

# Réseau Africain Francophone d'Education Comparée (RAFEC)



## L'EDUCATION COMPAREE EN AFRIQUE FRANCOPHONE *Pour une approche pluridisciplinaire*

Coordonné par

Afsata Paré-Kaboré  
Abdel Rahamane Baba Moussa  
Clément Coovi Bah

ORGANISATION  
INTERNATIONALE DE  
*La Francophonie*



Pr Afsata Paré-Kaboré est maître de conférences CAMES en sciences de l'éducation à l'Université de Koudougou (Burkina Faso). Ses domaines de recherche sont principalement l'éducation des femmes et des filles, la formation des enseignants et des adultes, les politiques éducatives. Membres d'équipes de recherche, les travaux en cours où elle est impliquée, portent sur les processus d'apprentissage des étudiants, la pédagogie universitaire et les pratiques enseignantes au primaire. Pr Paré-Kaboré est actuellement conseillère à l'Ambassade du Burkina Faso à Paris en qualité de déléguée permanente adjointe auprès de l'UNESCO. Présidente du RAFEC, elle en dirige la revue.



Pr Abdel Rahamane Baba-Moussa est Professeur des universités de rang magistral du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES). Docteur en Sciences de l'éducation de l'université Grenoble 2 et maître de conférences de l'université de Caen Basse Normandie (France), ses recherches portent principalement sur l'analyse et l'évaluation des systèmes éducatifs et des dispositifs d'apprentissage tout au long de la vie. Il a présidé l'Association francophone d'éducation comparée et dirigé la revue *Éducation Comparée* de 2009 à 2012.



Dr Clément Coovi BAH est assistant en philosophie morale et politique. Chercheur associé au GREE-FDS (Groupe de recherche sur l'éducation éthique et l'éthique en éducation- Francophonie du Sud (UQUAM / Montréal Canada), il est membre fondateur du RAFEC. Ses domaines de recherche portent sur l'éthique, la philosophie de l'éducation et les politiques de développement en Afrique. Il fait partie de ceux qui pensent que les africains, à l'ère de la mondialisation, doivent sortir de l'écartèlement pathologique entre la modernité et la tradition et procéder à une réappropriation critique du savoir, du savoir-être et du savoir-faire endogènes à partir de comparaisons utiles.

**Réseau Africain Francophone d'Education Comparée**



**L'EDUCATION COMPAREE EN AFRIQUE  
FRANCOPHONE**

*Pour une approche pluridisciplinaire*

Avec le soutien de l'Organisation Internationale de la Francophonie



**Coordonné par**

Pr Afsata Paré-Kaboré  
Pr Abdel Rahamane Baba Moussa  
Dr Clément Bah

## SOMMAIRE

<b>PREFACE</b>	
<i>Henri Folliet</i> .....	3
<b>INTRODUCTION GENERALE</b>	
<i>Pr Afsata Paré-Kaboré</i> .....	9
<b>L'EDUCATION COMPAREE EN AFRIQUE FRANCOPHONE. VERS UN ETAT DES LIEUX</b>	
1- Contexte d'émergence et évolution de l'éducation comparée comme discipline universitaire <i>Pr Afsata Paré-Kaboré &amp; Dr Benoît Kaboré</i> .....	17
2- Tradition comparatiste et recherche en éducation : regards sur quelques tendances théoriques et méthodologiques <i>Pr Pierre Marie Njialé</i> .....	43
3- Formation et recherche en éducation comparée : la situation dans les universités d'Afrique francophone <i>Pr Afsata Paré-Kaboré &amp; Dr François Sawadogo</i> .....	65
4- L'éducation comparée en Afrique de l'Ouest. Situation de la discipline et problématiques majeures dans les Universités du Bénin et du Sénégal <i>Pr. Abdel Rahamane Baba-Moussa &amp; Pr. Souleymane Gomis</i> ...	99
5- L'éducation comparée en Afrique Centrale : Situation et perspectives <i>Pr Pierre-Marie Njialé</i> .....	129

<b>REGARD COMPARATIF SUR LES POLITIQUES ET LES SYSTEMES EDUCATIFS EN AFRIQUE</b>	
1- Systèmes éducatifs et développement en Afrique francophone : nouveau contexte, nouvelles perspectives <i>Dr Clément Coovi Bah</i> .....	153
2- Les politiques éducatives en Afrique à la lumière de quelques résolutions et recommandations des conférences de l'UNESCO sur l'éducation de 1960 à 2000, entre mimétisme et effort de contextualisation : Cas du Burkina Faso <i>Pr. Félix Compaoré</i> .....	175
<b>REGARD COMPARATIFS SUR LES LANGUES DANS LES SYSTEMES EDUCATIFS EN AFRIQUE FRANCOPHONE</b>	
3- Démarches didactiques convergentes en contexte d'éducation comparée plurilingue africaine : propositions pour la refondation des systèmes éducatifs africains après les Etats généraux de Libreville <i>Pr Moussa Daff</i> .....	225
4- Recherche et productions plurilingues en contexte malgache : vers une perspective actionnelle intégrant les TICs <i>Pr Raharinirina Rabaovololona</i> .....	251
<b>CONCLUSION GENERALE</b>	
<i>Pr Abdel Rahamane Baba-Moussa</i> .....	273



## PREFACE

Henri Folliet  
Inspecteur de l'éducation  
nationale  
Membre du Conseil  
d'Administration de l'AFEC

---

Cet ouvrage s'adresse à toutes celles et tous ceux qui sont préoccupés par les problèmes graves que pose l'éducation dans les pays de l'Afrique francophone, dans des contextes encore souvent marqués par l'héritage colonial et soumis aux contraintes de la mondialisation, au premier chef les acteurs de l'éducation : enseignants, formateurs, décideurs administratifs et politiques. Il est en effet difficile de concevoir et de mettre en œuvre des solutions conformes aux besoins des populations, sans examiner comment dans d'autres contextes, en d'autres lieux, des problèmes similaires ont été traités hier, ou sont traités aujourd'hui, et avec quels résultats : il est donc nécessaire de comparer. Mais comparer est une démarche scientifique dont la pratique requiert l'acquisition d'une culture théorique et pratique spécifique.

Le projet ambitieux des rédacteurs de cet ouvrage est la diffusion de cette culture de la comparaison. Eux-mêmes sont des enseignants chercheurs de grandes universités africaines, spécialistes de cette science qu'est devenue l'éducation comparée, progressant depuis deux siècles au

rythme du développement de l'éducation dans le monde. De cette science ils ont su assimiler les acquis épistémologiques et méthodologiques, les adapter à l'étude des réalités africaines. Leurs propres recherches ont ainsi contribué à l'enrichissement international de l'éducation comparée, dans l'espace francophone et au-delà.

Cet ouvrage n'est lui-même qu'une première étape de leur projet. L'objectif en est propédeutique. Il vise à informer sur ce qu'est aujourd'hui l'éducation comparée, science pluridisciplinaire, ses objets, ses méthodes, son utilité reconnue. Il rend compte de recherches récentes en Afrique, qui illustrent la capacité de l'éducation comparée à produire des analyses éclairantes pour la prise de décision, la régulation de la mise en œuvre et l'évaluation des résultats dans des domaines aussi délicats, pour s'en tenir à ce seul exemple, que le choix des langues enseignées et des langues d'enseignement. Il constitue ainsi un outil pédagogique accessible, notamment pour la formation des enseignants et des cadres de l'éducation.

Mais cet ouvrage est aussi un appel. Il dresse un état des lieux de l'éducation comparée dans les universités africaines francophones et fait le constat, en dépit de certaines initiatives prometteuses, de sa trop faible visibilité dans les programmes d'enseignement, du trop petit nombre de doctorants, de la dispersion des chercheurs expérimentés, de la difficulté à organiser le travail interdisciplinaire, bref d'un déficit de reconnaissance institutionnelle. Or il est constant que sans l'engagement fort de l'institution universitaire, aucune culture ne peut se

diffuser largement et durablement dans l'espace social, a fortiori conserver son autonomie créatrice et sa reconnaissance internationale.

Il est donc indispensable que l'institution universitaire prenne des initiatives novatrices, avec le soutien concret du pouvoir politique, pour favoriser l'essor d'une science socialement et politiquement porteuse d'avenir.



## INTRODUCTION GENERALE

Pr Afsata PARÉ-KABORÉ  
Université de Koudougou, Burkina Faso

---

Tout comme l'andragogie, la didactique des disciplines, la philosophie de l'éducation, la psychologie et la sociologie de l'éducation par exemples, l'éducation comparée est aussi une discipline des sciences de l'éducation.

Au sujet des sciences de l'éducation, en nous fondant sur la définition qu'en donne Gaston Mialaret (2006)<sup>1</sup>, on peut dire qu'elles renvoient à l'ensemble des disciplines qui étudient les situations et les faits d'éducation en s'intéressant à leurs conditions d'existence, de fonctionnement, d'évolution. Les sciences de l'éducation sont ainsi une discipline universitaire avec un grand nombre de spécialités plus ou moins promues selon les universités.

Notre intérêt ici porte sur l'éducation comparée comme champ spécialisé des sciences de l'éducation, spécialité qui mobilise des chercheurs, des éducateurs, des organismes régionaux et internationaux. Avant que cela ne soit plus amplement discuté, on peut retenir cette définition que donne Van Daele de l'éducation comparée :

---

<sup>1</sup>MIALARET, G. (2006). Sciences de l'éducation : aspects historiques, problèmes épistémologiques. Paris, PUF, Col. Quadrige.

*L'éducation comparée est la composante pluridisciplinaire des sciences de l'éducation qui étudie des phénomènes et des faits éducatifs dans leurs relations avec le contexte social, politique, économique, culturel, etc., en comparant leurs similitudes et leurs différences dans deux ou plusieurs régions, pays, continents, ou au niveau mondial, afin de mieux comprendre le caractère unique de chaque phénomène dans son propre système éducatif et de trouver des généralisations valables ou souhaitables dans le but final d'améliorer l'éducation. (Van Daele, 1993, p.16-17)<sup>2</sup>.*

La dimension comparative qui caractérise et singularise l'éducation comparée au sein des sciences de l'éducation, fait d'elle une spécialité qui, en pratique, est couramment utilisée dans le but de trouver des solutions à des problèmes éducatifs en s'inspirant d'exemples et d'expériences déjà vécus. La comparaison est ainsi vue comme une stratégie d'appréciation et de réflexion sur l'opportunité et la pertinence d'exploiter dans un contexte donné une expérience déjà vécue dans un autre contexte.

L'éducation comparée a donc un réel intérêt, justifiant l'existence d'associations qui s'en réclament comme voie d'amélioration des systèmes éducatifs dans le monde. C'est dans cette logique que le Réseau africain francophone d'éducation comparée (RAFEC) s'en sert aussi comme cheval de bataille pour apporter sa contribution à l'œuvre éducative des populations africaines.

---

<sup>2</sup> VAN DAELE, H. (1993). L'Éducation comparée. Paris: PUF (Collection Que sais-je ?).

Cependant, si les sciences de l'éducation sont une discipline universitaire occupant une place importante dans les universités de par le monde et singulièrement en Afrique, il n'est pas évident que les différentes spécialités qu'elles renferment soient à un niveau égal d'attention dans les universités africaines. Aussi, le cas de l'éducation comparée interpelle-t-il le RAFEC.

Des formations en sciences de l'éducation existent aujourd'hui dans plusieurs universités d'Afrique francophone mais il manque une coordination, un échange véritable au sujet des programmes de formation et des activités de recherche dans le domaine. Une telle situation n'est propice, ni à la reconnaissance de l'éducation comparée comme discipline de plein droit ni à son développement dans les départements de sciences de l'éducation en Afrique francophone.

Cet ouvrage se propose, dans le cadre d'une approche pédagogique et pluridisciplinaire, de s'intéresser à l'émergence de l'éducation comparée dans les universités en Afrique francophone ainsi qu'à son évolution à travers le temps et l'espace. Aussi, s'attache-t-il à apporter des réponses à un certain nombre de questions :

- qu'est-ce que l'éducation comparée ?
- quelle est la situation de son implantation dans les universités africaines ?
- quelles sont les préoccupations majeures qui, dans ce contexte éducatif, font l'objet d'analyse et de traitement sous l'angle de l'éducation comparée ?

