

# DE LA THÉORIE DU CAPITAL HUMAIN À UNE ANALYSE PLUS GLOBALE DE L'ÉCONOMIE DE L'ÉDUCATION

*Jean-Claude Eicher*

**Q**uand on approche le terme de sa carrière universitaire, il apparaît à la fois facile et plutôt tentant de retracer son itinéraire de chercheur. Mais, à la réflexion, on se rend compte que c'est moins facile et plus périlleux qu'on ne l'avait cru de prime abord.

Déjà il n'est pas si évident que cela de dégager des étapes significatives ni d'expliquer le pourquoi de certains infléchissements, de certains revirements. Mais surtout, comment faire pour souligner ce qui nous paraît le plus significatif sans avoir l'air de lui donner une importance exagérée, sans sembler se faire passer pour un candidat injustement écarté du prix Nobel. Mais l'acceptation une fois donnée, il faut bien se jeter à l'eau en espérant que l'itinéraire que l'on essaie d'exposer apportera une information utile et n'apparaîtra pas comme un panégyrique mal venu.

Un itinéraire de recherche doit toujours au hasard ou plutôt aux circonstances.

Dans mon cas, il n'y a eu aucune incitation, aucune prédestination familiale. Personne dans ma famille, sauf une cousine de ma mère, n'avait de liens avec ce domaine d'activité. Jusqu'à l'âge de seize ans, façonné par mon enfance lorraine, nourri de récits de guerre et d'actes d'héroïsme, je pensais devenir militaire de carrière. Peu doué par les mathématiques et malgré des conseils m'orientant vers la médecine, j'ai "choisi", lorsque j'ai finalement été convaincu que je n'étais pas

**Itinéraires de recherche**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 30, 1993*

fait pour l'armée, les études de ceux qui n'ont pas de vocation particulière : le droit, en partie parce que je pouvais les combiner avec quelque chose de plus "romantique" : une école de journalisme.

Pendant ma dernière année de licence, la lecture d'une affiche sur les bourses Fullbright pour les États-Unis, m'incita, avec un camarade, à poser ma candidature. Cette décision entraîna un infléchissement imprévu dans ma carrière. En effet, estimant que la pratique du droit était trop différente des deux côtés de l'Atlantique, je décidai de demander à poursuivre des études d'économie, matière qui était à l'époque enseignée dans le programme de la licence en Droit mais où, en fait, mon niveau de connaissances était faible et pour laquelle je n'avais pas vraiment d'engouement. Ma candidature acceptée m'amena à l'Université d'Indiana et à un diplôme de Master of Arts en Économie.

Ces seize mois passés aux États-Unis décidèrent de mon orientation. Rentré en France, j'entamai un troisième cycle puis décidai de repartir aux États-Unis pour y écrire ma thèse d'économie. C'est à l'Université de Chicago, où l'on m'avait envoyé, que le hasard intervint à nouveau. Il s'y développait en effet à l'époque – fin des années 50 – une réflexion sur le rôle économique de l'éducation qui allait déboucher sur la théorie du capital humain. Ce genre de réflexion qui constituait une des premières incursions des économistes dans le secteur non marchand, m'intéressait beaucoup. Mais je ne m'y investis pas totalement tout de suite, partagé que j'étais entre des recherches en vue d'une thèse de doctorat français qui portait sur un tout autre domaine et les cours proposés dans le cadre du programme de Ph. D. en économie.

Rentré en France à l'expiration de ma bourse, je me suis essentiellement consacré à la rédaction de ma thèse, soutenue en 1958. Mon orientation vers l'enseignement supérieur était désormais affirmée. Elle se concrétisa par une première candidature au concours d'agrégation de Sciences Économiques, puis après un résultat encourageant (sous admissible) par l'acceptation d'un poste de chargé de cours à la Faculté de Droit et des Sciences Économiques de Nancy.

Mais l'intérêt pour l'analyse économique de l'éducation n'était pas éteint. En 1959, je décidai de repartir à Chicago pour poursuivre mes premières investigations sur l'influence de l'effort financier en faveur de l'éducation sur la croissance comparée des quarante-huit états des États-Unis.

