

RASEF

Revue Africaine des Sciences de
l'Éducation et de la Formation



Sous la direction de
Ousseynou THIAM

**Actes des Premières Journées Scientifiques (En Ligne) Du 01
au 02 Juin 2023, du Réseau Africain des Chercheurs et
Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Penser les Sciences de l'éducation en Afrique :
histoires, tendances et perspectives des
recherches dans divers champs d'intervention
des chercheurs**

Numéro spécial, n°2, Août 2024

ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: www.revue-rasef.org

Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal : 22-559 du 13/01/2024



Numéro spécial n° 2, Août 2024



ISSN 2756-7370 (Imprimé)
ISSN 2756-7575 (En ligne)

Site web et Indexation internationale



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,
Burkina Faso**

01 BP 1479 Ouaga 01
Site: www.revue-rasef.org
Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 13/02/2024



DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

KYELEM Mathias, Maître de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

Directeur de Publication Adjoint

THIAM Ousseynou, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEUF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur de la revue

BITEYE Babacar, Maître-assistant en sciences de l'éducation, FASTEUF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur Adjoint de la revue

KOUAWO Achille, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

Rédacteur en chef

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

Rédacteur en chef adjoint

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

Responsable d'édition numérique

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Assistants à la rédaction

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé, Togo,

BALDÉ Djéneba, Professeur Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, Guinée,

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophones, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

COMPAORÉ Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso,

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DIÉDHIOU Ben Moustapha, Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal, Canada,



FERREIRA-MEYERS Karen, Professeur titulaire en linguistique, Université d'Eswatini, Eswatini,

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso,

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé, Togo,

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur titulaire en sciences de l'éducation, Université Norbert ZONGO, Burkina Faso,

POUSSOGHO Nowenkûum Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, en Institut des Sciences des Sociétés, Burkina Faso,

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Cheick Anta Diop de Dakar, Sénégal,

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

VALLÉAN Tindaogo Félix, Professeur Titulaire, Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

COMITÉ D'ORGANISATION DU COLLOQUE

ATTA Yéboua Germain, École Normale Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

DIÉDHIOU Ben Moustapha, Université du Québec à Montréal, Canada,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

POUSSOGHO Nowenkûum Désiré, Institut des Sciences des Sociétés, Burkina Faso,

THIAM Ousseynou, Université Cheick Anta Diop de Dakar, Sénégal.

TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,

YAGO Iphigénie Aïdara, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

KYELEM Mathias, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

COMITÉ DE LECTURE

ADJANOHOUN Jonas, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire ;

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo ;

BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;



CIJKA KAYOMBO Chrysostome, Université de Lubumbashi, République Démocratique du Congo ;

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, Canada ;

DIOP, Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure, Gabon ;

GOUDENON, Martine épouse BLEY, Université Felix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire ;

HOUËHA Noukpo Saturnin, Université Nationale des Sciences, Technologies, Ingénierie et Mathématiques (ENS/UNSTIM), Bénin ;

KOUKI Rahim, Université de Tunis el Manar, Tunisie ;

KYELEM Mathias, École normale supérieure, Burkina Faso ;

MAHAMADOU Zakari, Université Djibo Hamani de Tahoua, Niger ;

MANE Papa Malamine Junior, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

NDIAYE Ameth, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

NIANG Amadou Yoro, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

OUÉDRAOGO Léa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

POUSSOGHO Nowenkûum Désiré, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso ;

SECK, Cheikh, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

TCHAGNAOU Akimou, Université André Salifou, Niger ;

TCHASSAMA Ati-Mola, École Normale Supérieure d'Atakpamé, Togo ;

THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo ;

ZINGUE Di, Université de Koudougou, Burkina Faso ;

ZONGO Mahamadi, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

ASSISTANTE

NDEYE Fatou Thiam.



Table des matières

Introduction aux actes des journées scientifiques	8
Ousseynou THIAM.....	8
MOT D’OUVERTURE ET CONFÉRENCE INAUGURALE.....	10
Mot d’ouverture du Président du RACSE	11
Ousseynou THIAM.....	11
Réseaux professionnels, expérience personnelle de réseautage et sciences de l’éducation	13
Eugénie EYEANG	13
PREMIÈRE PARTIE :	18
LES TRADITIONS PÉDAGOGIQUES ET LEURS IMPACTS	18
Culture de la recherche scientifique dans des traditions pédagogiques en Afrique francophone.....	19
Yao Abraham KONAN.....	19
À propos des fondements théoriques de l’enseignement des sciences : le cas de la modélisation comme canevas d’apprentissage en didactique des sciences.....	28
Liliane MBAZOGUE-OWONO, Raymonde MOUSSAVOU	28
Approche par Compétences dans les Centres de formation professionnelle au Burkina Faso : état des lieux pour un renforcement des capacités des formateurs	45
Bassolo BASSONO, Jean-Claude BATIONO.....	45
État de la recherche des étudiants de master en sciences et techniques des activités physiques et sportives : quelles contributions des sciences de l’éducation ?.....	57
N’guessan Frédéric KOFFI.....	57
État des lieux de la recherche en didactique des mathématiques et de l’informatique en Tunisie	65
Rahim KOUKI, Marwa HADDAD.....	65
État des lieux des pratiques évaluatives des enseignants de mathématiques du cycle primaire tunisien	74
Mohamed GHARBI, Rahim KOUKI.....	74
État des lieux de l’enseignement et l’apprentissage de la programmation orientée objet dans le contexte universitaire tunisien	87
Marwa HADDAD, Rahim KOUKI.....	87
DEUXIÈME PARTIE :	97
LES DÉFIS ACTUELS DE L’ÉDUCATION	97
Forces et faiblesses d’un programme de formation des formateurs dépourvu d’un département de sciences de l’éducation : le cas particulier de l’INJS d’Abidjan	98
Armand Joseph EDI.....	98
L’appropriation du changement de politique universitaire par les acteurs : cas de la réforme du système LMD au Gabon.....	109
Giscard MEBRIM PAYOS MBA, Henri Rodrigue NJENGOUE NGAMALEU	109
Des liens entre l’éducation, la formation et la production économique	120
Namiyate YABOURI.....	120
Pour une didactique du français : former aux gestes professionnels des professeurs en formation initiale et/ou continue au Sénégal	134
Bounama MBENGUE.....	134
Évaluation complexe en physique en classe de Seconde C en Côte d’Ivoire.....	149
Martine GOUDENON épouse BLEY, Assiba Thérèse AKOUA DAHOUESSA épouse GLITHO.....	149



Un modèle pilote de grille d'analyse multidimensionnelle pour l'étude du processus de transposition didactique de l'algèbre au collège	166
Samia OUESLATI, Rahim KOUKI.....	166
L'argot en milieu scolaire, une pratique linguistique aux enjeux multiples : l'expérience du lycée bilingue de Yaoundé au Cameroun.....	175
Martial Patrice AMOUGOU ; Jean-Armand MBIDA NKENE ; Chetou Awa NGOU PAMBOUNDOM.....	175
Riposte contre les violences scolaires au Gabon : un mythe de Sisyphe ?	185
Euloge BIBALOU, Romaric Franck QUENTIN DE MONGARYAS	185
TROISIÈME PARTIE :	197
PERSPECTIVES D'AMÉLIORATION ET INNOVATION PÉDAGOGIQUE	197
De la nécessité de repenser l'éducation en Afrique.....	198
Papa Malamine Junior MANÉ.....	198
Financer la recherche en éducation par les fonds publics : enjeux et retombées pour l'École africaine d'aujourd'hui et du futur ?.....	205
Serigne Ben Moustapha DIEDHIOU	205
Les innovations pédagogiques en sciences de l'éducation en Afrique.....	215
Mireille ESSONO EBANG.....	215
Potentialités de l'intégration de l'intelligence artificielle à l'enseignement et l'apprentissage de la programmation dans les collèges en Tunisie	227
Hafaoua SOUHLI, Rahim KOUKI.....	227
La médiathèque numérique : quels apports pour un apprentissage actif au lycée à Madagascar ?	237
Tianamalala Luciano ABRAHAM, Harinosy RATOMPOMALALA.....	237
Enseignement introductif de la Programmation Orientée Objet sous Python via les exemples résolus avec objectifs étiquetés : Cas des instituts préparatoires aux études d'ingénieurs tunisiens	246
Ajda KLOUZ, Rahim KOUKI.....	246
Les méthodes de type Euler dans un environnement hybride : enjeux épistémologiques et didactiques	259
Lamjed BRINSI, Rahim KOUKI.....	259
Les algorithmes numériques au cœur de l'interdisciplinarité : difficultés et enjeux	272
Soumaya DARRAGI, Rahim KOUKI	272
Techno-pédagogie et systèmes éducatifs africains : quels modèles choisir ?.....	282
Mohamed Tidiane OUATTARA	282



Introduction aux actes des journées scientifiques

Ousseynou THIAM¹

Les sciences de l'éducation en Afrique sont devenues incontournables si le continent mise sur une éducation de qualité, équitable pour un développement socioéconomique dynamique et durable. Fort de ce constat, après un an d'existence, le Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE) a organisé les Premières Journées Scientifiques du RACESE du 01 au 02 juin 2023. Ces journées ont été l'occasion pour plus d'une centaine d'enseignants - chercheurs, de chercheurs et d'étudiants de croiser les regards, les recherches sur le thème : « Penser les Sciences de l'éducation en Afrique : histoires, tendances et perspectives des recherches dans divers champs d'intervention des chercheurs.

Le projet initié était comme le précise l'appel « une intention panafricaine de développement de la recherche en éducation qui intègre des savoirs sur la formation, la planification, l'intervention et l'évaluation, spécifiques à chaque pays. Le thème du colloque, en lien avec la politique, les curricula et les programmes, les compétences a mis en débat *le présent et l'avenir de la recherche en éducation et la formation en Afrique* ».