- que peut-on faire pour promouvoir cette discipline dans nos universités ?

L'objectif essentiel que poursuit donc cet ouvrage est de servir de support à la formation en éducation comparée des étudiants en sciences de l'éducation de nos universités, ainsi que des enseignants-chercheurs, formateurs et autres professionnels de l'éducation. C'est par ce biais que l'on pourra contribuer à la visibilité de l'éducation comparée et à son implantation comme spécialité des sciences de l'éducation dans les universités d'Afrique francophone. Il s'agit, en fin de compte, de mettre à la disposition de ces universités un corpus de connaissances sur l'éducation comparée en vue de la conception d'un système de formation et de recherche complet, autonome et efficace.

Pour la rédaction de l'ouvrage, la mobilisation de compétences du réseau régional RAFEC (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Madagascar, Sénégal) a permis des collaborations autour de quelques thématiques sur l'éducation comparée :

- contexte d'émergence de l'éducation comparée comme discipline universitaire ;
- aspects théoriques et méthodologiques de l'éducation comparée ;
- éducation comparée au sein de la recherche en sciences de l'éducation dans les universités africaines francophones
- éducation comparée en Afrique de l'ouest et en Afrique centrale ;

- politiques éducatives en Afrique ;
- outils méthodologiques d'étude comparée en contexte d'éducation plurilingue ;

Dans l'ouvrage, un certain nombre d'articles traitent de ces thématiques et sont regroupés en trois parties constituant son ossature structurale : une première partie est consacrée à l'approche de l'éducation comparée en général et à un état des lieux en Afrique francophone ; la deuxième s'attache à porter un regard comparatif sur les politiques et les systèmes éducatifs en Afrique ; quant à la troisième partie, elle regroupe des articles qui se penchent, à partir d'un regard comparatif, sur une des problématiques majeures aujourd'hui des systèmes éducatifs en Afrique francophone, celle des langues d'enseignement.

Cet ouvrage vient compléter des numéros de revue déjà publiés par le RAFEC dans le but d'enrichir les centres de documentation des facultés de sciences de l'éducation en documents sur l'éducation comparée. Il devrait pouvoir susciter des réactions, des intérêts divers, avoir une véritable valeur euristique, source de dynamisme et de promotion de cette spécialité des sciences de l'éducation.



**L'EDUCATION COMPAREE EN AFRIQUE  
FRANCOPHONE**

*Vers un état des lieux*



## Contexte d'émergence et évolution de l'éducation comparée comme discipline universitaire

Pr Afsata Paré-Kaboré,  
Université de Koudougou,  
Burkina Faso  
Dr. Benoît Kaboré, Université  
de Ouagadougou, Burkina Faso

---

### RESUME

L'éducation comparée a une histoire et elle est aujourd'hui à un certain niveau de son évolution comme discipline universitaire. Le présent article retrace donc les éléments historiques de la naissance et du développement de l'éducation comparée. Celle-ci est née en 1817 et son père fondateur est Marc Antoine Jullien-de-Paris. Et si aujourd'hui cette discipline revêt une grande importance dans l'approche des questions d'éducation dans le monde, elle a néanmoins eu un parcours fait de hauts et de bas et reste peu explicitement identifiée dans les programmes de formation universitaires.

**Mots-clés** : Education comparée - Emergence - Discipline universitaire - Historique - Jullien-de-Paris

**ABSTRACT**

Comparative education has a history, it is today on a certain level of its evolution like university discipline. This article recalls these historical elements of the birth and the development of comparative education. This one was born in 1817 and its father founder is Marc Antoine Jullien-de-Paris. And so today this discipline has a great importance in the approach of the questions of education in the world, it nevertheless was a made course tops and bottom and remains little explicitly identified in the university training schemes.

**Key words:** Compared education - Emergence - university Discipline - History - Jullien-of-Paris

## Introduction

De l'Antiquité à nos jours, l'éducation comparée a toujours occupé sous des formes différentes ou d'approches implicites ou explicites, une place de choix dans la vie des nations et des acteurs sociaux. Dans ce contexte, il nous paraît important de prendre du recul pour mieux nous interroger sur l'évolution de l'éducation comparée et sur son émergence comme discipline universitaire. Les questions fondamentales auxquelles il faut donc tenter d'apporter des réponses sont les suivantes : Qu'est-ce que l'éducation comparée ? Quels sont ses précurseurs ? Et quel est son contexte d'émergence comme discipline universitaire ?

Selon les propos de Resnik (2010, p. 7),

*« le désengagement de l'Etat dans de nouveaux systèmes d'éducation, la montée de l'influence des organisations supranationales, l'internationalisation de l'éducation et l'accès aux institutions éducatives de pays autrefois hors des circuits des chercheurs, comme les pays d'Europe de l'Est ou la Chine ouvrent des perspectives nouvelles pour l'éducation comparée. Si cela est un constat établi, il reste d'autant plus vrai dans le contexte africain aujourd'hui qui a besoin de rassembler ses compétences autour des thématiques sur l'éducation comparée en vue de lui donner un véritable rayonnement pour un essor des sciences de l'éducation en Afrique. »*

Après des essais de définitions, cet article va s'intéresser aux principaux acteurs précurseurs de l'éducation

comparée et aux étapes de son évolution avant de discuter de son émergence comme discipline universitaire et de son importance pour les acteurs de l'éducation.

### **L'éducation comparée : définir la discipline**

L'éducation comparée est prise au sens de

*« Discipline qui a pour objet de dégager, d'analyser et d'expliquer les ressemblances et les différences entre les faits éducatifs et/ou leurs rapports avec l'environnement (politique, économique, social, culturel) et de rechercher les lois éventuelles qui les commandent dans différentes sociétés et à différents moments de l'histoire humaine » (Lê Thanh Khôi, 1981, p. 43).*

Plusieurs auteurs se sont essayés à donner une définition de l'éducation comparée, mais, tel que souligné par Meuris (2008, paragr. 4), *« aucune définition précise ne semble s'imposer universellement, quoique bon nombre d'auteurs aient proposé des énoncés susceptibles de répondre aux exigences du monde scientifique »*. Il nous en donne un aperçu et nous complétons sa liste par d'autres définitions en tenant compte de l'évolution du concept dans l'espace-temps. On retiendra donc quelques définitions de l'éducation comparée :

*L' « Application des techniques de comparaison à l'étude des aspects des problèmes éducatifs » (Rossello, 1959, p. 21) ;*

*« L'étude des faits éducatifs et des relations qui les unissent à leur environnement politique, économique, social et culturel » (Lê Thành Khôi, 1981, p.43) ;*

*« La composante pluridisciplinaire des sciences de l'éducation, qui étudie des phénomènes et des faits éducatifs, dans leurs relations avec le contexte social, politique, économique, culturel, etc. en comparant leurs similitudes et leurs différences dans deux ou plusieurs régions, pays, continents, ou au niveau mondial ; afin de mieux comprendre le caractère unique de chaque phénomène dans son propre système éducatif et de trouver des généralisations valables ou souhaitables ; dans le but final d'améliorer l'éducation » (Van Daele, 1993, p. 16-17) ;*

*« L'éducation comparée étudie des réalités pédagogiques différentes non pas seulement à des fins heuristiques, mais aussi dans le souci d'améliorer une situation éducative en s'inspirant des réalisations qui sont menées ailleurs. Elle est donc pragmatique. Lorsqu'elle rapproche des situations, des problématiques ou des systèmes éducatifs, elle met l'accent sur les similitudes et les différences ; elle les explique en se référant au contexte politique, historique, économique, social ; elle retient ce qui peut être transférable dans un autre contexte avec les aménagements qui s'imposent en fonction des spécificités locales » (Groux, Perez et al., 2003, p. 19).*

En examinant ces propositions de définitions, on peut considérer l'éducation comparée comme une discipline des

sciences de l'éducation dont l'objet est de faire un assemblage et un classement de toutes les informations nécessaires relatives à l'éducation, et ce, à des fins d'analyse, en vue de comparer les données traitées pour montrer toutes les influences possibles susceptibles d'être identifiées à tous les niveaux (politique, économique, social, culturel).

Cependant, si l'on est d'avis que ces différentes propositions ont une seule et même préoccupation qui est celle de souligner avec pertinence l'intérêt que peut avoir la comparaison avec des systèmes étrangers pour apporter une amélioration aux systèmes éducatifs existants et participer ainsi à rehausser leur qualité, on est en droit également de se demander si cette façon de cerner l'éducation comparée permet d'appréhender tous les contours de la discipline ?

Ce souci que nous évoquons trouve sa réponse dans l'apport de Frenay (2008) qui souligne l'importance d'accorder une attention nouvelle aux pratiques discursives des différents acteurs, appelant ainsi à prendre en compte les espaces de référence de ces acteurs.

Ces « espaces de référence des acteurs » qui sont à prendre en compte par l'éducation comparée seront proposés par Frenay (op.cit.) qui s'appuie sur les travaux de Novoa (2001) et de Schriever (2000) pour identifier au nombre de quatre les déplacements d'objets de recherche des comparatistes en éducation, déplacements pouvant constituer autant d'orientations pour les années à venir :

- déplacement des systèmes aux écoles : partant d'analyses portant sur l'évolution des systèmes scolaires, on se tourne vers des analyses plus fines, localisées dans la vie et le fonctionnement des écoles ;
- déplacement des structures aux acteurs : on passe de systèmes globaux d'interprétation basés sur les structures vers la valorisation des singularités (individuelles et collectives). on cherche ainsi à rendre compte de l'expérience des individus intégrés dans leurs communautés d'appartenance et à montrer de quelle manière ils vivent leurs parcours éducatifs ;
- déplacement des idées aux discours : on essaye de comprendre comment les discours pédagogiques définissent et redéfinissent les subjectivités, les identités collectives et les savoirs dans chaque époque et chaque lieu, comment l'émergence et la consolidation d'un discours scientifique en éducation façonne les pratiques éducatives, comment les pratiques discursives définissent des savoirs et des comportements légitimes/illégitimes;
- déplacement des faits aux politiques : celles-ci résultent elles-mêmes des processus historiques complexes ayant formé les croyances personnelles, les langages collectifs et les pratiques institutionnelles.

Ce sont là autant d'espaces des acteurs qui peuvent élargir le champ d'investigation de l'éducation comparée et apporter une valeur ajoutée à cette discipline.

A présent que nous avons une idée du concept d'éducation comparée, que savons-nous des acteurs qui ont été à la base de la mise en place de cette discipline.

### **Les principaux acteurs de l'émergence de l'éducation comparée**

Comme nous le montre Lê Thành Khôi (1981) auquel nous nous référons pour brosser l'historique de l'éducation comparée, de nombreux acteurs ont été à la base de l'émergence de cette discipline, même si selon les temps (les époques) et les espaces (lieux concernés), les précisions explicites en termes d'éducation comparée n'étaient pas toujours au rendez-vous.

Parmi ces acteurs, nous pouvons retenir en premier lieu les voyageurs de l'Antiquité qui ont été à la base de témoignages et d'observations rapportés relativement à la culture ou à l'éducation des pays qu'ils avaient visités au cours de leur voyage.

Dans son ouvrage, Lê Thành Khôi (1981 : p 10) nous dit ceci

*« Xénophon (c. 430-355 av. J.C) est peut-être le premier "comparatiste" lorsqu'il expose dans sa Cyropédie le système de formation aristocratique, guerrière et morale des jeunes Perses en confrontant ses buts et sa structure à ceux de l'éducation athénienne qui est plutôt physique et athlétique ».Poursuivant dans la même lancée, l'auteur souligne : « Plus tard, Cicéron compare la culture en Grèce et à Rome, César parle de*

*l'enseignement des Druides, et Tacite s'intéresse à celui des Juifs, des Anglais et des Germains ».*

A ceux-là, Lê Thành Khôi ajoute quelques noms de grands voyageurs ayant contribué à l'élaboration de ces comparaisons. Il s'agit entre autres de :

- Yi Tsing, grand pèlerin chinois qui a décrit l'université de Nalanda en Inde ;
- Soulaïman, grand marchand arabe qui a décrit et vanté le système scolaire chinois ;
- le Tunisien Ibn Khaldoun (1332-1406), historien, sociologue et économiste, qui, au XIV<sup>ème</sup> siècle, va énoncer le besoin pour l'historien de connaître la nature des choses existantes, les différences entre les nations, contrées et époques, quant à leurs façon d'être, leurs usages, religions, écoles, etc.

