Rev. Sci. Hum., Univ. de Constantine, N° 9, (1998), 5 - 19.

LES DIFFICULTES D'EVALUATION DES COUTS DE L'EDUCATION: LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

BENARAB Abdelkrim*

RESUME

L'étude des coûts de l'éducation trouve ses origines dans la théorie du capital humain développée par Gary Becker en 1964 et les travaux de Denisson pour expliquer les facteurs de croissance de l'économie américaine. Malgré le développement de modèles et de méthodes appropriés pour le traitement de ce sujet les difficultés constituent des embûches difficiles à surmonter. Le présent article énumère les plus importantes qu'elles soient liées aux dépenses de fonctionnement ou aux dépenses en capital.

INTRODUCTION

L'analyse du coût renvoie aux origines de la théorie du capital humain développée par Becker (1964) et aux travaux de Denisson pour expliquer les facteurs de la croissance économique américaine. Les débats portaient sur l'apport de la formation reçue par les individus sur la productivité économique.

L'étude des coûts du système éducatif nous renvoie à analyser autant, la littérature économique développée autour de ces thèmes, qu'à nous interroger sur l'applicabilité des modèles développés pour les niveaux primaire et secondaire à l'enseignement supérieur. Les chercheurs en économie de l'éducation éprouvent des difficultés considérables lors du traitement des coûts du système universitaire. Néanmoins la mesure des coûts se heurtent à des embûches autant au niveau supérieur qu'au niveau du système primaire et secondaire, même si les coûts aujourd'hui font l'objet d'un consensus relativement facile à atteindre.

Le présent article mettra la lumière sur l'ensemble des difficultés rencontrées par les chercheurs en économie de l'éducation lors du traitement de la mesure des coûts.

* *Maître assistant, institut des sciences économiques, université de Constantine.*

© Université de Constantine, ALGERIE, 1998

1. L'UTILITE DE L'ETUDE DES COUTS DE L'EDUCATION

L'utilité de l'étude des coûts de l'éducation permet de comparer les coûts engagés en éducation et ses avantages économiques. La connaissance des déterminants des coûts permet ensuite de mieux appréhender leur gestion, leur contrôle, et surtout de chercher la possibilité de leur maîtrise.

La réduction du coût par exemple, améliorerait l'efficacité du système et/ou de l'établissement si on maintenait un niveau de formation ou de production stable. L'étude des coûts, en dehors du fait qu'elle serve comme outil de contrôle et de gestion, aide à établir des prévisions en matière de gestion financière et à chercher un modèle d'affectation des ressources qui soit plus équitable.

La budgétisation peut reposer sur des normes établies à partir des coûts unitaires calculés par le passé. Dans ce cas, il est clair qu'ils aident à la prise de décision à l'échelle macro-économique autant qu'à l'échelle micro-économique. L'étude des coûts contribue à identifier toutes les ressources possibles du financement de l'éducation, en vue d'améliorer leur diversification. Elle peut être utilisée comme indicateur de comparaison entre les établissements d'un même pays ou entre établissements dans différents pays.

Enfin, les coûts constituent un instrument au service d'une politique économique de l'éducation. Comme le souligne Page (1971). Ces coûts permettent à l'Etat d'effectuer des choix en connaissance de cause, et de décider des problèmes de financement de façon plus pertinente. Ces coûts offrent aussi la possibilité à l'établissement d'améliorer la rationalité et l'efficacité de sa gestion par l'analyse des dépenses passées, comme le précise le document de l'Observatoire des coûts des établissements de l'enseignement supérieur français (1993, p.9).

2. CLASSIFICATIONS ET TYPOLOGIES DES COUTS

La complexité de l'analyse des coûts de l'éducation fait que les concepts de coûts et les classifications diffèrent d'un auteur à un autre. Ces différences découlent essentiellement de l'importance accordée par les économistes à l'étude des coûts de l'éducation. De ce fait, plusieurs concepts et classifications sont proposés. A titre d'exemple, Page (1971) propose trois types de coûts :

1/ Les coûts selon l'objet de la dépense (coûts en capital et coûts en fonctionnement), ils englobent les coûts directs, les coûts indirects et ceux de transfert ou d'intervention.