L'objectif de cette journée consisté à faire connaître les sciences de l'éducation par la diversité et la complémentarité des spécialisations des chercheurs en Afrique et de favoriser une plus grande visibilité de la recherche en éducation en Afrique et au-delà des frontières nationales et continentales. Les axes de ces journées retenues ont été :

- les sciences de l'éducation d'Hier : *une histoire de précurseurs et de formation de la relève.*
- les sciences de l'éducation d'Aujourd'hui : *à la découverte des recherches dans les divers domaines de spécialité des chercheurs africains en éducation.*
- les sciences de l'éducation de Demain : *penser l'école africaine du futur à partir de la complexité des enjeux et défis qui interpellent l'Afrique.*

Cet ouvrage qui en rend compte prolonge les débats sur des problématiques importantes. Après le mot de bienvenue et d'Ouverture prononcée par le Président du Réseau Docteur Ousseynou Thiam et la conférence inaugurale du Professeur Eugénie EYEANG les « Réseaux professionnels, expérience personnelle de réseautage et sciences de l'éducation », ces actes sont organisés en trois parties.

La première partie porte sur les traditions pédagogiques et leurs impacts trouve qu'en Afrique francophone, les institutions de formation universitaire et scolaire rencontrent des difficultés à adopter des méthodes d'apprentissage participatives et constructivistes. Ces institutions restent ancrées dans une tradition pédagogique conservatrice, bien que la pédagogie constructiviste, qui encourage une approche dynamique et dialectique de la construction des connaissances, soit reconnue pour sa capacité à développer l'esprit scientifique (Bachelard, 1996).

La deuxième partie interroge les défis actuels de l'éducation. Le Gabon, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Tunisie, le Madagascar, le Cameroun, le Sénégal... illustrent bien les défis de l'enseignement des sciences, notamment l'absence de laboratoires, le manque d'enseignants qualifiés, et les ressources pédagogiques insuffisantes. Malgré ces obstacles, des efforts sont faits pour promouvoir les vocations scientifiques. Les textes adoptent une approche descriptive

¹ Université Cheikh Anta Diop de Dakar.



et comparative et mettent en exergue des défis persistants, tels que la formation insuffisante des formateurs et l'indisponibilité des référentiels.

La troisième partie intitulée perspectives d'amélioration et innovation pédagogique explique qu'une approche basée sur l'usage du numérique et l'intelligence artificielle développerait des stratégies pédagogiques explicites pouvant améliorer l'apprentissage. Toutefois, il a été noté que les ressources numériques contribuent à l'acquisition des connaissances, mais ne favorisent pas suffisamment l'apprentissage actif. Une amélioration du contenu interactif est nécessaire. Plusieurs initiatives sont étudiées, mais les recherches trouvent qu'il est important que celles-ci soient accompagnées de formations adéquates pour les enseignants et d'une meilleure intégration des technologies éducatives pour surmonter les défis actuels et futurs. Les efforts concertés des gouvernements, des institutions éducatives et des partenaires internationaux sont nécessaires pour assurer une éducation de qualité et le développement durable en Afrique.

Ces actes présentent des résultats de recherche qui enrichissent la recherche scientifique et qui aident à la décision pour une éducation en Afrique plus rentable, performante et compétitivité.

Pour le comité d'organisation



MOT D'OUVERTURE ET CONFÉRENCE INAUGURALE



Mot d'ouverture du Président du RACESE

Ousseynou¹ THIAM

Monsieur le Directeur de Publication de la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF),

Madame la conférencière,

Mesdames et Messieurs les membres du Comité scientifique,

Mesdames et Messieurs les membres du Comité d'organisation,

Madame et Messieurs les participants,

Chers invités,

C'est avec joie et honneur que je vous souhaite la bienvenue aux premières journées scientifiques du Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants Chercheurs en Science de l'Éducation (RACESE). Cet événement, qui se déroule en ligne les 1er et 2 juin 2023, marque une étape importante dans notre quête collective pour enrichir et promouvoir les sciences de l'éducation en Afrique.

Permettez-moi de remercier Monsieur Mathias KYELEM, Directeur de publication de la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF) pour ses orientations scientifiques et son sens élevé de l'apport du Réseau à l'éducation et l'enseignement supérieur, à la recherche et à la formation professionnelle.

Mes remerciements sont aussi adressés au comité technique composé de Docteur Mireille ESSONO EBANG, Vice-Présidente chargée de la recherche ; de Docteur Kouadio Yeboua Germain ATTA, Vice-Président chargé de l'enseignement ; de Docteur Nowenkûm Désiré POUSSOGHO, Secrétaire général ; du Professeur Serigne Ben Moustapha DIEDHIOU, Secrétaire général adjoint ; de Docteur Babacar BITEYE, Directeur de la revue RASEF. Ils sont concepteurs du projet journées scientifiques et n'ont ménagé aucun effort pour sa pleine réussite. J'associe à ses remerciements les membres des comités scientifiques et d'organisation et les modérateurs des communications pour leur inestimable apport.

Je remercie le Professeur Eugenie EYEANG pour sa conférence inaugurale pour la disponibilité, mais aussi l'ambitieux projet d'échange sur une question importante comme celle qui interroge les « Réseaux professionnels, expérience personnelle de réseautage et sciences de l'éducation ». Le thème de sa conférence en lien avec le thème des journées « Penser les Sciences de l'Éducation en Afrique : histoires, tendances et perspectives des recherches dans divers champs d'intervention des chercheurs », est particulièrement pertinent. Il nous invite à réfléchir, soit individuellement soit ensemble, mais dans un réseau, sur l'évolution de notre discipline, à partager nos découvertes et à envisager des perspectives nouvelles pour son avenir et l'avenir.

Ces journées scientifiques ont deux objectifs majeurs. Le premier est de faire connaître les sciences de l'éducation par la diversité et la complémentarité des spécialisations des chercheurs et enseignants-chercheurs en Afrique. La richesse de nos diversités et la complémentarité de

¹ Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.



nos approches sont les fondements de notre force collective. Elles nous permettent d'aborder les défis éducatifs avec une perspective plurielle et inclusive.

Le deuxième objectif est de favoriser une plus grande visibilité de la recherche en éducation en Afrique et au-delà des frontières continentales. Il est essentiel de montrer au monde entier la qualité et l'originalité des travaux de recherche menés sur notre continent. Nous devons établir des ponts avec d'autres chercheurs, institutions et réseaux à travers le monde, afin de partager nos découvertes et d'enrichir nos pratiques.

Nos discussions seront structurées autour de trois axes principaux. Le premier axe concerne les sciences de l'éducation d'hier, une histoire de précurseurs et de formation de la relève. Cet axe nous invite à rendre hommage aux pionniers qui ont jeté les bases de notre discipline et à réfléchir à la manière dont leurs héritages peuvent nous inspirer dans la formation des futures générations de chercheurs et d'éducateurs. Le deuxième axe se focalise sur les sciences de l'éducation d'aujourd'hui, à la découverte des recherches dans les divers domaines et spécialités des chercheurs africains en éducation. Nous explorerons les travaux actuels, en mettant en lumière les innovations, les méthodologies et les résultats qui définissent la recherche contemporaine en éducation sur notre continent. Le troisième axe envisage les sciences de l'éducation de demain, penser l'école africaine du futur à partir de la complexité des enjeux et défis qui interpellent l'Afrique. Il s'agit ici de projeter notre réflexion vers l'avenir, en envisageant les transformations nécessaires pour répondre aux défis éducatifs de demain. Quels sont les nouveaux paradigmes à adopter ? Comment pouvons-nous anticiper les besoins futurs de nos sociétés ?

En conclusion, je souhaite que ces journées soient une source d'inspiration, de collaboration et d'échanges fructueux. Ensemble, nous avons le pouvoir de transformer l'éducation en Afrique, de renforcer nos capacités et d'influencer positivement les politiques éducatives. Je vous encourage à participer activement aux débats, à partager vos expériences et à nouer des collaborations qui perdureront au-delà de ces journées.

C'est avec une grande fierté que je déclare officiellement ouvertes les premières journées scientifiques du Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Science de l'Éducation. Je vous remercie pour votre engagement et votre présence. Que ces journées soient riches en enseignements et en découvertes.

Le Président du RACESE



Réseaux professionnels, expérience personnelle de réseautage et sciences de l'éducation

Eugénie EYEANG¹

Introduction

Le fonctionnement des sociétés modernes est constitué d'un faisceau de relations entrelacées. Chaque groupe compose un ensemble cohérent qui cherche, néanmoins à s'élargir au travers d'expériences nouvelles et de projets porteurs d'avenir. Cette réalité atteste qu'il est de plus en plus difficile, de nos jours, de progresser en demeurant dans un vase clos. Les observateurs avisés s'évertuent à scander que l'évolution professionnelle n'est pas un acte solitaire, mais plutôt le résultat d'un travail d'équipe et collaboratif. Le réseau personnel semble être le principal soutien du développement des individus. Ceci semble lié au nouveau contexte des carrières. En effet, l'aplatissement des structures organisationnelles et le développement des technologies font évoluer la carrière des individus de manière plus transversale et fonctionnelle (S. Ventolini, 2010). Sur le plan étymologique, le mot réseau, en latin, vient de *retis*, c'est-à-dire le filet. Or, un filet sert à retenir. Ce qui m'intéresse, c'est de comprendre ce paradoxe invraisemblable où le réseau devient le symbole de la liberté alors que l'étymologie indique exactement le contraire. D'où vient cette subversion ? Mais étymologiquement, le réseau, c'est aussi le tissu, des éléments différents, mais unis dans un tout qui les tient ensemble (D. Wolton, 2012). Le réseau ressemble aux mailles du filet qui permet d'attraper une quantité importante de poissons en un seul essai. C'est un multiplicateur d'opportunités de tous genres. Ainsi, le fonctionnement en réseau permet à un individu isolé et limité d'entrer en connexion avec plusieurs personnes à la fois ; et dont il n'est pas forcément l'initiateur de la relation. L'homme seul n'aboutit à rien. Les relations sont aujourd'hui une richesse inestimable. On parle d'ailleurs, communément, de *carnet d'adresses influent*.