Au-delà de ces voyageurs, nombreux sont les auteurs (Lê Thành Khôi, 1981 ; Holmes Brian, 1985 ; Georges MEURIS, 1992, 2008 ; Van Daele, 1993 ; Dominique Groux, 1997 ; Jürgen Schriewer, 1997 ; Alain Carry et al., 2005 ; Mark Bray et al., 2010) qui vont reconnaître Marc-Antoine Jullien de Paris comme étant le père fondateur de l'éducation comparée en 1817 en raison de la publication de son ouvrage intitulé « Esquisses et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée ». A ce propos, les commentaires de ces auteurs issus de différents horizons géographiques et temporels, montrent une convergence de vue concernant la genèse de l'éducation comparée à partir de l'œuvre de Marc-Antoine Jullien de Paris. A ses côtés, il

convient toutefois de noter qu'il y a eu des précurseurs contributeurs parmi lesquels les administrateurs, les enquêteurs et autres acteurs ayant travaillé avec lui.

L'émergence de l'éducation comparée se poursuivra avec la contribution des auteurs d'écrits sur la discipline tels ceux cités ci-dessus, ainsi que la mise en place d'agences internationales (l'UNESCO, la Banque Mondiale, l'OCDE etc.), la constitution d'associations chargées de diffuser l'éducation comparée à travers des cadres de discussions et d'échanges sur des thématiques appropriées et la création de revues qui lui sont consacrées.

Cet aperçu des acteurs ayant favorisé l'émergence de l'éducation comparée nous conduit à nous intéresser à présent à l'évolution historique de la discipline.

#### **Les étapes d'évolution de l'éducation comparée**

Quatre grandes périodes peuvent être distinguées dans l'histoire de l'éducation comparée. Il s'agit de : i) l'Antiquité et le Moyen-âge ; ii) le XIXe siècle ; iii) l'entre deux guerres (1920-1950) et l'après guerre (depuis 1960). Néanmoins, la naissance de la discipline ayant été consacrée au XIX siècle avec JULLIEN de PARIS, nous allons essayer de voir comment elle a poursuivi son évolution au cours des deux dernières périodes citées à savoir de 1920 à 1950 et à partir de 1960.

### La période d'entre les deux guerres (1920-1950)

Les deux guerres mondiales (1914-1918 et 1939-1945) n'ont pas épargné le monde éducatif. En effet, les efforts entrepris au XVIIIe siècle et pendant toute une bonne partie du XIXe siècle par les acteurs du monde de l'éducation en vue de renforcer celle-ci vont connaître un ralentissement. Selon LÊ THANH KHÔI (op.cit), la période de l'entre-deux-guerres n'a pas été une ère de maturation de l'éducation comparée, mais un piétinement dans les descriptions formelles de l'éducation.

Toutefois, si l'on en croit PEREZ Soledad et al. (2002 : p.51), cette période n'aura pas été entièrement négative :

*« À partir des années 30, se constitue une base de données sur les systèmes éducatifs (Annuaire statistiques sous la responsabilité du BIE et ensuite de l'UNESCO) qui permettra d'élaborer des études comparatives entre les pays pour comprendre les différences et les similitudes en vue d'améliorer les systèmes éducatifs et sociétaux ».*

L'essor véritable de l'éducation comparée dans cette période d'entre-deux-guerres viendra donc avec la mise en place d'instituts de recherche et d'organismes internationaux tels que l'IIEP (Institut International de Planification de l'Éducation), l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture), l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), la Banque Mondiale etc. qui vont jouer un

rôle important et permettre d'améliorer l'analyse quantitative et statistique des données sur l'éducation.

On reconnaîtra donc que l'histoire de l'éducation comparée durant cette période de l'entre-deux-guerres aura connu des hauts et des bas et augurera une autre période qu'est la période d'après guerre.

### **La période d'après guerre, à partir des années 1960**

Durant cette période également, l'éducation comparée va connaître des hauts et des bas en termes d'évolution mais elle sera surtout marquée par un important développement de la discipline après la seconde guerre mondiale.

En effet, selon Meuris (op.cit. parag. 11), après un certain piétinement,

*« Ce n'est qu'à partir des années 50 [...] que, dans le contexte des événements démographiques, politico-économiques et socioculturels qui ont transformé les sociétés au niveau national et international, et que bénéficiant des progrès méthodologiques et techniques de la statistique, de l'analyse sociologique et historique, de la transmission des informations, l'éducation comparée connaîtra des développements qui la font considérer à présent comme une discipline majeure ».*

La discipline a donc bénéficié d'un contexte favorable, notamment le développement dans les domaines techniques, statistiques, informatiques, pour se remettre en selle et continuer de progresser. A cela, nous dira Meuris, il

faut ajouter les apports considérables des organisations internationales (UNESCO, OCDE, Banque mondiale, BIE etc.) qui se sont poursuivis. Ces organisations ont mis à la disposition du public et des États, des données internationales sur l'éducation en rapport avec ses finalités, son fonctionnement, son financement et son efficacité. Cela a été favorable à la promotion de l'éducation comparée surtout en raison du poids et de l'influence de ces organisations dans tout ce qui relève de la vie politique, économique, sociale et culturelle au plan international.

Par ailleurs, la mise en place de réseaux de recherche et d'associations a également énormément contribué à favoriser l'essor de l'éducation comparée jusqu'aujourd'hui. A cet effet, Meuris (op.cit. parag. 13) souligne :

*« En plein essor, l'éducation comparée a vu naître en son sein plusieurs sociétés scientifiques de grand renom comme par exemple : la Comparative and International Education Society fondée en 1956 et la Société d'Éducation Comparée en Europe qui vit le jour en 1961. Des associations existent également au niveau national, ainsi en Grande-Bretagne, Allemagne, Italie, Israël, Canada, Australie, Chine, Brésil.... Une Association Francophone d'Éducation Comparée a été fondée en 1973. Elle regroupe des personnes de toutes nationalités dont les travaux s'expriment en langue française. Un Conseil Mondial des Sociétés d'Éducation Comparée a été institué. Des groupements actifs de comparatistes existent aussi en Afrique, en Asie et en Amérique Centrale et du Sud,*

*ce qui permet de dire qu'il existe un réseau de recherche et d'enseignement institutionnalisé au niveau mondial. Ces diverses sociétés d'éducation comparée organisent des congrès et publient des revues spécialisées ».*

Malheureusement, cette considération à l'égard de l'éducation comparée ne sera pas continue, car, comme le soulignent Perez *et al.* (op.cit, p. 52)

*«Dans les années 80, l'intérêt pour l'éducation comparée s'estompe au profit d'autres domaines comme l'éducation interculturelle. En effet, les caractéristiques migratoires se confirment (comme la transition d'une immigration de « travail » vers une population immigrée résidente). Elles ont donné lieu à plusieurs études dans ce domaine (Camilleri, 1985 ; Porcher, 1981 ; Rey, 1983)».*

Aussi, s'il n'y a pas dans le même temps un recul de l'éducation comparée, on constate néanmoins une baisse de l'intérêt qu'on lui porte. Dans les années 90, on notera un nouvel essor de l'éducation comparée, comme le soulignent Perez *et al.* (op.cit ; p.52) et ce, pour plusieurs raisons :

- le fait de l'existence de problématiques éducatives communes aux divers pays ;
- la crise de l'État-nation entraînant la consolidation de nouveaux espaces d'identités culturelles et linguistiques (questions linguistiques régionales) ;

- l'internationalisation du monde universitaire et de la recherche scientifique défavorable à une réflexion sur l'éducation qui soit enfermée dans le national.

Le nouvel essor de l'éducation comparée semble donc lié à l'ampleur du mouvement de mondialisation qui gagne tous les domaines (économie, médias, tourisme, politique, éducation, sport...) et au développement des échanges internationaux qui l'accompagne. En Europe particulièrement, un certain nombre de textes normatifs liés au mouvement des populations, telle la directive de la Communauté économique européenne (CEE) relative à la scolarité des enfants de travailleurs migrants, ont eu pour effet que les systèmes éducatifs prennent en charge des initiatives favorables à une meilleure intégration dans les pays d'accueil. Tout ceci sollicite l'apport de l'éducation comparée qui est ainsi promue. Cet aperçu sur l'évolution de l'éducation comparée nous permet à présent de nous interroger sur la question de son émergence comme discipline universitaire.

#### **L'émergence de l'éducation comparée comme discipline universitaire**

L'éducation comparée, après son apparition en 1817 avec l'ouvrage de Marc-Antoine Jullien-de-Paris, est restée, selon Meuris (2008), jusqu'au milieu du XIXe siècle un champ d'étude et de publication mobilisant peu de spécialistes travaillant dans les universités, spécialement en Europe occidentale et en Amérique du Nord. Il affirme que c'est au début du XXème siècle que l'éducation comparée a

commencé à faire l'objet d'un enseignement systématique dans les universités. Allant dans ce sens, Groux (op.cit 1997) soutient que c'est en 1900 que le premier cours d'éducation comparée a été assuré à l'université de Columbia aux États Unis.

Pour sa part, Forster (2007, p. 3) fait comprendre que l'éducation comparée a pris son essor en Angleterre avec Sadler (1861-1943). De 1895 à 1903, alors qu'il travaillait au Ministère de l'instruction publique, ce dernier multiplia les enquêtes décrivant la situation de l'éducation en Europe et aux États-Unis, publiées sous la forme de *Special reports* réunis en 11 volumes. Il a par ailleurs inventé une méthodologie appelée aujourd'hui «méthode de problèmes»<sup>3</sup> et a fait, après son expérience au Ministère de l'éducation, une brillante carrière universitaire, en préconisant l'étude comparée des systèmes éducatifs et de leurs effets. Pour ainsi dire, Sadler a œuvré à l'émergence de l'éducation comparée en contexte universitaire, notamment en Angleterre.

Dans le contexte francophone, Alain Carry *et al.* (2005, p.136) faisait le constat selon lequel malgré l'antériorité intellectuelle de la naissance de l'éducation comparée en France, un premier paradoxe doit être relevé et mis en évidence :

---

<sup>3</sup>S'attacher à des questions précises, identifier les facteurs pertinents en les replaçant dans leur contexte social et anticiper les actions pouvant être entreprises. Il s'agissait, pour l'éducation comparée, de collecter les données sur le système éducatif, sur les expériences entreprises par les autres pays, afin d'en retirer des enseignements pratiques en vue de résoudre les problèmes identifiés.

*« Dans l'espace francophone, à l'inverse des espaces anglophones et hispanophones, l'éducation comparée n'est jamais apparue et n'a jamais été reconnue comme une matière universitaire d'enseignement, et tout particulièrement dans les programmes des facultés d'éducation où elle a bien du mal à s'imposer ».*

À partir de la «*situation de l'éducation comparée en Belgique, au Canada francophone et en Suisse*», Frenay et al. (1999) ont montré qu'il existe peu de cours intitulés «*éducation comparée*» dans les formations en sciences de l'éducation dans les universités francophones. En analysant la situation de ces trois pays, de la France et de l'Afrique francophone en 2005, Carry et al. confirment ce constat : «*une recherche systématique à partir des termes "cours éducation comparée" effectuée sur la toile ne renseigne que peu de cours avec un tel intitulé, au maximum une dizaine* » (Carry et al., Op. Cit., p. 136). Cependant, dans le même temps, comme le notent ces auteurs, des programmes d'études comparatives traditionnelles concernant les religions, le droit ou la littérature se développent et se réalisent dans le cadre universitaire.