Malgré des sollicitations du département d'éducation qui aurait souhaité me voir développer ma recherche dans une thèse de Ph. D. et rester quelques années à Chicago, je préfèrai regagner Nancy et me présenter à nouveau à l'agrégation.

Mais l'intérêt pour ce domaine de recherche était désormais bien ancré. La publication en 1960 dans la *Revue Économique* d'un article sur "la rentabilité de l'investissement humain" qui reprenait les principaux résultats des travaux menés à Chicago en fut le premier témoignage (1).

Malgré les encouragements d'Alfred Sauvy qui avait été intéressé par ce type de réflexion tout à fait nouveau en France à l'époque, ma réflexion ne se développa pas plus au cours des quatre années suivantes. La réussite au concours d'agrégation à la fin de 1960, une prise de poste provisoire à Dijon puis une affectation jusqu'à fin 1963 à la Faculté de Droit et des Sciences Économiques de Phnom Penh où la charge d'enseignement interdisait tout effort sérieux de recherche, enfin le retour à Dijon avec des cours nouveaux à mettre au point entraînèrent l'arrêt temporaire de la production scientifique.

## L'économie de l'éducation : une implantation progressive en France

La reprise de la réflexion fut facilitée par la création par le professeur Piatier au sein du centre d'études des techniques économiques modernes (CETEM) qu'il avait fondé à l'École Pratique des Hautes Études, d'une cellule de recherche sur l'économie de l'Éducation. Invité par ce dernier à co-animer avec Michel Debeauvais cette cellule, il m'était désormais possible d'une part de diffuser les éléments principaux de la théorie du capital humain qui commençait à peine à être connue par les travaux de Schultz, Becker et Mincer, d'autre part de concevoir et d'animer des recherches nouvelles.

À l'époque, une réflexion très intense et des débats très animés étaient entretenus autour du groupe d'étude sur les aspects économiques de l'enseignement créé en 1960 sous les auspices de l'OCDE et qui tenait chaque année deux grandes conférences. Les économistes universitaires français y brillaient par leur absence à l'exception de Michel Debeauvais et de l'équipe qu'il animait à l'Institut d'Étude du Développement Économique et Social (IEDES). Malgré le développe-

ment très rapide de la recherche économique sur l'éducation aux États-Unis puis en Europe du nord, ce domaine était en effet totalement ignoré en France, au moins dans les cercles universitaires à tel point que, jusqu'au début des années 70, il me fallait expliquer à mes collègues en quoi consistait l'économie de l'éducation.

À partir de 1965, la mise en place d'une direction de recherches sur les aspects économiques de l'éducation dans le cadre du DESS de Sciences économiques de Dijon, facilitait la réalisation de travaux, principalement sous forme de mémoires. Mais il manquait à ce petit noyau la permanence et les moyens de financement permettant la constitution d'une véritable équipe dont le besoin commençait à m'apparaître. En effet, le mode de fonctionnement de la recherche universitaire en sciences sociales en France à l'époque, très individuelle et laissée un peu au hasard des choix des étudiants de 3e cycle, ne permettait pas la réalisation de travaux empiriques dépassant le cadre de la monographie.

En 1966, l'accession à la direction de l'Institut d'Économie Régionale Bourgogne-Franche-Comté me fournit un support pour constituer un embryon de groupe de recherche semi-permanent et amorcer des travaux sur les liaisons entre la formation et l'emploi, travaux encouragés par la commission régionale de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi dont je devins membre en 1969.

Mais l'impulsion décisive vint du CNRS. Le directeur scientifique pour les Sciences Sociales, Pierre Bauchet, avait en effet pris conscience, tout à fait à la fin des années 60, du retard pris par la France dans ce domaine de recherche en pleine expansion. Il favorisa donc la constitution d'un noyau permanent grâce à une action spécifique mise en place en 1969 et à une sensibilisation de la commission de Sciences Économiques qui permit le recrutement de chercheurs permanents.

En mai 1971, l'Institut de Recherche sur l'Économie est officiellement créé avec l'adoption de ses statuts par le Conseil de Gestion de la Faculté de Science Économique et de Gestion de l'Université de Dijon.

