

## L'ÉDUCATION ET LA FORMATION FACE AUX NOUVEAUX ENJEUX ET DÉFIS DU DÉVELOPPEMENT

**Amadou Sarr DIOP**

Université Cheikh Anta Diop Dakar, Sénégal  
[amadou163.diop@ucad.edu.sn](mailto:amadou163.diop@ucad.edu.sn) / [asarrdiop@yahoo.fr](mailto:asarrdiop@yahoo.fr)

**Résumé :** Ce papier est le fruit d'un travail de réécriture de la communication de la conférence inaugurale du colloque *Recherche en Éducation pour le Développement RED*, organisé en novembre 2022 par l'URF SEFS de l'Université Gaston Berger de Saint-Louis que j'ai eu l'honneur de prononcer. Les organisateurs ont souhaité la publication de mon texte sous le format d'un article structuré autour d'axes déclinés. Son allure théorique s'explique par la quintessence de sa formulation rhétorique sur les enjeux éducationnels dans le contexte de prééminence du paradigme de l'économie de la connaissance. Au-delà du contexte sénégalais, le texte s'inscrit dans la perspective d'une réflexion sur l'éducation-formation, devenue, en moins de deux décennies, un enjeu central de la gouvernance politique et économique mondiale. L'objectif étant de montrer la contribution de l'éducation et de la formation à la croissance des économies contemporaines. Notre communication s'inscrit dans cette problématique, en rapport avec les défis de résilience auxquels se trouvent confrontés les systèmes éducatifs en Afrique.

**Mots-clés :** Éducation, formation, développement, économie de la connaissance

## EDUCATION AND TRAINING IN THE FACE OF NEW DEVELOPMENT ISSUES AND CHALLENGES

**Abstract :** This paper is the revised text of the inaugural conference that I had the honor to present at the Research in Education for RED Development colloquium, organized in November 2022 by the URF SEFS of the Gaston Berger University of Saint-Louis. The organizers wanted the publication of my text in the format of an article structured around declinated axes. Its theoretical allure is explained by the quintessence of its rhetorical formulation on educational challenges in the context of the preeminence of the paradigm of the knowledge economy. Beyond the Senegalese context, the text is part of the perspective of a reflection on education-training, which has become, in less than two decades, a central issue of global political and economic governance. The objective is to show the contribution of education and training to the growth of contemporary economies. Our communication is part of this problem, in relation to the resilience challenges facing our education systems.

**Keywords :** Education, training, development, knowledge economy

### Introduction

Si l'institution scolaire a été au cœur d'un puissant imaginaire commun, sans cesse alimenté et revisité, c'est parce que l'école a porté la grande mission fondatrice de la civilisation moderne. En réalité, l'ontologie de la modernité s'est construite à partir de l'institution scolaire. Cette prééminence de l'institution scolaire dans la gouvernabilité, pour utiliser un concept de Foucault (2001), s'est davantage affirmée dans un contexte dominé par le nouvel ordre éducatif mondial qui s'articule autour de trois grandes vocations historiques : la gestion techno-scientifique de la réalité économique, l'enclassement des

politiques d'éducation dans la gouvernamentalité néolibérale des programmes internationaux de développement et l'homogénéisation des systèmes de valeurs de civilisation à travers la réforme curriculaire en vigueur. Pour cette raison, l'Éducation - Formation est devenue, en moins de deux décennies, un enjeu central de la gouvernance politique et économique mondiale.

La thématique inaugurale du colloque *Recherche en Éducation pour le Développement RED* (2022), « **L'Éducation et la formation face aux nouveaux enjeux et défis du développement** » s'inscrit dans cette problématique, en rapport avec les défis de résilience auxquels se trouvent confronter nos systèmes éducatifs. Le regard sociologique que nous portons sur les éléments de problématique de ce débat à la fois épistémique et praxéologique nous situe dans trois axes de réflexions, avec comme point de mire la refondation des curricula et des programmes pour que l'Éducation et la Formation soient des leviers de croissance et de développement pour nos économies. Après un détour définitionnel au moyen duquel nous avons déclinés les éléments de problématique, nous aborderons ensuite l'apport de l'Éducation et Formation dans le nouveau paradigme du développement à partir de l'hypothèse de la rentabilité du secteur de l'éducation dans l'économie de la connaissance. Nous mettrons finalement en évidence ce que nous considérons que des prélevables pour la refondation de nos système éducatif (Diop 2008).

### **1. Détour définitionnel et éléments de problématique : enjeux épistémiques et praxéologiques autour des concepts d'éducation et de développement**

Les concepts de développement et d'éducation font partie des notions que Doray et Bélanger (2005) appellent les « catégories sociales de la pratique ». Elles se définissent comme des catégories immédiates de perception de la réalité, voire des catégories de l'action politique, dans un sens qui occulte leur dimension de concepts savants. Or, tout indique à relier leur porté de catégories de l'action publique et leur fonction épistémique dans l'analyse scientifique, en rapports avec des disciplines des sciences sociales, à l'image de l'économie de l'éducation et de la sociologie du développement, etc. Il s'agit ici de rendre opératoire le double sens que revêtent les concepts d'éducation et de développement, approchés à la fois comme catégories sociales de la pratique et concepts savants. Les éléments de problématique que nous esquissons à l'entame de notre propos s'appuient sur cette vision réconciliatrice où il s'agit de faire ressortir, au-delà des présupposés définitionnels et épistémologiques, les enjeux politiques, idéologiques et praxéologiques que recouvrent ces deux notions dans le nouveau paradigme du développement basé sur le capitalisme cognitif. L'objectif étant de dépasser les aspects rhétoriques de la problématique pour identifier, de façon plus approfondie, la contribution de l'éducation et de la formation à la croissance des économies contemporaines.