1. Objectifs

L'objectif de notre propos est triple. Il s'agit, tout d'abord, de montrer l'importance des réseaux professionnels dans la carrière d'un individu, en soulignant comment ces connexions peuvent ouvrir des opportunités, faciliter l'échange de connaissances et promouvoir la croissance personnelle et professionnelle. Ensuite, la conférence vise à partager une expérience personnelle de réseautage en sciences de l'éducation, offrant des exemples concrets et inspirants sur la manière dont les relations professionnelles peuvent influencer positivement la trajectoire de la carrière d'un individu. Enfin, il s'agit de démontrer l'impact significatif qu'un réseau professionnel bien établi peut avoir sur le développement professionnel, en illustrant comment les collaborations et les soutiens au sein de ces réseaux contribuent à l'innovation, à l'apprentissage continu et à l'avancement de la carrière.

2. Méthodologie adoptée

La méthodologie adoptée ici simple. Il s'agit de celle du récit de vie. Sachant que le récit de vie peut être oral ou écrit, formel ou informel, s'inscrire dans une perspective pédagogique ou artistique, être le lieu d'une quête de soi ou d'une interaction sociale, avoir vocation à demeurer dans le cadre de l'intime ou à l'inverse à être largement diffusé : il est protéiforme (Vincent Ponroy & Chevalier, 2018). Il a donc plusieurs formes ou manifestations.

¹ École Normale Supérieure de Libreville au Gabon.



En effet, un récit de vie est une narration détaillée et personnelle de l'expérience de vie d'une personne. Il est souvent raconté par la personne elle-même. Il s'agit d'une forme de biographie subjective permettant à l'individu de partager ses souvenirs, ses sentiments, ses perceptions et ses interprétations des événements significatifs de sa vie. Les récits de vie sont utilisés dans diverses disciplines, telles que la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et les études littéraires, pour comprendre les parcours individuels et les contextes sociaux et culturels qui les influencent. Les caractéristiques principales d'un récit de vie relèvent de la subjectivité, de la chronologie, de la réflexivité, de la narration détaillée. C'est aussi une opportunité pour l'individu d'aborder des thématiques variées, divers aspects de la vie de la personne, tels que le travail, les relations, les défis personnels, les succès, et les échecs. Le plus important reste la contextualisation. De fait, le récit place les expériences personnelles dans un contexte plus large, comme les événements historiques, les changements sociaux ou les influences culturelles. Dans le cadre de l'éducation, le récit de vie peut être utilisé comme outils pédagogiques pour enseigner des concepts complexes à travers des exemples concrets et personnels.

Nous voulons partager ici notre propre expérience comme membre d'un réseau de chercheurs en sciences de l'éducation.

3. Compréhension d'un réseau

La définition que je donne est le produit de mon expérience. Un réseau commence comme une graine qui donne plusieurs autres graines. C'est une semence qui est mise en terre et qui grandit.

Schéma n° 1 : Un ensemble entrelacé



Source : Internet : Frédérique Genicot, 2017

Progressivement, jusqu'à devenir un grand arbre, avec de nombreuses branches et ramifications. Une branche qui pousse appelle une autre branche. Un individu qui est rattaché à un réseau (R1) s'attache à un autre réseau (R2). Il relie par la suite les membres de R1 à ceux de R2, et ainsi de suite.

Schéma n° 1 : Un réseau



Source : Internet : Rémy Bigot, 2011



3.1. Mon expérience de membre d'un réseau en sciences de l'éducation

C'est en 2001 que j'ai été contactée pour faire partie d'un réseau en sciences de l'éducation. Au travers de la convention signée entre l'Ecole Normale Supérieure (Gabon) et la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Salamanca, une fenêtre s'est ouverte pour moi. À cette époque, l'Union européenne (UE) des universités du continent un certain nombre de préalables en matière de coopération scientifique. Il leur était demandé de rechercher des partenariats et de constituer des réseaux. Le réseau initial devait alors être composé de :

- 2 universités du nord : universidad de Salamanca - Espagne et universidad de Coimbra - Portugal)
- 1 institution d'enseignement supérieur du sud : Ecole Normale Supérieure (Gabon)
- Ce premier réseau a permis de réaliser un certain nombre d'actions et de productions scientifiques².

Puis, en 2012, mon expérience s'est enrichie. Il est important de signaler que tous les membres du réseau sont affiliés au laboratoire « Helmantica paideia »³ de la facultad de Educación de la universidad de Salamanca.

- 3 universités du nord : Universidad de Salamanca, Universidad de Palencia – Espagne, Universidade de Coimbra - Portugal
- 1 institution d'enseignement supérieur du sud : École Normale Supérieure (Gabon)

À partir de 2017, mon réseau s'est à nouveau élargi. À travers le premier réseau, des contacts ont été noués avec d'autres entités universitaires et des projets de coopération se sont mis en branle. Après l'organisation conjointe du deuxième II FORO (África, Educación, Desarrollo) entre l'ENS de Libreville et l'Université de Salamanca, voici la constitution du nouveau réseau :

- 5 universités du nord : universidad de Salamanca, universidad de Palencia, universidad de La laguna – Islas Canarias (Espagne) ; universidad de Coimbra, ISCE DOURO – Penafiel (Portugal);
- 1 université d'Amérique latine : universidad de Maringá (Brésil),
- 1 institution d'enseignement supérieur du sud : École Normale Supérieure (Gabon).

En 2021, par mon réseau, nous avons ouvert une brèche à l'université de La laguna (Islas Canarias) pour une coopération avec l'Université Houphouët-Boigny pour le projet d'un ouvrage collectif sur le leadership féminin.

3.2. Développement professionnel en tant que membre d'un réseau en sciences de l'éducation

Cette collaboration m'a permis de développer plusieurs aptitudes dont ce tableau rend compte :

² Il est possible de retrouver certaines de ces publications sur le site suivant : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=119632>

³ Helmantica Paideia : <https://helmanticapaideia.wordpress.com/>



Tableau n° 1 : Aptitudes et réseau en sciences de l'éducation

Aptitude	Déclinaison	Observations
Compétences en communication	Écoute active : Expression orale et écrite	Apprendre à écouter attentivement et à comprendre les perspectives et les besoins des autres. Améliorer la capacité à articuler des idées de manière claire et convaincante, tant à l'écrit qu'à l'oral.
Collaboration et travail d'équipe	Coopération : Gestion des conflits	Travailler efficacement avec d'autres membres du réseau pour atteindre des objectifs communs. Apprendre à résoudre les désaccords de manière constructive et à trouver des solutions mutuellement bénéfiques.
Développement professionnel continu	Apprentissage continu : Adaptabilité	Participer à des formations, des ateliers et des conférences pour rester à jour avec les dernières recherches et pratiques en sciences de l'éducation. Rester ouvert aux nouvelles idées et aux changements dans le domaine de l'éducation.
Leadership et mentorat	Influence positive : Mentorat	Développer la capacité à inspirer et à motiver les autres membres du réseau. Offrir du soutien et des conseils aux collègues moins expérimentés. Apprendre des mentors plus expérimentés
Recherche et innovation	Méthodologie de recherche : Innovation pédagogique	Améliorer les compétences en conception et en mise en œuvre de recherches éducatives. Développer et partager des approches novatrices pour l'enseignement et l'apprentissage.
Gestion de projets	Planification et organisation : Évaluation et suivi	Apprendre à planifier, organiser et gérer des projets éducatifs, y compris la gestion du temps et des ressources. Acquérir des compétences pour évaluer l'efficacité des projets et des programmes éducatifs et apporter des améliorations.
Sensibilité culturelle et inclusion	Établissement de contacts : Maintien des relations	Développer la capacité à nouer des relations professionnelles solides et à créer des opportunités de collaboration. Savoir entretenir et renforcer les relations professionnelles au fil du temps.

Ces aptitudes apportent dans le quotidien de l'enseignant-chercheur et du chercheur, ce qui suit :

- la rigueur et la persévérance dans le travail de recherche
- la loyauté dans la collaboration avec mes pairs.

Pour mon cas, le réseautage a facilité les aspects suivants :

- la participation à plusieurs événements scientifiques et de recherche en Espagne et à travers le monde ;
- la publication très tôt des articles dans des revues indexées, à facteur d'impact ;
- l'intégration à des comités scientifiques de symposiums, de revues scientifiques et de congrès en sciences de l'éducation ;



- la Co-organisation des colloques internationaux à ENS - Universidad de Salamanca : I, II et III FORO : 2014, 2017, 2021.
- la participation comme membre du Conseil scientifique de FIACED I & II, ISCE DOURO, Portugal : 2016, 2018.

3.3. Participation exclusive à des activités liées aux membres du réseau et à des activités facilitées par les membres du réseau

En 2005, j'ai été invitée à prendre part, à Bruxelles, à la Conférence internationale entre l'UE, Afrique et Caraïbes (ACP) sur le système LMD. Lors de cette conférence, la question récurrente/anecdote : « De quel réseau faites-vous partie ? » ou encore « Qui vous a invité ? »

Ici : Réponse à ces questions : Universidad de Salamanca/Facultad de Educación

Autrement dit : Faire partie d'un réseau donne accès à des informations particulières contenues dans d'autres types de réseaux.