C'est dire la rareté de formation en éducation comparée dans la sphère francophone en général et dans les universités africaines en particulier, car, comme le disent Carry et al. à propos de cours et d'encadrement des étudiants

*« La filiation entre "éducation comparée" et "enseignement" apparaît ainsi comme assez complexe*

*dans l'espace francophone. En effet, même si, aujourd'hui, les intitulés de cours ou de formations renvoyant explicitement à "l'éducation comparée" ne sont pas nombreux, cela ne signifie pas pour autant qu'aucune formation à la comparaison internationale en éducation n'est proposée, mais elle est organisée en marge de la formation universitaire et de la formation des enseignants, à de rares exceptions près » (p. 138).*

L'émergence de l'éducation comparée comme discipline universitaire est un fait même si elle reste marginale. Pour continuer à la promouvoir comme une discipline universitaire, il importe de s'intéresser aux facteurs ayant conduit à son émergence en contexte universitaire. Groux s'y est employé en identifiant trois facteurs principaux.

Premièrement, pour rester dans l'esprit du père fondateur de l'éducation comparée, Marc-Antoine Jullien de Paris qui voulait que des recherches soient menées pour que cette discipline devienne une « science positive », de nombreuses études furent envisagées et conduites au plan national, régional et international. C'est ainsi qu'on s'est beaucoup intéressé à la fin des années soixante aux problèmes théoriques et aux aspects méthodologiques de l'éducation comparée.

Deuxièmement, cet intérêt porté à l'éducation comparée a permis de susciter l'engouement des organisations internationales (UNESCO, OCDE, BIE) qui vont réaliser de nombreuses études comparatives et contribuer grandement à fournir des données quantitatives d'éducation sur les différents pays.

Troisièmement, les études comparatives qui sont le fruit des organisations internationales ne vont pas concerner seulement les comparaisons des systèmes éducatifs des différents pays, mais elles vont aussi proposer que soient conduites des études spécifiques à chaque pays en rapport avec les politiques nationales d'éducation.

En quatrième lieu, la naissance des revues spécialisées à partir d'associations d'éducation comparée<sup>4</sup> va conduire à un véritable intérêt pour l'éducation comparée au niveau de la recherche et également ouvrir une nouvelle ère pour des études comparées. C'est face à de tels contextes que l'éducation comparée va s'imposer progressivement au monde universitaire et comme le dit Dominique Groux (op. cit., p.113) à propos des moments forts dans la recherche de l'éducation comparée,

*« il est intéressant de noter que la recherche en éducation comparée s'est développée à des moments aisément repérables [...] et il semble qu'il ait fallu attendre les années quatre-vingt-dix pour que l'éducation comparée suscite de nouveau un intérêt fort de la part des chercheurs ».*

Ainsi, depuis, l'éducation comparée fraie son chemin, lentement mais sûrement, dans les universités, mais à quel rythme et avec quel type de considération et d'intérêt ? Plus particulièrement, concernant notre continent noir, il importe

---

<sup>4</sup> "Comparative Education Review" créée aux États-Unis depuis 1956, la "comparative éducation" du Royaume-Uni mise en place en 1965, "Convergence" et "Education canadienne et internationale" mises en place respectivement en 1968 et en 1972 au Canada, ou encore "Education comparée" mise en place en France en 1973

de faire le point afin de dégager un constat quant à la place et au rôle qu'occupe l'éducation comparée aujourd'hui dans nos universités.

En paraphrasant Marc-Antoine Jullien de Paris (op. cit., p. 13) qui disait dans cet ouvrage phare ayant consacré la naissance de l'éducation comparée « Les recherches sur l'éducation comparée doivent fournir des moyens nouveaux pour perfectionner la science de l'éducation », Dominique Groux (op. cit, p.129) dit ceci : « *l'éducation comparée pourrait faire avancer la recherche en éducation, comme l'anatomie comparée l'a fait pour la science de l'anatomie* ». Et pour cet auteur, de nos jours, des facteurs importants favorisent le développement de l'éducation comparée, car dit-il :

*« L'éducation comparée se développe actuellement de façon considérable pour les raisons suivantes : ampleur du mouvement de mondialisation, développement des échanges internationaux, des "autoroutes" de l'information, prise de conscience des enjeux forts liés à l'institution scolaire, intérêt manifesté par les organisations internationales pour l'éducation, intérêt des médias pour les problèmes éducatifs et pour la comparaison internationale... »*  
(Groux, op. cit., p. 127).

### **L'importance de l'éducation comparée pour les acteurs de l'éducation**

Plusieurs auteurs ont souligné l'importance de l'éducation comparée tant sur l'échiquier national qu'international. Au

nombre de ces auteurs, on retiendra Groux (op. cit, p. 126) qui pense que l'éducation comparée, grâce à sa démarche comparative, « permet à l'individu d'accroître ses capacités de compréhension de ce qui n'est pas lui, de s'ouvrir sur le monde et d'abandonner son ethnocentrisme, dans une démarche généreuse vers l'altérité ». En tant que discipline couvrant une certaine spécialité, l'éducation comparée peut être d'une grande importance et apporter beaucoup aux acteurs de l'éducation. En vue de donner les outils nécessaires à ces acteurs de l'éducation pour leur permettre de comprendre les enjeux éducatifs et analyser les problèmes qui se posent, Groux (op.cit, p.127) pense que :

*« Les recherches futures en éducation comparée pourraient être orientées dans plusieurs directions : 1. Développement de l'éducation comparée dans les enseignements universitaires et réflexion sur les contenus. 2. Contribution au développement de la recherche en éducation comparée : interprétation des données relatives aux faits et aux systèmes éducatifs, élaboration de concepts opératoires pour l'éducation comparée. 3. Contribution des programmes d'échanges scolaires, universitaires et professionnels au développement de l'éducation comparée. 4. Fonction de l'éducation comparée dans les enjeux actuels de l'éducation ».*

A travers ces thématiques proposées en vue d'outiller davantage les acteurs de l'éducation, on mesure jusqu'à quel point l'éducation comparée revêt une importance capitale, tant pour l'éducation en elle-même que pour

l'étudiant, l'enseignant ou le futur enseignant, les décideurs, l'éducateur en général. En effet, selon les enseignements de Groux (op. cit), on retiendra que :

*« Un enseignement d'éducation comparée est indispensable en ce sens qu'il est ouverture sur les cultures, réflexion sur l'interculturel, dépassement de soi-même, abandon de l'ethnocentrisme et ouverture sur le monde (Porcher, Groux, 1997) » (p.128).*

*« Il est extrêmement formateur pour un étudiant ou pour un futur enseignant de multiplier les points de vue sur un problème, de l'approcher en fonction de logiques et de cohérences différentes... [...] Être ouvert à d'autres systèmes de pensée, à d'autres logiques, à d'autres concepts, à d'autres choix, accepter les différences, les comprendre... tout cela est très important dans le contexte actuel » (p.127).*

*Et, « pour les acteurs éducatifs, l'éducation comparée peut aider à relever le défi du sens » (p.134).*

### **Conclusion**

Ce retour historique sur l'éducation comparée permet de mesurer l'importance qui peut être accordée à cette discipline face aux nombreux défis auxquels doit faire face le monde de l'éducation, particulièrement sur le continent africain. Cela nous permet aussi surtout d'ouvrir la réflexion en la matière sur la situation en Afrique francophone afin de prendre la mesure de ce qu'il y a lieu de faire pour la promotion de cette discipline qui porte en

elle une part des solutions aux problèmes éducatifs que connaît le continent. En parcourant le cheminement de l'éducation comparée, on ne peut s'empêcher de reconnaître la considération accordée à cette discipline dans le temps et dans l'espace, et ce depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. Et comme le souligne Groux (op.cit, p.134-135) « L'éducation comparée s'est imposée comme une spécialité nécessaire dans de nombreux pays (Halls, 1990), et ce, depuis de longues années (en Grande-Bretagne, aux États-Unis, en Allemagne, au Canada...). Elle est nécessaire à l'étudiant, au chercheur, à l'enseignant qui interviennent en tous lieux du système éducatif, mais elle est nécessaire aussi à tous ceux qui s'intéressent à la vie internationale... ».

Cet article lance donc, dans le cadre du présent ouvrage, les réflexions sur diverses thématiques de l'éducation comparée intéressant notre continent. C'est un ouvrage qui vient combler un vide et qui permettra certainement de contribuer, entre acteurs du monde universitaire du sud, à la promotion de l'éducation comparée en Afrique francophone et dans le monde.

### Références bibliographiques

- Mc Andrew M., Toussaint R. et Galatanu O. (1994). Pluralisme et éducation; Politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud. L'apport de l'éducation comparée. *Actes du colloque international de l'Association francophone d'éducation comparée*, Montréal, Université de Montréal, 10-13 mai.
- Buisson, F. (Eds) (1887): *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1<sup>a</sup> ed.) (Paris, Librairie Hachette)

- Foster, S. (2007). *L'éducation comparée s'affirme au fil du temps*. *Educateur*, numéro spécial, 2-4.
- Frenay, M. (2008). Les tendances actuelles en éducation comparée en Europe. *Recherches & éducations [En ligne], Comparer, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 07 décembre 2013.* URL : <http://rechercheseducations.revues.org/57>
- Frenay, M., Mc Andrew, M., Perez, S., Lessard, C. (1999), "La situation de l'éducation comparée en Belgique, au Canada francophone et en Suisse". In J.-M. Leclercq (dir.) *L'éducation comparée : mondialisation et spécificités francophones*, pp.125-148. CNDP/AFEC.
- Groux, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. In: *Revue française de pédagogie. Volume 121, Octobre-Novembre-Décembre 1997. L'éducation comparée.* pp. 111-139.
- Jullien de PARIS, M.-A. (1817) : *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, Paris, Colas, 1817.
- Lê Thành Khôi (1981). *L'Éducation comparée*. Paris: Armand Colin, Collection U.
- Lê Thành Khôi (1991). *L'éducation: cultures et sociétés*. Paris: Publications de la Sorbonne.
- Magnin C. (2002): Un survol de l'histoire du BIE, de sa fondation, 1925 jusqu'à aujourd'hui, en, *Ouverture de la 49e Session du Conseil du BIE*, 30 janvier 2002.
- Malet, R. (2005). De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. Université de Picardie Jules Verne | *Carrefours del'éducation*2005/1 - n° 19, pages 165 à 188 *Carrefours de l'éducation* • 19 • Janvier-juin 2005.

- Malet, R. (2008). « Éducation comparée », *Dictionnaire de l'éducation*, publié sous la direction d'Agnès VAN ZANTEN. Quadrige/PUF, 2008.
- Meuris, G. (2008) : L'Éducation Comparée, pour faire connaissance. *Recherches & éducations. Numéro inédit 2008, Comparer*. Mis en ligne le 15 octobre 2008. Consulté le 05 février 2014. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/45>
- Novoa, A. (2000). États de lieux de L'éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses. In Sirota Régine (Ed.) *Autour du Comparatisme en Education*. Paris, PUF, pp. 41-68.
- Novoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison*, Lisbonne, Educa, 1998.
- Orivel F. (2003). De l'intérêt des comparaisons internationales en éducation. In Si Moussa, A. (Coordonnateur).(2003). *Éducation comparée et coopération. Actes du colloque international, Université de la Réunion, CIEP, 7 – 8 novembre 2003*. Pp. 32-40.
- Resnik J. (2010). La globalisation annonce-t-elle la fin de l'éducation comparée ? Reconsidération théorique et méthodologique et nouveaux objets de recherche. *L'éducation comparée aujourd'hui. Etat des lieux, nouveaux enjeux, nouveaux débats : Education comparée - Nouvelle série. n° 3, 2010..* Pp 7-43.
- Schriewer, J. (1997). L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue française de pédagogie*, n° 121, octobre-décembre 1997, pp. 9-27.
- Schriewer, J. (2004). L'internationalisation des discours sur l'éducation: adoption d'une «idéologie mondiale» ou persistance du style de «réflexion systémique»

spécifiquement nationale ? *Revue française de pédagogie*, no 146, janvier-février mars 2004, pp. 7-26.