Défini, au sens étymologique, éduquer veut dire « conduire un être non social à devenir social ». Dans cette approche définitionnelle, l'éducation s'attèle à la construction de l'être humain, à travers un processus de socialisation. Tout ce qui rend l'homme humain (savoir, savoir-faire, savoir être, savoir devenir, savoir penser, savoir parler, etc.) relève donc de l'éducation. C'est pour cette raison que les premiers philosophes de l'antiquité ont vite établi l'importance du savoir et de l'apprentissage dans la vie de l'être humain. A ce propos, Platon affirmait qu'un homme qui néglige l'éducation « traverse la vie d'un pas chancelant ».

Quant au sens du concept de développement, il désigne l'ensemble des transformations techniques, sociales, territoriales, démographiques et culturelles

accompagnant la croissance de la production. Il traduit l'aspect structurel et qualitatif de la croissance et peut être associé à l'idée de progrès économique et social. Une telle définition donne au développement un sens plus large que celui du concept de croissance, elle décline la globalité du développement (Diop 2016). Au-delà de la croissance, le développement inclut différentes dimensions constitutives du bien-être, voire du bonheur : l'état global de santé des populations, les niveaux d'instruction, d'une manière générale, les conditions de vie. C'est ce sens englobant du développement qui permet de relier ce concept à celui de l'Éducation -Formation dans la praxis du développement. Le développement englobe l'éducation dans sa mission de construction de l'être humain par le savoir, le savoir être et surtout le savoir-faire que le lexique contemporain désigne par la notion de compétence.

Le rôle de l'éducation comme dimension essentielle dans la vie de l'homme, en ce sens qu'elle lui confère à la fois un pouvoir et un statut social, l'est aussi pour le devenir d'une nation. D'où la nécessité de prendre en considération, dans l'approche de l'éducation comme autant pour le développement par leurs variantes dimensionnelles, la conception fondamentale que bien des problèmes d'une importance capitale, pour le présent et le futur de l'homme et de la société, sont de nature liés à l'éducation et au développement dans leur globalité intrinsèque. Par l'initiation scolaire, l'école donne non seulement accès au savoir, mais à l'avoir en tant qu'investissement productif social (Sylla 1992). Plus une nation se dote de compétences de pointe avec une masse critique, plus elle se positionne dans l'économie mondiale portée par le déterminisme technologique, la circulation des savoirs et l'émergence d'univers virtuels, l'innovation, la résilience et, surtout, la concurrence. Nul ne conteste donc aujourd'hui que l'avenir des pays se joue dans l'éducation et la formation et sera largement fonction des succès ou échecs des myriades de réformes envisagées dans le secteur de l'éducation (Diop 2022). Cette corrélation est renforcée dans la nouvelle économie de l'information et de la connaissance. Pour cette raison, l'Éducation -Formation est devenue en moins de deux décennies un enjeu central des politiques de développement.

## **2. L'Éducation -Formation au service du développement et du monde de l'entreprise**

Dans le débat sur l'impact de l'éducation et la formation sur la croissance et le développement économique, se formule le postulat de base des théoriciens de l'économie de la connaissance. Celui-ci sous-tend l'idée de la primauté de la connaissance sur les autres facteurs de production (Foray 2009). Dans la théorie classique, la principale source de création des richesses et de la croissance économique est située au niveau de l'accumulation de deux facteurs, à savoir le capital et le travail. Les mutations connues dans l'économie mondiale ont induit un changement de paradigme où s'affirme la prééminence du capital humain dans les nouvelles économies de connaissance. Le capital humain se révèle dans l'économie post industrielle, portée par la qualité des indicateurs liés aux savoirs, au déterminisme technologique, comme une variable causale qui repositionne l'éducation et la formation au cœur de l'économie mondiale.

### **2.1. Économie de la connaissance : les enjeux du changement de paradigme**

En procédant à une réflexion visant à historiciser les missions de l'école, on se rend compte que celle de l'utilité, qui est devenue le paradigme éducatif du nouvel ordre éducatif mondial, a pris le dessus sur les missions d'instruction et de socialisation qui ont respectivement dominé l'école de la modernité des Lumières et celle de la « secondarisation de masse » destinée à l'intégration sociale au sens durkheimien du terme. Le paradigme de l'utilité réalise la jonction entre l'école et la sphère productive. L'Approche Par Compétences

(APC), qui en est le référentiel curriculaire, se définit comme la tendance refondatrice des savoirs enseignés, destinés au service de la croissance, du développement et du monde de l'entreprise (Diop 2012).