2/ Les coûts selon les bénéficiaires de la dépense, comme par exemple les coûts par niveau d'enseignement et les coûts par type d'enseignement (général et professionnel).
3/ Les coûts selon l'optique de la dépense constituée : a/ des coûts unitaires d'investissement qui se subdivisent en coûts du mètre carré et en coûts d'investissement par classe ou par élève. b/ des coûts unitaires de fonctionnement composés des coûts par élève, des coûts par diplômé, et des coûts par maître.

En janvier 1975, l'Unesco a organisé à Paris une conférence sur la méthodologie des études de coût dans le domaine des nouvelles technologies éducatives, et ce dans le but de pouvoir comparer les coûts de ces technologies éducatives avec l'enseignement traditionnel.

Par ailleurs, l'agence internationale de développement des Etats-Unis (AID), parallèlement à l'initiative de l'Unesco, a demandé à Jamison, Klees et Wells de rédiger un manuel sur l'analyse des coûts des technologies éducatives. Après cela, deux études de cas furent réalisées : la première commandée par « l'Academy for Educational Development » a été réalisée par Eicher et Orivel sur la Côte d'Ivoire, et la deuxième commandée par l'Unesco fût réalisée par Arena, Jamison, Oliveira et Orivel et concerne l'Etat de Maranhâo au Brésil [cf : Orivel (1977) in Unesco (1980, p.23)]. Grâce à ces travaux, des questions pertinentes ont été soulevées sur le problème de l'étude des coûts et ont contribué à l'amélioration des approches méthodologiques.

La classification des coûts selon Eicher (1977) repris dans Unesco (1980, p.12) suggère que les études doivent s'efforcer de partir d'une classification technique de coût en quatre catégories : " administration générale, production, diffusion, utilisation ".

Orivel (1977) repris dans Unesco (1980, p.24) en s'inspirant des travaux d'Eicher propose quatre types de classification : la classification technique, la classification économique, comptable, et enfin financière.

Il est évident que les classifications proposées par les experts entre 1975 (réunion de Paris) et 1977 (réunion de Washington) concernent en particulier les coûts des moyens technologiques de l'éducation. Néanmoins, ces classifications sont aussi valables pour toute étude de coût en éducation, vu le nombre de questions soulevées, les corrections apportées, et surtout la

méthodologie proposée. Il semble, d'après la littérature développée dans ce sens, que la classification des coûts reste tributaire de la nature de l'objet de l'étude.

Les organismes internationaux tels que la Banque Mondiale et l'Unesco proposent une classification technique où l'on trouve par exemple : les coûts de conception et de production, les coûts de reproduction, les coûts de diffusion, et les coûts de la mise en place de l'enseignement.

L'Observatoire des coûts des établissements de l'enseignement supérieur français (1994, p.14) présente une typologie basée sur quatre types de coût : le coût réel de l'activité de l'enseignement, le coût économique réel de l'activité de l'enseignement, le coût financier, et le coût d'opportunité.

Le compte de l'éducation élaboré et publié par le Ministère de l'Education Nationale français (1993) propose une classification essentiellement basée sur les coûts de production dont la structure est composée des dépenses de personnel, des dépenses de fonctionnement et des dépenses d'investissement.

Si les deux organismes français adaptent leurs typologies à la comptabilité française, ils ont contribué néanmoins à l'amélioration de l'information concernant les dépenses d'éducation et permettent par la suite aux chercheurs de disposer d'un outil indispensable à toute étude. La panoplie des classifications proposées n'est rappelée ici qu'à titre indicatif. Certes, d'autres experts, chercheurs, et organismes, dans différents pays ont développé des méthodes similaires mais cela n'empêche pas de conclure que l'essentiel des typologies et classifications se basent essentiellement sur les idées citées plus haut.