Van Daele H. (1993). *L'Éducation comparée*. Paris: PUF, Collection Que sais-je ?).

### **Quelques numéros de revues consacrées à l'éducation comparée**

*Aperçus sur l'évolution de l'éducation comparée en France et à l'étranger (Note de synthèse)*, *Revue Française de Pédagogie*, n°54, janvier-février-mars 1981 (Institut National de Recherche Pédagogique).

*L'éducation comparée : Un bilan provisoire*, Dossier. Perspectives, 71, vol. XIX, n° 3, 1989 (Articles de Torsten Husén, José Luis Garcia Garrido, Edmund King, Michel Debeauvais et Jürgen Schriewer) (UNESCO).

*Approches comparatives en éducation*, *Revue Internationale d'Éducation*, n°1, mars 1994 (Centre International d'Études Pédagogiques, Sèvres).

## Tradition comparatiste et recherche en éducation. Regards sur quelques tendances théoriques et méthodologiques

Pr Pierre Marie Njialé,  
Cameroun

---

### RESUME

Depuis Marc-Antoine Jullien de Paris jusqu'à nos jours, l'éducation comparée semble s'être imposée sur le plan institutionnel. A travers les débats transparaissent toutefois à l'endroit de ce champ de connaissances de nombreuses questions portant sur sa nature et surtout sur ses fondements théoriques et méthodologiques. C'est dans ce contexte que nous avons voulu savoir : qu'est-ce que comparer en éducation? Pourquoi comparer et sur la base de qu'elles méthodes ? Cet article, pour sa part, met le focus sur les approches méthodologiques courantes en éducation comparée.

**Mots clés :** Education comparée - Méthode - Méthodologie - Recherche en éducation comparée.

### ABSTRACT

From Marc-Antoine Jullien de Paris until our days, comparative education seems to be imposed on an institutional level. Through the debates however reflected in the place of this field of knowledge, many questions on

its nature and especially its theoretical and methodological foundations. It is in this context that we wanted to know : what does be compared in education? Why compare and based on what methods? This article, for its part, puts the focus on the current methodological approaches in comparative education.

**Keywords:** comparative education - Method - Methodology -Research in comparative education.

### Introduction

La tradition comparatiste en éducation ne date pas d'aujourd'hui ; il ne s'agit point d'une pratique nouvelle, mais son actualité reste vivace si l'on en juge par l'existence de nombreuses associations, le foisonnement des publications, des travaux et la tenue de nombreux colloques qui y sont consacrés. L'institutionnalisation de l'éducation comparée dans l'enseignement universitaire remonterait à près de 110 ans (Wolhuter *et al.*, 2013). On rapporte à ce sujet qu'en 1900, James E. Russel assurait déjà le premier cours d'éducation comparée à l'Université de Columbia à New. York (Ibanez, 1989 :481).

Fort du succès qu'elle connaît de nos jours, le bilan de l'éducation comparée est de plus en plus demandé. Cette branche de l'éducation s'est épanouie considérablement en faisant siens de nombreux ajustements imposés par la conjecture de l'état des questions épistémologiques et méthodologiques en sciences humaines ou sociales. Le

moins que l'on puisse dire, c'est qu'il a fallu, à l'éducation comparée, un effort théorique et pratique soutenu pour se faire admettre comme champ spécifique de recherche et d'enseignement. Si le mouvement en sa faveur se poursuit, il n'en demeure pas moins que des velléités de résistances subsistent pour ce qui concerne sa reconnaissance à part entière comme discipline universitaire.

A travers les écrits, on est en passe de parler d'une crise de la comparaison en éducation du fait de l'absence d'un modèle fédérateur sur lequel repose la démarche, alors que par principe toute science a l'obligation d'exposer son objet, et d'explicitier ses théories et méthodes. L'idée de comparaison à elle seule ne peut suffire pour satisfaire les exigences de la science, il faut encore l'explicitier car « comparaison n'est pas raison » (Etiemble, 1963).

Ainsi, au confluent des critiques, une préoccupation reste permanente : l'éducation comparée est-elle une discipline au même titre que la biologie, la sociologie ... ? Dans cette veine, il est notamment reproché à l'éducation comparée l'approximation de son statut épistémologique ainsi que l'ambiguïté de ses théories et méthodes. C'est dans ce contexte, et sur la base de ces prémisses qu'il nous a semblé justifié de répondre aux questions essentielles suivantes : qu'est-ce que comparer en éducation ? Quoi compare-t-on et pourquoi ? Comment comparer et sur quelles bases méthodologiques ?

### **Position du problème**

Il est donné de nos jours d'observer, de par le monde, l'existence de différents systèmes éducatifs, chacun avec ses particularités historiques, structurelles et fonctionnelles. En comparant ces différents systèmes et ce en relation avec leur environnement respectif, il est possible de se faire une idée de ce qui est fait ici et ailleurs et de comprendre dans quelles conditions les ruptures et les continuités se sont opérées.

Dans sa conception, l'objet de cette contribution est de mettre en lumière les particularités et les contraintes méthodologiques qui affectent la recherche comparative en éducation. De façon spécifique, il est question de : relever et décrire les directions empruntées par les approches méthodologiques en cours dans les recherches comparatistes en éducation ; analyser les problèmes qu'elles engendrent ainsi que leurs incidences sur le processus de recherche en général.

Concrètement, on voudrait répondre à la question suivante : quelles sont du point de vue méthodologique les principes de la comparaison en éducation ?

On estime que dans le sillage des autres branches des sciences de l'éducation et des sciences « dites exactes » avec leurs démarches positivistes, l'éducation comparée se doit de se donner des moyens méthodologiques qui s'inscrivent dans les principes généraux de validité et d'applications universelles en recherche. D'où l'importance de cerner et de

décrire les différentes sources de connaissances dans le domaine.

### **Nature et fondement de l'éducation comparée**

Appelée à devenir une science positive, la problématique de l'éducation comparée semble désormais liée à la pertinence de ses méthodes et à la rigueur de ses théories. Il s'agit d'une problématique résolument associée, selon le contexte, au local, à la région, au national et à l'international. Il reste, avant d'en arriver là, à apporter un éclairage autour des sens qui tendent à rendre compte des significations attribuées au concept d'éducation comparée.

#### Nature de l'éducation comparée

L'hétérogénéité et la complexité du concept éducation comparée ont été, et sont encore pour beaucoup, à l'origine des difficultés rencontrées par l'effort de le circonscrire de façon opérationnelle. A l'évidence, il s'impose de mettre de l'ordre dans les différentes perspectives interprétatives du terme afin de lever toutes ambiguïtés ou controverses. La notion d'éducation devrait rendre lisible son objet dans les domaines de l'enseignement et de la recherche, l'objectif étant d'arriver à savoir quoi comparer, comment et pour quelles fins ? Comment alors s'y prendre ? Faut-il pour cela s'accommoder aux évolutions historiques pour y relever les changements conceptuels survenus ou est-il nécessaire de repérer comment, à travers les interactions, ce champ est utilisé et pratiqué ?

Il est admis désormais que l'éducation comparée a acquis ses lettres de noblesses ; et de ce point de vue, on ne saurait à présent l'appréhender sans mettre l'accent sur sa dynamique en relation avec les autres branches de l'éducation et par ricochet avec les sciences sociales et humaines. Au fait, qu'est-ce que l'éducation comparée ?

A l'exercice, il s'avère que l'entreprise de définition de la notion n'est pas aisée, l'essentiel n'étant pas d'aligner des définitions moins que d'analyser les usages et activités qu'elles proposent. Il s'agit de reconnaître en quoi les différentes définitions permettent d'avancer dans l'intelligibilité des faits éducatifs à moins de se contenter d'une démarche tautologique. Il se justifie donc de situer conceptuellement l'éducation comparée et pour peu que l'on s'y penche, on note que le vocable répond à de nombreuses acceptions comme cela est déjà apparu dans des chapitres précédents.

Pour Garcia Garrido (1989), « l'éducation comparée, c'est ce que font les comparatistes ». Shu et Zhou (1990 :70) emploient le terme pour désigner « la discipline qui s'attache aux comparaisons entre systèmes d'éducation et entre les éléments à l'intérieur de chacun de ces systèmes ».

Pour la « Chambers Encyclopédia » (1970), l'éducation comparée s'emploie à relever les différences et les ressemblances et les interprète en termes historique et sociologique.

De l'avis de Lê Thành Khôi (1981 :42), dont nous rappelons encore une fois la définition, « l'éducation comparée peut être définie comme la science qui a pour

objet de dégager, d'analyser et d'expliquer les ressemblances et les différences entre des faits éducatifs et ou leurs rapports avec l'environnement (politique, économique, social, culturel), et de rechercher les lois éventuelles qui les commandent dans différents moments de l'histoire humaine ».

Selon Mbozi (2008), l'éducation comparée est un domaine qui étudie les méthodes pédagogiques utilisées dans différents pays et cultures en utilisant des méthodes d'études comparatives.

On peut, en passant, relever le caractère peu fécond de la définition de Mbozi, du moment où celle-ci ne permet pas d'avoir une idée assez exacte de l'éducation comparée. Retenons, pour avancer, que l'éducation comparée n'est pas la pédagogie comparée, cette dernière étant très restrictive pour traduire les différents contours du mot.

A la suite des définitions qui précèdent et de bien d'autres, plusieurs caractéristiques peuvent ainsi être retenues pour définir l'éducation comparée. Par ce que les systèmes éducatifs changent d'un pays à l'autre, ceux-ci sont déterminés dans leurs organisation et fonctionnement par de nombreux facteurs historiques, politiques, sociaux, et économiques. L'analyse comparative doit ainsi tenir compte de l'influence de ces facteurs dans la description et l'explication des faits d'éducation ainsi que les relations qui les unissent. Pour aller à l'essentiel, l'éducation comparée se caractérise par :

- l'existence d'un objet : les faits éducatifs et les relations qui les unissent dans un contexte donné ;

- la comparaison entre plusieurs systèmes éducatifs (de façon partielle ou dans la totalité) ;
- la comparaison entre les éléments à l'intérieur d'un même système (de façon partielle ou dans la totalité) ;
- la confrontation des structures, des programmes, des méthodes pédagogiques en relevant les ressemblances, les différences, les disparités, les régularités et les contraintes ;
- l'étude comparée de l'influence sur les faits éducatifs des facteurs tels : la race, la langue, la classe sociale, la religion, l'histoire ou le niveau d'industrialisation.

Dans la pratique, la comparaison peut s'établir au niveau national, vertical, transnational ou horizontal. Elle s'appuie également sur l'observation et l'analyse de façon comparative : des finalités, buts et objectifs d'éducation ; de l'organisation administrative ; des structures de l'enseignement, des contenus pédagogiques ; des méthodes et techniques pédagogiques ; des acteurs de l'enseignement (relation pédagogique, enseignements, apprenants). On s'accorde à admettre que le découpage des faits à comparer relève d'une stratégie visant à mieux comprendre le système ou les systèmes, tout en ayant à l'esprit que tous ces éléments sont les parties d'un tout, d'un système qu'il faille intégrer dans les analyses. Selon les cas, la comparaison peut être faite dans un but de description, de classification, d'évaluation ou d'explication.

Un rapprochement est souvent fait entre éducation comparée et éducation internationale. A l'heure de la

mondialisation, on pense que l'éducation peut contribuer à la compréhension de cultures différentes et au vivre ensemble. Les études internationales et les tendances qui en découlent ont permis depuis peu de se faire une idée sur l'état de l'éducation dans le monde. La comparaison internationale en matière d'éducation a longtemps été entretenue et encouragée par différents organismes internationaux (Banque Mondiale, UNESCO, OCDE, UNICEF, BIE). Il convient de souligner que les données statistiques et informationnelles relatives à l'éducation internationale constituent une source précieuse d'information pour l'éducation comparée.