Les sociologues de l'éducation des années soixante, à l'image de Durkheim, ont attribué à l'enseignement et à la formation deux missions essentielles : la socialisation et l'instruction. Les économistes de l'éducation ont mis le focus sur la seconde mission, en lui attribuant à la fois le pouvoir d'un troisième facteur impactant sur la croissance et le développement. Ce changement de regard met en relief le poids du capital humain dans la nouvelle configuration de l'économie mondiale. La fin des années quatre-vingt et le début des années quatre-vingt-dix, ont marqué un tournant décisif dans l'histoire économique du monde. On assiste à la naissance de l'économie post-industrielle qui ouvre ce que l'on a appelé l'ère de « l'économie de la connaissance ». Alors, le nouveau paradigme qualifié d'« économie fondée sur la connaissance », d'« économie du savoir » ou encore de « capitalisme cognitif », est caractéristique de transformations organisationnelles du monde du travail, de processus de génération de croissance dans les économies post-industrielles.

Dans les nouvelles théories du développement, il est établi que l'expansion économique n'est pas tributaire seulement de l'emploi accru de moyens matériels de production, mais qu'elle l'est, tout autant, de la création de main-d'œuvre qualifiée et de cadres compétents. Le développement post-industriel n'est plus assuré par la seule exploitation de matières premières, mais il est, de plus en plus, le fruit des avancées scientifiques et technologiques. Les facteurs traditionnels de la fonction de production de richesse, tels que le travail, la terre et le capital, ne sont plus les principaux déterminants de la croissance dans l'économie moderne. Il s'agit d'une économie où les nouveaux mécanismes de création accélérée de richesses reposent essentiellement sur les échanges de données, d'informations, de savoirs et, surtout, de compétences. Cela se justifie par une expansion des industries « intensives en connaissance » et au poids des emplois très qualifiés (Foray 2000). Le trait notable est le poids croissant des dépenses liées à la production et la diffusion des connaissances, par l'éducation et la formation. D'après Bell (1976), le "principe axial" de la société post-industrielle, autrement dit, sa colonne vertébrale, est la "centralisation du savoir théorique", source d'innovations et de formulation des politiques de développement. Selon Bell, dans les sociétés postindustrielles, **la main-d'œuvre est concentrée dans le secteur de la prestation de services** : on passe de l'économie productrice de produits de base à l'économie productrice de services.

Des singularités caractéristiques visibles dans l'évolution économique mondiale actuelle montrent que la connaissance est devenue la source majeure de richesse. La question est de savoir est-ce un réel changement de paradigme dans l'économie et le développement ou plutôt un changement de vision sur l'évolution de l'économie capitaliste qui ne cesse de se reconfigurer au gré des avancées technologiques ? Les tenants de la thèse « des pluralités des capitalismes » (Amable, 2006) soutiennent l'hypothèse « du nouveau point de vue sur l'économie » et adhèrent au contraire à la thèse de la diversité des voies possibles en matière de production de croissance économique. Ces penseurs sont sceptiques de l'idée d'une rupture dans les processus de croissance et les modes d'organisation de l'économie, car la connaissance a toujours été, selon eux, au cœur du développement économique. Pour ces penseurs, le modèle économique n'a pas fondamentalement conduit un changement de paradigme, c'est plutôt la **restructuration interne du capitalisme à laquelle l'on assiste**.

Pour d'autres chercheurs, à l'image des théoriciens de la prééminence du capital humain dans l'économie du savoir, ils sont d'avis qu'il s'agit d'un changement de cycle dans l'évolution historique de l'économie capitaliste, au sens de rupture paradigmatique (Romer 2002 ; Lucas 1988, Cohen 2006, Foray 2009, Dutraive 2010).

## *2.2. L'Éducation - Formation comme variable productrice de plus-value dans le développement et le monde de l'entreprise*

Le capital humain et la notion de compétence qu'il charrie sont au centre du débat sur le capitalisme cognitif. Dans ce débat relatif à la prééminence du capital humain dans le nouveau dispositif de l'économie mondiale et de l'entreprise, deux approches ont émergé : l'analyse microéconomique au prisme de l'effet du capital humain sur la croissance économique et celle qui positionne les compétences scolaires et académiques comme **facteurs de production de richesse et leviers d'innovation dans le monde de l'entreprise**. **Au demeurant, les deux approches ont, pour autant, un dénominateur commun, il s'agit de montrer comment l'Éducation -Formation constitue un facteur important du développement économique, en impactant sur l'augmentation du niveau d'études, par conséquent sur les revenus individuels, sur la rentabilité et la compétitivité des entreprises à l'échelle micro-économique et sur les effets de croissance à l'échelle macro-économique.**

### *2.2.1. Le rôle de l'éducation et la formation dans la croissance et la lutte contre la pauvreté*

Des phénomènes observables, notamment l'accélération du rythme des innovations, la généralisation et la diffusion des technologies de l'information et de la communication, la montée des qualifications requises par le système productif et les mutations du marché financier, ont conduit à un changement de paradigme dans la manière de concevoir et de penser le développement (Dutraive 2010). Des travaux consacrés à la croissance économique à long terme montrent que le facteur de production, qui a le plus augmenté ces dernières années, a été le capital humain (Romer 1990 ; Lucas 1988 ; Lévy et Jouyet 2006).