Néanmoins, la diversification des concepts de coûts reste dépendante des objectifs recherchés par l'évaluation des coûts de l'éducation d'une part, et de la qualité de l'information dont dispose le chercheur d'autre part. Cuenin et Rakotomalala (1995) proposent une méthodologie d'analyse du coût de l'enseignement universitaire basée sur deux types d'analyse : l'analyse fonctionnelle et l'analyse par nature du coût. Nonobstant, il semble que l'ensemble des typologies des coûts ont au moins un but commun, à savoir la détermination d'une fonction du coût.

Enfin, signalons que la classification des coûts de l'éducation, comme le soulignent Psacharopoulos et Woodhall (1986), soulève des questions d'ordre économique (qu'est ce qu'il faut sacrifier ?), financier (quand faut-il dépenser?), institutionnel (qui doit payer ?), technique (la fonction de chacun des inputs).

3. LES DIFFICULTES D'ORDRE METHODOLOGIQUE DE L'EVALUATION DES COUTS DE L'EDUCATION

L'évaluation des coûts de l'éducation n'est donc pas sans complexité. Les évaluateurs se heurtent à des difficultés de taille. L'analyse des coûts pose des problèmes au niveau de l'entreprise économique en dehors de l'enseignement, là où il semble que les chercheurs et les administrateurs en savent plus. Mellevec (1995, p.3) caractérise clairement ces embûches et écrit à ce sujet: *" malgré l'enrichissement progressif des états fournis par la comptabilité générale, celle-ci continue de traiter l'intérieur de l'entreprise comme une boite noire. On sait ce qui entre, on sait ce qui en sort et on connaît l'impact de ces transactions sur la situation financière de l'entreprise, mais on ne sait rien de la façon dont les entrées se sont muées en sorties."*

En éducation, l'œuvre est plus difficile à cause, de la complexité des systèmes éducatifs, et des limites des approches méthodologiques développées jusqu'à présent, qui malgré une évolution spectaculaire, se heurtent à des difficultés soulevées de part et d'autre. Psacharopoulos et Woodhall (1986) soulignent *" à titre d'exemple, lors des comparaisons internationales, [qu]'il a été constaté que les moyennes utilisées (coûts moyens) ne précisent pas s'il s'agit de moyennes arithmétiques ou moyennes géométriques, d'où l'Unesco et la Banque Mondiale sont devenus plus réticents à utiliser les évaluations de coûts faites par le passé mais préfèrent utiliser plus de temps et mobiliser plus de ressources au rassemblement de données fiables."* Eicher (1984) de son coté, précise à propos des coûts *''nous en savons beaucoup moins sur les coûts de l'éducation qu'il nous arrive souvent de le penser".*

Les difficultés ne cessent d'être mentionnées par les experts et les chercheurs en économie de l'éducation. Pour étayer l'idée des limites des comparaisons internationales, Orivel (1992) attire notre attention sur les obstacles de comparaisons directes des coûts unitaires d'un pays à un autre, il écrit à ce sujet *" En raison des différences d'unités monétaires nationales, la conversion en une unité monétaire commune (le dollar des Etats-Unis par exemple), ne règle pas définitivement le problème, la constitution des séries temporelles a permis de constater des fluctuations importantes ".*

Même si ces difficultés constituent des entraves difficiles à surmonter, elles n'ont pas suffi à décourager des recherches, ni entravé la patience des chercheurs pour le développement de modèles d'évaluation des coûts qui visent à saisir au plus près de la réalité. Quelles sont les difficultés essentielles

auxquelles sont confrontés les chercheurs? Pour répondre à cette question nous en énumérons quelques-unes.

3. 1. Dépense d'éducation ou coût de l'éducation

Une des questions qui se pose au départ de la mesure des coûts, est celle du choix du concept approprié. Doit-on se contenter, lors de l'analyse des coûts de l'éducation, des montants dépensés pour l'activité d'enseignement et la formation d'un diplômé, telles qu'elles apparaissent dans les documents de comptabilité officielle d'un système donné ou d'un établissement donné ou cherchons-nous toutes les dépenses engagées par les différents financeurs ? Cette question pose déjà avec acuité le problème de la disponibilité de l'information d'une part, et la méthode préconisée de l'autre.

