

***La recherche francophone dans le monde :
Interroger les lettres et les sciences sociales et humaines***

**(Actes, 1^{er} Congrès mondial des chercheurs francophones
11-15 juin 2019/ Accra)**

Coordonné par Koffi Ganyo AGBEFLE, Giovanni AGRESTI, Rahma BARBARA

**LES CAHIERS DE L'ACAREF
Vol. 1/N°3– décembre 2019**

ISBN 9782953729962

Alphabétisation, culture et développement : tour d'horizon

Christian Tremblay

Observatoire Européen du Plurilinguisme, Paris, France, christian.tremblay@live.fr

Résumé

Traiter des langues en Afrique conduit inmanquablement à parler des rapports entre langues, cultures, éducation et développement. Chaque concept manipulé ici est une source inépuisable d'interrogations tant ces notions voyagent entre l'universel et le singulier. Néanmoins, l'axe principal de cette communication est une interrogation sur la découverte tardive d'une relation forte entre éducation et développement, alors que les observations que l'on peut faire remontent déjà à plusieurs siècles. C'est sans doute que l'idée même d'éducation au sens moderne du terme est elle-même tardive et que celle de développement l'est encore davantage. Quoi qu'il en soit, ces deux notions sont aujourd'hui inséparables où que l'on soit dans le monde.

Mots-clés : Développement, Alphabétisation, Éducation, Développement humain, Théories économiques

Abstract

Dealing with languages in Africa inevitably leads to talking about the relationship between languages, cultures, education and development. Each concept manipulated here is an inexhaustible source of questions as these notions travel between the universal and the singular. Nevertheless, the main thrust of this communication is a question about the late discovery of a strong relationship between education and development, whereas the observations that can be made go back several centuries. This is probably because the very idea of education in the modern sense of the term is itself late and that of development is even more so. In any case, these two notions are now inseparable wherever we are in the world.

Keywords: Development, Literacy, Education, Human development, Economic theories

Introduction

Cette communication est née de recherches conduites dans le cadre de mon article publié dans le livre *Les langues-cultures, moteurs de démocratie et de développement* (Boudet 2019) qui vient de paraître. J'ai été amené à m'intéresser aux conditions d'émergence des langues vulgaires, particulièrement du français, sur les lambeaux du latin en décomposition et sur les relations à établir entre le développement de l'écriture, l'alphabétisation, c'est-à-dire l'accession à la lecture et à l'écriture, et le développement économique.

Un fait mis en évidence par Emmanuel Todd et Hervé Lebras dans *L'Invention de l'Europe* et dans *L'Invention de la France* a particulièrement retenu mon attention. La généralisation de l'alphabétisation, c'est-à-dire savoir lire et écrire,

a suivi la progression de la réforme luthérienne dans le nord et l'est de l'Europe et apparaît comme la conséquence directe d'un principe du protestantisme qui veut que chaque fidèle ait un contact direct avec Dieu à travers la lecture de la Bible. L'alphabétisation s'est ensuite propagée par contact et par capillarité vers les populations d'Europe occidentale et méridionale. Ainsi, dès la fin du XVII^e siècle on considère que les populations d'Europe du nord et de l'est sont alphabétisées à plus de 90 %, soit avec environ deux siècles d'avance par rapport à l'Europe occidentale et méridionale, ce qui permet de comprendre l'évolution du progrès technique et le développement du capitalisme. Cette constatation est de la plus grande importance. La démographie vient ainsi compléter la thèse fondamentale de Max Weber selon qui le capitalisme moderne trouverait sa source dans la valorisation du travail comme voie de salut, telle qu'elle résulte de l'éthique protestante, par la place de la lecture et de l'écriture comme source de développement, détail non spécifiquement mis en évidence par Max Weber. De la même manière, Todd, en affirmant le primat du culturel sur les moyens de production, inverse la thèse fondamentale du marxisme selon laquelle les « moyens de production » déterminent la culture.

C'est cette problématique que nous allons discuter pour aboutir à la conclusion que si l'éducation ressort aujourd'hui comme un facteur incontournable de développement, il reste cependant à définir les contours de cette éducation. On essaiera aussi de comprendre pourquoi l'éducation est apparue si tardivement comme un facteur de développement.

1. La naissance de la notion de développement

1.1 Prolégomènes. L'idée de modernité

Avant toute chose, dès lors que l'on veut traiter un sujet en prenant un certain recul historique, il convient de faire très attention aux mots que l'on emploie, qui la plupart du temps sont apparus bien longtemps après les faits que l'on veut évoquer. Convenons avec Jacques Attali (2013) que chaque époque a eu son idée de la modernité, même si elle n'a pas les mêmes mots pour en parler, étant entendu que les découpages historiques qui nous sont aujourd'hui presque familiers, sont évidemment le fruit de nos propres constructions ou reconstitutions rétrospectives, dont les contemporains n'avaient eux-mêmes pas la moindre idée.

Les mots ont eux-mêmes des destins particuliers. Certains, comme « raison », « réalité », « connaissance », ont traversé presque intacts l'histoire de la pensée depuis la plus lointaine Antiquité, tandis que d'autres ont une histoire beaucoup plus courte et ne sont pas assurés de pareille pérennité. C'est

particulièrement le cas des trois mots que nous utilisons dans notre titre.

Alphabétisation, tout d'abord.

Pour qu'il y ait « alphabétisation » il faut qu'il y ait passage de l'état d'« analphabète » ou d'« illettré » ou « inculte » à celui d'« alphabétisé », mais on ne dira pas « lettré » ou « cultivé ». Pour remédier à l'effet très négatif du terme « analphabétisme » certains ont imaginé celui de « littératie » (en anglais « literacy ») et « illiteracy » qui donne « illettré » ou « analphabète » en français. Donc « réduire l'analphabétisme » ou « améliorer la littératie » seraient deux expressions équivalentes. Les mots sont des armes redoutables.

Les lois dites lois Jules Ferry de 1884, qui ont institué en France l'enseignement obligatoire pour les garçons et les filles, public, laïc et gratuit, n'avaient pas pour but d'alphabétiser la population française, mais d'abord d'en améliorer le niveau d'instruction, le manque d'instruction ayant été considéré comme une des causes de la défaite de l'armée française face à la Prusse en 1870. L'objectif était donc très circonstanciel. Développer le pays par l'alphabétisation n'était pas affiché comme un impératif national, pourtant les idées étaient celles-là. Apprendre à lire et à écrire, alors que dans les registres de mariage, la moitié de la population ne savait pas apposer sa signature ou écrire son nom et mettait une croix à la place, tel était l'état du pays. Alphabétiser ne signifie rien d'autre que rendre une personne capable de « lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne. ». C'est la définition donnée en 1949, par la Première Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTÉA 1, Elsenieur, Danemark). Et en 1960, lors de la Deuxième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTÉA 2), qui se tient à Montréal, on y fait le lien entre l'alphabétisation et le développement international¹. Et si le terme est aujourd'hui défini et employé, c'est parce qu'il répond à un besoin concret.