A cet effet, une nouvelle théorie a émergé. Elle est axée sur l'hypothèse selon laquelle le taux de croissance d'une économie est essentiellement affecté par le taux de croissance de l'éducation et du niveau scolaire de la population active. Cette théorie a donné lieu à une sorte de consensus en faveur d'une expansion massive des systèmes éducatifs. Même si les conceptions du développement se formulent dans la pluralité de perspectives, il semble exister aujourd'hui un consensus sur l'impact positif de l'éducation-formation sur la croissance et le développement (Barro 2002 ; OCD 1994). On est parti d'une vision qui donne à l'éducation une place identique au capital physique dans la production. Celle-ci se fonde sur l'explication directe du rôle de l'éducation dans la croissance économique tel que théorisé par Lucas (1988) qui soutient que l'éducation peut exercer une influence significative sur la croissance. Lucas s'appuie sur le rôle du capital humain pensé comme variable productrice de plus-value et de croissance économique. Le capital humain étant les connaissances et l'expérience, acquises et accumulées par l'individu et susceptibles d'être mises en valeur sur le marché du travail. Tout comme le capital physique, le capital humain fait l'objet d'un investissement (l'ensemble des ressources en argent et en temps) consacré à la formation et d'un rendement, les revenus du travail additionnels que cet investissement permet d'obtenir.

Dans l'élaboration des politiques d'ajustement et durant le processus de leur mise en œuvre, la Banque mondiale est restée dogmatique sur l'hypothèse de la non-rentabilité

économique de l'éducation pour justifier la diminution de la part qui lui a été réservée dans les nomenclatures budgétaires des pays concernés par ces politiques de rigueur économique. Dans le Mémoire de juillet 1971 de la Banque mondiale, l'hypothèse de la non-rentabilité économique de l'éducation est fortement énoncée. Perçue comme non génératrice de recettes, non rentable économiquement, l'Éducation est indexée comme un secteur où tout investissement entraîne un taux anormalement élevé d'engagement de dépenses ordinaires pour un État. Si l'hypothèse de la non-rentabilité économique de l'éducation a lourdement déterminé les conditionnalités des politiques d'ajustement structurel, la Banque mondiale a fini par changer de paradigme dans les années 1990 pour faire de l'éducation une des cinq priorités institutionnelles dans sa stratégie d'assistance aux pays pauvres. L'éducation devient alors un facteur de production, une variable productrice de plus-value par la formation du capital humain. Deux facteurs ont infléchi l'hypothèse de la non-rentabilité économique de l'éducation longtemps soutenue par la Banque mondiale : les théories de la croissance endogène et le modèle de croissance des pays du Sud asiatique qui ont beaucoup investi sur l'éducation et la formation.

Ce changement de vision est donc dû en partie par l'influence des théories de la croissance endogène. Des penseurs, à l'image de Lucas (1988) et Romer (2002) ont positionné, dans la cadre de la théorie de la croissance endogène, le capital humain au cœur du nouveau paradigme de l'économie mondiale. Ils situent la croissance économique à l'accumulation au niveau de quatre facteurs principaux : le capital physique, la technologie, le capital humain et le capital public. Ils ont fait du facteur humain un préalable indispensable au développement économique. C'est l'économiste américain Théodore Schultz (1963) qui est l'un des premiers penseurs à esquissé la théorie du facteur humain dans la problématique de la croissance économique. Dans cette nouvelle manière de penser l'éducation comme un levier de la croissance économique, l'éducation de base est dès lors positionné au cœur de l'intervention de la Banque mondiale qui en a fait une variable structurelle dans les stratégies de lutte contre la pauvreté. C'est donc une vision utilitariste et réductrice du capital humain qui s'affirme, dès lors que l'éducation est réduite à la recherche de plus-value (Diop 2012). L'éducation est ainsi considérée comme un facteur de croissance qui peut, à long terme, permettre aux pays enfermés dans une trappe à pauvreté de sortir de cette situation. La théorie du capital humain inspire alors les réformes éducatives durant les années 1990 avec les Plans Décennaux de l'Éducation et de la Formation (PDEF) où la primarisation dans la gouvernance éducative a été retenue comme une variable productrice de croissance économique. Celle-ci s'inspire fondamentalement des enseignements des travaux de Becker (2002) sur l'accumulation de capital humain. Les travaux de Becker s'appuient sur une hypothèse d'analyse qui s'affirme dans l'imputabilité de l'apport de l'investissement dans le secteur de l'éducation de base dans la perspective de sortir, à moyen et long terme, les pays en développement de la trappe de sous-développement. Dans la théorie de Becker, l'accumulation de capital humain permettrait en effet des gains de productivité favorables à la croissance et à l'emploi.