Rappelons par exemple, qu'en 2014, ma participation au Congrès International de *África con eñe* de la Fondation *Mujeres por África*, organisé par l'ex-Premier ministre espagnol à Abidjan (Côte d'Ivoire), a été rendue possible par le réseautage.

En 2018, sur Invitation du Roi d'Espagne, j'ai pris part à la cérémonie d'hommage à l'hispanisme international pour l'ensemble de mes publications en langue espagnole et au rayonnement de l'espagnol dans le monde.

En 2023, sur Invitation de Casa África (Islas Canarias), j'ai pris part à la 3^e Rencontre d'hispanistes d'Afrique et d'Espagne à Las Palmas (III ENCUESTRO DE HISPANISTAS ÁFRICA – ESPAÑA).

Discussion conclusive

Être membre d'un réseau est à la fois une contrainte et une liberté. Satisfaire aux exigences du réseau en termes de performance et d'atteinte des objectifs de production et de développement des projets est une exigence de premier plan. Élargir l'espace de sa tente au maximum en profitant des opportunités qu'offrent les différentes institutions concernées passe par une souplesse d'esprit. L'impact d'un réseau ne consiste pas seulement à ajouter de nouveaux membres. Il réside en la capacité des membres à prendre part aux activités et projets du réseau. Il importe d'apprendre à l'intérêt pour les thèmes de recherche qui ne sont pas directement liés à notre champ d'action, mais qui le sont pour les autres membres du réseau. La régularité des rencontres et le sérieux des travaux proposés sont une clé pour la prise en compte de vos intérêts dans le réseau. Enfin, toute opportunité est à saisir pour le positionnement d'un membre compétent du réseau auquel on appartient.

Références bibliographiques

Vincent-Ponroy, J. & Chevalier, F. 2018. https://faculty-research.ipag.edu/wp-content/uploads/recherche/WP/IPAG_WP_2018_006.pdf

Ventolini, S. 2010. Le réseau de développement professionnel des managers : Quels déterminants ? *Revue française de gestion*, 202, 111-126. <https://www.cairn.info/revue--2010-3-page-111.htm>.

Wolton, D. 2012. Réseaux, altérité et communication : Entretien avec Éric Letonturier. In Letonturier, É. (Ed.), *Les réseaux*. CNRS Éditions. Doi:10.4000/books.editions-cnrs.19321.



Des liens entre l'éducation, la formation et la production économique**Namiyate YABOURI¹****Résumé**

L'économie est au cœur de la pensée et de l'action éducative. Mais, à vrai dire, l'action éducative intègre toujours les enjeux socio-économiques. Le caractère pluriel des sciences de l'éducation a impliqué que l'on distingue en son sein les sciences sociales qui lui sont fondamentales, puis celles qui lui sont auxiliaires. Souvent la philosophie, la sociologie, la psychologie et l'histoire sont perçues comme des sciences sociales fondamentales aux sciences de l'éducation. Tel ne semble pas être le cas de l'économie. L'article rappelle le fait que la dimension socio-économique est toujours présente dans l'action et dans les projets éducatifs à toutes les époques de l'histoire et dans toutes les sociétés. Il décrit l'ampleur des influences des facteurs socio-économique sur les finalités éducatives. Il conclut que l'économie est aussi une science fondamentale aux sciences de l'éducation. Enfin, il est aussi marqué une distinction entre deux concepts souvent confondus : l'éducation et la formation.

Mots clés : paradigme éducatif, économie, éducation, formation, bien primordial.

Abstract

The economy is at the height of educational thought and action. But, in truth, educational action always integrates socio-economic issues. The plural nature of educational sciences has meant that we distinguish within it the social sciences which are fundamental to it, then those which are auxiliary to it. Often philosophy, sociology, psychology and history are perceived as social sciences fundamental to educational sciences. This does not seem to be the case with the economy. The article recalls the fact that the socio-economic dimension is always present in educational action and projects in all periods of history and in all societies. It describes the extent of the influences of socio-economic factors on educational goals. He concludes that economics is also a fundamental science to educational sciences. Finally, there is also a distinction between two often confused concepts: education and training.

Keywords: educational paradigm, economy, education, training, primordial good.

¹ Université de Lomé, Togo .



Introduction

L'économie comme facteur déterminant des politiques éducatives dans les temps modernes est bien perçue au sein des sciences de l'éducation. Ensuite, l'économie comme facteur qui détermine et oriente le développement et l'évolution des compétences professionnelles ou celles de la vie courante (*social skills*), à travers les curricula d'éducation et de formation, est aussi bien connue. En outre, les liens entre l'économie et la société, implicitement entre l'économie, l'état ou le niveau développement d'une société et son système éducatif sont aussi bien explorés en éducation comparée (Lê Thành Khôi, 1985 et 1981), notamment à travers le rôle de l'éducation dans la transition vers l'économie de marché ou à travers les liens entre l'éducation et la croissance économique à l'époque contemporaine. Par ailleurs, le paradigme « économiste de l'éducation » qui promeut essentiellement le capital humain dans les politiques éducatives est devenu depuis le 20e siècle, pour ainsi dire, le paradigme éducatif universel.

Au plan académique, G. Mialaret (2006, 69-70) pense que « Les sciences de l'éducation constituent l'ensemble des disciplines scientifiques qui étudient, dans des perspectives différentes, mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement, et d'évolution des situations et faits d'éducation ». Or, les facteurs économiques sont omniprésents dans les orientations des politiques publiques. Sans aucun doute, dans ce que G. Mialaret entend par « les conditions d'existence, de fonctionnement, et d'évolution des situations et faits d'éducation », l'économie est implicitement interpellée. Elle peut être comprise ainsi comme science constitutive des sciences de l'éducation étant donné la forte détermination qu'elle impose aux situations et aux faits d'éducation dans le temps. De nos jours, l'éconocentrisme (R. Legendre, 2005) est quasi immanente ! dans les visions éducatives des États, des leaders politiques, des acteurs économiques et même des experts académiques. Cependant, le caractère fondamental de la science économique au sein des sciences de l'éducation semble encore peu admis. Pourtant, L. Bell et H. Stevenson (2006, p. 56) : « Les raisons du changement et de la restructuration de l'éducation sont largement formulées en termes économiques ». Dès le départ, à propos du caractère pluriel des sciences de l'éducation, A. Kerlan (2003) rappelle que pour E. Durkheim (1903), il y a fondamentalement deux sciences de l'éducation : la sociologie (pour observer et analyser les faits éducatifs), puis la psychologie (pour réfléchir sur les moyens pour éduquer). Mais, l'émergence des sciences de l'éducation comme discipline académique tend à confirmer le caractère pluriel des sciences de l'éducation bien au-delà des deux disciplines citées par E. Durkheim. Y. Fumat (2009, p.) propose de regrouper les sciences de l'éducation en : les sciences étudiant les phénomènes « macro-éducatifs » : phénomènes démographiques, économiques, sociaux, culturels, institutionnels... (2) les sciences étudiant les phénomènes « micro-éducatifs » : phénomènes biologiques psychologiques, relationnels et cognitifs qui mettent en jeu le « Sujet de l'éducation ». Aussi, cet auteur rappelle-t-il que les sciences de l'éducation ne sont pas les seules à être plurielles et cite également les sciences politiques, les sciences médicales et les sciences de la communication. Plus récemment, N. Yabouri et al. (2023, p. 356) a noté que dans le monde anglo-saxon, il y a au moins deux sources d'émanation des sciences de l'éducation en tant que discipline académique. Les deux se situent en Ecosse. Précisément, c'est le pays natal d'Adam Smith, que remonteraient les racines contemporaines des sciences de l'éducation suivant sa dimension politique et économique (économie politique).

Le présent article tente de montrer en quoi et comment l'économie, aux sens conceptuel et épistémologique, est intimement liée à l'éducation en tant que phénomène social, de sorte que, la science économique est également une science fondamentale des sciences de l'éducation et de la formation. Par son objet et ses déterminants, la science économique est en soi une science



sociale fondamentale des/aux sciences de l'éducation. L'on ne peut penser l'éducation et la formation en excluant la dimension ou l'intention socio-économique.

La démarche méthodologique utilisée pour bâtir le corps de l'article est de type descriptif et illustratif, basée sur l'analyse thématique et la revue de littérature relativement aux liens entre économie et éducation, dans les finalités comme dans les pratiques éducatives. Il s'agit aussi d'une analyse socio-historique des liens entre l'économie et l'éducation dans les sociétés, puis celle des influences du secteur économique moderne sur l'émergence des sciences de l'éducation depuis l'ère industrielle. L'article est structuré en six points. Au bout de l'analyse, il y a au moins trois résultats : l'illustration des liens entre l'économie et le phénomène éducatif, la nuance à marquer entre l'éducation et la formation, la dynamique des liens entre économie et éducation renvoyant à l'économie politique de l'éducation.