En 1972, l'équipe désormais constituée et composée de cinq personnes : le fondateur, trois chercheurs CNRS et un assistant de recherche CNRS de l'Institut d'Économie Régionale qui avait opté

pour le nouveau groupe, demandait et obtenait son association au CNRS.

La décennie 70 est une étape importante dans ma carrière de chercheur, marquée par trois lignes de force.

Tout d'abord, à titre individuel, une activité de recherche beaucoup plus intense, malgré des charges extérieures lourdes pendant une partie du temps (Direction de la Faculté de Droit et des Sciences Économiques, puis après séparation, de la Faculté de Science Économique et de Gestion, première vice-présidence de l'Université).

Ma réflexion marque un infléchissement progressif mais important parce qu'une constatation s'impose progressivement : l'approche étroitement économiste des phénomènes éducatifs se montre incapable d'expliquer quoi que ce soit d'important. D'où l'affirmation nettement posée, dès le milieu des années 70, que c'est l'objet de la recherche qui doit déterminer les méthodes et les thèmes et non la spécialité d'origine du chercheur.

Il est donc clair qu'au cours de ces quelques années, l'économiste qui s'intéressait à l'éducation s'est progressivement transformé en chercheur en éducation privilégiant la dimension socio-économique des problèmes.

## Les programmes de recherches de l'IREDU

L'inflexion s'est d'abord manifestée par une réflexion critique sur la théorie économique du capital humain, que j'avais dans un premier temps acceptée dans son ensemble et testée sur des données françaises. On trouve cette réflexion dans un article, à mes yeux important, de la *Revue d'économie politique* : l'Éducation comme investissement : la fin des illusions ? (2), plus que dans le chapitre 9 du tome 6 du *Traité des sciences pédagogiques* écrit l'année suivante (3). Mais elle est encore plus marquée dans le programme de recherches de l'IREDU que nous aborderons plus loin.

En second lieu, la décennie 70 est marquée par un début d'intérêt pour les comparaisons internationales. Là où au début la réflexion était purement théorique, ou s'attachait à la situation française, la participation à des groupes de réflexion au sein d'organisations internationales élargit progressivement mes horizons. Ce fut d'abord l'association au programme sur la gestion des établissements d'ensei-

gnement supérieur initié par le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'enseignement supérieur (CERI) dans le cadre de l'OCDE. Un peu plus tard, le programme patronné par l'UNESCO et par la Banque Mondiale sur l'analyse économique des nouveaux moyens d'enseignement allait permettre un regard sur les pays en développement en particulier grâce à l'analyse du coût de la télévision scolaire en Côte d'Ivoire. Une première synthèse méthodologique fut présentée lors d'un colloque international organisé à Dijon par l'IREDU et la commission française pour l'UNESCO en juin 1978 (4). Une analyse d'ensemble de l'évolution des dépenses publiques pour l'enseignement dans le monde et de leurs déterminants a été entreprise dans la deuxième moitié des années 70 pour le compte de l'UNESCO (5).

Enfin, la décennie 70 est celle du développement d'un programme de recherche collectif au sein d'une équipe permanente, composée en majorité de chercheurs à plein temps. L'équipe passe entre 1972 et 1980 de cinq personnes à une vingtaine dont huit chercheurs CNRS et cinq techniciens participant directement au programme.

La tâche du directeur est de coordonner et d'inciter. La logique de l'évolution de la réflexion sur l'éducation conduit d'abord à organiser, dès 1972, des colloques qui s'ouvrent très vite sur des perspectives sociologiques et psychologiques et facilitent le dialogue avec des chercheurs de ces disciplines.

Elle amène aussi à entreprendre, au sein de l'IREDU ou en collaboration, des recherches sur les déterminants de la réussite à l'école et à l'université.