Si on se réfère à Rothenberg (1993, p.103), les coûts de la scolarité sont les coûts directs (encourus pour couvrir les frais en ressources réelles de la fourniture de la scolarité, ainsi que les dépenses additionnelles explicites que subissent les étudiants), plus les revenus potentiels auxquels renoncent les étudiants pendant l'année de scolarité additionnelle.

Les économistes de l'éducation ont recouru très tôt à l'utilisation de la notion de coûts plutôt qu'à celle de dépenses monétaires, qu'il s'agisse bien de l'ensemble des dépenses engagées par les différents financeurs y compris l'évaluation monétaire du coût d'opportunité ou du gain auquel on renonce quand on choisit l'enseignement.

Les experts de l'OCDE (1967, p.78) dans un manuel de méthodes d'analyse et de projection du coût de l'enseignement proposent la liste des dépenses à analyser pour calculer le coût : le total des dépenses publiques d'enseignement, le total des dépenses privées d'enseignement, la ventilation des dépenses totales, tant publiques que privées, au moins entre les deux grands groupes suivants (dépenses en capital et dépenses courantes, ces dernières concernent les dépenses de personnel et les dépenses courantes).

Cette méthode complétée, approfondie, et améliorée par les experts de l'OCDE n'inclut pas les dépenses engagées par les familles ni d'ailleurs les coûts d'opportunité que les étudiants subissent.

L'évaluation des dépenses publiques apparaît à première vue d'une certaine simplicité étant donné que l'information peut être disponible et accessible. Néanmoins, des difficultés de taille peuvent surgir et limiter la pertinence des résultats auxquels on aboutit.

3. 2. Difficultés afférentes à l'évaluation des dépenses publiques

La qualité de l'information dépend du niveau d'instruction des agents qui sont chargés de confectionner et de publier les documents budgétaires et comptables. Elle dépend aussi des procédures utilisées, et surtout du degré de transparence chez les décideurs qui veulent ou non publier toutes les informations concernant le système éducatif. Si dans les pays développés, les chercheurs arrivent à trouver des documents relatant les dépenses de l'Etat en faveur de l'éducation, les chercheurs des pays en voie de développement sont confrontés à des problèmes majeurs. Les documents publiés provoquent des questions sur leur qualité et sur la fiabilité de l'information contenue.

3. 2. 1. Crédits votés, crédits engagés ou crédits réellement consommés

L'étude des coûts vise essentiellement à connaître toutes les dépenses engagées pour l'activité d'enseignement. Néanmoins, les documents que l'on trouve d'abord sont les décrets de répartition des crédits par secteur dans l'ensemble du budget de l'Etat. Si ces documents, repris dans les annuaires de l'Unesco, renseignent sur l'effort relatif et l'effort absolu de l'Etat en faveur de l'éducation et permettent une comparaison internationale utile, ils posent des problèmes sérieux quant à l'évaluation des coûts. Les chiffres contenus dans les budgets des Ministères de l'Education et ceux des Ministères de l'Enseignement Supérieur sont généralement des crédits initiaux votés.

A la limite des crédits votés, s'ajoute une autre, celle des crédits engagés. Les situations financières des établissements de l'enseignement supérieur en Algérie font apparaître des taux d'engagement avoisinant 100% des crédits définitifs votés. Cet état est dû essentiellement à la procédure de comptabilité publique adoptée et pratiquée en Algérie, basée essentiellement sur le bon de commande. Les gestionnaires chargés du suivi du budget comptabilisent l'engagement des crédits comme consommation. En fin d'exercice, des différences flagrantes sont recensées. Les crédits réellement consommés figurent uniquement sur les situations financières, les comptes administratifs, et les comptes de gestion. Ces documents sont difficilement accessibles et considérés dans la plupart des cas comme documents confidentiels.

Les chercheurs qui n'arrivent pas à obtenir les informations nécessaires pour le calcul des coûts se contentent des documents publiés, ce qui rend l'analyse amputée et parfois éloignée de la réalité des coûts. Au cas où les situations financières seraient disponibles, il serait nécessaire de bien

analyser le contenu et d'en apporter les corrections avant de s'en servir comme outil d'étude des coûts.