Nous passons sur le mot « culture », tant ce terme a été l'objet de débats complexes et de définitions innombrables, mais encore une fois, il a fallu recourir à une définition officielle et internationale, qui fait plus ou moins consensus et par rapport à laquelle les autres définitions peuvent apparaître comme des points de vue particuliers, nullement incompatibles. Nous ne poussons pas plus loin la question, l'important étant de retenir le caractère finalement très tardif d'une définition relativement consensuelle, puisque celle-

¹ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Alphabétisation>

ci, due à l'Unesco, date de 1982².

Pour le terme de « développement », il faut immédiatement distinguer entre « développement personnel » et « développement collectif ».

Le « développement personnel » est un terme très en vogue qui alimente toute une publicité et l'on pourrait croire à une notion récente. Il n'en est rien. Si le concept en tant que tel est nouveau, les idées qui en sont à la base remontent à l'Antiquité, et l'empereur philosophe Marc Aurèle en serait un des fondateurs.

Pour le « développement collectif », les choses sont tout autres, et c'est sur les rapports entre alphabétisation, éducation et développement collectif que nous nous attarderons plus loin.

Nous allons passer un certain temps à élucider la notion de développement et peut-être que la relation avec l'alphabétisation et l'éducation finira par s'imposer comme une évidence. Mais il n'en est rien. Développement, alphabétisation et éducation ne sont pas des abstractions et n'ont aucune signification en dehors de cultures particulières.

Avant d'aller plus loin, il faut donc, sans malheureusement pouvoir approfondir, évoquer les relations complexes entre culture et développement.

1.2 Relation culture et développement : une relation complexe et incertaine

Les relations entre les deux notions n'ont rien d'automatique. Considérant provisoirement qu'alphabétisation et développement vont de pair, il est un fait que la culture, en tant que culture particulière, association qui est une forme de tautologie, ne mène pas de manière systématique ni à l'alphabétisation, ni au développement.

Des contextes défavorables peuvent en effet s'y opposer. Ainsi la religion catholique, au moins jusqu'à la fin du XVI^e siècle, si elle nécessitait l'existence d'une élite religieuse capable de comprendre et d'interpréter les Textes Saints, n'appelait en aucune manière la diffusion dans la masse des fidèles de capacités de lecture, qui de toute façon ne se concevait qu'en latin. C'est en réaction à la réforme luthérienne que l'on a commencé à se préoccuper de combattre l'ignorance et l'immoralité d'une population rurale arriérée. Le retrait du monde,

² « Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts, les lettres et les sciences, les modes de vie, les lois, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ». <https://fr.wikipedia.org/wiki/Culture>

le refus de la recherche des biens de ce monde étaient fortement valorisés en tant que voies de salut, l'accession à la connaissance de ce monde, par les sciences et les humanités, n'étant pas spécialement recherchée pour la masse de la population. Mais le facteur religieux est combiné avec les structures familiales en rapport avec l'opposition entre le modèle de famille souche et le modèle de famille nucléaire. Là où s'est opéré le décollage de l'alphabétisation c'est dans les régions à la fois protestantes et à structure familiale de type souche (Todd 1990-1996 : 159 et s.). Le cas de l'Islam et de ses relations avec l'écrit est également très illustratif.

Dans l'Empire ottoman, dès 1485, le sultan Bajazed II interdit l'usage de la presse à imprimer. En 1515, un second décret du sultan Selim I^{er} punit de mort toute personne utilisant une presse. L'imprimerie sera réintroduite en 1727 par Ibrahim Müteferrika, mais seulement pour une ou deux décennies, avant d'être de nouveau interdite jusqu'en 1795. Le premier journal ne sera publié qu'en 1824. Le Coran restera toutefois interdit d'impression durant encore plusieurs dizaines d'années, ce qui contribuera à maintenir vivant un artisanat du manuscrit jusqu'au XX^e siècle. Toutefois, l'imprimerie des caractères arabes, longtemps interdite dans le monde musulman au motif que ces caractères sont sacrés, est pratiquée en Europe dès le XVII^e siècle. Le sultan Murad III permet l'importation et la vente de ces livres non religieux en caractères arabes.³

Alphabétisation et culture doivent donc être distinguées, sans que l'on puisse cependant les dissocier, car l'alphabétisation, fait culturel fondamental, ne se conçoit pas en dehors d'un contexte culturel particulier.

Pour autant, elles entretiennent avec le développement une relation totalement différente. La culture, dont la religion est une des expressions les plus fortes, peut empêcher, ralentir ou favoriser le développement, bien plus, elle a un pouvoir définitoire du développement. Comme on a pu le voir, la notion de modernité et donc de développement est définie par la culture. Reste la question centrale, l'alphabétisation et le changement culturel sont-ils exogènes ou endogènes au développement, facteur ou résultat du développement ? Les deux probablement, mais peut-être faut-il préciser la question ? Sont-ils parfois exogènes ou toujours endogènes ?

Ce premier questionnement était un préalable pour comprendre que l'éducation n'est apparue que tardivement dans la théorie économique comme composant à part entière de la croissance économique et du développement.

³ https://fr.wikipedia.org/wiki/Imprimerie#Dans_le_monde_musulman

1. Généalogie de la notion de développement

Il faut d'abord considérer que l'idée de progrès qui apparaîtra avec les Lumières n'allait pas de soi et était largement neutralisée par la prégnance de l'idée de l'état stationnaire chez les économistes classiques.

2.1 Du mercantilisme à la Révolution française

Bien que le mouvement que l'on nomme *mercantiliste* n'ait jamais eu de vocation théorique et scientifique, il a eu suffisamment d'influence dans l'action économique du XVII^e siècle à nos jours pour que l'on ne puisse en faire abstraction. Il n'est d'ailleurs même pas un mouvement mais plutôt un ensemble de comportements politiques en matière d'économie empreints de pragmatisme et dont l'objectif apparaît être la richesse des nations. Quand on parle de « richesse des nations » on pense en fait que la richesse, qui remplit les caisses des finances publiques, est une source de puissance, qui assure le rayonnement des monarques et permet de financer les guerres.

Si le mercantilisme heurte souvent les économistes, et si ses apports théoriques sont réputés faibles, il n'empêche que le mercantilisme inspire davantage les gouvernements que ne le font les sciences économiques, et cela depuis le XVII^e siècle jusqu'à aujourd'hui. En clair, le mercantilisme obéit à une logique de gouvernement et non à une logique scientifique, et l'on pourra dire que les mercantilistes se servent des résultats de la science pour les mettre au service de leurs intérêts. Donc, la question du rapport entre le mercantilisme, l'alphabétisation et l'éducation, ne peut obtenir de réponse claire. D'abord évidemment, on ressent d'emblée le décalage temporel entre les termes. Cependant, au-delà du vocabulaire, sans doute, trouverions-nous des positions très variées qui refléteraient la diversité de point de vue représentative des idées à l'époque considérée.

