

## L'éducation économique

Gérald Marion

Volume 56, numéro 3, juillet–septembre 1980

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/600925ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/600925ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

HEC Montréal

ISSN

0001-771X (imprimé)

1710-3991 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Marion, G. (1980). L'éducation économique. *L'Actualité économique*, 56(3), 352–359. <https://doi.org/10.7202/600925ar>

## L'ÉDUCATION ÉCONOMIQUE \*

Pris entre une conférence de circonstances et un sujet savant, le choix dans une occasion comme ce soir est toujours difficile. Les économistes, de par leur fonction, ont souvent été appelés à jouer un rôle conseil auprès des gouvernements. Aussi, je me suis demandé quel sujet Machiavel ajouterait à son *Prince* s'il avait à le mettre à jour pour une édition « revue et augmentée ». Un chapitre sur le contrôle des prix et des salaires ? C'est une question trop contingente pour celui qui écrit pour l'histoire, ce serait dirait-on commettre la *Théorie générale* après avoir été l'auteur du *Tract on Monetary Reform* ! Non, Machiavel constaterait que dans les démocraties contemporaines le problème auquel fait face le prince, c'est qu'il ne peut convaincre ses commettants de faire des choix, de respecter des priorités. Je ne peux m'empêcher de reciter ici ce soir cet aphorisme de Bastiat : « Tout le monde veut vivre aux dépens de tout le monde ». Se référant alors à la définition de la Science économique, la réponse de l'auteur du *Prince* serait simple : faisons de l'éducation économique, enseignons aux citoyens la science de l'allocation des biens rares, la nécessité de faire des choix.

L'éducation économique se situe dans un contexte plus général, celui de l'économie de l'éducation. On sait que cette dernière question a longtemps préoccupé les économistes.

Cantillon<sup>1</sup> avait même précédé Adam Smith<sup>2</sup> dans ce domaine pour comparer le capital humain au capital physique et conclure que celui qui a été investi dans sa formation doit en recevoir une annuité qui compense ses investissements et en assure la rentabilité. A l'époque, les études sur l'offre de travail mettent d'ailleurs l'accent sur le rendement sur le capital humain et les écarts de revenu qu'il génère<sup>3</sup>.

---

\* Allocution du président de la Société Canadienne de Science Economique, prononcée lors du congrès annuel qui s'est tenu du 14 au 16 mai 1980.

1. *Essai sur la nature du Commerce en général*, Augustus N. Kelley, N.Y., 1964, p. 18.

2. *The Wealth of Nations*, The Modern Library, N.Y., 1937, p. 101.

3. Pour une revue de la littérature sur cette question, voir Gérald Marion, « Les Théories de la répartition hiérarchique des revenus d'Adam Smith à nos jours », *Revue Economique*, vol. XIX, n° 3 (mai 1968). Nous avons repris certaines citations de cet article. On peut consulter également Mark Blaug, *Economic of Education: A selected and noted bibliography*, Pergamon Press (1978).

L'intérêt que l'on a porté au rendement sur l'éducation durant les dernières décennies, en particulier depuis l'étude de Friedman et Kuznets<sup>4</sup> sur le revenu des indépendants est donc conforme à une longue tradition. Le « qui s'instruit s'enrichit » des années récentes est un calque presque textuel de propositions que l'on retrouve chez John Stuart Mills<sup>5</sup>. Nos prédécesseurs s'étaient même intéressés à ces problèmes ésotériques d'offre de travail que nous avons si bien connus ici durant les années '60. En effet, Mills, comme Nassau Senior, avait cru remarquer ce genre de « déséconomies externes » provenant des intellectuels, formés aux frais de l'Etat et des communautés et qui par la suite livraient une concurrence déloyale sur le marché séculier ! Bien avant la création du MEER, Mills préconisait le développement des « concurrences subventionnées » pour faire disparaître les rentes de situation. « La concurrence du pauvre devait emporter la récompense du riche », disait-il.

En fait, depuis ces pionniers, on a toujours vu dans l'éducation un moyen de surmonter les monopoles d'Etat aussi bien que les barrières naturelles provenant, comme dit Mills, des « monopoles naturels des ouvriers habiles ».