Mais le potentiel humain permet aussi d'entreprendre des travaux empiriques d'envergure, comme un inventaire détaillé des coûts de l'éducation par payeur en France, à partir en particulier d'une enquête lourde sur les dépenses d'éducation des familles et d'une enquête sur celles des collectivités locales. Cette investigation a permis d'avoir la première évaluation complète et précise des dépenses d'éducation, amenant par exemple à réévaluer de 50 pour cent les estimations sur la participation des collectivités locales utilisées dans le sixième Plan. Elle a permis aussi une analyse fine des inégalités dans les dépenses d'éducation des familles et de leurs causes.

Plusieurs enquêtes menées dans les universités et sur des échantillons d'étudiants ont permis une première synthèse sur le fonction-

nement du système d'enseignement supérieur français et la mise en lumière de son inefficacité d'ensemble et de ses incohérences, en particulier en matière d'aide aux étudiants. Le suivi d'un échantillon de 1 250 étudiants de l'Université de Dijon a fourni l'information permettant de tester des modèles de réussite englobant des variables sur les caractéristiques des intéressés, en particulier leur passé scolaire, et des variables d'environnement.

L'exploitation des dossiers d'orientation de 2 000 élèves a permis de mettre en lumière les principaux déterminants du devenir des jeunes après la troisième et l'interaction entre les variables d'offre et les variables de demande.

Toujours dans le même domaine, l'analyse longitudinale d'un échantillon d'élèves de terminale a permis de tester un modèle théorique de choix de discipline à l'Université.

L'analyse des relations formation-emploi s'est aussi appuyée sur des enquêtes. L'une sur 5 000 anciens apprentis de Bourgogne, appartenant à deux cohortes distinctes, a permis d'étudier les modalités d'insertion professionnelle de cette catégorie de jeunes. La comparaison des trajectoires professionnelles des titulaires du DUT et de BTS a été permise par l'exploitation des données d'une enquête du Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ) dont l'IREDU était Centre Associé depuis 1974.

La décennie des années 70 est donc une période clé dans ma carrière de chercheur.

La création et le développement d'une équipe permanente, l'IREDU, associée au CNRS, a donné les moyens d'exécuter un programme à moyen terme et de réaliser des travaux empiriques importants basés sur des enquêtes lourdes.

La réflexion sur les limites de la théorie économique pure appliquée à l'éducation de même que les contacts avec beaucoup de chercheurs en sociologie, en psychologie et en sciences de l'éducation ont profondément changé ma façon de concevoir l'observation des phénomènes éducatifs, au point de me décider à faire gérer ma carrière par la section de Sciences de l'Éducation, au grand étonnement de mes collègues économistes.

Les contacts accrus avec divers organismes internationaux m'ont amené à réaliser des travaux comparatifs et à m'intéresser à l'éducation dans le Tiers Monde.

La décennie suivante n'a pas été aussi fertile en innovations et infléchissements. Elle a cependant été aussi active que la précédente. Elle a vu d'abord une confirmation de l'orientation vers l'étude des systèmes économiques étrangers. Plusieurs missions en Afrique permirent des contacts irremplaçables avec le terrain. Elles servirent aussi en partie de support à une étude comparative sur le développement de l'enseignement supérieur et le chômage des diplômés en Afrique francophone (6) et à une autre sur l'enseignement supérieur en Afrique francophone faite pour le compte de la Banque Mondiale.

Des échanges et des séminaires communs avec des collègues israéliens et des missions à Jérusalem débouchèrent sur une étude comparée de l'évolution de l'enseignement supérieur en France et en Israël de 1972 à 1983.

Plus tard, la participation à la création du Consortium of Higher Education Researchers, association de chercheurs européens sur l'enseignement supérieur stimula les échanges et la réflexion sur le coût et le financement. Celle-ci mit en lumière la situation atypique de la France qui est très en retrait dans le volume du financement public de l'enseignement supérieur alors qu'elle est dans une position moyenne si on considère l'ensemble du budget, tous niveaux confondus (7).

La deuxième tendance qui s'est confirmée est celle de la spécialisation personnelle forte dans l'étude des questions et de financement de l'éducation.