La réalité, c'est par exemple que Versailles était pour le roi Louis XIV un instrument de contrôle par rapport à la noblesse, mais aussi un instrument de prestige pour la France, prestige politique et économique, à travers l'excellence de ses métiers et de ses artisans. Pour autant, le lien entre l'excellence des métiers et l'éducation n'est pas intellectuellement établi, car l'éducation n'est pas pensée en tant que telle. Une déclaration royale de 1698 par exemple est très symptomatique :

Voulons, que l'on établisse autant qu'il sera possible des maîtres et des maîtresses dans toutes les paroisses où il n'y en a point, pour instruire tous les enfants du catéchisme et des prières qui sont nécessaires et nommément ceux dont les pères et mères ont fait profession de la

religion prétendue réformée... comme aussi pour apprendre à lire et même à écrire à ceux qui pourraient en avoir besoin ;⁴

Il y est plus question de religion et de bonnes manières que d'essor économique.

Avec Colbert, le gouvernement français s'implique de façon importante dans l'économie afin d'accroître les exportations en créant des manufactures, voire des « villages-usines ». Colbert intervient également pour abaisser les obstacles au commerce en réduisant les droits de douane intérieurs et en construisant un important réseau de routes et canaux. Colbert entend impliquer toutes les forces de la Nation : Hommes, techniques et capitaux. Mais en matière d'hommes, il compte en fait sur une main-d'œuvre nombreuse garantie par l'essor démographique et par un âge au travail très bas, les enfants étant recrutés dans les manufactures dès l'âge de six ans, et la main-d'œuvre d'autant moins payée qu'elle est nombreuse.

La réalité est que l'éducation n'est pas l'affaire de l'État. On pense généralement que c'est l'Église qui est en charge de l'éducation à travers les écoles paroissiales et jusqu'à l'université. La réalité est plus nuancée. La noblesse d'abord n'a pas recours à l'école, mais à des précepteurs, cela se passe donc dans la famille, le reste de l'éducation étant partagé entre les corporations et l'Église. L'enseignement professionnel est d'abord organisé et contrôlé par les corporations ou communautés de métiers dont le régime de base est l'apprentissage. Cet enseignement pratique peut aussi être théorique et de haut niveau, parfois de plus haut niveau qu'à l'Université, par exemple en arithmétique et en géométrie pour les horlogers.⁵

Hors des corporations, il existait des formes alternatives d'enseignement professionnel. La description de ce phénomène mérite d'être connue tant elle est riche d'enseignement.

Les personnes chargées de la création et du fonctionnement des formes alternatives d'enseignement professionnel n'étaient pas des maîtres de corporations mais des prêtres, des converses, des administrateurs d'hôpitaux ou des ouvriers indépendants. Pour les autorités religieuses et publiques qui soutenaient ces programmes, l'objectif consistait à doter les enfants pauvres de moyens d'existence et à fournir des ouvriers qualifiés sur le marché du travail. Assurer la reproduction de la force de travail était fondamental pour la santé et la vitalité de l'État et de l'Église, tout autant que pour le maintien de l'ordre social et l'essor de la

⁴ <http://www.le-temps-des-instituteurs.fr/hist-ancien-regime.html>

⁵ https://fr.wikipedia.org/wiki/Corporation_sous_le_royaume_de_France

production économique. (Haru Crowston 2005 : 411)

On voit clairement se combiner trois objectifs :

- 1) doter les enfants pauvres de moyens d'existence ;
- 2) fournir des ouvriers qualifiés sur le marché du travail et reproduire la force de travail ;
- 3) permettre l'essor de la production économique.

Il est vraisemblable que l'objectif de charité était prédominant pour l'enseignement organisé par l'Église, quand il ne s'agit pas d'assurer la formation et le recrutement du clergé.

C'est à Reims, en 1679, que Jean-Baptiste de La Salle fonde pour les pauvres la première école gratuite. Il fonde le 25 mai 1684 la congrégation des Frères des Écoles chrétiennes. Par la suite, il ouvre des écoles professionnelles, des écoles du dimanche, des maisons d'éducation pour les enfants des rues. Ensuite, il découvre que ce qui manque le plus aux enfants ce sont des maîtres bien formés. Il recrute donc de jeunes maîtres auxquels il propose une forme de vie religieuse tout en conservant leur caractère laïque. Ainsi se développera ce qui deviendra l'Institut des Frères des écoles chrétiennes, voué à l'instruction et à l'éducation des enfants des milieux populaires.

Il apporta deux innovations majeures qui marquent la naissance de l'école moderne en France : les élèves sont regroupés en classe par niveau et l'on apprend à lire en français et non en latin⁶. Mais pour l'heure la société reste partitionnée en trois ordres, la noblesse, l'Église et le Tiers État. Ce ne sont pas des conditions qui permettent d'appréhender l'éducation comme un tout compris non seulement dans sa dimension individuelle et psychologique, mais surtout économique et sociale.

Rousseau n'en saisira que la dimension individuelle, et la nécessité même d'une élévation du niveau d'instruction des classes populaires n'apparaît pas chez lui en tant que telle et ne l'intéresse pas. Néanmoins Rousseau, à l'origine d'une réflexion profonde sur l'éducation, a pu d'une certaine manière contribuer à la naissance d'une pensée sur l'éducation dans sa dimension sociale et économique, qui ne se développera réellement comme on le verra que deux siècles plus tard.

Diderot nous en dira beaucoup plus de ce point de vue. Diderot déjà, dans

⁶ https://fr.wikipedia.org/wiki/Jean-Baptiste_de_La_Salle

l'Encyclopédie, condamnait les programmes de l'université française de son temps laquelle, restée fidèle à une tradition médiévale et « gothique », était basée sur le latin, le grec, la rhétorique et sur la logique aristotélicienne (Didier 1995 : 88)⁷. Il prévoit trois degrés dans l'éducation : bien lire, bien écrire et un peu d'arithmétique pour le premier degré ; une étude plus approfondie des sciences et de la logique pour le second degré ; le troisième niveau « conduit à l'état de savant ». On apprendra : « la langue russe par principes, la langue latine, la langue grecque, les langues italienne, anglaise et allemande » (p. 662). C'est là l'espace linguistique de l'Europe des Lumières » (Didier 1995 : 83).

Dans son *Plan d'une université* (issu de ses recommandations à l'Impératrice Catherine II dans ses *Mémoires pour Catherine II*), Diderot estime qu'« Une université est une école dont la porte est ouverte indistinctement à tous les enfants d'une nation, et où des maîtres stipendiés par l'État les initient à la connaissance élémentaire de toutes les sciences » (p. 749). À une époque où l'instruction est réservée aux privilégiés et essentiellement donnée par des religieux, une telle proposition a un caractère très révolutionnaire.

Selon lui une éducation démocratique repose à la fois sur un sentiment de justice, mais aussi sur un principe d'utilité et un raisonnement statistique : « Le nombre des chaumières et des autres édifices particuliers étant à celui des palais dans le rapport de dix mille à un ; il y a dix mille à parier contre un que le génie, les talents et la vertu sortiront plutôt d'une chaumière que d'un palais » (p. 750) ; sur une observation psychologique également : « Moins il y a d'opulence autour du berceau de l'enfant qui naît, mieux les parents conçoivent la nécessité de l'éducation » (Didier 1995 : 83).