Historiquement, les discussions sur l'éducation ont été marquées de deux préoccupations. Sans aucun doute, on y voyait d'abord un moyen privilégié de formation du capital qui devait générer des flux de revenus compensateurs. Mais parallèlement, est présente cette préoccupation qu'un peu d'éducation, c'est-à-dire l'école privilège de groupes restreints, ne sert qu'à créer des rentes occupationnelles, que dès qu'un groupe peut s'identifier à un certain niveau d'instruction sa réaction naturelle est d'en contrôler l'accès afin de profiter d'une quasi-rente. Bien que, ici encore, on puisse discerner deux tendances. Il y a d'abord ceux pour qui même l'éducation ne peut faire disparaître le monopole naturel des ouvriers habiles. En effet, J.S. Mills, malgré sa croyance dans les « concurrences subventionnées », se pose en critique de la différence compensatrice<sup>6</sup>. Mais d'autres comme Alfred Marshall font montre de plus d'optimisme :

« pour réduire notamment l'écart existant entre les gains normaux d'un arpenteur et d'un charpentier, il suffirait par une simple et facile amélioration de l'organisation sociale actuelle, d'offrir à tous les individus

4. *Income from Independent Professional Practice*, National Bureau of Economic Research, New York, 1954.

5. *Principes d'économie politique*, Guillaumin, Paris, 1873, livre II, ch. IXV.

6. « La supériorité de rétribution n'est pas ici un effet de la concurrence, mais un résultat de l'absence de concurrence ; ce n'est pas une indemnité accordée aux inconvénients de l'emploi, c'est un avantage supplémentaire, une sorte de prix d'exception en vertu d'un monopole qui ne naît pas de la loi, mais qu'on a qualifié de monopole naturel », *op. cit.*, p. 450.

suffisamment doués la possibilité de recevoir l'enseignement nécessaire de leur ascension professionnelle »<sup>7</sup>.

Les groupes non compétitifs de Cairnes<sup>8</sup> et leurs conséquences sur les inégalités sociales ont ainsi constamment préoccupé les économistes<sup>9</sup>.

Cette théorie du capital humain qui va donc de Cantillon à Friedman et Kuznets parut par la suite bien se vérifier, en particulier dans de nombreuses études faites au Canada<sup>10</sup>.

Ces théories ont d'ailleurs par la suite servi de fondement aux politiques économiques en éducation, du moins en ce qui concerne le rendement privé. Notre zèle dans ce domaine semblait d'ailleurs n'avoir aucune borne. Si le modèle du capital humain pouvait expliquer les différences compensatrices alors on pouvait à priori établir les écarts salariaux qui devaient exister, en vertu de ces principes, dans les secteurs où les marchés sont existants. Ainsi lorsqu'une seconde génération d'économistes viendra vérifier la théorie du capital humain, on en connaîtra déjà les conclusions !

Pourtant l'aspect demande y était presque totalement absent.

Les études récentes sur le rendement ont montré que le rendement sur l'éducation connaissait des variantes que seule la demande pourrait expliquer. Ainsi, au Canada, le groupe des autochtones n'aurait sur le capital humain qu'un rendement de 1.4%. Une hausse du niveau de scolarité de ce groupe à la moyenne nationale produirait une hausse de revenu inférieure à 5%<sup>11</sup>. Pourtant si les taux de rendement de l'instruction et de l'expérience des autochtones correspondaient à la moyenne nationale, leur revenu augmenterait de quelque 60%.

Force est de reconnaître que l'investissement en capital humain n'est pas suffisant à lui seul pour assurer des revenus élevés. La ségrégation des marchés, tout comme son corollaire la complémentarité des facteurs, jouent un rôle déterminant dans la détermination du rendement sur le capital humain.

7. « A Fair Rate of Wages » in *Memorials of Alfred Marshall*, A.C. Pigou, (MacMillan & Co., 1925).

8. *Some Leading Principles of Political Economy Newly Expounded*, MacMillan, Londres, 1874, p. 72.