L'intérêt que la Banque mondiale a accordé à l'éducation est certes dicté, en partie, par les conclusions de ces nouvelles théories, mais les effets positifs de l'éducation et la formation sur le développement et la réduction de la pauvreté dans les pays du Sud asiatique qui ont davantage conduit une inversion du regard. L'exemple de ces pays a fini par convaincre de la pertinence du postulat de l'indissociabilité de la croissance économique et de la scolarisation (Tsehaye 2015). La formation du capital humain, par l'investissement dans l'éducation, a permis de réaliser dans ces pays une croissance forte et durable. En

s'appuyant sur les progrès économiques réalisés dans des pays du Sud asiatique, les théoriciens du capital humain ont fini par convaincre les bailleurs de fonds des effets de l'accumulation du capital humain dans la productivité des travailleurs.

L'agenda universel pour le développement post-2015 auquel s'adosse l'ODD4 en est la belle illustration. Celui-ci assigne à l'éducation un rôle majeur dans l'acquisition des compétences et dans la lutte contre la pauvreté. Il va au-delà de l'enseignement primaire des enfants, en intégrant dans les objectifs assignés à l'éducation *l'objectif 4* qui acte l'articulation entre l'éducation de base et la formation professionnelle. En outre, il met l'accent sur l'équité et la qualité de l'éducation dans une approche d'apprentissage tout au long de la vie, deux dimensions absentes dans les Objectifs du Millénaire pour le Développement. L'enchâssement des réformes éducatives dans les programmes internationaux de stratégie de lutte contre la pauvreté explique l'option pour la généralisation de l'éducation de base, envisagée par les OMD comme l'un des facteurs de réduction de la pauvreté. Les dynamiques amorcées dans cette nouvelle approche de l'éducation, articulée à la thématique développementaliste, s'inscrivent parfaitement dans les OMD. L'éducation est alors considérée comme une composante dans la stratégie nationale de croissance et de lutte contre la pauvreté.

#### *2.2.2. Le capital humain comme facteur de production et d'innovation : un levier de rentabilité de l'entreprise*

Parmi les nouvelles missions assignées à l'École, celle axée sur l'acquisition de compétences opérationnelles dans le monde du travail constitue une préoccupation centrale. C'est un modèle d'école porté vers la rentabilité qui fait que l'institution scolaire est moins soumise à une logique d'institution d'État et de plus en plus imprégnée de la logique d'entreprise en situation de concurrence sur un marché du travail en situation concurrentielle. Le modèle managérial de l'entreprise gagne ainsi l'éducation qui se constitue comme un bien privé au profit individuel. La marchandisation, qui accompagne cette évolution ne renvoie pas seulement à la manière dont l'école se privatise, dont les familles dépensent, de plus en plus, pour l'éducation de leurs enfants. Plus profondément, elle désigne un processus de transformations cognitives, culturelles, économiques et politiques, qui jette les bases d'une école soumise aux impératifs du marché (Diop 2012). Elle touche même la réforme des curricula et des programmes assujettis à produire des compétences utiles au monde de l'entreprise. Les normes d'efficacité et de performance, dans un univers de sacralisation de la compétence où le capital humain est le levier de rentabilité de l'entreprise, commandent le mode de gouvernance de l'école et impactent sur le pilotage des systèmes d'éducation.

Il y a, par conséquent, un rôle central assigné à la connaissance dans la création de richesse et dans un contexte de concurrence marqué par les impératifs de l'innovation. Les savoirs, de différentes natures (OCD 1994), seraient présents par les compétences détenues par les producteurs (ouvriers, employés, techniciens, professionnels, etc.) qui constituent le capital humain de l'entreprise. Ce potentiel cognitif est aussi incorporé dans les technologies. Les savoirs sont alors considérés comme un facteur stratégique de l'innovation, elle-même étant le moyen d'assurer la croissance économique continue des pays d'économie moderne avancée (Doray et Bélanger 2005). C'est cette dimension de l'innovation technologique, sous-tendue par un système éducatif producteur de connaissances innovantes, qui justifie pourquoi les théories de la croissance endogène considèrent l'impact du capital humain par l'innovation technologique endogène et par le

savoir-faire approprié de ces technologies. Il s'agit de répondre à la double nécessité d'engendrer un rythme rapide d'innovations technologiques en vue d'offrir de façon continue des produits et des services nouveaux. Par conséquent, « le capital humain se voit attribuer un rôle privilégié pour favoriser l'innovation et faciliter l'utilisation et la diffusion des nouvelles technologies, en particulier dans l'information et la communication » (Léné 2005 :91).

Au regard de ces éléments d'analyse, on peut retenir que la rencontre entre deux phénomènes caractérise l'économie de la connaissance : d'une part, une tendance longue, relative à l'augmentation des ressources consacrées à la production et à la transmission des connaissances (éducation, formation, information et coordination économique) et, d'autre part, un événement technologique majeur (l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication - NTIC) (Foray 2009). En effet, l'émergence d'une nouvelle vague technologique a considérablement modifié la nature du travail ainsi que les compétences exigées par les employeurs (Léné 2005). Dans un tel contexte, l'éducation se voit attribuer de nouvelles fonctions et les modalités de la formation sont amenées à évoluer. Ce double phénomène aménage dans l'économie de la connaissance l'exigence d'un accroissement de la proportion de travailleurs hautement qualifiés.