On a ici chez Diderot tous les éléments fournissant les bases d'une économie de l'éducation. Néanmoins, l'éducation reste liée à un idéal individuel d'émancipation et de progrès matériel, sans pour autant que l'on en tire toutes les conséquences sociales. Avec Condorcet, on n'en est pas loin, car son projet tend à former des citoyens libres, égaux et fraternels, pour fonder la République. Il y a donc chez Condorcet dans l'éducation un vrai projet collectif et ce n'est pas un hasard s'il est considéré comme l'inspirateur de l'éducation populaire.

En fait pour que l'on établisse une relation forte entre éducation et économie, il faudrait avoir une idée claire de l'économie, de la croissance et du développement. Or, on en est loin. Adam Smith, qui tout en étant considéré comme le fondateur de l'école libérale en économie, avait aussi une pensée sociale. Mais lui-même ne voit pas que l'éducation puisse avoir un rapport avec la richesse des nations. Il pense que ce sont les lois du marché, la division du

⁷ Article « Collège » de *l'Encyclopédie* (p. 752).

travail et les échanges qui peuvent favoriser une dynamique menant à l'opulence.

Et s'il évoque l'éducation des classes populaires, c'est d'une manière tout indirecte, à la manière de ses contemporains, mais avec une conscience aiguë des réalités industrielles, en mesurant que la division du travail ne présente pas que des avantages. Elle peut en effet avoir des « effets désastreux sur l'intellect des ouvriers qui sont abrutis par la répétition de gestes d'une simplicité toujours plus grande. Il invite donc l'État à faire quelque chose pour qu'il en soit autrement, peut-être à mettre en place un système éducatif. »⁸. Il s'agit encore de fournir une éducation aux pauvres et non d'élever la nation tout entière.

2. Les sciences économiques au XIX^e siècle : la fascination de l'équilibre

Les progrès scientifiques et techniques accomplis à partir du XVI^e siècle en Europe occidentale vont déboucher vers la fin du XVIII^e siècle sur un éveil industriel qui, partant du Royaume-Uni, va se propager à l'ensemble des pays européens au cours du XIX^e siècle. Les doctrines économiques vont dès lors traduire en termes économiques l'état de la société.

La théorie la plus représentative qui nous intéresse au plus haut point est celle de la valeur-travail. Elle postule que la production repose sur le travail et sa traduction mathématique est :

$$P = C \times T \text{ (production = quantité capital} \times \text{quantité travail)}$$

On comprend que quand on augmente le nombre de machines et le nombre d'hommes attachés aux machines, on augmente la production, on augmente les revenus et on améliore les conditions de vie. Mais sous les apparences de la simplicité, cette formule mathématique renferme une grande complexité qu'il faudrait plus d'un siècle et demi pour élucider.

Commençons par le P. La production, il faut être capable de la mesurer et il faut disposer des moyens administratifs pour collecter les informations. Cela s'appelle la comptabilité nationale. Or, les premiers travaux dans ce domaine n'apparaissent que vers la fin du XVII^e siècle avec des moyens peu fiables et approximatifs. Il faudra attendre la crise de 1929 et la nécessité de combattre un chômage massif pour faire des avancées décisives en particulier avec la *Théorie générale* de John Maynard Keynes. Avant cette période on n'a pas les moyens d'effectuer des recherches sur la véracité de la fonction de production.

Ensuite, que met-on dans le facteur C qui désigne les machines ? Si on peut

⁸ https://fr.wikipedia.org/wiki/Adam_Smith

lui donner une valeur, ce qui est déjà beaucoup, il n'empêche que les machines évoluent dans le temps, cela s'appelle le progrès technique. Mais le progrès technique, il ne suffit pas de le constater, il faut aussi savoir d'où il vient, car il n'est pas un don du ciel. Si l'on se porte sur le deuxième facteur, on pense d'abord à la force physique, mais la force physique est peut-être déterminante dans certains types de travaux, alors pour ces mêmes travaux et dans beaucoup d'autres la qualification professionnelle peut avoir une importance variable selon les métiers et variable dans le temps.

Il peut paraître étonnant avec le recul que pour les économistes dits classiques (Condillac, A. Smith, Malthus, Stuart Mill, Ricardo), le seul facteur pris en considération ait été le facteur travail.

D'un point de vue moral d'abord, la cohabitation entre les machines (K) et les hommes (T) pouvait avoir quelque chose de choquant. Ensuite, si les progrès scientifiques et techniques étaient sensibles depuis la fin du XV^e siècle, les choses étaient sans doute insuffisamment visibles pour que le progrès technique puisse apparaître comme une variable et non comme une constante. De plus, Ricardo a mis en évidence que les machines étaient elles-mêmes le produit du travail, donc il n'y avait pas lieu de les considérer comme un facteur à part entière. Enfin, dernier élément, après les dégâts de la guerre de Cent Ans et les grandes épidémies des XIII^e et XIV^e siècles, et le déclin de la population, celle-ci s'était remise à croître du fait d'une paix relative et de la reprise de l'activité. La croissance de la population, malgré une mortalité très élevée, en particulier la mortalité infantile, était donc sans doute l'élément le plus visible et le sujet d'interrogation principal.

L'augmentation de la production étant ressentie comme limitée par les possibilités naturelles et les rendements, d'abord croissants grâce à la division du travail, devenant ensuite décroissants, et la population ne trouvant pas de moyens d'existence, la régulation par la population, c'est-à-dire par les famines et la mortalité, était censé se traduire par un retour à un état stationnaire. Et c'est Malthus qui a systématisé cette approche, largement partagée par ses prédécesseurs et contemporains.

Deux éléments majeurs vont ainsi polariser la pensée économique : d'abord l'idée d'équilibre et ensuite l'idée d'équilibre autour d'un état stationnaire.

Bien sûr la notion d'équilibre va s'affiner tout au cours des XIX^e et XX^e siècles, jusqu'à Keynes avec la *Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie* (1936) et au-delà. Mais là n'est pas la question. La fonction de production est loin d'avoir livré tous ses mystères. Ses capacités descriptives sont à peine explorées et ses vertus explicatives sont à peu près nulles.

La fonction de production a été retravaillée par l'économiste britannique

Philip Wicksteed (1844-1927). En 1894, il lui donne entre autres une dynamique en distinguant quatre périodes :

- 1) La période ultracourte est lorsqu'il est impossible de modifier la quantité de facteurs de production employée.
- 2) La période courte est la situation où il est possible de modifier la quantité de certains facteurs de production employée. On considère généralement que le facteur Capital (C) est fixe et le facteur Travail (T) est variable à court terme.
- 3) La période longue se définit lorsque tous les facteurs sont variables à technologie constante.
- 4) La période ultra-longue est lorsqu'il est possible de modifier la technologie, ce qui signifie changer de fonction mathématique.

On remarquera que les trois premières périodes ne font qu'envisager la variation quantitative de chacun des deux facteurs de base, le capital et le travail, et que seule la dernière période, la période ultra-longue, introduit la variation qualitative du capital qui s'exprime par le progrès technique. Mais il n'est nullement question du niveau d'instruction et de formation de la population.

On est à la fin du XIX^e siècle et les effets de la révolution industrielle en marche ne sont que trop évidents pour que l'économie continue de les ignorer. Pourtant Karl Marx (1818-1883), avec *Critique de l'économie politique* (1859) et *Le Capital* (1867), avait fait de la technologie et de l'évolution des modes de production le facteur principal des changements sociaux, culturels et politiques. Mais son apport est beaucoup plus de l'ordre de la philosophie de l'histoire et de l'impact historique considérable que ses théories ont rencontré, que de la théorie économique proprement dite.