9. Voir en particulier, Maurice Dobb, *Wages*, Nesbet and Co., (1937), p. 155 ; F.W. Taussig, *Principles of Economics*, The Mac Millan Co., (1927), ch. 47. Ce dernier auteur nous semble être celui qui a le mieux précisé ces effets opposés de l'éducation.

10. F. Vaillancourt, *Difference in Earnings by Language Groups in Quebec, 1970*, Thèse de doctorat, Queen's University, 1978 ; Peter Kuch et Walter Haessel, *Une analyse des gains au Canada*, Statistique Canada, Ottawa, 1979, p. 101 ; Gérald Marion, « L'offre de travail et la disparité occupationnelle des salaires en longue période », *L'Actualité Économique*, 39<sup>e</sup> année, avril-juin 1963.

11. Peter Kuch et Walter Haessel, *Une analyse des gains au Canada*, Statistique Canada, Ottawa, 1979, p. 106.

Des variables de marché comme la profession, la localisation géographique, expliquent bien sûr les disparités de revenu, mais on observe également que le rendement sur l'éducation varie selon les groupes socio-économiques. Ainsi, une hausse substantielle de l'instruction des autochtones n'augmenterait que très peu leur revenu. La ségrégation des facteurs de production paraît être davantage le facteur qui explique les disparités de revenu <sup>12</sup>.

C'est sur cet arrière-plan que se situe l'éducation économique.

Dans ce contexte, quelle a été la rationalité de l'éducation économique ? On doit ici distinguer entre l'aspect privé et l'aspect social. D'un point de vue privé les avantages s'orientent de façon immédiate vers la satisfaction de certains besoins précis.

D'un point de vue social, l'accent sur l'éducation économique trouve ses fondements dans les économies externes et dans les changements des objectifs à maximiser.

L'existence d'économies externes n'est pas spécifique à l'éducation économique. Leur présence fait de l'éducation un bien collectif et est le fondement de toute intervention du gouvernement en matière éducative.

L'éducation économique est différente de la formation économique qui a pour but de former des spécialistes. Mais une meilleure compréhension, non seulement du processus économique, mais de certaines de ses lois par l'ensemble des citoyens est susceptible de générer d'importantes économies externes pour la société. Mais, si on met l'accent sur cette discipline plutôt que sur une autre ou si on veut l'introduire à la place d'une autre, c'est qu'on s'attend à ce que ce déplacement amène des avantages additionnels ou soit plus rentable. En ce qui concerne l'éducation générale il y a lieu de croire que les rendements sont décroissants et ainsi en vertu d'un principe très général, l'introduction d'une nouvelle discipline est susceptible de conduire à l'optimisation du rendement sur le temps consacré à l'étude.

En fait, revenons à la définition même de la science économique qui est l'étude de l'allocation de biens rares. La diversité des activités dans notre société vient de l'application du principe des coûts d'opportunités et de la loi des rendements ou de l'utilité décroissants. C'est cette loi de l'économie qui rend celle-ci omniprésente dans tous les secteurs de la société. Tel que l'a présenté George Stigler, cette omniprésence

---

12. André Raynauld, Gérard Marion, « Une analyse économique de la disparité inter-ethnique des revenus », *Revue Economique*, vol. XXIII, n° 1, janvier 1972.

du phénomène économique rend l'éducation économique susceptible de générer de vastes économies externes<sup>13</sup>.

En vertu de ces mêmes principes, on intervient pour que tous sachent lire, écrire et compter. Mais, dans le domaine de l'éducation économique, on a toujours senti des hésitations ou on ne s'en est tenu qu'à des objectifs plus restreints ou encore accessoirement reliés à l'éducation économique.