Une première synthèse, portant sur les pays en développement et plus particulièrement sur l'Afrique au sud du Sahara fut écrite pendant un séjour de six mois à la Banque Mondiale en 1983 (8). Elle mettait l'accent sur les difficultés de la mesure des coûts et sur l'insuffisance criante des données en quantité et en qualité. Elle m'a ainsi permis d'insister sur le caractère prioritaire, à mes yeux, de l'élaboration rationnelle des séries statistiques et sur les dangers graves de l'utilisation de sources peu fiables pour nourrir des modèles économiques sophistiqués dont les résultats sont ensuite utilisés pour guider des politiques éducatives, revêtus qu'ils sont d'une aura de scientificité. Une synthèse sur l'évolution du financement de l'éducation dans le monde depuis 1960 et ses conséquences sur l'évolution des systèmes éducatifs fut réalisée pour le compte de l'UNESCO en 1985.

Enfin, une réflexion plus vaste sur le financement de l'enseignement post-obligatoire dans le monde fut menée en 1989-90 à la demande de l'International Academy of Education. Après révision, elle fut publiée dans une version résumée par l'UNESCO et dans son intégralité dans une revue scientifique (9). Mettant en lumière l'existence de différents schémas de financement et l'absence de corrélation entre l'importance du financement public et le développement quantitatif et qualitatif du système scolaire, cette étude a surtout creusé les avantages et les inconvénients de l'usage de chaque source potentielle de financement : État, collectivités locales, ménages, entreprises, mécènes, ressources propres. Les trois conclusions principales étaient que, dans la quasi totalité des cas, un financement mixte privé-public est préférable à une source unique, qu'il n'y a pas de solution idéale dans l'absolu, l'importance de chaque source dépendant de la hiérarchie qu'on établit entre l'objectif d'efficacité et l'objectif d'équité et enfin qu'il existe une liaison forte entre mode de financement et mode de gestion des établissements.

La troisième direction, déjà bien amorcée à la fin des années 70, est celle de l'étude coût-efficacité de nouveaux moyens d'enseignement. Elle s'est concrétisée par des travaux sur la France, en particulier sur le plan Informatique Pour Tous et des réflexions plus générales présentées lors de colloques internationaux ou publiées dans un ouvrage collectif commandité par l'UNESCO (10). La conclusion qui se dégage de ces travaux est que l'efficacité pratique de ces instruments est beaucoup moindre que leur efficacité théorique estimée dans des conditions idéales et que leur coût direct et indirect est plus élevé que la plupart des études ne le prétendent. Il en découle que les systèmes d'enseignements organisés autour de leur utilisation massive ne constituent pas, à l'heure actuelle, une alternative valable aux systèmes traditionnels sauf, dans certains cas, pour la formation des adultes.

Une orientation nouvelle est celle de la réflexion sur l'évolution de la discipline qu'est l'économie de l'Éducation depuis son apparition à la fin des années 50. Elle fut amorcée en 1987 par la demande de la revue basque *Ekonomiaz* et poursuivie dans un chapitre de l'Encyclopédie Économique (11). Il est intéressant de constater que cette évolution marque un certain rapprochement avec les autres sciences de l'éducation, qui se traduit par une augmentation forte du nombre de travaux d'économistes publiés dans des revues ou

ouvrages sur l'éducation et une diminution corrélative des publications dans les revues d'économie générale.

Du côté de l'équipe de recherche dont j'ai quitté la direction en 1986 mais où je continue à jouer un rôle important, la diversification se confirme. De l'étude du coût et des bénéfices de l'éducation menée dans l'optique du capital humain, on est passé à une réflexion analytique plus globale sur le fonctionnement des systèmes d'enseignement. Si les thèmes ont évolué en partie vers des champs revendiqués traditionnellement par les sociologues ou les pédagogues comme celui de la réussite scolaire, et plus généralement de l'évaluation des processus, les méthodes employées aussi bien que les outils analytiques et de traitement empirique sont restés ceux des économistes.

J'ai été directement associé à certains de ces travaux : ceux portant sur l'analyse des politiques éducatives, en particulier la comparaison France-Israël déjà citée et ceux portant sur les indicateurs de fonctionnement et de performance des établissements d'enseignement supérieur.