1. Les sciences fondamentales à l'origine des sciences de l'éducation

Les sciences fondamentales de l'éducation ou encore les sciences fondamentales aux sciences de l'éducation peuvent être comprises comme les sciences dont l'objet ou la méthode participe à déterminer ou à influencer les situations, les cadres, les processus et les finalités de l'éducation. Très souvent ces sciences relèvent des sciences sociales. Elles concourent à l'émergence académique des sciences de l'éducation. Même si à l'origine, E. Durkheim ne cite que la sociologie et la psychologie au titre des sciences de l'éducation, aujourd'hui, plusieurs autres sciences sociales fondamentales sont considérées *a priori* ou *a posteriori* comme sciences fondamentales aux sciences de l'éducation. N. Yabouri et al. (2023, p. 357) relève que : les sciences de l'éducation, résulte du concours de plusieurs sciences qui forment son socle académique. Ces sciences fondamentales qui fondent le socle académique des sciences de l'éducation sont : la philosophie, la psychologie, la sociologie, l'histoire et l'économie. Chacune de ces sciences contribuent à fonder et à orienter l'objet pluriel des sciences de l'éducation, la formation y comprise. C'est ainsi que F. Jolicoeur (2013, p. 22) pense que « La philosophie moderne des Lumières se définit ainsi d'emblée comme une philosophie de l'éducation, pour qui le savoir est à la fois l'instrument et le but de l'émancipation. La question de l'éducation devient alors primordiale ». La sociologie est la science des institutions sociales, dans leur genèse et dans leur fonctionnement. En éducation, la sociologie se donne à étudier les rôles et les enjeux familiaux, communautaires et sociétaux de l'action éducative. Ainsi, elle lie souvent, au sein d'une société, l'état de fonctionnement des autres institutions sociales au système éducatif et *vice-versa*. L'histoire est aussi considérée comme une science fondamentale de l'éducation dans la mesure où elle porte l'information sur l'évolution des formes et des faits d'éducation suivant les époques et certains événements majeurs dont la révolution industrielle et les transformations sociales impliquées, notamment dans le secteur de l'éducation publique. Quant à l'économie, en tant que science ou activité humaine, elle se lie à l'éducation depuis les temps préhistoriques. Dès la cellule familiale, l'éducation est aussi un exercice perpétuel d'adaptation en vue d'assurer la survie socio-économique. Les normes et les pratiques socio-économiques sont fortement intégrées à l'éducation depuis la cellule familiale. Surtout, le lien entre éducation et économie s'est retrouvé renforcé par la tendance à la généralisation de l'éducation formelle publique à partir du 19^e siècle dans le contexte des transformations sociales issues de la révolution industrielle.

Au niveau étatique, ce sont surtout les exigences de l'économie politique qui fondent la priorité accordée à l'éducation (publique). Cette priorité impose que, de plus en plus, l'on pratique l'éducation comme une activité socio-économique, voir un marché de profit et qu'on l'étudie comme un objet scientifique. C'est à ce niveau qu'émerge le caractère de plus en plus fondamental de la science économique vis-à-vis de l'éducation (la formation y comprise), puis



des sciences de l'éducation. Autant l'éducation et la formation se lient par nécessité existentielle aux systèmes de production socio-économique des groupes, autant la réflexion rationnelle sur l'éducation ne peut se départir fondamentalement de la science économique.

2. La survie comme nécessité liant l'éducation à l'économie

Dans l'histoire, l'adaptation par l'éducation et la culture a été, semble-t-il, la condition même de la survie de l'espèce humaine en tant qu'*homo sapiens*. L'éducation, tout comme la culture qu'elle (trans)porte, est assimilable à un processus intergénérationnel d'adaptation, à la fois, au sein de la société et face à la nature. L'adaptation se traduit essentiellement par un exercice continu et soutenu, aux niveaux individuel et collectif. Justement, Y. Begin (1978, p. 46) commentant les thèses de L. A. Crémin (1976), rappelle que « l'éducation est l'effort délibéré, systématique et soutenu en vue de transmettre, d'évoquer ou d'acquérir des connaissances, des habiletés ou des façons de sentir, ainsi que tout ce qui résulte de cet effort ». M. Fabre (2008) conclut avec J. Dewey (1916) que penser l'éducation comme adaptation, c'est donc viser la participation du plus grand nombre à l'expérience sociale, culturelle, économique et politique de la démocratie.

L'éducation, de même que la culture, se perçoit a posteriori comme l'effort continue d'adaptation au sein de la société et dans la nature, effort auquel chaque individu ou chaque groupe humain est inévitablement appelé. C'est ainsi qu'au quotidien, l'éducation n'est que l'éducation aux valeurs (morales), aux normes sociales, mais elle est aussi formation aux compétences techniques (socio-économiquement nécessaires). Les compétences techniques se lient aux besoins économiques, puis aux stratégies individuelles ou collectives en vue de les satisfaire. À ce niveau déjà, il ressort un lien intime entre l'éducation et l'activité économique dès lors que l'on comprend que l'objet de l'adaptation culturelle par l'éducation est d'abord d'ordre biologique et socio-économique, bien avant toute préoccupations symboliques, identitaire ou idéologique. Les notions classiques des sciences sociales telles que : *homo sapiens*, *homo loquens*, *homo habilis*, *homo oeconomicus*, etc. traduisent une rationalisation éducative des défis d'adaptation (socio-économiques et culturels) affrontés par l'Homme dans la société et dans la nature sur des millénaires.

3. L'économie comme une science fondamentale des sciences de l'éducation

L'économie comme une science fondamentale des sciences de l'éducation est une (hypo)thèse que nous tentons de défendre. Certains courants de pensée épistémique sur les sciences de l'éducation ne l'admettront pas forcément. Un débat est ainsi proposé. G. Mialaret (2006, p. 70) note qu'« il n'y a pas de classification unique pour l'ensemble des sciences de l'éducation [...] on peut établir des tableaux différents des sciences de l'éducation ». Pour nous, il s'agit d'explicitier une réalité qui existe plus ou moins implicitement dans les origines et dans les évolutions de l'éducation ou de la formation, puis dans les sciences de l'éducation en tant que discipline académique.

3.1. Les facteurs ou les conditions socio-économiques co-déterminant les formes et les contenus éducatifs

Depuis la famille jusqu'au niveau national, en passant par le niveau communautaire, des facteurs ou les conditions socio-économiques co-déterminent les formes et les contenus éducatifs. Mieux, dans les temps modernes, depuis la révolution industrielle, le secteur socio-économique se révèle être le moteur des principales orientations et évolutions des politiques et



des systèmes éducatifs. Les plans des systèmes scolaires modernes sont souvent adossés aux besoins socio-économiques et aux planifications macroéconomiques des États.

L'économie peut être comprise comme la science qui étudie les modes de production, de distribution et de consommation des ressources dans les sociétés. Les concepts fondamentaux de cette science, notamment le capital humain fondent en grande partie l'éducation formelle moderne et détermine l'objet des sciences de l'éducation. Justement, en éducation, il existe plusieurs paradigmes à propos des finalités éducatives. Ces paradigmes tendent même à structurer les valeurs éducatives au point de ramener les besoins éducatifs aux seuls besoins socio-économiques, notamment capital humain et l'insertion socioprofessionnelle.

Les liens entre éducation et économie sont décrits en profondeur par E. Delamotte (1998). D'après lui, puisque tout est économique dans l'éducation, il est indispensable de comprendre selon quels processus cette situation s'est mise en place, du moins dans l'ensemble des pays industrialisés. Soucieux du présent, poursuit-il, nous avons à considérer que notre regard actuel date à la fois d'hier, d'avant-hier, de jadis. Cependant, il ne s'agit pas ici de l'*homo œconomicus* ni de l'*homo academicus*, mais bel et bien des liens innombrables et inextricables qui se sont lentement installés entre eux au point de les rendre très interdépendants, corrélés. De nos jours, c'est probablement dans la perspective socio-économique que l'éducation est perçue, comprise et valorisée dans l'opinion comme un droit fondamental au sein des droits humains. Il s'agit d'abord de permettre aux individus d'assurer leur survie, leur intégration socioprofessionnelle ou leur promotion socio-économique dans la société moderne industrialisée et de plus en plus globalisée. La Banque mondiale écrit : l'éducation est un droit fondamental, un puissant vecteur de développement [...] L'éducation a des retombées positives considérables sur l'amélioration des revenus et c'est le premier facteur d'équité et d'inclusion. Au niveau individuel, elle contribue à l'emploi, aux revenus, [...] Au niveau de la société, l'éducation favorise la croissance économique à long terme, stimule l'innovation, renforce les institutions et consolide la cohésion sociale².

C'est suivant des considérations d'ordre socio-économiste de l'éducation ont induit des approches pédagogiques et des unités d'enseignement fondamentaux ou spécifiques dans les filières ou parcours des sciences de l'éducation dans les universités.

3.2. L'éducation et la formation comme l'investissement économique par excellence dans l'histoire

L'éducation et la formation comme l'investissement économique par excellence dans l'histoire n'est plus à démontrer. Même bien avant le mercantilisme et ses évolutions (le capitalisme, le libéralisme et le néolibéralisme) l'activité sociale qui a le plus (pré)occupé les Hommes dans les sociétés, c'est probablement l'éducation et la formation de leurs progénitures. Dans ce sens, l'existence et la perpétuation des castes sous diverses formes dans l'histoire jusqu'à nos jours en est une illustration éloquent. C. Bouglé (1908, p. 3) écrit : le fils du forgeron sera forgeron, comme le fils du guerrier sera guerrier. [...] Les professions sont pour les familles comme autant de monopoles obligatoires ; l'exercice en est pour les enfants non seulement un droit, mais un devoir de naissance. Il faut que cet esprit règne dans une société pour que nous disions qu'elle est soumise au régime des castes. Rappelons que le phénomène de castes est universel et connu de toutes les sociétés traditionnelles du monde, même si de nos jours c'est seulement le cas indien qui est souvent évoqué les plus souvent dans la littérature. « Les systèmes de castes par lesquels le statut social était hérité se sont développés indépendamment dans les

² <https://www.banquemondiale.org/fr/topic/education/overview>. Consulté le 17 septembre 2023



sociétés anciennes du monde entier, notamment au Moyen-Orient, en Asie et en Afrique »³. Dans le cadre de l'éducation traditionnelle en Afrique, A. M. Dioffo (1964, p. 14) note que l'apprentissage du métier auprès des adultes, par son caractère de transmission de l'expérience et de l'héritage des ancêtres (plus particulièrement, dans le cadre de la division de la société en castes, sous la forme de communication de secrets de famille, de tribu ou de clan), achèvera de lier définitivement l'adolescent devenu adulte à sa fonction sociale, et du même coup, à la communauté. Pour transmettre un métier d'un père à son fils ou d'une mère à sa fille, il faut au préalable un travail conscient et accentué dans la durée en termes d'éducation et de formation. Ce travail conscient et accentué dans la durée est appelé investissement à l'époque moderne. C'est en partie la raison pour laquelle, à certaines époques de l'histoire, l'éducation se liait aux modes ou aux systèmes de production traditionnelle, notamment à travers les castes de métier. C'est ainsi que ces castes de métier furent parmi les tous premiers cadres ou systèmes d'éducation (formation y comprise) au sein et en dehors des familles.