Les aspects économiques de la vie ont une portée très générale et surtout une omniprésence qui rend leurs possibilités d'autant plus grandes qu'on en connaît les mécanismes qui les régissent. De plus, et ceci est complémentaire à la première caractéristique, le recours à des experts chaque fois que le citoyen sent le besoin d'une meilleure connaissance des lois économiques est non seulement impraticable mais inopportun. Car il est souhaitable que le citoyen puisse lui-même comprendre et utiliser l'information fournie par les experts et pour cela il lui faut connaître la logique économique<sup>14</sup>. S'il peut s'en remettre à un expert pour réparer sa voiture, il n'est pas opportun pour le citoyen de remettre tous ses pouvoirs à des spécialistes lorsqu'il a par exemple à juger d'un programme économique. Il est souhaitable que le citoyen puisse lui-même juger de l'opportunité de mesures économiques, ce qui est possible si ayant une honnête connaissance de certains principes économiques il peut évaluer les opinions et les avis des experts.

L'apprentissage et la maîtrise des lois économiques qui gouvernent notre société est un processus long et ardu. Ce n'est pas être chauvin que de dire que la logique économique, malgré toutes les apparences, est difficile à saisir et à communiquer. Les principes économiques dépassent les expertises économiques<sup>15</sup>, car leurs applications rejoignent les objectifs mêmes de la société. C'est pourquoi à côté des spécialistes, il y a place, une nécessité, pour l'éducation économique du citoyen. Cette éducation doit prendre la forme de la connaissance des principes de base et être suffisamment approfondie pour la rendre applicable à des situations utiles et conduire à des décisions éclairées. Ainsi en rendant la connaissance de la logique économique accessible aux citoyens, on permet à ceux à qui ça revient de compléter les expertises par la recherche des objectifs plus larges. L'expert économique, en tant que scientifique, exclut les jugements de valeur, alors que le citoyen doit de toute néces-

---

13. Cet aspect est longuement développé dans George Stigler, « The Case, if Any, for Economic Education », *Journal of Economic Education*, printemps 1970, pp. 77-84.

14. George Stigler, *loc. cit.*

15. Sur ce point voir l'analyse de George Stigler, *loc. cit.*

sité en tenir compte. Mais précisément, il sera d'autant plus efficace qu'un point de vue socio-économique s'il peut éclairer de la logique économique ses jugements politiques.

Tout ceci doit se faire dans un contexte difficile où la recherche des objectifs immédiats camoufflent les effets réels des décisions. Ainsi l'économiste qui évalue la valeur de la vie humaine fait souvent scandale. Pourtant les hommes publics qui prennent des décisions concernant le système routier évaluent, implicitement au moins, mais de façon tout aussi réelle la valeur d'une vie humaine. Les experts savent bien qu'au coût de X dollars, on peut améliorer telle ou telle route et en conséquence sauver tant de vies humaines. Qu'on le veuille ou non, le choix a été fait que l'allocation de dollars à d'autres fins étaient plus rentables. Dans ce domaine comme dans d'autres, une société mieux formée économiquement fera des choix éclairés entre la prévention et la guérison. Rendre cette analyse accessible aux citoyens, c'est par définition en assurer une meilleure compréhension, mais surtout c'est rendre possible une meilleure connaissance de la portée des décisions qui se prennent.

Il y a plus. Le citoyen est aux prises avec la masse des lois, décrets, règlements qui souvent n'ont pas su respecter les principes de son comportement économique. Surtout ce sont les plus démunis qui font face à ces problèmes. Souvent dans le passé l'intervention du gouvernement était, et est encore aujourd'hui dans bien des cas, assortie de contraintes qui empêchent les bénéficiaires sociaux de prendre des décisions économiques. Le cas le plus patent a été l'interdiction durant toute une époque, qui n'est d'ailleurs pas complètement révolue, aux allocataires d'assistance sociale de faire certains choix en vue de maximiser leur revenu. En fait, on empêchait ce groupe de prendre des décisions économiques comme tout le monde. C'est peut-être d'ailleurs dans tout ce domaine charnière à l'interface du secteur privé et du secteur public que l'éducation économique est susceptible de générer le plus d'économies externes, d'effets de débordement.