Joseph Schumpeter reprochera à Marx de ne pas expliquer d'où vient l'évolution technologique, et que la culture pouvait être une variable autonome. Il mettra au cœur de sa *Théorie de l'évolution économique* (1911) le rôle de l'entrepreneur et le processus de destruction créatrice qui naît de l'innovation et de la mise sur le marché de produits nouveaux. Toutefois, Schumpeter, tout en mettant en avant, à rebours des économistes néoclassiques, la dynamique et les lois du changement économique, n'accorde pas de place particulière au niveau d'instruction et d'éducation de la population.

Dans une économie stationnaire, ces variables étaient à peu près immuables, on a à peine besoin de réfléchir à la fonction de production. Mais dans une

économie dynamique, le contenu technique des machines évolue et la nature même de la qualification professionnelle change selon l'environnement technique dans lequel on évolue. Aussi est-on tenté de vérifier la validité de la fonction de production.

Or, il est apparu que la combinaison des facteurs capital et travail tels que l'on était capable de les analyser ne permettait pas d'expliquer l'évolution de la production. Soit que notre connaissance aussi bien du facteur technique que du facteur travail ait été incomplète, soit qu'il existait un autre facteur ou d'autres facteurs jusqu'à présent méconnus qu'il fallait mettre en lumière. On doit aussi se poser la question de savoir s'il existe un facteur déterminant, si cette caractéristique est stable et immuable, si les facteurs sont réellement indépendants les uns des autres et dans quelle mesure et si leur combinaison simultanée ou alternative permet de provoquer des processus de croissance et de développement.

Toutes ces questions, il faudra deux siècles pour leur apporter seulement des éléments de réponse car, aujourd'hui même, ces réponses mêmes partielles ne font pas l'unanimité.

3. La découverte du développement

Si l'idée que « la généralisation de l'enseignement constituerait le moyen le plus puissant du progrès social » (Malinvaud 1994 : 2) est une idée répandue depuis fort longtemps, il n'empêche qu'il faudra attendre très longtemps pour qu'elle s'impose dans les sciences économiques.

Un nouveau départ dans la recherche sera donné par les travaux d'Edward F. Denison (1962) aux États-Unis, repris en France par Philippe Berthet, Jean-Jacques Carré, Paul Dubois et Edmond Malinvaud (1965) et par l'OCDE (1964). Ainsi ces quatre auteurs sont arrivés à montrer que sur la période 1949-1963 les éléments quantitatifs de travail et de capital ne pouvaient expliquer que 2,5 % d'une croissance de 5,1 %, laissant un résidu inexpliqué de 2,6 % soit plus de la moitié de la croissance observée.

La même étude faite par Denison aux États-Unis concluait à 60 % du taux de croissance imputable à la variation quantitative des facteurs, et donc 40 % à des éléments qualitatifs, faciles à imaginer mais difficiles à évaluer, et résumés dans l'idée d'un facteur résiduel. Ce facteur résiduel est lui-même quelque chose de très complexe dans lequel on peut mettre l'« amélioration de la qualité des moyens de production, une meilleure organisation des structures productives et plus généralement la mise en œuvre de toutes les formes du progrès technique qui permettent d'obtenir une production plus élevée avec un nombre d'usines et de travailleurs à peu près invariable » (Stoleru 1970 : 366). Lionel Stoleru

trouvait ce constat plutôt inquiétant « car l'ignorance des mécanismes profonds des progrès qualitatifs et l'impossibilité d'identifier les autres facteurs moteurs du développement peuvent faire craindre une certaine fragilité de la croissance », et proposait quelques axes de recherche dont la nécessité d'affiner l'analyse des effets de l'éducation.

Un changement de perspective était assurément nécessaire et était en fait déjà à l'œuvre autour de l'idée de capital humain et de développement. Notons avant toute chose que l'idée de développement humain n'est pas nouvelle. On en trouve déjà une trace forte sous la plume de Guillaume de Humboldt, cité par John Stuart Mill en exergue de son livre fondamental *De la liberté* (Stuart Mill 1864) : « Le grand principe, le principe dominant auquel aboutissent tous les arguments exposés dans ces pages, est l'importance essentielle et absolue du développement humain dans sa plus riche diversité ». Noam Chomsky (2016), qui fait cette citation, observe d'ailleurs que Humboldt exprimait une opinion répandue au Siècle des Lumières, opinion également illustrée par la critique sévère de la division du travail formulée par Adam Smith, évoquée plus haut.

On ne peut que s'étonner qu'un concept aussi puissant n'ait trouvé aucun débouché dans la pensée économique. L'idée de développement n'apparaît que sur la fin des années cinquante. François Perroux, un des grands précurseurs de ce qui deviendra quarante ans plus tard l'« économie du développement », exprime un point de vue très déviant pour l'époque sur ce que l'on appelle la croissance économique :

C'est l'enchaînement des cycles dans la croissance qui désormais nous retient. Plus précisément, dans une croissance avec progrès, où la création économique propage ses résultats au bénéfice de tous, avec les moindres retards et les moindres coûts humains, et où les relations entre les hommes admettent une signification intelligible au plus défavorisé. (Perroux 1961 : 17)

Et plus loin, il définit le concept de développement :

L'économiste, à qui l'on demande : Qu'est-ce que le développement ?, doit à mon sens répondre : le développement est la combinaison des changements mentaux et sociaux d'une population qui la rendent apte à faire croître, cumulativement et durablement, son produit réel global. » (Perroux 1961 : 155).

S'il est question de « croissance avec progrès » c'est donc que la croissance peut ne pas être porteuse de progrès. Si l'on évoque les « coûts humains », auxquels

on ajoutera plus tard les « coûts environnementaux », c'est que certains types de croissance peuvent entraîner des coûts humains que l'on n'a pas coutume de faire entrer dans les calculs.

Justement, la « croissance avec progrès », c'est précisément le développement et il convient sous cet angle d'analyser ce qui se passe aussi bien dans les pays industrialisés que dans les pays désignés dans les années cinquante et soixante comme « sous-développés ». Par ailleurs, la « théorie des unités dominantes » et l'idée de « création économique qui se propage au bénéfice de tous », introduisent à l'idée de développement endogène, de développement industriel inclusif et durable, tous concepts qui fleuriront dans les années quatre-vingt-dix, etc.

C'était ouvrir la voie à ce qui deviendra en 1990 l'indicateur de développement humain (désormais : IDH)⁹, défini par l'économiste indien Amartya Sen et l'économiste pakistanais Mahbub ul Hak, et qui deviendra la référence du PNUD (Programme des Nations Unies pour le développement).