Dans les temps modernes, A. Smith dans son ouvrage phare, *Recherches sur la Nature et les Causes de la Richesse des nations*, publié en 1776, tout en mettant l'accent sur le travail de l'être humain comme source de la richesse, avait considéré l'éducation (instruction) publique comme un travail non productif. En revanche, il l'avait déjà identifié comme un bien de consommation collective incorporé et avait proposé que l'État subventionne au moins l'éducation de base afin que tout le monde ait accès à ce niveau d'éducation. Dans cette même optique, V. Pareto (1909), cité par C. K. Cijika (2021, p.17), insiste sur la nécessité pour l'État de subventionner l'Éducation. En effet, analyse-t-il, si l'on considère que le prix d'une unité est constant pour l'individu et que le produit marginal est souvent décroissant (les premières unités d'éducation rapportent davantage à l'individu en termes de salaire futur que les suivants), seule la subvention par l'État qui permet d'atteindre l'optimum voulu, souhaité ou attendu.

Le fait que l'État subventionne l'éducation, au moins à la base, devrait favoriser non seulement la promotion du civisme, mais surtout la main-d'œuvre et le travail dans la manufacture. C'est dans ce sens qu'Adam Smith est considéré par certains comme un réformateur du système éducatif ! écossais de son époque. T. Pauchant (2012) écrit : « Smith s'est rigoureusement opposé à l'élitisme défendu dans l'Angleterre de son époque [...] Smith, on le sait peu, fut un grand réformateur dans le domaine de l'éducation, en tant que membre du mouvement des Lumières écossais »⁴. C'est surtout T. W. Schultz (1961) qui est reconnu comme l'auteur qui pose explicitement les bases de la théorie du capital humain en affirmant que l'investissement dans l'humain est le plus rentable des investissements, étant donné qu'il améliore les revenus de l'individu et favorise la croissance macro-économique. Les thèses T. W. Schultz ont été confirmées après lui par d'autres économistes de renom comme G. Becker (1993). La Banque mondiale écrit (2023) : en moyenne, une année d'études supplémentaire augmente les revenus d'une personne de 10 % par an (a). Il n'existe pas d'autre investissement aussi rentable [...] La valeur du capital humain, c'est-à-dire sa part dans la richesse totale, est de 62 % (a), soit quatre fois le capital acquis et quinze fois le capital à la naissance⁵.

En somme, à partir du moment où, il a été explicité et démontré que l'éducation (formation y comprise) constitue un investissement de premier plan, elle s'est imposée comme un objet essentiel de la science économique. Par suite, la réflexion sur les situations, les cadres, les

³Boundless <https://courses.lumenlearning.com/suny-hccc-worldcivilization/chapter/the-caste-system/>. Consulté le 15 sept. 2023.

⁴[https://www.ledevoir.com/societe/le-devoir-de-philo-histoire/349913/adam-smith-et-la-main-visible-de-l-education#:~:text=D%C3%A9j%C3%A0%2C%20au%20xviii%C3%A8cle%2C%20le,gratuite%20pour%20les%20classes%20d%C3%A9favoris%C3%A9es](https://www.ledevoir.com/societe/le-devoir-de-philo-histoire/349913/adam-smith-et-la-main-visible-de-l-education#:~:text=D%C3%A9j%C3%A0%2C%20au%20xviii%C3%A8cle%2C%20le,gratuite%20pour%20les%20classes%20d%C3%A9favoris%C3%A9es.). Consulté le 26 février 2023.

⁵ <https://blogs.worldbank.org/fr/voices/le-role-crucial-de-l-education-dans-le-developpement-economique>. Consulté le 13 juin 2023.



processus et les finalités de l'éducation que constituent les sciences de l'éducation, intègre fondamentalement les dimensions économiques. Plus encore, l'intégration dans les curricula des sciences de l'éducation des thématiques interdisciplinaires (inégalités scolaires, droit à l'éducation, économie de l'éducation, planification de l'éducation, etc.), ouvrant largement sur la science économique, tend à confirmer le caractère fondamental de l'activité et de la science économiques au sein des sciences de l'éducation et de la formation.

4. Les fondements économiques du droit à l'éducation

De nos jours, le droit à l'éducation est l'un des droits humains fondamentaux. Toutefois, l'on peut constater que ce droit n'est pas souvent défendu à des fins humanistes en soi, mais dans une vision socio-économique. Ainsi, c'est davantage dans une perspective utilitariste et socio-économiste de l'éducation que le *droit à l'éducation* s'impose de plus en plus comme un enseignement fondamental dans les parcours des sciences de l'éducation dans les universités et instituts d'enseignements supérieurs. Le Conseil Economique et Social des Nations-Unies (1999, GE.99-46217, p. 1), fait observer que :

L'éducation est à la fois un droit fondamental en soi et une des clefs de l'exercice des autres droits inhérents à la personne humaine. En tant que droit qui concourt à l'autonomisation de l'individu, l'éducation est le principal outil qui permette à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté [...].

Sans doute, est-ce les enjeux sociaux et économiques majeurs autour de l'éducation qui justifient certaines pratiques ou options sur l'éducation, notamment à propos des stratégies scolaires des familles ou des politiques éducatives des Etats.

4.1. Les fondements économiques de la planification en l'éducation

Au-delà des concepts de base (ressources, marché, offre, demande, stock, flux, coûts, etc.), l'un des concepts spécifiques du domaine de la science économique est la planification. Dans les parcours des sciences de l'éducation dans les universités, la planification de l'éducation fait partie des enseignements fondamentaux. Cet enseignement fut et demeure toujours primordial au point que l'UNESCO avait dû mettre en place, dès 1963, un institut technique⁶ chargé d'étudier, de capitaliser et d'accompagner les Etats du Tiers Monde en matière de planification de l'éducation. Dans les conceptions académiques et les pratiques administratives, les outils de la science économique fondent la planification des politiques, les stratégies nationales et la gestion de l'éducation, puis la démographie scolaire, le suivi et l'évaluation des projets éducatifs. C. Durand-Prinborgne (2000, p. 5) rappelle que la planification est donc aussi un moyen d'organiser l'acquisition des connaissances. En résumé, dès les origines, la planification de l'éducation est une planification macro-économique de l'État. Cette tendance s'est amplifiée dans le contexte de l'économie industrialisée et des transformations socio-économiques impliqués.

4.2. Les plans de développement de l'éducation en lien avec la planification économique et sociale

Les liens entre une société et le système éducatif qu'elle a engendré n'ont pas besoin d'être démontrés. Les systèmes éducatifs et les systèmes de formation sont souvent à l'image de l'état de la société qui les a engendrés, notamment aux plans socio-culturel et socio-économique. La plupart des pays industrialisés et développés aujourd'hui le sont parce qu'ils ont établis des liens dynamiques entre le monde socio-économique et leurs systèmes éducatifs. Inversement,

⁶ Il s'agit de l'Institut international de la planification de l'éducation (IIPÉ), créé en 1963 à l'initiative de l'UNESCO. Cf. <https://www.iiep.unesco.org/fr/institut/iipe-unesco-histoire-dune-institution-pionniere>. Consulté le 9 mars 2024.



l'on peut penser sans risque de se tromper que la plupart des pays non industrialisés et dits en développement comme ceux d'Afrique subsaharienne sont dans cet état en raison des liens peu dynamiques entre leur situation macro-économique et les déterminants de leurs systèmes éducatifs. Cette situation rappelle bien le pacte colonial.

De manière générale, à l'époque contemporaine, les plans d'éducation sont induits par les faits socio-économiques (le contexte socio-économique) des Etats et non l'inverse. I. Tuomi (2018, p. 17) écrit : l'un des rôles clés du système éducatif moderne est de créer des compétences qui permettent aux individus de participer à la sphère économique de la vie. L'histoire des systèmes éducatifs est étroitement liée au développement de la société industrielle, et le travail salarié reste toujours un principe organisateur central dans les sociétés industrielles et dans leur vie quotidienne. [...] L'éducation, selon cette interprétation, est un moteur clé de la productivité et de la compétitivité économiques, et les politiques éducatives sont formulées dans le contexte de la croissance économique.

Ainsi, les systèmes scolaires formels émanent davantage des besoins globaux de planification macro-économique des États que des besoins liés à la défense des droits humains fondamentaux dans une perspective socio-humaniste.

4.3. La planification de l'éducation en lien avec le développement des ressources humaines

À l'époque contemporaine, les systèmes scolaires ont été formalisés et sont planifiés sur la base de l'utilitarisme socio-économique aux niveaux individuel et collectif. La planification de l'éducation participe d'abord de la stratégie de survie, de gestion et de prospérité des Etats, comme le concevait A. Smith (1776). Cette planification vise d'abord des ressources humaines, c'est-à-dire les capacités humaines incorporées dans les individus, le capital humain. À l'époque contemporaine, aucun État au monde ne souhaite manquer d'enseignants, de médecins, d'ingénieurs, de magistrats, etc. Ces compétences ou expertises sont cruciales pour le fonctionnement de l'État et la survie collective. C'est ainsi qu'aux niveaux des individus, des familles ou des Etats, les besoins ou les choix en matière de planification de l'éducation sont souvent dominés par l'utilitarisme socio-économique.