J'ai mentionné dans cet exposé qu'on a pu dans le passé manifester l'intention de changer certains objectifs par l'éducation économique. Je pensais en particulier à la justification de l'éducation économique par la nécessité de préparer une classe d'entrepreneurs. Si, par la suite, on juge l'efficacité de l'éducation économique par sa capacité à atteindre de tels objectifs ce sera sûrement un échec au moins partiel, car elle ne possède pas cette capacité. Ce qui ne veut pas dire que l'entrepreneur ne doit pas posséder une formation économique. Au contraire, si l'éducation économique peut éveiller quelques vocations, elle aide d'abord à définir les situations en plus de contribuer à une attitude plus ouverte vis-à-vis

le monde des affaires et une meilleure compréhension de ses objectifs <sup>16</sup>.

Une difficulté est toujours présente en ce qui concerne l'éducation économique. La facilité veut qu'on s'en tienne à l'information économique. En fait, le domaine de l'économique est le domaine de tout le monde. Bien qu'apparemment ceci devrait faciliter l'éducation économique, c'est pourtant son inconvénient majeur. Confondant l'objet de son application et sa logique, on aborde l'étude de l'économique par ses succédanés.

Ainsi, lorsque la décision de l'implantation ou d'une meilleure éducation économique est prise, les obstacles à surmonter ne sont pas minces. Les succédanés sont nombreux, l'information économique si essentielle soit-elle en ses lieux et places trahit le principe même des coûts d'opportunité lorsqu'elle remplace la formation économique.

Je conclus en disant que l'éducation économique, non seulement rendra plus facile le travail de l'économiste, mais accroîtra son efficacité. L'économiste amenant les conclusions de sa science sur les problèmes de la société, le citoyen, lui, plus averti de la dimension économique des questions sur lesquelles il s'interroge, pourra, dans ses jugements de valeur, leur donner une importance mieux fondée.

Gérald MARION,  
*Université de Montréal.*

---

16. Voir sur les effets de l'éducation économique, Phillips Saunders, « Does High School Economics Have a Lasting Impact ? », *Journal of Economic Education*, automne 1970.



## BIBLIOGRAPHIE

- BLAUG, MARK, *Economic of Education : A selected and noted bibliography*, Pergamon Press, 1978.
- CAIRNES, JOHN ELLIOT, *Some Leading Principles of Political Economy Newly Expounded*, Mac Millan, Londres, 1874.
- CANTILLON, RICHARD, *Essai sur la nature du Commerce en général*, (éd. par Henri Higgs), Augustus N. Kelley, N.Y., 1964.
- DOBB, MAURICE, *Wages*, Nesbet and Co., 1937.
- FRIEDMAN, MILTON et SIMON KUZNETS, *Income from Independent Professional Practice*, National Bureau of Economic Research, New York, 1954.
- KUCH, PETER et WALTER HAESSEL, *Une analyse des gains au Canada*, Statistique Canada, Ottawa, 1979.
- MARION, GÉRALD, « Les Théories de la répartition hiérarchique des revenus d'Adam Smith à nos jours », *Revue Economique*, vol. XIX, n° 3, mai 1968.
- MARION, GÉRALD, « L'offre de travail et la disparité occupationnelle des salaires en longue période », *L'Actualité économique*, 39<sup>e</sup> année, avril-juin 1963.
- MARSHALL, ALFRED, « A Fair Rate of Wages » in *Memorials of Alfred Marshall*, A.C. Pigou, (Mac Millan & Co., 1925).
- MILLS, JOHN STUART, *Principes d'économie politique*, Guillaumin, Paris, 1873, livre II, ch. IXV.
- RAYNAULD, ANDRÉ et GÉRALD MARION, « Une analyse économique de la disparité inter-ethnique des revenus », *Revue Economique*, vol. XXIII, n° 1, janvier 1972.
- SAUNDERS, PHILLIPS, « Does High School Economics Have a Lasting Impact ? », *Journal of Economic Education*, automne 1970.
- SMITH, ADAM, *The Wealth of Nations*, The Modern Library, N.Y., 1937.
- STIGLER, GEORGE, « The Case, if Any, for Economic Education », *Journal of Economic Education*, printemps 1970.
- TAUSSIG, F.W., *Principles of Economics*, The MacMillan Co., 1927.
- VAILLANCOURT, F., *Difference in Earnings by Language Groups in Quebec*, 1970, Thèse de doctorat, Queen's University, 1978.