Le formidable potentiel économique connu aux Etats-Unis, qui est caractéristique d'une croissance soutenue durant ces dix dernières années, présente certains facteurs qui renseignent sur l'impact de la formation, par l'acquisition de compétences, dans la situation économique de ce pays qui a réalisé d'avancées significatives dans le domaine de l'innovation technologique. En parlant de "nouvelle économie", l'allusion est faite principalement aux performances de l'économie américaine par l'extension de l'utilisation des nouvelles technologies et de nouvelles stratégies managériales qui s'appuient sur l'apport des Technologies de l'Information et des Communications (TIC). La pensée économique a fini, à l'issue de l'exemple de l'économie américaine et celles des pays émergent du Sud asiatique, par établir une corrélation dialectique et consubstantielle entre l'expansion du capital humain et le développement économique, social et culturel des nations.

En définitive, on retient que l'éducation a un impact réel sur l'activité de l'entreprise, par sa capacité à augmenter la productivité du travail et du capital. L'éducation est donc au cœur des mutations de l'entreprise moderne. Les connaissances acquises à travers les différents maillons de formation améliorent les compétences qui déterminent la qualification de la main d'œuvre.

### **3. Le sens historique des réformes pour des ruptures porteuses d'alternatives**

Que peut-on conclure sur la relation entre éducation-formation et développement en matière de politiques d'éducation ? Une politique avisée de la science et de la maîtrise des innovations technologiques, des connaissances et des compétences avérées, articulées à des réformes éducatives conséquentes, sont devenues les clefs du développement. Des réformes pour nos systèmes éducatifs s'imposent alors pour repenser notre rapport au développement (Diop 2016). Il est évident que de telles réformes doivent induire une parfaite maîtrise des sciences et des nouvelles technologies, à des fins de promotion accélérée du développement de nos économies. La maîtrise des sciences et des nouvelles technologies, et surtout les capacités à s'en servir pour amorcer un développement rapide et durable, constitue une exigence qui suppose une plus grande considération pour

l'enseignement et la recherche scientifique. Nonobstant, la question des réformes approfondies suppose que l'on identifie d'abord les défaillances de nos systèmes éducatifs.

La crise qui sévit dans l'école sénégalaise est diversement interprétée. Les déterminants sont, pour certains, l'empilement des réformes, la démission de l'État et des familles, la dégradation des programmes, la fragilisation de la fonction enseignante. D'autres accusent le caractère extraverti de ses curricula et de ses programmes ou encore l'usage d'une langue qui n'est pas celle des apprenants. La crise systémique, qui frappe aujourd'hui les systèmes éducatifs, n'est nullement intelligible en dehors de la prise en compte de la conjonction de plusieurs facteurs, générateurs. La dégradation de la qualité perçue comme un des grands symptômes de la crise, celle de la logistique pédagogique, la crise de la demande sociale d'éducation, l'inadéquation des produits de l'école par rapport aux besoins de développement. De cette crise aux facettes multiples se révèle deux déterminants : la crise de la sociabilité et celle des savoirs enseignés.

### **3.1. La crise de la sociabilité et des savoirs enseignés**

Fondamentalement, nos systèmes éducatifs souffrent d'une double crise structurelle : la crise de l'éducation aux valeurs et celle des savoirs enseignés.

La césure entre l'école et le milieu socioculturel demeure le facteur déterminant dans la crise des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne qui affectent considérablement l'environnement des enseignements-apprentissages. Elle est imputable à l'absence d'interdépendance des objectifs pédagogiques et des objectifs éducatifs dans le processus de formation. Les dispositifs de formation ont oublié la vocation socialisante au profit de la seule dimension instructive dans des contextes sociaux où les différents paliers de socialisation connaissent des défaillances (Diop 2022).

En plus de cette crise de la sociabilité, nos systèmes éducatifs sont aussi confrontés à la crise des savoirs enseignés. Le constat unanime est l'absence de programmes conçus et pensés à partir d'un socle de compétences suffisamment articulées aux préoccupations socio-économiques des sociétés en quête d'émergence. La question n'est pas le nombre d'enfants scolarisés mais de savoir combien d'élèves et d'étudiants formés par le système ont acquis des compétences opérationnelles dans le monde de l'emploi et dans celui de la production de richesses. L'inefficience des acquis d'apprentissage est donc un handicap majeur pour l'insertion des diplômés. L'explication proviendrait du fait que les systèmes éducatifs cumulent des handicaps réels. Dans la gouvernance de l'école, il y a le constat d'un double échec : celui concernant l'inadéquation des compétences enseignées et celui relatif au retard du temps scolaire sur le temps savant.

La question du retard du temps scolaire sur le temps savant nous situe dans un contexte de décalage permanent entre les programmes en vigueur et les nouveaux régimes de production des savoirs scientifiques et technologiques portés vers des ruptures épistémologiques dans le jeu du renouvellement permanent des savoirs scientifiques et technologiques. A la place de la pédagogie ouverte et dynamique, celle de la science en train de se faire, nos systèmes sont victimes des pédagogies closes axées sur l'accumulation de la science déjà faite. Or, la dynamique des réformes curriculaires dans les économies de pointe traduisent en praxis le principe bachelardien des ruptures épistémologiques. À l'instar de ceux de la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne, le système éducatif du Sénégal est confronté à une situation où une grande part des programmes scolaires conduit à enseigner des « choses mortes », des connaissances dépassées basées sur des programmes obsolètes (Diop 2022). En son sein, il subsiste des difficultés réelles dans la conception des

réformes à construire des objets d'enseignement opérationnels et efficaces, constamment réactualisés au rythme des découvertes scientifiques et technologiques. En effet, la mise en place de cursus pluriannuels impulsés par les plans décennaux de l'éducation se conjugue mal avec l'articulation de programmes scolaires constamment mis à niveau, en rupture avec ce qu'Alpe et Barthes (2013 : 36) appellent « le principe de stabilité relative des savoirs scolaires ».

