality*, World Bank, World Bank Policy Research Working Paper, 2006, n° 3919.
- LUCAS R.E. « On the mechanics of economic development », *Journal of Monetary Economics*, 1988, n°22, pp. 3-42.
- MANKIW, N.G., ROMER D. et WEIL D., « A contribution to the empirics of endogenous growth », *The Quarterly Journal of Economic*, 1992, n°105, pp. 501-526.
- MINCER, J., *Schooling, Experience and Earnings*, New York, Columbia University Press for National Bureau of Economic Research, 1974.
- KAIWAN M. et ROSENCWEIG M., « Traditional institutions meet the modern world : Caste, gender and schooling choice in a globalizing economy », *American Economic Review*, 2006, 61 (2), pp. 69-75.
- OREOPOULOS P. et SALVANES K. G., « Priceless: The nonpecuniary benefits of schooling », *Journal of Economic Perspectives*, 2011, 25 (1), pp. 159-184.

- PSACHAROPOULOS, G. et PATRINOS H. A., « Returns to investment on education: A further update », *Education Economics*, 2004, 12 (2), pp. 111-134.
- ROSENCWEIG, M. R., « Microeconomic approaches to development: Schooling, learning, and growth », *Journal of Economic Perspectives*, 2010, 24 (3), pp. 81-96.
- RYOO J.-K., NAM Y.-S. et CARNOY M., « Changing rates of return to education over time: A Korean case study », *Economics of Education Review*, 1993, 12(1), pp. 71-80.
- SCHULTZ, T.W., « Investment in human capital », *The American Economic Review*, 1961, pp. 1-17.
- SIANESI, B. et VAN REENEN J., « The returns to education: Macroeconomics », *Journal of Economic Surveys*, 2003, 17(2), pp. 157-200.
- SMITH P.A. et METZGER M.R., « The return to education: Street vendors in Mexico », *World Development*, 1998, 26 (2), pp. 289-296.
- SOARES F. V., RIBAS R. P., OSORIO R. P., « Evaluating the Impact of Brazil's Bolsa Familia », *Latin American Research Review*, 2010, 45 (2), pp. 173-190.
- UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*, 2010, chapitres 2 et 3.
- World Bank, 2006a, *From Schooling Access to Learning Outcomes: An Unfinished Agenda. An Evaluation of World Bank Support to Primary Education*, World Bank Independent Evaluation Group.
- World Bank, 2006b, *Cambodia: Halving Poverty by 2015? Poverty Assessment 2006*.
- World Bank, *World Development Indicators*, 2011.

Cette contribution propose une visite guidée des principaux axes de la recherche économique sur les relations entre éducation, inégalités et pauvreté: la théorie du capital humain comme cadre analytique et les principales estimations empiriques auxquelles elle a donné lieu; les inégalités constatées dans l'accès à l'éducation et les problèmes de discrimination; le rôle du marché du travail et enfin, le lien entre éducation et croissance économique. Les exemples que nous utilisons sont tirés principalement de l'expérience des pays en développement et des pays dits émergents. Une bibliographie relativement fournie permet de poursuivre l'exploration de cette question.

This article offers a guided tour of the main streams of economic research on the connections between education, inequality and poverty: the theory of human capital and the resulting principals of empirical estimates; the unequal access to education and the problems of discrimination; the role of labor markets and finally, the connection between education and economic growth. The examples used are taken from the experience of developing and emerging economies. A bibliography permits one to further explore the issue.

Source URL: <http://ceriscope.sciences-po.fr/pauvrete/content/part4/education-pauvrete-inegalites-quelles-relations-economiques>