#### Historique et phases de développement de l'éducation comparée

L'histoire de l'éducation comparée reste singulièrement marquée par les noms de Jullien de Paris, Pedro Rosello, Angel Diego Marquez, Georges Bereday ou associée à l'éducation internationale (McClean, 1989)

Il ressort des récits de voyages (Shu et Zhou, 1990 :70) que la tradition comparatiste remonte à des époques lointaines. Toutefois, c'est avec Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848) qu'elle prend son envol (1817). Ce dernier manifestait une réelle volonté de lui conférer une dimension scientifique. Elle connaît une forme institutionnelle en 1900 à l'Université de Columbia. De manière générale, trois phases sont à considérer dans l'évolution de l'éducation comparée. Le précédent article s'étant attardé sur la question. Nous en faisons ici une brève synthèse pour les besoins des développements qui vont suivre.

**Avant 1960.** C'est la phase de balbutiement. L'approche comparatiste en éducation comme le voulait Jullien de Paris s'inspire des modèles méthodologiques en vigueur dans les sciences sociales. Inspirées par cette orientation, les études reposent sur le courant positiviste adepte de la quantification et de l'empirisme. La compilation des données statistiques en éducation par le BIE (Bureau internationale de l'éducation) au cours de cette période donne une impulsion à la comparaison internationale.

**De 1960 à 1977.** L'éducation comparée se développe grâce, d'une part à l'appui des organisations internationales (l'UNESCO, la Banque Mondiale, le PNUD, le BIE), et d'autre part aux contributions des organismes de recherche dans les universités. La diversité des écoles nationales et internationales d'éducation comparée notamment en Europe et en Amérique a indubitablement apporté un certain dynamisme dans le domaine.

**Après 1980.** Sous l'impulsion des universitaires et des organismes, l'éducation comparée connaît un mouvement mondial. Il existe dans ce sens à présent de nombreuses associations et mouvements à caractère mondial, national, régional voire linguistique. Celles-ci ont, à juste titre, contribué à l'éclosion de l'éducation comparée.

#### Fondements de l'éducation comparée

Dans l'essence de ses dimensions, l'éducation comparée tient en quatre points : la nature de l'objet ; l'environnement ; l'intention de comparaison et le modèle

d'approche. Rosselo (1963, cité par Lê Thành Khôi 1981 :42) a explicité ces quatre points ainsi qu'il suit :

- selon l'objet (sujet), la comparaison peut, entre autres, porter sur les systèmes d'éducation, les structures, les programmes, les méthodes pédagogiques, les théories ;
- selon l'environnement, c'est-à-dire le contexte et son étendue, la comparaison peut se faire entre villes, zones rurales, régions, provinces, entre nations, ou groupes de nations ;
- en fonction de l'intention de comparaison, l'analyse peut être de nature descriptive ou explicative ;
- le modèle d'approche sous-entend que la comparaison peut avoir, selon l'approche, une tendance statique ou dynamique.

Dans le cadre de l'étude des systèmes éducatifs, « toute comparaison rigoureuse suppose la mise en parallèle d'unités comparables » (Lê Thành Khôi, 1981 :65). Par unité de comparaison, on fait référence à un indicateur ou à un attribut qualitatif ou quantitatif à partir duquel on procède à la comparaison. En fonction du niveau de comparaison, on distingue trois plans de comparaison : les comparaisons internationales ; les comparaisons intra nationales et les comparaisons supranationales.

Le premier type de comparaison s'opère entre Etats ; l'Etat étant l'unité de comparaison.

Le second porte sur les structures internes de l'Etat et les unités de comparaison souvent utilisées sont : le secteur

d'éducation (privée, public); l'unité spatiale (région, province, commune...); l'unité géographique (ville, campagne).

Le troisième plan de comparaison concerne des unités plus grandes que l'Etat. L'unité peut être dans ce cas des entités étatiques définies selon des orientations économiques (pays développés, pays en voie de développement) ou des répartitions régionales (UMOA/CEMAC ; Afrique, Europe, Amérique).

L'éducation comparée comme discipline ?

Pour Shu et Zhou (1990 : 70), l'éducation comparée constitue une « discipline qui s'attache aux comparaisons entre systèmes d'éducation et entre éléments à l'intérieur de chacun de ces systèmes ». De l'avis de ces auteurs, il s'agit bien d'un domaine de la pédagogie appliquée et un secteur de l'action éducative. Il ne fait aucun doute que l'éducation comparée est une discipline des sciences de l'éducation et dispensée comme tel dans les institutions universitaires. Et parce que chaque champ scientifique doit faire preuve de ses moyens, on peut se demander si l'éducation comparée dispose de ses méthodes propres. Grande question, longtemps débattue. Pour la plupart de chercheurs, l'éducation comparée ne saurait strictement être considérée comme une discipline. Si son objet existe bien, ses concepts, méthodes et théories sont par contre empruntés à d'autres disciplines. Il s'agit d'un domaine carrefour auquel se greffe l'apport d'autres sciences (Lê Thành khôi, 1981 :35).

Pour nombre de comparatistes, il est primordial de situer le contour du modèle sur lequel repose la démarche de comparaison en éducation. C'est en précisant son objet, son domaine, ses méthodes et principes qu'elle gagnerait sa quête de la reconnaissance scientifique. L'inventaire des contributions montre que sur ce plan des efforts notables ont été accomplis en vue de l'harmonisation des pratiques. On doit cette harmonisation à l'apport conjugué des sociétés savantes et des organisations internationales. Les faits tendent à confirmer l'évolution de l'éducation comparée vers des méthodes où l'enseignement et la recherche peuvent être menés de manière plus systématique (rigoureuse).

### **Fondements méthodologiques de l'éducation comparée**

#### Question de méthode

Dans cette section, nous avançons à partir de la définition de la notion de méthode. Qu'est-ce que la méthode et comment se pose la question en sciences humaines et de façon spécifique en éducation comparée ? Au fait, existent-ils des méthodes spécifiques à l'approche comparatiste en éducation ?

Les définitions relatives à la méthode et à la méthodologie abondent dans la littérature spécialisée. Par méthode, très simplement, on peut comprendre « l'ensemble des démarches que suit l'esprit pour atteindre et démontrer une vérité ou ce que l'on croit être telle ». (Lê Thành Khôi, 1981 :167). Elle est, selon Grawitz (1996 : 317), « l'ensemble

des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre, les vérifie ». C'est le chemin, la voie à suivre.

La méthodologie s'impose comme les phases d'une approche intellectuelle de découverte ou de résolution d'un problème. Partant de ces définitions, le chercheur comparatiste en éducation se voit obliger de développer une approche intellectuelle pertinente qui s'inscrit dans les étapes suivantes : la phase conceptuelle ; la phase méthodologique ; la phase empirique, qui de façon classique correspondent aux phases de la recherche sociale (Fortin, 1996). L'éducation comparée comme domaine des sciences de l'éducation ne saurait s'inscrire en dehors de ce schéma. Toutefois, elle présente quelques particularités ou des adaptations méthodologiques.

**L'exploration comparatiste.** La question du comment comparer renvoie à l'approche méthodologique retenue. A ce propos, il existe des traditions avérées, longtemps développées et adoptées par les organismes comme l'UNESCO, le CONFEMEN, l'ADEA, l'OCDE ou le BIE) et qui ont fait leur preuve dans le domaine. A celles-ci se sont ajoutées des procédures et techniques empruntées aux sciences sociales.

**Comparer quoi ?** Le quoi renvoie au corpus, à l'objet de comparaison qui varie en fonction des contextes sociologiques, historiques, et des objectifs poursuivis. Il peut s'agir des faits, événements ou phénomènes pédagogiques nettement circonscrits par le chercheur comparatiste. L'éducation comparée s'accommode du

découpage du réel et il semble important de fixer ce réel en précisant son étendu et ses caractéristiques en termes d'indicateur de comparaison.

Le tableau n°1 qui suit illustre, à titre d'exemple, quelques éléments de comparaison selon que l'on se situe au niveau international, régional, national ou local. On estime que l'analyse comparatiste est profitable quand elle porte sur un petit nombre de pays et d'indicateurs. La définition de l'objet de comparaison s'avère importante et décisive pour le devis comparatiste en éducation.

**TABLEAU N° 1: ELEMENTS DE COMPARAISON SELON LE NIVEAU INTERNATIONAL, REGIONAL ET NATIONAL**

Eléments de comparaison	Au niveau international		Au niveau régional		Au niveau local/national	
	Pays 1	Pays 2	Pays 1	Pays 2	Localité 1	Localité 2
Contexte historique						
Contexte socio-économique						
Niveau d'étude (1 <sup>ère</sup> , 2 <sup>e</sup> , sup)						
Performances scolaires						
Finalités et missions de l'éducation						

**Pourquoi comparer ?** Les destins scolaires sont variables selon les idéaux qui sous-tendent la volonté d'éduquer. Il est alors évident que l'on compare pour : établir des similarités et des différences ; comprendre et expliquer les

faits éducatifs en fonction des contextes, de l'histoire et des cultures des peuples. Les fonctions de la comparaison sont, à cet effet multiples, et variées. Par exemple, à travers les résultats de recherche en éducation comparée, les chercheurs et les décideurs sont informés de ce qui se fait ailleurs. Ils peuvent s'en inspirer pour trouver des solutions aux problèmes internes à leur pays. Par la comparaison des systèmes scolaires, il est possible de disposer des données susceptibles d'aider à apprécier la qualité des modèles éducatifs développés.

#### Méthodes d'exploration comparatiste en éducation

La définition d'un cadre d'exploration de la méthodologie comparative en éducation remonte aux réflexions de Sadler dans les années 1900. Ce travail est poursuivi de façon fructueuse dans les années 60, par King Edmond, Holmes Brian, Noah Harold et Max Eckstein (Mclean, 1989). Au tournant des années 70-77, des numéros spéciaux de la revue américaine *Comparative education review* furent consacrés à l'évolution des méthodes en éducation comparée (Mclean, 1989). L'accent était mis sur l'adoption des conceptions nouvelles des problèmes éducatifs et l'élaboration des approches méthodologiques appropriées. Les orientations nouvelles nécessitaient que l'on privilégie les approches critiques, interprétatives et qualitatives de recherche au dépend des modèles entrée-sortie et quantitatifs.

Dans l'élan de systématisation des méthodes comparatives, les contributions de Husén Torsten et

Postlethwait T. Neville, à travers l'« International Encyclopedia of Education »(1985), ne sont pas des moindres. La publication des 10 volumes de cet ouvrage a permis, par un nombre de leurs articles, de mieux comprendre pour l'époque les méthodes courantes utilisées dans le domaine de l'éducation comparée.

De l'avis de Jürgen Schriewer (1989 :424), « toute comparaison consiste en actes mentaux visant l'acquisition de connaissances par l'établissement de relations... ». Cet auteur considère la comparaison comme une opération mentale visant à établir, sur la base des éléments observables, sur la base des notions empiriques fournies par le vécu social quotidien ou sur les catégories sociales, des rapports ou des relations présumés entre les faits. Envisagée comme activité mentale, la comparaison est étroitement associée à un cadre de référence théorique et à des hypothèses. Sous la forme que préconise Schriewer, la comparaison écarte improvisation, tâtonnement, pour s'appuyer sur des opérations conceptuelles scientifiques.

Concevoir une recherche en éducation dans une perspective comparatiste implique que l'on s'inscrive dans le processus général de la recherche sociale (Fortin, 1996) en utilisant des moyens techniques qui permettent de sélectionner des données dans le champ éducatif en fonction des objectifs et critères précis (unités de comparaison). Il s'agit d'une approche devant permettre de collecter un maximum d'information d'identification et d'analyse. Un tel processus selon Carlos Olivera (cité par Ibanez, 1989 : 484) comprend quatre phases :

**Phase 1.** Conceptualisation et description de l'objet de comparaison

- Position du problème et problématique
- Méthodologie
- Choix de stratégie de réalisation et de collecte de données
- Problème de validité interne

**Phase 2.** Analyse et juxtaposition des données selon : les aspects ; problèmes ; indicateurs.

**Phase 3.** Comparaison : analogie, différences, concordances, contrastes.

**Phase 4.** Juxtaposition, généralisation des résultats et prévisions.

Sur le plan méthodologique et quel que soit le type d'orientation problématique, la démarche comparatiste en éducation peut faire appel à toutes les stratégies utilisées dans les sciences de l'éducation (description, empirisme, démarche historique, qualitative, quantitative, philosophique, statistique.).