Que dit l'IDH¹⁰ ? L'IDH est un indice composite, sans dimension, compris entre 0 (exécration) et 1 (excellent). Il est calculé par la moyenne des trois indices quantifiants suivants :

- 1) La santé / longévité (mesurées par l'espérance de vie à la naissance), qui permet de mesurer indirectement la satisfaction des besoins matériels essentiels tels que l'accès à une alimentation saine, à l'eau potable, à un logement décent, à une bonne hygiène et aux soins médicaux. En 2002, la Division de la population des Nations unies a pris en compte dans son estimation les impacts démographiques de l'épidémie du sida pour 53 pays, contre 45 en 2000 ;
- 2) Le savoir ou niveau d'éducation. Il est mesuré par la durée moyenne de scolarisation pour les adultes de plus de 25 ans et la durée attendue de scolarisation pour les enfants d'âge scolaire. Il traduit la satisfaction des besoins immatériels tels que la capacité à participer aux prises de décision sur le lieu de travail ou dans la société ;

⁹ https://fr.wikipedia.org/wiki/Indice_de_d%C3%A9veloppement_humain#Classements

¹⁰ D'autres indices sont proposés dans la même période : L'indicateur de bien-être durable et l'indicateur de progrès véritable (IPV) sont des indicateurs alternatifs au produit intérieur brut (PIB) ou à l'indice de développement humain (IDH) pour tenter de mesurer l'évolution du bien-être réel d'un pays.

- 3) Le niveau de vie (logarithme du revenu brut par habitant en parité de pouvoir d'achat), afin d'englober les éléments de la qualité de vie qui ne sont pas décrits par les deux premiers indices tels que la mobilité ou l'accès à la culture.

4. Quarante ans de recherches économétriques laborieuses

Bien évidemment, pour parvenir à ces résultats il a bien fallu que de nombreux travaux de recherche affinent les méthodologies et confortent la démarche qui s'affirmera dans les objectifs du millénaire pour le développement (2000-2015) et dans les objectifs du développement durable (2015-2030)¹¹.

Quelques repères sont ici nécessaires. Le concept de « Capital humain » dans les théories économiques a véritablement émergé grâce à Schultz (1961) et Becker (1964), deux économistes américains nobélisés quelques décennies plus tard, eux-mêmes inspirés par les théories déjà anciennes d'Adam Smith et de quelques autres. La base de cette théorie est qu'un individu, lorsqu'il décide de suivre une formation au lieu de prendre un travail, raisonne comme un investisseur. L'éducation aurait ainsi des caractéristiques communes avec le capital physique. Elle serait une dépense présente, effectuée en vue d'un rendement futur (Rézine 2015 : 11-13).

Lucas (1988) est l'un des pionniers de l'analyse des mécanismes endogènes de croissance, et le premier, dans ce courant, à mettre l'accent sur les relations entre secteur productif et secteur éducatif.

Le niveau d'éducation n'affecte pas seulement la productivité directe du travailleur, mais engendre également des externalités. L'idée est qu'un niveau de connaissance est d'autant plus efficace qu'il est possible de communiquer et d'interagir avec d'autres personnes présentant également ce niveau, selon le mécanisme bien connu d'une externalité de réseau. Formellement, cela revient à considérer que le capital humain accroît la production au-delà de son effet de réévaluation de la main-d'œuvre mesurée en termes d'efficacité. Comme l'effet direct suffit à assurer des rendements d'échelle constants, le terme d'externalité est générateur de rendements croissants. La place du facteur humain dans la production constitue le cœur des apports des modèles de croissance endogène à la macroéconomie. On considère que la productivité des salariés est améliorée par la plus grande qualité du facteur travail. Le capital humain agit directement sur la quantité et la qualité de la

¹¹ <https://www.un.org/fr/millenniumgoals/>

production. (Hénin et Ralle 1994 : 83)

Encore faut-il pouvoir confirmer par des études économétriques probantes cette approche théorique.

Pour Romer (1990), Baxter et King (1990), Long et Summers (1992), Caballero et Lyons (1990-1992), Levine et Renelt (1992), l'élément le plus incontestable qui permet d'expliquer les différences de taux de croissance entre pays, est la part de l'investissement dans le PIB. L'investissement au niveau de l'entreprise permet d'intégrer le progrès technique, mais l'accumulation moyenne du capital, c'est-à-dire des entreprises environnantes, induit des externalités qui peuvent majorer de manière très forte (30 %) la contribution propre des facteurs au niveau de l'entreprise (Hénin et Ralle 1994 : 79).

Il faut ajouter le capital public des infrastructures, mais si de nombreuses études économétriques confirment que les infrastructures publiques renforcent la productivité des entreprises et de l'économie en général, on n'arrive pas cependant à expliquer la totalité du facteur résiduel et le caractère auto-entretenu de la croissance sur le long terme. De toutes les façons, il reste des facteurs inexpliqués, ou plus exactement non véritablement mesurés.

Le capital humain est alors vu comme un facteur de production. Plus récemment encore, dans un contexte de mobilité parfaite du capital financier, Barro, Mankiw et Sala-I-Martin (1995) placent le capital humain comme la variable centrale expliquant l'évolution macroéconomique. Dans ce contexte, les pays de l'OCDE sont tentés de considérer le capital humain comme une panacée capable de réduire le chômage et les disparités de revenu, ou encore d'améliorer la productivité et la croissance économique.

L'évaluation empirique de la contribution de l'éducation à la productivité et à la croissance est encore affectée d'une importante marge d'incertitude. De plus, les évaluations empiriques ne postulent pas toutes une relation du type « croissance auto-entretenu ». Ainsi Mankiw, Romer et Weil (1992) obtiennent une contribution positive du capital humain à la productivité en supposant que celui-ci est homogène au bien. Comme le remarque Cohen (1993), il n'y a pas de raisons évidentes à cela. Une conclusion robuste des travaux empiriques est que les variables de scolarisation apparaissent régulièrement significatives pour expliquer, en coupe internationale, la variance des taux de croissance (Barro, [1991] ; Levine et Renelt [1992], pour des résultats plus nuancés). Cependant, les nombreuses estimations du taux de rendement de l'investissement éducatif conduisent à des évaluations modérées et assez dispersées. Psacharopoulos (1991) considère ainsi que le rendement de l'éducation est, dans les pays industrialisés, comparable à celui de l'investissement productif privé (voir, dans le même sens, l'étude de MacMahon [1991], pour les États-Unis), alors qu'il

reste nettement plus élevé dans les pays en voie de développement. Le taux de rendement diminuerait en passant de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire, puis à l'enseignement supérieur, mais aussi en passant de l'enseignement général à l'enseignement professionnel. Une des difficultés majeures est de mettre en évidence les externalités positives considérées par Lucas (1988). Au contraire, dans ce type de travaux, le rendement privé de l'éducation excède son rendement social, car une partie des coûts n'est pas supportée par les agents privés. Finalement, Bartel et Lichtenberg (1987) montrent que les travailleurs mieux éduqués ont une capacité supérieure à s'adapter à de nouvelles technologies et à les mettre en œuvre. On trouve là une limite des approches cloisonnées (par facteurs de production) de la croissance. Le capital humain joue évidemment un rôle en partie complémentaire avec d'autres facteurs, dont la technologie.