L'analyse des relations entre formation et emploi, présente dès le début, s'est diversifiée. D'une part, elle est devenue plus critique de l'approche rigide de la théorie du capital humain ; de l'autre, elle a pris en compte les facteurs d'offre de travail dans l'explication de la carrière des diplômés.

Enfin, un champ assez largement nouveau a été ouvert : l'étude du rôle des ressources humaines dans le développement économique et social. Les premiers travaux sur l'éducation en Afrique ont été poursuivis et multipliés, en particulier dans le domaine de l'étude des déterminants de la réussite et dans celui de l'analyse du devenir des diplômés.

Mais on a vu aussi l'apparition de recherches concernant les autres régions du monde en développement et, nouveauté importante, d'une réflexion sur la santé et la nutrition et leur rôle dans le développement.

La décennie 80 est donc une décennie de mûrissement et d'approfondissement durant laquelle les travaux de terrain d'une part, les réflexions de synthèse d'autre part ont pris relativement plus d'importance. Toujours centrés principalement sur l'analyse du coût et du financement, mes travaux ont débordé largement sur l'étude critique des politiques d'éducation et des innovations techniques dans l'ensei-

gnement et ont concerné la réflexion sur la discipline elle-même et son évolution.

Depuis 1990, mon activité de recherche a nettement diminué. Ceci est dû à la prise de responsabilités administratives très prenantes. Tout d'abord, j'ai accepté la vice-présidence de mon université à la fin de 1988. Chargé de l'évaluation et de la prospective, j'ai été placé au cœur du processus de contractualisation. Il est clair que mes recherches antérieures et ma réflexion sur la gestion optimale des établissements d'enseignement supérieur m'ont été très utiles et m'avaient préparé à ce travail de mise au point d'un programme de développement et à la négociation avec notre ministère de tutelle et avec les collectivités territoriales. C'est d'ailleurs pour les mêmes raisons que j'ai été associé à la préparation du plan Université 2000 tant au niveau régional que national.

Mais je m'occupais aussi depuis la fin des années 70 des questions de formation des maîtres. J'avais accepté la coordination universitaire du DEUG "Formation des maîtres du 1er degré" et j'étais devenu en 1985 directeur du Centre Universitaire de Recherche et de Formation en Éducation nouvellement créé. C'est donc tout naturellement que j'ai été associé à la réflexion préalable à l'ouverture de l'IUFM de Bourgogne qui avait d'ailleurs abouti, à l'incitation du recteur, à une candidature à l'ouverture dès 1990 à titre expérimental.

Je ne souhaitais pas prendre la direction de l'Institut, sachant très bien que cette fonction, surtout au moment du démarrage, n'était pas compatible avec la poursuite d'un programme sérieux de recherche. Mais il s'est trouvé que je n'ai pu me dérober. Cumulant cette responsabilité avec celle de vice-président de l'Université que mes collègues du bureau et mon Président m'avaient demandé de garder, je me suis trouvé, à partir de l'automne 1990 et plus encore à la rentrée 1991, occupé plus qu'à temps plein.

Cette aventure a certes été passionnante malgré (ou peut-être en partie à cause) des difficultés multiples et elle m'a rapproché des problèmes concrets du fonctionnement du système de formation et de ses différents niveaux et composantes. Mais elle m'a éloigné tant de la recherche individuelle que de l'IREDU.

J'ai malgré tout pu présenter quelques communications utilisant les résultats actualisés de mes recherches antérieures dans des colloques et rédiger en 1990 deux études originales, l'une sur l'analyse de l'évo-

lution de l'effort financier public en faveur de l'éducation sous la présidence du Général de Gaulle (12), l'autre sur les rapports entre Économie de l'Éducation et Sociologie de l'Éducation en France (13).

En 1992, j'ai rédigé pour l'International Encyclopedia of Education un article sur la comparaison des dépenses d'éducation dans le monde, ses méthodes, ses difficultés et les conclusions qu'on peut en tirer.

J'ai essayé aussi, pas toujours autant que je le souhaitais, de rester associé à la réflexion au sein de l'IREDU.

Cet itinéraire de chercheur s'achève presque aujourd'hui.