3. 2. 2. Les dépenses de fonctionnement, entre les dépenses de salaires et les dépenses courantes

3. 2. 2. 1. Les dépenses de salaires

Les dépenses de fonctionnement constituent la partie la plus importante de toute étude de coût, en raison du fait qu'elles englobent les dépenses de salaires. L'étude inhérente aux coûts des salaires se heurte à des difficultés liées essentiellement à la nature même de la comptabilité de chaque pays. En France par exemple, les salaires des enseignants sont payés par le Ministère de l'Education , il s'agit d'une gestion centralisée. Lors des calculs des coûts au niveau des établissements de l'enseignement supérieur, les chercheurs recourent à des méthodes basées essentiellement sur l'indice médian pour la constitution de la masse salariale de chaque corps d'enseignants. L'utilisation de cet indice offre une technique intéressante pour pallier le manque d'information, mais elle nécessite de prendre en considération certains éléments d'analyse.

Supposons que le corps enseignant d'un établissement donné soit constitué essentiellement de jeunes enseignants nouvellement recrutés, la masse salariale calculée sur la base de l'indice médian national surévalue le coût. Les difficultés rencontrées lors de l'évaluation des coûts salariaux sont liées aussi aux effectifs d'enseignants en activité. Une proportion des effectifs enseignants, dans certains pays, se voit confier des tâches administratives, détachée dans des structures de l'Etat ou en détachement à l'étranger. Néanmoins ces enseignants figurent toujours sur les états nominatifs et perçoivent des salaires mais n'enseignent pas. Au cas où l'information ne serait pas disponible et fiable, les coûts calculés ne reflètent pas exactement la réalité.

Le calcul des coûts salariaux ignore souvent les dépenses liées aux indemnités et retraites payées par d'autres organismes que l'établissement d'enseignement supérieur, et qui n'apparaissent pas dans sa comptabilité. Les retraites payées à la sécurité sociale ou par la sécurité sociale représentent souvent des budgets conséquents.

Aux difficultés sus-énumérées, concernant les dépenses des salaires, s'ajoute une autre liée à la distinction entre la proportion des salaires qui va à l'activité de recherche et celle qui va à l'activité d'enseignement. A cette fin, plusieurs modèles sont proposés par les économistes de l'éducation et

incarnent différents scénarios pour le traitement de ce volet. Ces scénarios varient entre l'affectation de 20% à 75% du temps pour lequel les enseignants perçoivent des salaires liés à leur activité de recherche. L'exactitude de ces scénarios dépend essentiellement de la qualité de l'information, de recours aux enquêtes et aux interviews pour définir et arrêter les proportions entre le temps consacré à l'enseignement et celui consacré à la recherche.

3. 2. 2. 2. Les dépenses courantes

Dépenses de fonctionnement, dépenses courantes, ou dépenses récurrentes, sont les concepts généralement utilisés pour désigner les dépenses nécessitées chaque année pour le fonctionnement de l'établissement ou du système dans sa globalité. Si ces dépenses sont annuellement connues et figurent sur les comptes de l'établissement, leur exploitation nécessite une certaine attention. Certains établissements d'enseignement supérieur, ceux de l'Algérie par exemple, font ressortir les dépenses liées à la recherche scientifique dans les dépenses courantes, d'où la nécessité de dissocier chaque type de dépenses. En plus, certaines dépenses engagées concernent l'achat de matériels tel que photocopieurs, outils informatiques, réfrigérateurs, appareillage etc... , qui sont considérées comme courantes, et qui pourtant concernent l'achat de matériel dont la durée de vie dépasse une seule année. La question qui se pose concerne les montants à prendre en considération, s'agit-il de la totalité des dépenses encourues la même année? Doit-on prendre uniquement la valeur de l'amortissement annuel? Et sur quelle base serait calculée la durée de vie ?

3. 2. 3. Les dépenses en Capital

Les évaluateurs des coûts de l'éducation se heurtent aussi à des obstacles lors de la comptabilisation des dépenses en capital. Ces obstacles concernent les coûts liés à l'acquisition des terrains, ceux liés aux constructions et aux bâtiments, et enfin ceux liés aux matériels.