### *3.2. Réformes en jeu pour le surgissement d'un avenir prometteur : un propos sur le contexte du Sénégal*

La problématique de la refondation de notre système éducatif se donne à analyser au regard des trois facteurs esquissés dans les éléments introductifs : la gestion technoscientifique de la réalité économique, l'enchâssement des politiques d'éducation dans la gouvernamentalité néolibérale des programmes internationaux de développement et l'homogénéisation des systèmes de valeurs de civilisation à travers les réformes curriculaires en vigueur. La conjonction de ces trois facteurs sont liés à l'émergence de ce que Tardif (2008) désigne comme étant « le nouvel écosystème symbolique mondial ».

Poser la problématique des réformes d'éducation à l'aune du nouveau paradigme du développement revient à reconnaître l'impérativité de ruptures alternatives pour un surgissement prometteur de nos économies marginalisées, fragilisées dans l'ère de la globalisation. Mais envisager des réformes suppose qu'on règle deux contraintes majeures : l'éducation pour tous et la qualité dans les enseignements et apprentissages. Il y a une troisième contrainte qui se formule en termes de défi relatif à la duplication de la réussite d'une réforme dans un contexte autre que celui où elle a été conçue et pensée pour des raisons politiques, économiques et idéologiques. L'un des avatars de notre système éducatif se situe au niveau l'enchâssement des réformes aux normativités internationales. Ce qui situe les réformes dans une logique d'extraversion.

Concernant la mise en évidence des réformes dans le contexte sénégalais, les défis en jeu sont nombreux mais il nous faut revenir à l'esprit des États généraux sur l'éducation. L'esprit des États généraux de l'éducation et de la formation était de relier la dimension éducative à celle du travail productif vu comme un levier du développement, dès lors qu'une telle option contribuerait à rendre l'école ouverte, adaptée au monde du travail, en intégrant davantage des activités productives dans l'offre de formation. Pour atteindre ces objectifs, l'éducation doit lier la théorie à la pratique, l'enseignement aux processus productifs du milieu. Elle doit prendre en charge l'alternance entre la formation générale et le travail productif. Elle doit s'appuyer sur trois référentiels :

- la réappropriation sociale de l'école à un enseignement polyvalent et polytechnique basé sur le décroisement élémentaire/secondaire, école/production, débouchant sur la formation professionnelle et l'éducation supérieure. L'objectif étant la prise en charge prioritaire de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, avec un panel d'objectifs clés (apprentissage, pôles technologiques d'excellence, partenariats formation-emploi, liaison formation-production-- insertion) ;
- l'option pour l'intégration des langues nationales comme supports de formation. Une telle option doit être sous-tendue par une politique linguistique et éducative qui dépasse un enseignement de langues simplement juxtaposées pour la construction de curricula plus intégrés, plus holistiques. Il s'agit d'adopter le principe du plurilinguisme additif à la place de la juxtaposition des langues durant le processus éducatif ;

- l'enseignement supérieur vers le développement national et la promotion scientifique et technique ;

A ces recommandations on peut ajouter quelques exigences :

- sortir de la logique et des contraintes du paradigme scolaire en réconciliant notre système d'éducation et la société sénégalaise ;
- une politique des réformes dans le sens du renforcement de l'enseignement des sciences et des technologies ;
- corriger, par une réformes en profondeur les curricula et programmes, l'inadéquation entre certaines filières d'enseignement et l'insertion professionnelle ;

## Conclusion

Notre continent est marqué par une crise multiforme et traversé de multiples transitions dont les incertitudes qu'elles dévoilent n'augure guère de l'optimisme (2016). Ces transitions démographiques, économiques, sociales et politiques, ne seront porteuses de réussite que par l'éducation et la formation de ces citoyens. Dans ce travail de détermination de ce qu'il convient d'appeler les principes majeurs des réformes nécessaires pour accompagner ces mutations, il ne faut éviter de tomber dans les travers du déterminisme technologique qui postule une logique d'universalisation des usages des nouvelles technologies sans tenir compte de la singularité des contextes éducatifs. Dans le choix des réformes en éducatifs, il faut se conformer à deux exigences : le développement des sciences et des technologies et l'adoption de stratégies adéquates dans leur insertion dans nos économies spécifiées. Mais, il nous faut éviter de prendre comme unique référent le déterminisme technologique, avec comme déterminant la conception utilitariste et instrumentale de l'éducation. L'école « est souvent réduite à sa valeur d'échange (marchandise et capital) alors qu'elle procède d'un patrimoine pluridimensionnel qui diffère avec les sociétés » (Hugon 2005 : 21). Les systèmes éducatifs appartiennent à des patrimoines culturels, cognitifs ou éducatifs propres, bref à des modèles de société, à un univers de valeurs qui commandent les modes d'agir individuels et collectifs. Il faut éduquer pour soi-même dans un esprit d'ouverture avec les autres. Le référentiel asiatique, qui est porteur d'exemples et source d'inspiration, s'offre à nous comme un paradigme qui indique la voie. Il peut être un étai dans la refondation de notre système d'éducation.