Les indicateurs socio-économiques du développement reconnus dans les normes internationales tels que la Production Nationale Brute par habitant et par année (PNB), la Production Intérieure Brute par habitant et par année (PIB) et surtout l'Indice Développement Humain (IDH) et dérivés sous-tendent et orientent la planification de l'éducation. Très souvent, l'intention principale est le développement des ressources humaines à des fins socio-économiques.

4.4. La qualité de l'éducation implique l'efficacité et l'efficience socio-économiques

La qualité de l'éducation est une thématique majeure aujourd'hui dans les agendas de développement, au niveau international ou national. En particulier, l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD4, 2015) des Nations-Unies stipule qu'il faut « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

Le paradigme socio-économiste de l'éducation est inhérent à l'ODD4. À toutes les cibles de cet ODD, il est question de l'égalité entre les couches sociales et entre les genres. *A priori*, cette égalité recherchée entre les couches sociales et entre les genres relève d'une légitimité morale et d'une préoccupation relevant de la justice sociale. Mais, au fond, les préoccupations de l'égalité à l'époque contemporaine renvoient aussi à la concurrence socio-économique entre



citoyens face au développement des compétences monnayables et au marché d'emploi en vue de l'insertion socio-professionnelle. Au-delà des préoccupations relatives à la justice sociale, les sept cibles de cet objectif explicitent les fondements socio-économiques de l'éducation en renvoyant aux liens entre l'éducation, la qualité de l'éducation et les rendements socio-économiques du système éducatif (efficacité et efficience). L'efficacité (des résultats) et l'efficience (par rapport aux ressources utilisées) sont des indicateurs socio-économiques qui rappellent que les systèmes scolaires formels constituent ou sont perçus à la fois comme une nécessité et une émanation macro-économique des Etats.

4.5. L'émergence des approches et des concepts en sciences de l'éducation émanant de la science économique.

Depuis les années 1950, à la suite des deux guerres mondiales et leurs conséquences multi-sectorielles, le monde de l'éducation est fortement pénétré, plus ou moins silencieusement, par le monde industriel, le monde de l'entreprise, le monde du marché et du profit. Les discours et les préoccupations par rapport à la qualité de l'éducation, par exemple, s'orientent vers les coûts, les rendements, la production de la main-d'œuvre qualifiée, le développement des compétences stratégiques pour familles et les Etats. Ce n'est peut-être pas un hasard que les innovations majeures dans le secteur de l'éducation à l'échelle du monde nous viennent souvent des premières puissances économiques du monde, en premier lieu les Etats-Unis d'Amérique (USA). Ainsi, l'approche pédagogique par les compétences (APC) a émergé à partir des USA, sous les influences cumulées du monde industriel et du monde de l'entreprise. C'est ainsi qu'elle a d'abord concerné le sous-secteur de la formation professionnelle avant tout le reste du monde scolaire. A. Rey (2012, p. 12) écrit : si l'on s'intéresse à l'origine de l'approche par compétences dans les sciences de l'éducation, on découvre que dans sa première « version », celle-ci appelait CBET, *Competency Based Education and Training*. Elle est née aux Etats-Unis et dit s'inscrire dans la lignée de l'expérimentalisme, dont John Dewey est l'une des figures centrales. [...] Richard Burns explique que la « philosophie » de CBE repose sur 3 principes : 1) le monde est en changement constant et éduquer, et éduquer, c'est avant tout apprendre à l'enfant à s'adapter à ces changements par des comportements appropriés ; 2) l'éducation doit être fondée sur les données psychologiques de l'apprentissage (et en particulier sur l'idée d'un conditionnement permettant de progresser du simple au complexe dans l'acquisition des comportements appropriés ; 3) le comportement humain est essentiellement fondé sur des motivations de mieux être économique. C'est donc la notion d'*adaptation* qui est au centre de la philosophie de la *Competency based education*.

En somme, l'APC qui domine aujourd'hui les approches pédagogiques est en réalité un aboutissement de la pédagogie du « *Learning by doing* » ou de l'approche pédagogique par le projet ou le problème (socialement situé) de J. Dewey, lui-même influencé dans sa vision éducative par le monde industriel et le fonctionnalisme immanent. Certains des titres des travaux de cet auteur retracent les origines de l'APC : *The Place of Manual Training* (1901), *A Policy of Industrial Education* (1914), *The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy, Manual Training and Vocational Education* (1916). De là, il ressort aussi clairement la vision fonctionnaliste de l'éducation de l'auteur en lien avec le contexte socio-économique, les besoins en capital humain en rendements économiques.

La réflexion portant sur les liens fondamentaux entre éducation et l'économie, puis entre les sciences de l'éducation et la science économique permet opportunément d'apporter une distinction claire entre les concepts d'éducation et de formation. Au regard des liens originels entre éducation et formation, nombre d'acteurs ne se donnent plus la peine de marquer la distinction entre les deux concepts. Néanmoins, à observer de prêt, l'éducation n'est pas



exactement assimilable à la formation dans l'action ou suivant les effets. Aussi, au plan pédagogique n'est-il pas inutile de ressortir la nuance qui puisse exister entre éducation et formation. Prendre conscience de cette nuance peut contribuer à plus d'éclairages et de rendements pédagogiques, en situation d'éducation ou de formation.

4.6. La distinction entre l'éducation et la formation à partir du concept économique

Étymologiquement, les concepts d'éducation et de formation se distinguent entre eux à un certain degré, même si les deux indiquent similairement une action commune à conduire : la transmission. Étymologiquement, éducation, de l'infinitif latin *educere*, signifie élever, tirer vers, tandis que la formation, de *formare*, traduit l'action pour donner une forme particulière à, pour confectionner, voire fabriquer.

Le concept d'éducation, chez nombre d'auteurs (J. Dewey, 1916, O. Reboul, 1992, J. Houssaye, 1992, etc.), est associé à une éducation aux valeurs morales, sociales ou politiques. À la différence, les deux concepts clés qui symbolisent le mieux le concept de formation sont : les habiletés et les compétences (*hard skills / soft skills*). Ces derniers concepts connotent l'apprentissage en termes d'exercice, d'application, d'adaptation, d'utilité et même de concurrence. R. Legendre (2005) indique que le « *skill* adaptatif », relève du domaine psychomoteur dans la taxonomie pédagogique. Il n'est pas nécessaire de rappeler que les valeurs éducatives, elles, relèvent du domaine socio-affectif dans la même taxonomie.

En somme, la distinction (et non en différence en réalité) entre les concepts d'éducation et de formation repose essentiellement sur le fait que l'éducation et les éducateurs se préoccupent de la transmission des valeurs, tandis que la formation et les formateurs se focalisent sur le moulage du corps et/ou de l'esprit en vue de reproduire efficacement des gestes (socio-économiquement utiles et valorisés). La notion de formation renvoie à celle des habiletés et des compétences.

Diverses sources témoignent de l'origine historique du concept *skill* dans le monde militaire, le monde de la formation ou de l'instruction par excellence. En particulier, l'on situe l'origine des *soft skills* au cœur de l'armée américaine dans les années 80 (Lamri, J., et al., 2022). Ensuite, la vision et la pratique ont été intégrées aux principes du management et au monde de l'entreprise, à partir de la Silicon Valley⁷.

En définitive, la distinction entre l'éducation cognitive et socio-affective, puis la formation psychomotrice se révèle pertinente au point qu'il est apparu, vers la fin du 20^e, un courant pédagogique, celui des *soft skills* (par opposition au *hard skills psychomotrices*). C'est avec ce courant qu'émergent le concept des compétences du 21^e siècle comme, en termes bergsonien, pour augmenter un supplément d'âme aux compétences techniques et socio-économiques qui tendent à réduire la grandeur de l'âme.

5. L'économie de l'éducation dans une perspective d'économie politique

De nos jours, le caractère fondamental de l'économie dans l'éducation justifie le fait qu'en partie, les sciences de l'éducation évoluent comme une science immanente à l'économie politique et que les contenus la discipline d'enseignement intitulé économie de l'éducation dans les parcours des sciences de l'éducation renvoient aux bases de l'économie politique.

Faire prospérer l'économie dans une société par l'éducation rappelle le précepte aristotélien selon laquelle toute science et tout art tend vers son bien propre. Or, le bien ultime est un bien d'État, un bien politique qui est perçu comme tel dans la société.

⁷ <https://danitis.com/soft-skills-tendance-ou-revolution/>. Consulté le 17 septembre 2023.



Le bien, certes, est désirable quand il intéresse un individu pris à part, mais son caractère est plus beau et plus divin quand il s'applique à un peuple et à des Etats entiers. La science qui a pour objet d'étude le bien suprême est donc bien la politique. Et Aristote présente *l'Ethique à Nicomaque* comme un traité de politique⁸.

De même, M. Joanis (2002, p. 6) rappelle que « L'économie de l'éducation, par son accent sur l'investissement en capital humain, est aussi étroitement liée à la littérature macroéconomique sur la croissance économique, ce qui la rend particulièrement pertinente du point de vue de la politique économique ».

En fait, qu'est-ce que l'économie politique ? Dans les faits, l'économie politique est une branche de l'économie qui a pour objet l'étude la manière dont se forment, se distribuent et se consomment les richesses dans une société (J.-B. Say, 1803).

Dans une perspective progressiste, elle devrait être comprise comme l'étude des conditions de production, de distribution et de consommation des biens (publics) dans une société (étatique). C'est dans cette optique que l'éducation, à la fois en tant que bien privé (individuel), bien commun (collectif), bien public et surtout en tant que bien premier (primordial) devient en soi un objet et un enjeu politique immense. N. Yabouri (2012, vol. 1, p. 237) écrit :

Ainsi, se perçoit, semble-t-il, l'enjeu principal de l'éducation publique dans la vie et dans la gestion des États modernes. En définitive, elle est au cœur de l'économie politique. Quels que soient la vision politique et le type de conception de l'État envisagé, l'éducation est au cœur de l'organisation politique et sociale des États modernes. Pour les États modernes, l'éducation publique en tant que bien premier⁹ est le moteur de l'économie politique à la fois en termes de production et de redistribution des biens et des services.