En matière d'exploration de l'approche comparative en éducation, quatre méthodes couramment utilisées par les chercheurs méritent d'être présentées brièvement.

**La méthode de Bereday.** Georges Bereday distingue 4 phases dans le processus d'analyse comparative en éducation (Bereday, 1964). Celles -ci se présentent comme suit :

- la description : elle consiste à l'accumulation systématique des informations sur le réel observé. La mise en œuvre de cette approche nécessite que l'on ait

une orientation précise à travers une problématique.

La présentation des données est de type descriptif ;

- l'interprétation se matérialise par un effort de compréhension des données collectées en vue de l'explication ;
- la juxtaposition consiste à la mise en parallèle des systèmes à travers des indicateurs ;
- la comparaison consiste à la mise en évidence des singularités et des similarités. Cette étape peut donner lieu à la formulation des hypothèses d'explication.

**La méthode de Eckstein et Noah.** Cette méthode préconise une comparaison transnationale à partir des approches quantitatives et empiriques. Elle procède selon les étapes suivantes : l'identification du problème ; l'émission d'une hypothèse ; la définition des concepts et des données ; la sélection d'étude de cas ; la collecte de données ; le traitement des données ; l'interprétation des résultats.

**La méthode de résolution de problème de Holmes.** Elle repose sur le principe de la résolution des problèmes. Pour l'auteur, l'éducation comparée est destinée à démêler les obstacles et à résoudre les problèmes d'ordre éducatif. De ce point de vue, l'approche comparative préconisée comprend les étapes suivantes : la formulation du problème ; la formulation de politique et hypothèses ; la prédiction des résultats des politiques ; l'analyse du contexte physique et socioéconomique ; la prévision des conséquences des politiques.

**L'apport des méthodes statistiques.** L'analyse statistique à l'aide d'un nombre de paramètres est d'un apport important en éducation comparée où elle est utilisée à de nombreuses fins. L'outil statistique contribue considérablement à la présentation et à l'exploitation des données collectées à des fins de comparaison.

### **Conclusion**

Dans le prolongement de ce qui précède, qu'il me soit permis de reconnaître que l'éducation comparée constitue bien de nos jours un champ scientifique par son objet, ses principes et méthodes qu'elle emprunte à d'autres sciences sociales. Elle a, certes, ses spécificités que le chercheur doit prendre en considération dans toute investigation. On peut relever que les incertitudes théoriques et méthodologiques n'ont pas empêché ce domaine d'avancer, de progresser et de s'imposer dans les programmes universitaires et de formations des maîtres. Comme domaine des sciences de l'éducation elle a pour finalité d'étudier et de modifier les faits éducatifs à lui soumis. Elle mesure les différences, les similarités et les singularités entre les systèmes éducatifs dans un but de diagnostic et de réformes.

### **Bibliographie**

- Bereday, G. Z.F. (1964). *Comparative method in education*. New-York: Rinehart, Winston.
- Chamber's Encyclopedia. (1970). Vol IV. London International learning system corporation.

- Debeauvais, M. (1980). The role of international organization in the evolution of applied comparative. In Holmes, B (ed). *Diversity and unity in education. A comparative analysis*. London: George Allen Unwin, pp 18-30.
- Etiemble, R. (1963). *Comparaison n'est pas raison. La crise de la littérature comparée*. Paris : Gallimard.
- Fortin, M-F. (1996). *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*. Québec : Décarie Ed.
- Garrido, G. J.L (1989). Education comparée et sciences de l'éducation. Variations sur un thème classique. *Perspectives* vol XIX, n°3 p392- 399.
- Grawit, M.(1996). *Les méthodes en sciences sociales*. Paris :Dalloz
- LêThánhKhôi. (1981). *L'éducation comparée*. Paris : Armand Colin.
- Ibanez, R. M.(1989). L'éducation comparée à travers quelques livres. *Perspectives*. Vol XIX, n°7, p481- 485
- Mbozi, E.H. (2008). *Education comparée*. Disponible sur [http://creativecommons.org /License/by/25](http://creativecommons.org/License/by/25).
- McClean, M. (1989). L'éducation comparée à travers quelques livres. *Perspectives*. Vol XIX, n°3, p475- 480.
- Olivera, C.E. (1988). Pour une théorie de base de l'éducation comparée. *Perspectives*. Vol 18, n°2, 66, p171- 191.
- Schriewer, J. (1989). Dualité de l'éducation comparée. Comparaison transculturelle et externalisation à l'échelle mondiale. *Perspectives*. Vol XIX, n°8, 71, p423- 441.
- Schriewer, J., et Holmes, B.(Dir)(1988). *Theories and methods in comparative education*. Paris: Peter Lang.

- Shu, H. et Zhou, N. (1990). Situation et perspectives de l'éducation comparée en Asie. *Perspectives*. Vol XX (1) 73, p 69- 86.
- Van DaeleH. (1993). *L'Education comparée*. Paris : PUF. Que sais-je. 128p.
- Wolhuter, C., Popov,N.,Skubie Ermenc, K., Monzon, M., et Leutwyler, B. (2013). The cherequed global picture of comparative education universities. In *Comparative education at universities worldwide*. Wolhuter and al(Ed). 3<sup>ème</sup>ed, p371- 395. Bulgarian.
- Yoloye, E.A. (1990). Comparatisme et recherche en éducation. *Perspectives*. n°1, 73 ; p95- 103.

## Formation et recherche en éducation comparée : la situation dans des universités d'Afrique francophone

Pr Afsata Paré-Kaboré  
Dr François Sawadogo  
Université de Koudougou,  
Burkina Faso

---

### RESUME

L'éducation comparée est peu connue dans les universités d'Afrique francophone. Peu de recherches et de formation s'en réclament. Cet article se penche sur la question afin de faire le point dans quelques universités offrant des formations en sciences de l'éducation ou en pédagogie. Il présente d'abord quelques éléments méthodologiques de l'éducation comparée en y accordant une place au cube de Bray et Thomas (1995) ainsi qu'au débat sur les paradigmes qualitatif et quantitatif. Il montre ensuite qu'il y a des formations en sciences de l'éducation dans les universités de l'espace francophone africain, avec certaines spécialisations, mais aucune n'en propose en éducation comparée. Paradoxalement, certaines activités de formation et de recherche de ces universités rejoignent implicitement les orientations de l'éducation comparée, ce qui semble indiquer que celle-ci y a sa place. L'article conclut sur l'importance pour les universités francophones d'Afrique de promouvoir l'éducation comparée en partenariat avec des organismes régionaux ou des structures étatiques d'évaluation car cela a pour avantage aussi de servir

immédiatement la cause des systèmes éducatifs ce qui serait en retour un facteur de dynamisme de la formation et de la recherche dans le domaine.

**Mots-clés :** Education comparée - Formation - Francophonie - Méthodes - Recherche - Universités africaines

#### **ABSTRACT**

Comparative education is little known in universities of French-speaking Africa. Few research and training is claimed some. This article considers the question in order to make the offering point in some universities of trainings in sciences of education or pedagogy. It presents initially some methodological elements of comparative education by granting a place to it to the cube of Bray and Thomas (1995) like to the debate on the paradigms qualitative and quantitative. It shows then that there are trainings in sciences of education in the universities of African French-speaking space, with certain specializations, but none proposes some in comparative education. Paradoxically, certain activities of training and search for these universities implicitly join the orientations of comparative education, which seems to indicate that this one has its place there. The article concludes on the importance for the universities of French-speaking Africa space to promote comparative education in partnership with regional organizations or official structures of evaluation because that has the advantage also of immediately serving the cause of the

education systems what would be in return a factor of dynamism of the training and research in the field.

**Key words:** African Universities - Compared education - French speaking world - Methods - Research - Training

### **Introduction**

L'éducation comparée est en général peu connue dans les universités africaines. Peu de recherches s'en réclament ouvertement et peu de formations sont orientées vers cette discipline. Il importe toutefois, étant donné son importance, de s'attarder quelque peu sur la question. Il arrive que certains travaux, à l'insu même de leurs auteurs, se révèlent être des travaux en éducation comparée. Il s'agira donc ici de faire le point des formations en sciences de l'éducation dans quelques universités en Afrique francophone, d'y identifier la place de l'éducation comparée en termes d'offre de formation spécialisée et également en termes de recherches même si cela n'est pas explicitement exprimé. Rendre explicite ce qui est latent permettra de soutenir l'intérêt d'une introduction formelle et explicite de l'éducation comparée dans les programmes de formation et de recherche. C'est une voie par laquelle on pourrait passer pour susciter l'émergence de cette discipline en Afrique et promouvoir son développement à travers le temps et l'espace. A la suite d'une approche des spécificités et enjeux de l'éducation comparée et à travers une analyse documentaire portant sur les offres de formations en

sciences de l'éducation et sur des rapports de recherche (mémoires ou thèses), nous essayerons de répondre à un certain nombre de questions :

- Quels sont les spécificités et les enjeux de l'éducation comparée ?
- Quelle est la situation des offres de formations en sciences de l'éducation dans les universités francophones en Afrique ?
- Y a-t-il des programmes de spécialisation en éducation comparée dans ces universités ?
- Quelle place occupe l'éducation comparée dans les recherches menées en sciences de l'éducation dans ces universités ?
- Quel rôle les universités leaders peuvent-elles jouer dans la promotion de l'éducation comparée dans les universités d'Afrique francophone ?

#### **La recherche en sciences de l'éducation et en éducation comparée : méthodes, spécificités, enjeux**

L'éducation comparée est une discipline à part entière des sciences de l'éducation et Meuris (2008, paragraphe 4), comme cela a déjà été relevé au précédent article, note que malgré le grand nombre de définitions proposées par des auteurs, aucune définition de cette discipline « *ne semble s'imposer universellement* ». Il en présente toutefois quelques unes et nous rappelons ici celles, respectivement, de Rossello et de Lê Thành Khôi : « *Application des techniques de comparaison à l'étude des aspects des problèmes éducatifs* »

(Rossello, 1959, 21) ; « *L'étude des faits éducatifs et des relations qui les unissent à leur environnement politique, économique, social et culturel* ». (Lê Thành Khôi, 1981,43).

Perez et al. (2000, p. 53) font remarquer que contrairement à ce qui s'écrit souvent, l'éducation comparée est loin d'être une simple démarche :

*[...]L'éducation comparée est pourtant plus qu'une démarche : elle constitue un champ au sein des sciences de l'éducation, tout comme la littérature comparée, le droit comparé ou la politique comparée en constituent un au sein de la littérature, du droit ou de la science politique (Halls, 1990). Elle est omniprésente en éducation, puisque à tout moment, pour mieux comprendre ce que nous vivons, nous faisons appel à d'autres contextes où apparaissent des réalités semblables ou différentes. L'éducation comparée fait donc appel à plusieurs concepts.*

En effet, la dimension comparative semble faire de l'éducation comparée une spécialité en pratique très utilisée dans les recherches en sciences de l'éducation mais pas assez citée de manière formelle en tant que champ spécifique d'étude surtout dans les universités en Afrique. Son intérêt n'est donc pas à mettre en doute.