3. 2. 3. 1. Les terrains

Généralement, les terrains sur lesquels sont bâties les structures des établissements de l'enseignement supérieur appartiennent à l'Etat. Leur valeur n'apparaît pas sur les documents financiers et budgétaires. Quel comportement doit-on adopter lors de l'évaluation du coût vis-à-vis de ce sujet ? Les omettre? Se baser sur une valeur fictive? Ou chercher une valeur qui se rapproche de la vérité ? Pour répondre à ces questions il est opportun de faire la différence entre les pays où le marché foncier est libre et ceux où

ce marché est sous monopole de l'Etat. Si pour la première catégorie de pays, l'évaluateur ne rencontre pas beaucoup de problèmes concernant le coût du terrain, étant donné que la valeur du mètre carré au moment de l'évaluation peut être connue, ce n'est pas le cas dans les pays où on observe l'existence d'un dualisme lié à la cohabitation de deux marchés fonciers : le premier est officiel et le second est parallèle ou informel. Supposons que la question de la valeur globale du terrain soit réglée, comment évaluer l'annuité à prendre en compte? Si on prenait la valeur de l'amortissement, quelle serait la durée de vie d'un terrain? Toutes ces questions montrent la complexité devant laquelle se trouve l'évaluation des coûts.

3. 2. 3. 2. Les bâtiments

Les bâtiments des établissements de l'enseignement supérieur constituent le patrimoine où l'activité pédagogique se déroule. L'évaluation de ce capital physique lors du calcul des coûts se heurte à des difficultés. La valeur du bâtiment à prendre en ligne se base-t-elle sur l'amortissement, sur la valeur de remplacement, sur la valeur d'un loyer fictif, ou sur la valeur d'un loyer réel ?

La valeur de l'amortissement pose le problème de la durée de vie du bâtiment. Généralement, lorsqu'il s'agit d'une construction en dur, la durée de vie est de 50 ans. Néanmoins, il est très difficile de prendre ce nombre d'années comme durée de vie réelle. L'exemple de la Sorbonne ou de l'Université d'Alger, ou d'autres encore à travers le monde, montrent bien que depuis des siècles, certains bâtiments conservent leur valeur intacte. Certes, des aménagements et des restaurations ont été faits et ont coûté de l'argent à l'Etat, mais cela n'empêche pas de conclure qu'une durée de vie de 50 ans n'est que conventionnelle.

3. 2. 3. 3. Le matériel

Le matériel scientifique constitue un investissement important dans les Universités à caractère scientifique. Le matériel de laboratoire, les instruments de mesure de haute précision et les ateliers indispensables pour le montage des expériences nécessitent des sommes importantes. Ce matériel souvent utilisé pour l'enseignement et la formation des diplômés constitue un capital technique à ne pas négliger dans le processus de production de l'Université. Néanmoins, la question que l'on se pose concerne la valeur à prendre dans le calcul des coûts unitaires et le modèle préconisé pour ce type de dépenses. Là encore les évaluateurs se heurtent à des obstacles de taille. Tout d'abord, par rapport à la durée de vie de chaque matériel, et ensuite par rapport à la valeur qui entre en compte. Faut-il prendre la valeur initiale

d'acquisition, du matériel ou la valeur actualisée d'acquisition, ou éventuellement la valeur de remplacement du matériel ? Chaque méthode utilisée a des avantages et des inconvénients.

4. LES DEPENSES PRIVEES DE L'EDUCATION

L'Etat n'est pas le seul financeur de l'éducation, même si cette hypothèse diffère d'un pays à un autre et à des degrés divers. Comment comptabiliser les dépenses encourues par les familles et les individus pour l'éducation ? Afin de répondre à cette question, il y a lieu de distinguer trois types de dépenses : le premier concerne les frais de scolarité qui sont généralement connus et délivrés par les statistiques et les comptabilités de l'établissement et/ou des comptes de l'éducation, le deuxième concerne l'ensemble des dépenses de restauration, d'hébergement, de fournitures et d'habillement et le troisième concerne essentiellement les coûts d'opportunité.