À l'apogée de la révolution industrielle, par rapport au rôle de l'éducation publique dans la politique britannique, Webb S. (1904, p. 9) écrit : les leaders de tous les partis politiques se sont inconsciemment faits à l'idée que l'efficacité nationale dépendait du fait de tirer le meilleur parti possible des capacités de toute la population, qui font, après tout, aussi réellement partie de nos ressources nationales que notre fer et notre charbon.

De fait, comme nous le réalisons péniblement à présent, la puissance intellectuelle de notre peuple sera seule susceptible d'assurer à la longue le maintien de notre position industrielle prééminente dans le monde. On doit donc en venir insensiblement à considérer l'éducation publique non comme un objet de philanthropie entrepris au profit d'enfants en particulier, mais comme un objet d'intérêt national, entrepris pour l'intérêt de la communauté dans son ensemble.

Dans la société post-industrielle du 21^e siècle, les agendas de développement, notamment l'ODD4, en insistant sur les principes d'égalité et d'équité dans les politiques et dans les pratiques éducatives publiques remettent l'éducation au cœur de l'économie politique. Ceci, au plan académique, fait percevoir l'économie de l'éducation davantage comme l'économie politique de l'éducation.

Conclusion

Le débat sur l'objet et la méthode propres des sciences de l'éducation au sein des sciences sociales est un débat épistémologique non encore achevé. Les sciences de l'éducation constituent-elles une science fondamentale ou appliquée ? Il en est de même à propos des

⁸ <https://www.les-philosophes.fr/aristote/ethique-a-nicomaque/les-sages.html>. Consulté le 21 septembre 2023.

⁹ John RAWLS (2009) distingue cinq idées acceptables du bien : bien comme rationalité ; biens premiers ; conceptions autorisées du bien ; vertus politiques ; société politique en tant que bien.



disciplines fondamentales qui fondent ou ont contribué à fonder les sciences de l'éducation en tant que discipline académique. E. Durkheim avait préposé seulement deux sciences de l'éducation en termes de fondement : la sociologie, puis la psychologie. Mais, depuis l'entrée des sciences de l'éducation dans les universités, la philosophie et l'histoire sont intégrées comme des sciences sociales fondamentales aux sciences de l'éducation.

De fait, les sciences de l'éducation sont entrées dans le milieu académique comme une science plurielle avec plusieurs disciplines fondamentales ou thématiques interdisciplinaires d'enseignement ou de formation. L'économie de l'éducation en fait partie. Certaines comme la philosophie, la sociologie, la psychologie ou l'histoire sont souvent considérées comme des disciplines fondamentales aux sciences de l'éducation. Dans cet article, nous avons soutenu et défendu la thèse selon laquelle, dans l'histoire et davantage dans l'actualité, l'économie est intimement liée à l'éducation à travers la formation aux compétences (techniques) socio-économiquement utiles, voire indispensables. C'est à juste titre que l'éducation est l'objet de la science économique, de même que la planification macro-économique des Etats modernes. De fait, les sciences de l'éducation comme sciences ayant pour objet les faits, les situations, les cadres, le processus et les finalités de l'éducation intègrent les faits économiques à la base. C'est pourquoi, la science économique devrait également être considérée comme une science fondamentale des sciences de l'éducation et de la formation.

Références bibliographiques

- Aristote (1992). *Ethique à Nicomaque*. GF-Flammarion, trad. J. Voilquin.
- Banque mondiale. (2023). *Éducation*. Banque mondiale. Consulté le 17 septembre 2023 sur <https://www.banquemondiale.org/fr/topic/education/overview>
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, University of Chicago Press. (3rd ed.). <http://dx.doi.org/10.7208/chicago/9780226041223.001.0001>
- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*. Routledge Falmer.
- Bouglé, C. (1908). *Essais sur le régime des castes*. Félix Alcan.
- Boundless. (2023). *World Civilization. The Caste System*. Consulté le 15 septembre 2023 sur <https://courses.lumenlearning.com/suny-hccc-worldcivilization/chapter/the-caste-system/>
- Cijika, K. C. (2021). *Politique de l'éducation et analyse des systèmes éducatifs*. L'Harmattan.
- Danitis. (2019). *Les soft skills : nouvelle tendance ou réelle évolution ?* Consulté ce 17 septembre 2023 sur <https://danitis.com/soft-skills-tendance-ou-revolution/>
- Delamotte, É. (1998). *Une introduction à la pensée économique en éducation*. PUF.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Armand Colin. (1^{ère} édit. 1938).
- Dewey, J. (1983). *Démocratie et éducation*, Bordeaux, L'âge d'homme, (1^{ère} édit. 1916). DOI : 10.3917/arco.dewey.2018.01
- Dioffo, A. M. (2019). *L'éducation en Afrique*. Québec : Les Éditions science et bien commun. Collection : Mémoire des Suds. (1^{ère} édit. 1964).
- Durand-Prinborgne, C. (2000). *Aspects légaux de la planification et de l'administration de l'éducation*. UNESCO-IIEP.



- Durkheim, É. (1903). Pédagogie et sociologie. *Revue de Métaphysique et de Morale*. Tome 11, No.1, 37-54.
- Fabre, M. (2008). L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation ? *Recherches en éducation* [Online], 5 | 2008. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3981>
- Fumat, Y. (2009). Les sciences de l'éducation sont-elles des sciences ? *Éducation et socialisation*, 26-2009, 17-34. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.16122>
- Houssaye, J. (1992). Les Valeurs à l'école. L'éducation au temps de la sécularisation. PUF.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2461442>
- IPE-UNESCO. (2024). *Histoire d'une institution pionnière*. Consulté le 13 juin 2023 sur <https://www.iiep.unesco.org/fr/linstitut/iiep-unesco-histoire-dune-institution-pionniere>
- Joanis, M. (2002). L'économie de l'éducation : méthodologies, constats et leçons, Les cahiers de la série scientifique (CS), 2002 s-70, Montréal.
- Jolicoeur, F. (2013). Vers l'abandon d'une philosophie moderne de l'éducation : étude comparative des conceptions éducatives moderne et contemporaine dans l'enseignement de la philosophie au cégep. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Kerlan, A. (2003). Philosophie pour l'éducation. ESF.
- Lamri, J., Barabel, M., Lubart, T. & Meier, O. (2022). Chapitre 1. Généralités sur les soft skills. J. Lamri, M. Barabel, T. Lubart & O. Meier (Dir), *Le défi des soft skills : Comment les développer au XXIe siècle ?* (pp. 23-42). Dunod.
- Lê Thành, K. (1981). *L'Éducation comparée*. Armand Colin.
- Lê Thành, K. (1985). L'économie de l'éducation, *Revue internationale des sciences sociales*, n° 37, Vol. 2, 237-255.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 3e édition
- Les philosophes. (2023). *Ethique à Nicomaque*. *Les-philosophes.fr*. Consulté le 21 septembre 2023. <https://www.les-philosophes.fr/aristote/ethique-a-nicomaque/les-sages.html>.
- Mialaret, G. (2006). *Les Sciences de l'éducation*. PUF
- Pareto, V. (1909), *Manuel d'économie politique*. Hachette et la BNF.
- Patrinos A. H. (2016). *Le rôle crucial de l'éducation dans le développement économique*. Consulté le 13 juin 2023 sur <https://blogs.worldbank.org/fr/voices/le-role-crucial-de-l-education-dans-le-developpement-economique>
- Pauchant, T. (2012). *Le Devoir de philo : Adam Smith et la main visible de l'éducation*. Consulté le 15 septembre 2023 sur <https://www.ledevoir.com/societe/le-devoir-de-philo-histoire/349913/adam-smith-et-la-main-visible-de-l-education#:~:text=D%C3%A9j%C3%A0%2C%20au%20xviii%C3%A8cle%2C%20le,gratuite%20pour%20les%20classes%20d%C3%A9favoris%C3%A9es>
- Rawls, J. (2009). Unité sociale et biens premiers. *Raisons politiques*, 2009/1, n° 33, 9-43.



- Reboul, O. (1992). Les Valeurs de l'éducation. PUF.
- Rey (del), A. (2012). Le succès mondial des compétences dans l'éducation : histoire d'un détournement, Rue Descartes, 2012/1, n° 73, 7-21
- Say, J-B. (2011). *Le Traité d'économie politique, ou simple exposition de la manière dont se forment, se distribuent et se consomment les richesses*. Institut Coppet. (1^{ère} édit. 1803).
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51, n°1, 1-17.
- Smith, A. (1776). *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations. Des causes qui ont perfectionné les facultés productives du travail, et de l'ordre suivant lequel ses produits se distribuent naturellement dans les différentes classes du peuple*. Tome I, Trad. Garnier, 1881.
- Tuomi, I. (2018). The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education. Editors: Cabrera, Marcelino; Vuorikari, Riina; Punie, Yves. The European Commission's science and knowledge service, Joint Research Centre (JRC).
- Webb, S. (1904). *London education*. Longmans, Green and co.
- Yabouri, N. & al. (2023). Les sciences fondamentales à l'origine des sciences de l'éducation : la partition de la psychologie. P. PARI, K. Bito & I. H. Bawa (dir.). *Psychologie dans les pays du Sud*. (pp. 355-374). Edition Awoudy.
- Yabouri, N. (2012). *Les politiques éducatives au Togo de 1960 à 2010 : la question de l'équité et de l'intégration nationale*. [Thèse de doctorat, Université de Lomé].