## Références bibliographiques

- ALPE Y. & BARTHES A., 2013, « De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? », dans *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 29, pp.33-44.
- AMABLE B., 2006, « Innovation et compétitivité en Europe » dans *Reflets et perspectives de la vie économique*, n° 1, pp. 15-30.
- BANQUE MONDIALE, 1971, Mémoire du Président de la Banque mondiale pour la reconstruction et le développement, A World Bank Policy Study, Washington D.C Washington
- BARRO, R.J., 2002 - Education as a Determinant of Economic Growth. in *Education in the Twenty-first Century*, Lazear E.P. (Ed.). Palo Alto, The Hoover Institution, pp. 9-24.

- BELL D., 1976, *Vers la société post-industrielle*, Paris Robert Laffont.
- BECKER G.S., 2002 - The Age of Human Capital dans *Education in the Twenty-first Century*, Lazear E.P. (Ed.). Palo Alto, The Hoover Institution ,pp. 3-8.
- COHEN D., 2006, *Trois leçons sur la société post-industrielle*, Paris, Seuil, La République des idées.
- DANIEL B., 1976 *Vers la société post-industrielle*, Robert Laffont, Paris.
- DIOP A.S., 2022, *Normes et réformes éducatives à l'épreuve des résistances au Sénégal*, Louvain -La-Neuve, Éditions Academia.
- DIOP A.S., 2020, *Pour une désaliénation des études africaine s. Repenser l'africanisme postcolonial*, Dakar, L'Harmattan-Sénégal.
- DIOP A.S., 2012, « L'approche par compétences : de l'archéologie du concept de compétence à la critique du paradigme », *Liens*, n° 15, 95-116.
- DIOP A.S., 2016, *Théories africanistes du développement. Entre déconstruction et travers idéologiques*, Paris, L'Harmattan.
- DIOP A.S., 2008, « L'école face aux défis de la mondialisation : essai d'analyse sur les exigences de ruptures paradigmatiques dans les systèmes éducatifs en Afrique », *Écritures plurielles*, n° 1, 129-141.
- DORAY et BELANGER., 2005, « Société de la connaissance, éducation et formation des adultes », dans *Éducation et sociétés*, n° 15, pp. 119 -135.
- DUTRAIVE V., « Économie fondée sur la connaissance et théories récentes de la firme : une lecture veblénienne », dans *Revue d'économie industrielle* [En ligne], 124 | 4e trimestre 2008, document 3, mis en ligne le 15 décembre 2010, consulté le 20 octobre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rei/3938> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rei.3938>
- FORAY D., 2009, *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte.
- FOUCAULT M., 2001 *La gouvernementalité, Dits et Ecrits*, Paris, Gallimard, T. II.
- ISU (Institut de Statistique de l'Unesco), 2005 - *Base de données de l'ISU - : Éducation* <http://stat.uis.unesco.org/ReportFolders/reportfolders.aspx> .
- HUGON F., 2005, "La mesure des effets économiques de la scolarisation. Apports et limites de l'économie de l'éducation", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 1, pp.161-180.
- LUCAS R., 1988 - On the mechanisms of economic development, dans *Journal of Monetary Economics*, n°22, pp. 13-42.
- LENE A., 2005, L'éducation, la formation et l'économie de la connaissance : approches économiques, dans *Éducation et sociétés*, n° 15, pp. 91-103.
- LEVY M., Jouyet J.-P. , 2006, « L'économie de l'immatériel - la croissance de demain », rapport de la commission sur l'économie de l'immatériel, décembre, ([www.finance.gouv.fr](http://www.finance.gouv.fr)).
- ROMER P.M., 2002 - *Redistributional Consequences of Educational Reform*. Edward P. LAZEAR (Ed.). *Education in the Twenty-first Century*. Palo Alto, The Hoover Institution, pp.41-76.
- ODC (1994) *Miracle or Design? Lessons from the East Asian Experience*, Policy Essay, n° 1, Washington.
- SCHULTZ T.W., 1963 - *The Economic Value of Education*. Columbia University press, New-York.
- SYLLA A., 1992, « L'École : quelle réforme ? », dans Momar-Coumba Diop (éd.), Sénégal. *Trajectoires d'un État*, Dakar, Codesria, pp.379-429.
- TARDIF J., 2008 « Mondialisation et culture : un nouvel écosystème symbolique », dans *Questions de communication*, n° 13, pp.197-223.
- TSEHAYE R.S., 2015, « Les stratégies scolaires face aux enjeux normatifs internationaux. Quelques exemples de Djibouti », dans *Revue Tiers Monde*, n° 223, pp. 183-204.