4.1. Les frais d'hébergement, de restauration, de fournitures et d'habillement

Durant la formation d'un étudiant ou au cours du processus de production d'un diplômé, on cherche toujours à connaître l'ensemble des coûts directs et indirects, variables et fixes, pour arriver à un prix de revient réel. Si cette méthode semble être maîtrisée lors du traitement du coût des produits sortant des usines, il n'est pas de même dans l'enseignement.

Les frais d'hébergement de l'étudiant vivant dans sa famille représentent-ils des dépenses liées à l'enseignement ou s'agit-il d'autres dépenses inévitables, que l'enfant aille ou non à l'université ? Comment évaluer le coût d'hébergement de l'étudiant chez ses parents, par rapport au prix d'une chambre à la résidence universitaire, par rapport au loyer d'une chambre dans une maison, ou par rapport au coût du loyer au mètre carré ? A quel moment peut-on affirmer que l'étudiant vivant chez ses parents leur fait supporter des dépenses d'hébergement qu'on doit prendre comme coûts liés à l'enseignement ? Toutes ces questions sont autant valables pour la restauration que pour l'habillement.

L'enfant qui ne reçoit pas d'éducation, ne mange-t-il et ne s'habille-t-il pas? De cela découle la difficulté de distinguer les dépenses d'hébergement, de restauration et d'habillement strictement liées à l'activité d'enseignement, et l'absence de comptabilité spécifique où les statistiques concernant cette rubrique sont enregistrées. L'absence d'information fiable

sur les dépenses privées est constatée aussi dans les pays développés, à ce sujet Orivel (1994, p. 39) précise : "*les données disponibles sur les dépenses privées sont très incomplètes, même dans les pays dotés d'appareils de collecte statistique sophistiqués. Soixante pour cent seulement des pays de l'OCDE sont en mesure d'indiquer l'ordre de grandeur de leurs dépenses privées d'éducation*".

Les modèles préconisés pour l'évaluation de ces dépenses se basent essentiellement sur des enquêtes. Si cette méthode, a le mérite de renseigner sur les montants que consacrent les familles et les individus à l'éducation, elle connaît aussi certaines limites. Il s'agit premièrement de la qualité de l'information et sa fidélité lorsque les personnes interrogées répondent aux questionnaires et deuxièmement par rapport à l'échantillonnage (taille de l'échantillon et sa représentativité) qui peut soulever plusieurs questions. La troisième limite liée à l'extrapolation des résultats de l'enquête à l'ensemble du pays ou à l'ensemble du système étudié ; comment, à partir de conclusions tirées de l'étude réalisée sur un échantillon de 3 ou 4 mille personnes, peut-on déduire qu'à l'échelle nationale les dépenses sont de tant ? Une telle estimation peut être hasardeuse, surtout lorsqu'il s'agit de pays vastes comme l'Algérie, où on enregistre des disparités entre modes et coûts de la vie d'une région à une autre. Les habitants du Sud, par exemple, n'ont pas le même mode de vie que ceux du Nord.

4. 2. Les coûts d'opportunité

L'étude des coûts d'opportunité requise par la méthodologie économique de l'évaluation des coûts de l'éducation comporte aussi des difficultés : comment comptabiliser le coût d'opportunité subi par l'étudiant lorsqu'il reçoit son éducation ? Se base-t-on sur une grille de salaires théorique, en fonction de l'âge, du diplôme, du secteur d'activité, du sexe, de la région? Supposons que la question de la grille des salaires retenue résulte d'un modèle qui essaie de refléter la réalité des gains qu'aurait perçus l'intéressé, nous n'avons pas réglé définitivement le problème puisqu'il est délicat d'affirmer que lorsque l'étudiant renonce à la formation supérieure, il peut trouver un emploi et percevoir son revenu. Eicher (1980) propose de ne comptabiliser le coût d'opportunité que lorsque l'étudiant a la possibilité de le percevoir et y renonce pour suivre une formation supérieure. Les taux de chômage élevés dans la plupart des pays font que le coût d'opportunité peut fortement baisser lorsque les demandeurs d'emploi, même diplômés de l'enseignement supérieur, restent en situation de chômage quelques années avant de percevoir leur premier salaire. Selon Clignet (1994, P.109) " *la*

demande d'éducation est aussi influencée par le manque à gagner que la fréquentation de l'école représente pour les familles".