Les nouvelles théories de la croissance impliquent que les différences observées, à la fois en niveaux de PIB par tête et en taux de croissance de la productivité (à court et moyen termes) d'un pays à l'autre, sont largement dues à des différences dans les systèmes et politiques de R&D et également aux différences entre les systèmes éducatifs dans la mesure où ces systèmes conditionnent l'offre de travail qualifié capable d'engendrer du progrès technique. L'éducation et la recherche sont des facteurs de croissance dans tous les pays quel que soit leur niveau de développement technologique :

- a) Dans les pays proches de la frontière technologique, l'éducation augmente l'offre de chercheurs ou développeurs potentiels, et par suite réduit le coût de la R&D ; par conséquent elle est de nature à renforcer les effets incitatifs de toute politique directe de subvention à la R&D sur l'innovation ;
- b) Dans les pays ou secteurs moins développés technologiquement, l'éducation et la R&D facilitent l'adoption de nouvelles technologies introduites auparavant dans les pays plus avancés et leur adaptation aux situations géographiques et économiques locales (ce qui est en soi une innovation), permettant ainsi d'atteindre un niveau plus élevé de productivité des facteurs. Un exemple illustratif du rôle de l'éducation et de la recherche dans la diffusion technologique est celui de la « révolution verte » ; partant d'une innovation fondamentale dans le domaine de l'hybridation des graines végétales, les pays en voie de développement les mieux dotés en travailleurs hautement qualifiés, en équipements de recherche et en universités, ont été les mieux à même de produire

de nouvelles qualités de riz, blé, adaptées aux conditions locales.
(Rézine 2015 : 49)

Toutefois, le risque existe de considérer l'investissement éducatif comme une panacée, alors que les résultats, même globalement positifs, montrent que la liaison n'est pas rigoureuse et systématique et révèlent de grandes disparités. Donc pour pouvoir traduire en politique économique et éducative les conclusions d'ensemble, il faut pouvoir également comparer la qualité des systèmes éducatifs.

La qualité est d'abord fonction des moyens que l'on y met et deux indicateurs ont été utilisés : le pourcentage du budget de l'État consacré à l'éducation et la part des dépenses d'éducation dans le PIB du pays. Par ailleurs la structure des systèmes d'enseignement est également importante, selon que c'est le premier degré qui est prépondérant, le second degré ou l'enseignement supérieur. Le développement d'un système d'enseignement en relation avec le niveau de développement du pays ressemble à une fusée à plusieurs étages. Au total un critère qui permet de surmonter la difficulté due à des structures d'enseignement parfois complexes, c'est la durée moyenne passée dans le système d'enseignement pour la population de plus de 25 ans. Plus cette durée est longue, plus cela veut dire que le passage dans les niveaux supérieurs s'effectue bien et plus le niveau d'instruction de la population s'élève.

Dans les années quatre-vingt-dix des études importantes que l'on ne peut détailler ici, portant sur un grand nombre de pays, ont traité cette question. Quelques conclusions peuvent en être dégagées (cf. Rézine 2015 : 149 et s.) :

- Les taux de croissance de la productivité sont positivement corrélés avec le nombre d'individus qui ont suivi des études secondaires et supérieures. Les études secondaires et supérieures sont des déterminants de la croissance économique. D'une façon générale, le cycle secondaire offre en plus de l'enseignement général, des programmes techniques et professionnels qui visent à acquérir des compétences qui favorisent l'insertion dans la vie active. Il faut toutefois souligner qu'il ne peut y avoir de bon enseignement du second degré sans un bon enseignement du premier degré et la même remarque peut s'appliquer à l'enseignement supérieur par rapport au second degré.

- Il faut mettre en relation le niveau de développement en une période donnée et les caractéristiques et l'état du système d'enseignement.

- On ne peut pas considérer l'investissement en capital matériel et l'éducation, investissement humain, comme des facteurs indépendants l'un de l'autre. Sans une population suffisamment éduquée, l'investissement domestique ou en provenance de l'extérieur ne peut se développer, mais inversement, le système éducatif a besoin de ressources pour se développer et

évoluer, c'est-à-dire qu'une croissance est indispensable pour améliorer significativement la qualité des systèmes éducatifs.

Il faut considérer la vanité des études économétriques qui concluent que le capital physique, en incluant le progrès technique et les infrastructures publiques, expliquerait à peu près 80 % de la croissance, tandis que les autres facteurs, dont l'éducation, expliqueraient les 20 % restants. En réalité, l'éducation interviendrait en tant que catalyseur d'investissement. Et quand on dit « catalyseur » au sens chimique du terme, cela veut dire que de petites quantités produisent de grands effets. Ainsi dans les 80 % de capital physique, il y a beaucoup de connaissances et de savoir-faire qui sont les produits de l'éducation et de la recherche.

Conclusions

Il convient maintenant de tirer nos propres conclusions de cette analyse. Nous avons essayé de retracer les évolutions majeures de la pensée économique sur plus de deux siècles autour des notions de croissance et de développement afin de mettre en évidence la lente émergence de facteurs qualitatifs liés à la technologie, à la culture et à l'éducation.

La lenteur de l'émergence et même une certaine timidité dans les résultats sont un sujet d'étonnement. Car ce que l'on semble découvrir aujourd'hui, on le savait ou on avait tous les moyens de le savoir depuis longtemps. On trouve à ce sujet dans le dernier livre de Thomas Piketty (2019) des passages d'une rare pertinence. Ainsi, au XIX^e siècle les États-Unis avaient acquis sur les pays européens au plan éducatif une « avance éducative » considérable qui explique un écart de 30 à 40 % de l'Allemagne et de la France par rapport aux États-Unis à cette époque. Pendant la seconde moitié du XX^e siècle les pays européens vont parvenir à combler leur retard, mais un siècle auparavant le contraste est saisissant.

Les taux de scolarisation primaire (ici définis comme le pourcentage d'enfants âgés de 5 à 11 ans, garçons et filles confondus, scolarisés à l'école primaire) [étaient] de près de 50 % dans les années 1820, 70 % dans les années 1840 et de plus de 80 % dans les années 1850 [...]. Au même moment, les taux de scolarisation primaire sont compris entre 20 et 30 % au Royaume-Uni, en France et en Allemagne. [...] En 1900-1910, alors que les pays européens viennent tout juste d'atteindre la scolarisation primaire universelle, Les États-Unis sont déjà très avancés dans la généralisation de la scolarisation secondaire [...] au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, les États-Unis ont déjà quasiment réalisé la scolarisation secondaire universelle. Au même moment, le taux de scolarisation secondaire est compris entre 20 % et 30 % au Royaume-Uni

et en France, et atteint tout juste 40 % en Allemagne. [...] l'idée relativement neuve à l'époque [fin du XIX^e siècle] selon laquelle les qualifications allaient jouer un rôle central dans la prospérité économique future devenait de plus en plus courante (Piketty 2019 : 604-607).

Le fait est qu'il faudra encore un siècle pour que la science économique se mette à en faire un thème de recherche et parvienne non pas à inspirer les politiques publiques mais à confirmer les choix faits notamment par les instances internationales.

Le phénomène reste difficile à comprendre, car si les théories de l'équilibre et l'obsession de l'état stationnaire expliquent sans doute que toute une tradition soit passée à côté du sujet, on a plus de mal à comprendre la quasi-inexistence de l'éducation dans les écrits de gens comme Marx et plus encore comme Schumpeter.