Dans très peu de temps, je devrai quitter la direction de l'IUFM. Je retournerai pour deux ans à l'Université, et je m'impliquerai à nouveau plus dans les programmes de l'IREDU. Mais ma carrière de chercheur est pour l'essentiel derrière moi.

Ce n'est pas à moi de la juger, d'apprécier le rôle que j'ai pu jouer dans le développement de l'économie de l'éducation. Je sais tout ce que j'aurais souhaité faire et que je n'ai pas mené à bien. Mais je suis satisfait d'avoir pu créer et développer une équipe qui a acquis une notoriété certaine, d'avoir permis à des jeunes étudiants brillants d'embrasser la carrière de chercheur et d'avoir forgé un instrument qui n'a plus besoin de moi pour perdurer. J'ai eu aussi beaucoup de plaisir à me lier aux Sciences de l'Éducation et à participer au rapprochement de disciplines voisines travaillant sur l'éducation.

*Jean-Claude EICHER*

## NOTES

- (1) EICHER, J.-C. La rentabilité de l'investissement humain. *Revue Économique*, juillet 1960, n° 6.
- (2) EICHER, J.-C. L'Éducation comme investissement : la fin des illusions ? *R.E.P.* Numéro spécial sur l'Économie de l'Éducation coordonné par l'auteur, 1973.
- (3) EICHER, J.-C. Aspects économiques et financiers de l'éducation in DEBESSE M. et MIALARET G. *Traité des Sciences Pédagogiques*, tome 6 : Aspects sociaux de l'éducation, Paris : PUF, 1974, p. 279 à 332.
- (4) Le volume 2 "coût et efficacité" de la série publiée par l'UNESCO sur l'Économie des Nouveaux Moyens d'enseignement reprend ces deux contributions en 1980.

- (5) Cf. EICHER, J.-C. et ORIVEL F. *L'allocation des ressources à l'éducation dans le monde*. Paris : UNESCO, 1979.
- (6) Huit études de cas ont donné lieu à des publications séparées et à une synthèse publiées par le Programme d'Étude des Compétences Techniques en Afrique (PECTA) du Bureau International du Travail sous le titre : *Le syndrome du diplôme et le chômage du diplômé en Afrique francophone au sud du Sahara*, dans un ouvrage intitulé *The challenge of unemployment and basic needs in Africa*. Oxford : University Press, 1985.
- (7) L'article le plus important sur ces questions est celui paru en 1990 : EICHER J.-C. *The financial crisis and its consequences in European Higher Education*. *Higher Education Policy*, déc. 1990, vol. 3, p. 26-29.
- (8) EICHER, J.-C. *Educational Costing and Financing in developing countries : focus on sub saharan Africa*. *World Bank Staff Working Paper*, 1984, n° 655, p. 193.
- (9) EICHER, J.-C. et CHEVAILLIER, T. *Rethinking the Finance of postcompulsory Education*. *International Journal of Educational Research*, 1993, vol. 19, n° 5.
- (10) On pourra consulter : "Aspects économiques de l'introduction des Nouvelles Technologies de l'Information dans l'Éducation". Rapport à la conférence sur l'Éducation et les Nouvelles Technologies de l'Information tenue à l'OCDE en juillet 1984.  
EICHER, J.-C., HAWKRIDGE, B., Mc ANANY, E., MARIET, F., ORIVEL, F. *The Economics of new Educational media*. Vol 3 : *Cost and effectiveness overview and synthesis*. UNESCO 1982, p. 176 (Traduction française en 1984).
- (11) EICHER J.-C. *L'Économie de l'Éducation*, chapitre 36 (p. 1307-1338) de *l'Encyclopédie Économique*, Economica 1990.
- (12) EICHER, J.-C. Note sur l'évolution de l'effort financier en faveur de l'éducation sous la présidence du Général de Gaulle. *De Gaulle en son siècle*, tome 3 : *moderniser la France*. Paris : Plon, 1992, p. 598-609 (Collection Esprit).
- (13) EICHER, J.-C. *Économie de l'Éducation et Sociologie de l'Éducation : de la confrontation à un certain rapprochement ?* *Revue Française de Sociologie*.