Dans les pays en voie de développement, ce phénomène est surtout présent dans l'agriculture traditionnelle, et l'on observe fréquemment que dans les villages, les enfants d'âge scolaire participent utilement à certaines activités (approvisionnement du foyer en bois, en eau etc..), guide des troupeaux, participation aux récoltes etc...Ces traditions ont largement disparu de l'Algérie d'aujourd'hui, et ce type de manque à gagner est rare.

5. UN EXEMPLE DE COUTS

Les difficultés rencontrées au moment de l'évaluation des coûts de l'éducation, malgré leur importance, ne doivent pas freiné l'avancée de la recherche en économie de l'éducation. Au contraire, du moins en ce qui concerne l'Algérie, il est aujourd'hui possible de mesurer des coûts qui pourraient se rapprocher de la réalité à condition de fournir l'effort nécessaire à la collecte de l'information statistique, son traitement, et surtout apporter les corrections nécessaires. Les structures chargées des statistiques et les administrations de gestion financières et budgétaires offrent une matière riche malgré les insuffisances constatées.

Pour corroborer cette idée nous proposons au lecteur un tableau reflétant la comparaison des coûts unitaires moyens calculés pour l'ensemble des universités algériennes pour deux exercices budgétaires différents, 1992 et 1994.

Mes remerciements vont à monsieur SABA et son équipe au Ministère de l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique, Direction des Finances et des Moyens, pour les données mises à notre disposition pour la confection du tableau.

Tableau 1- Comparaison des coûts unitaires moyens de l'ensemble des universités algériennes pour deux exercices, 1992 et 1994, crédits votés définitifs

Unité : 1000 dinars

	1992			1994		
Région	**Crédits votés définitifs**	**Effectifs étudiants**	**Coûts unitaires moyens**	**Crédits votés définitifs**	**Effectifs étudiants**	**Coûts unitaires moyens**
Est						
Annaba	359670	12763	28,18	513526	12809	40,09
Batna	311894	11147	27,98	327917	9882	33,18
Constantine	573533	19213	29,85	755902	19664	38,44
Sétif	273176	11387	23,99	293361	11397	25,74
total Est	*1518273*	*54510*	*27,85*	*1890706*	*53752*	*35,17*
Centre						
Alger	519603	24591	21,13	707547	24756	28,58
Blida	216822	11263	19,25	375207	15687	23,91
USTHB	544820	19797	27,52	778696	19344	40,25
TiziOuzou	300628	14558	20,65	359528	16383	21,94
Total Centre	*1581873*	*70209*	*22,53*	*2220978*	*76170*	*29,16*
Ouest						
Bel Abbés	112384	6346	17,71	154289	7057	21,86
Oran	311839	16276	19,16	431438	17404	24,78
USTO	175206	8534	20,53	300039	10348	28,99
Tlemcen	166759	6494	25,68	361503	7362	49,10
Total Ouest	*766188*	*37650*	*20,35*	*1247269*	*42171*	*29,57*
Total Algérie	3866334	162369	23,81	5358953	172093	31,14

Source : A. BENARAB, 1997, Etude des coûts et de l'efficacité dans le système universitaire algérien:
le cas de l'université de Constantine, p. 331, thèse de doctorat, université de Bourgogne, Dijon.
NB. Les effectifs d'étudiants correspondent à l'année civile (1/3 et 2/3 de deux années universitaires)

CONCLUSION

Nous avons essayé de recenser les difficultés rencontrées par les chercheurs en économie de l'éducation concernant le calcul des coûts de l'enseignement. Certes d'autres difficultés existent mais l'essentiel a été dit. Ces obstacles constatés pèsent lourdement sur les modèles préconisés pour ce genre d'études mais ne freinent pas le développement de la recherche dans ce sens. Les spécialistes persévèrent dans la voie de découvrir des méthodes irréfutables pour le traitement de ces sujets. Les difficultés énumérées pourraient constituer un élément important pour l'avancée de la recherche en économie de l'éducation.