Donc, depuis le milieu du XX^e siècle on a vu enfin s'affirmer des courants multiples sous différentes dénominations telles que la croissance endogène (dont les causes sont endogènes) ou les nouvelles théories de la croissance, comme si l'on avait affaire à des courants totalement cohérents et convergents, ce qui n'est absolument pas le cas. Ces courants avaient toutefois en commun de chercher à mieux comprendre les processus de croissance et de développement et à lever le mystère du ou des facteurs résiduels ou inexpliqués de la croissance qui représentaient au départ 50 % des facteurs.

L'éducation à tous les niveaux et la recherche dont nous n'avons pas encore parlé ressortent indiscutablement comme des facteurs essentiels, mais en rien exclusif. Pour améliorer le système éducatif et faire de la recherche, il faut de la croissance et trouver localement les ressources qui ne peuvent venir exclusivement de l'aide ou des financements extérieurs. Cela semble une évidence pour certains, mais c'est une loi très forte dont le principe est assez simple mais la mise en œuvre difficile.

Dans l'éducation, il y a une dimension linguistique importante qu'aucune analyse venant du monde des sciences économiques n'avait jusqu'à présent mise en valeur. Quand Perroux parle de la propagation dans le corps social de l'innovation, qui est une caractéristique d'une société en développement, il est évident que la circulation des savoirs et des savoir-faire passe par une langue partagée et par le plurilinguisme. Il est de même largement établi qu'un enseignement efficace dans les États multilingues, nécessite que l'enseignement soit au moins partiellement dispensé dans les langues locales effectivement parlées par les populations. La qualité des systèmes éducatifs dépend ainsi largement des politiques linguistiques.

En dépit de quelques écrits épars, c'est à partir des années quatre-vingt que

l'on voit apparaître les premières études s'attachant à explorer les relations entre variables linguistiques et variables économiques en se fondant sur les théories économiques les mieux établies (Grin 2016).

C'est encore plus récemment que l'on se penche sur les relations entre facteurs linguistiques et le développement et qu'apparaît le concept de « linguistique du développement ». La naissance du réseau POCLANDE (voir à ce sujet [Agresti 2019] et [Zouogbo 2019]) ici même à Accra lors du dernier colloque DELLA en 2018, est en soi un grand événement qu'il faut saluer.

S'agissant de l'éducation et des politiques éducatives qui ont essentiellement retenu notre attention dans cette communication, il est clair que les facteurs linguistiques sont une dimension particulièrement importante en Afrique et que cette caractéristique est appelée à durer dans les décennies à venir.

Références

- AGHION Philippe et COHEN Élie (2004), *Éducation et Croissance*, Paris : La Documentation française.
- AGRESTI Giovanni (2019), « La linguistique du développement social. De la théorie au terrain et retour », dans *Les langues-cultures, moteurs de démocratie et de développement*, Les éditions du Croquant, pp. 213-223.
- ATTALI Jacques (2013), *Histoire de la modernité*, Paris : Robert Laffont.
- BEHR Irmtraud, GARGES Patrick, HENTSCHEL Dieter, KAUFMANN Michel et LANG Carsten (éds) (2010), *Langue économie, entreprise, Gérer les échanges*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- BERTHET Philippe, CARRE Jean-Jacques, DUBOIS Paul et MALINVAUD Edmond (1965), *Sources et origines de la croissance française au milieu du XX^e siècle*, Paris : INSEE.
- BOUDET Martine (dir.) (2019), *Les langues-cultures, moteurs de démocratie et de développement*, Les éditions du Croquant.
- CARRERE Céline, (dir.) (2016), *L'impact économique des langues*, Paris : FERDI-Economica.
- CHOMSKY Noam (2016). *Quelle sorte de créatures sommes-nous ?* Québec : Lux.
- DENISON Edward Fulton (1962), *The Residual Factor and Economic Growth*, New York.
- DENISON Edward Fulton et POULLIER, Jean-Pierre (1968). *Why Growth Rates Differ*, Whashington: The Brookings Institution.
- DIDIER Béatrice (1995), « Quand Diderot faisait le plan d'une université », *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, 18-19, pp. 81-91.
- HENIN Pierre Yves, RALLE Pierre (1993), « Les nouvelles théories de la croissance : quelques apports pour la politique économique », dans *Revue économique*, Vol. 44, n°

- hors série (« Perspectives et réflexions stratégiques à moyen terme »), pp. 75-100.
- GAZZOLA Michele, Wickström Bengt-Arne (eds) (2016), *The Economics of Language Policy*, The MIT Press.
- GRIN François (2016), « Fifty Years of Economics in Language Policy: Critical Assessment and Priorities », in GAZZOLA Michele, Wickström Bengt-Arne (eds), *The Economics of Language Policy*, The MIT Press, pp. 23-52
- HARU CROWSTON Clare (2005), « Les formations professionnelles alternatives à Paris sous l'Ancien Régime », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 60^e année, 2, pp. 409-441. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-Annales-2005-2-page-409.htm>
- LUCAS, Robert E. Jr, 1988, « On the Mechanisms of Economic Growth », in *Journal of Monetary Economics*, Vol. 22, 1, pp. 3-42.
- MALINVAUD Edmond (1994), « Éducation et développement économique », dans *Économie et prévision*, 116, pp. 1-15.
- MALINVAUD Edmond (1993), « Regard d'un ancien sur les nouvelles théories de la croissance », *Revue Économique* (mars), pp.171-188.
- MANKIW N. Gregory, ROMER David et WEIL David N. (1992), « A contribution to the empirics of economic growth, quarterly », in *Journal of Economics*, vol.107, 2, pp. 407-437.
- OCDE (1964), *Croissance économique et facteur résiduel*, Paris : OCDE.
- PIKETTY Thomas (2019), *Capital et idéologie*, Paris : Le Seuil.
- ROMER Paul M. (1986), « Increasing Returns and Long-Run Growth », *Journal of Political Economy*, Vol. 94, 5, pp. 1002-1037.
- PERROUX François (1961), *L'économie du XX^e siècle*, Paris : PUF.
- REZINE Okacha (2015), *Capital humain, Éducation et croissance économique, Une approche économétrique*, thèse de doctorat, Université d'Abou Bekr Belkaid, Algérie, dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/7231/1/capital-humain-education-croissance-economique.Doc.pdf
- STOLERU Lionel (1970), *L'équilibre et la croissance économiques*, Paris : Dunod.
- SCHULTZ Theodore (1960), «Capital Formation by Éducation», *Journal of Political Economy*, 68, 6 (Dec.), pp. 571-583. En ligne: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/258393>
- SCHULTZ Theodore (1961), « Investment in Human Capital », *American Economic Review*, 51, pp. 1-17
- TODD Emmanuel (1990) (rééd. 1996), *L'invention de l'Europe*, Paris : Le Seuil.
- ZOUGBO Jean-Philippe (2019), « Mieux communiquer pour une plus grande efficacité de l'aide au développement en Afrique subsaharienne francophone », dans Martine BOUDET (éd), *Les langues-cultures, moteurs de démocratie et de développement*, Les éditions du Croquant, pp. 225-240.