Selon Meuris (Op. cit.) toute comparaison en recherche éducative n'est pas forcément de l'éducation comparée. Il faut qu'il y ait d'abord collecte et classification des informations sur les systèmes scolaires, les écoles, les enseignants, les méthodes d'enseignement, les élèves, les politiques, l'administration, etc. et ensuite, qu'il y ait essai

d'explication du pourquoi et du comment des choses telles qu'elles sont. Il conçoit également l'éducation comparée comme moyen de recherche non seulement pour expliquer les faits éducatifs en établissant des liens de causalité entre des variables avec les comparaisons qui en découlent, mais également pour comprendre ces faits, toujours dans une logique comparative, à travers l'analyse de leur contexte d'occurrence. Cette dimension de compréhension donne, selon Meuris, un cachet éminemment humaniste à cette discipline :

*« Ainsi l'éducation comparée revendique-t-elle bien plus qu'une dimension utilitaire qui considère les autres systèmes éducatifs comme des modèles empruntables dans le but de valoriser le sien. Elle a aussi pour vocation d'approcher, pour mieux les comprendre, les valeurs éducatives promues par d'autres systèmes et d'aboutir à la rencontre des individus accueillis dans leurs caractéristiques propres. A la fois chemin de connaissance et de compréhension, ouverture à l'altérité dans le respect mutuel, l'éducation comparée peut dispenser une culture de la comparaison vraiment humaniste » (paragraphe 25).*

Le rôle de l'éducation comparée dans la construction d'un monde de tolérance et de paix est donc ici souligné par Meuris.

Deschenaux et Laflamme (2007) faisaient déjà remarquer, il y a de cela plus de cinq ans, que les auteurs mentionnaient le caractère relativement récent de la recherche en sciences de l'éducation, à savoir 40 ans. Aujourd'hui, cela pourrait représenter à peine une cinquantaine d'années. Ces auteurs montraient en outre, du

point de vue historique, les difficultés méthodologiques de la recherche dans cette discipline en raison des désaccords entre les positivistes (quantitativistes) et les partisans du paradigme interprétatif (qualitativistes), tous soucieux de scientificité.

La recherche en sciences de l'éducation de manière générale a pris ces deux dernières décennies une ampleur telle que cela nous convainc davantage de la place essentielle qu'occupe l'éducation dans le développement socio-économique des Etats, de même que dans la construction d'un monde meilleur à tout point de vue. Cette préoccupation grandissante pour les questions d'éducation nous ramène également à plus d'attention à l'humain en tant qu'être global fait de chair et d'esprit, pris dans un tissu relationnel complexe (monde social, environnement physique, passé, présent, etc.) qu'il doit être à même de gérer de la façon la plus harmonieuse et efficace qui soit. L'épanouissement de l'être humain dans toutes ses dimensions est en effet tributaire de l'éducation qui l'accompagne, une éducation conçue dans son sens large mais que l'on voudrait, pour le bien individuel et universel, orienter dans un sens qui ne lui laisse pas trop d'opportunités d'influence négative sur les individus et sur les sociétés.

La recherche en sciences de l'éducation, et singulièrement en éducation comparée, a pour objet d'éclairer les pratiques éducatives, d'identifier les pratiques porteuses d'effets positifs et celles ayant un impact négatif sur le développement individuel et sociétal. Ce faisant, son intérêt

réel sera de proposer des pistes d'actions, des options de pratiques à valoriser et à promouvoir, mais aussi d'identifier les options et pratiques néfastes à éviter. Mais cela peut-il être indépendant des temps et des lieux ? On pourrait répondre par la négative car on est bien conscient de la complexité de l'objet de recherche en sciences de l'éducation comme dans toutes les sciences sociales et humaines.

Les méthodes utilisées, les recommandations proposées à la suite des résultats obtenus tiennent donc compte de cette réalité de relativité des résultats de recherche en sciences sociales. C'est pour cette raison que l'analyse du contexte y revêtira une grande importance car, au-delà de l'explication des phénomènes, la recherche en sciences de l'éducation, comme l'a rappelé Meuris au sujet de l'éducation comparée, met un accent particulier sur l'appréhension du contexte qui porte les actions des individus afin de les comprendre davantage et d'en tenir compte dans toute tentative de reproduction ou de dissémination d'approches. Pour arriver à de tels résultats, la combinaison des approches méthodologiques est très porteuse comme certains auteurs le reconnaissent. La recherche en sciences de l'éducation, donc en éducation comparée, est de nos jours ainsi investie par des méthodes générées par les deux types de courant, quantitatif et qualitatif.

Intéressés par l'évolution du poids relatif des deux types de courant méthodologique dans les recherches en sciences de l'éducation, Deschenaux et Laflamme (Op. cit., p.13-14) ont présenté, dans le contexte québécois, *"un portrait de la*

*progression et/ou de la régression de l'utilisation de la méthodologie de recherche qualitative et quantitative à l'intérieur des articles parus dans la Revue des sciences de l'éducation entre 1975 et 2005*". Ils ont classé les articles dans quatre catégories selon le type de méthode employé :

- les méthodes qualitatives ;
- les méthodes quantitatives ;
- les multi-méthodes (que nous appelons « mixtes » ou « quali-quantitatives ») ;
- les articles de synthèse ou recherches spéculatives (Van Der Maren, 1995) qui sont théoriques<sup>5</sup>

Leurs résultats montrent une plus grande importance numérique des articles à orientation quantitative même si les articles à orientation qualitative sont en constante progression :

*i) la proportion d'articles de synthèse a diminué entre 1975 et 2005, passant de 55,3 % à 35,3 % ; ii) la proportion d'articles mobilisant les multi-méthodes est demeurée relativement stable ; iii) les articles de recherche présentant une méthodologie qualitative sont ceux qui ont connu une constante augmentation passant de 9,7 % entre 1975 et 1980 à 29,3 % entre 2001 et 2005 ; iv) les articles de recherche mobilisant les méthodes quantitatives se sont toujours imposées*

---

<sup>5</sup>Ces articles présentaient une réflexion originale sur un thème, sans pour autant s'inspirer de résultats de recherche. Ils pouvaient aussi présenter une synthèse de travaux sur un thème (Deshenaux et Laflamme, p.10)

*comme les plus proportionnellement nombreuses depuis 1975 (Deschenaux et Laflamme, 2007, p.14).*

Ils montrent également que c'est particulièrement dans le domaine de l'enseignement et de la pédagogie que l'on note un déclin de l'utilisation des méthodes quantitatives dans les articles au profit des méthodes qualitatives :

*Les méthodes quantitatives sont stables entre 1981 et 1995 pour ensuite décliner. De leur côté, les méthodes qualitatives sont en augmentation constante entre 1986 et 2000 pour décliner entre 2001 et 2005, demeurant toutefois proportionnellement plus nombreuses que les méthodes quantitatives dans les articles de recherche [...]. En ce qui a trait aux articles de recherche dans le domaine du para-enseignement<sup>6</sup>, le portrait est tout autre. [...] malgré une augmentation de la proportion des articles qualitatifs (de 16,7 % à 27,6 %), ce sont les articles qui utilisent une méthode quantitative qui dominent largement ce domaine de recherche avec au moins les deux tiers des articles publiés (Deschenaux et Laflamme, 2007, pp. 16-17).*

La recherche en sciences de l'éducation se positionne donc sur plusieurs options méthodologiques privilégiant l'une ou l'autre selon le type de recherche envisagé. L'éducation comparée est ainsi concernée par cet état de fait et dans ce

---

<sup>6</sup> Les auteurs classent dans ce registre tout ce qui a trait au domaine hors-classe comme l'orientation professionnelle, la psychoéducation, l'administration scolaire, entre autres.

cas précis, le constat de Meuris (Op. Cit. Paragraphe 18-19) est le suivant :

*« Trop souvent ces deux voies ont été opposées l'une à l'autre. La première [méthodologie quantitative] a été utilisée surabondamment dans les grandes recherches entreprises par les organisations internationales et dans le cadre des enquêtes comparatives. Actuellement, l'intérêt pour les études qualitatives va grandissant en éducation comparée. Des rapprochements méthodologiques entre les deux voies ont montré leur fécondité. L'analyse quali-quantitative comparée constitue une proposition intéressante dans le débat méthodologique. (De Meur et Rihoux, 2002). »*

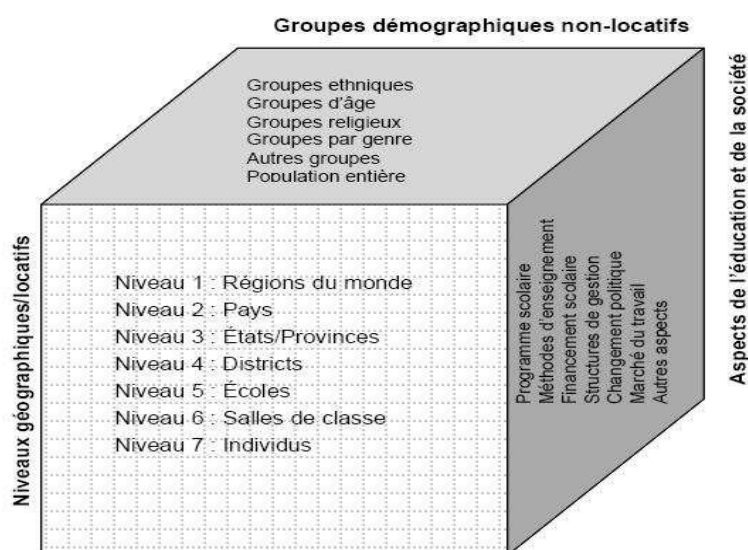
La spécificité de la recherche en éducation comparée dans les sciences de l'éducation ne réside donc pas tant dans l'option méthodologique, quantitative ou qualitative, qu'elle emprunte, que dans sa démarche qui se fonde sur la comparaison, comme son appellation l'indique. Selon Bray et al (2010, p. 15) *« Les approches et les méthodes ont été une préoccupation majeure, et ce de façon naturelle, du domaine de l'éducation comparée depuis son émergence comme champ d'études en tant que tel »*. Au-delà de l'utilisation des approches de recherche quantitatives, qualitatives, mixtes ou réflexives, on retiendra avec eux qu'il existe plusieurs modèles pour les études comparatives en éducation, modèles inhérents au nombre d'unités pour la comparaison ou à leur nature :

- Comparaison entre deux pays,

- Comparaison, dans un même pays, entre deux localités,
- Etude portant sur une localité présentée de façon détaillée mais intégrant des comparaisons appropriées avec d'autres localités, localités sur lesquelles on ne s'attarde cependant point,
- Etude multi-localités permettant la comparaison entre ces localités au sujet d'une problématique bien précise (les niveaux de performance en mathématiques par exemple).

Le cube de Bray et Thomas (1995) permet d'opérer une classification des études en éducation comparée par niveau et par type d'analyse comparative. Leur modèle est tridimensionnel (figure 1 ci-dessous) :

- la première dimension d'analyse comparative est spatiale (*niveaux géographiques/locatifs*) et présente sept niveaux d'analyse ;
- la deuxième est plutôt sociodémographique (*Groupes démographiques non-locatifs*) à six niveaux d'analyse ;
- la troisième dimension renvoie à des aspects d'analyse (*Aspects de l'éducation et de la société*) comme les programmes scolaires, les méthodes d'enseignement, etc.



**Source :** Bray et Thomas (1995), p.475

Cependant, les auteurs attiraient déjà l'attention sur la non-exhaustivité des unités qu'ils ont dégagées car selon eux, des unités pourraient encore être identifiées et ajoutées. C'est ainsi qu'à l'occasion de leur ouvrage plus récent, Bray et *al.* (2010), à propos du cube revisité, reconnaissent l'existence d'une unité d'analyse en recherche comparative dans le domaine de l'éducation qui ne pouvait être prise en compte par le cube de Bray et Thoams. Il s'agit de la comparaison dans le temps (passé, présent, futur). Cela a, pour l'heure, conduit à une représentation du cube trois fois correspondant aux trois périodes de temps susceptibles de comparaisons. La solidité du cube n'étant pas remise en

cause, il revient simplement que les catégories qui y sont présentes et leurs subdivisions peuvent faire l'objet d'une comparaison à travers le temps.

Nous avons donc, avec le cube de Bray et Thomas, une situation de la diversité des unités de comparaisons possibles en recherche comparative en éducation, diversité à laquelle il convient d'adjoindre la possibilité des comparaisons temporelles.

Les résultats de recherche en éducation comparée sont des outils de décision pour le pilotage des systèmes éducatifs, d'où l'importance du domaine pour l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs de nos pays. Olsen et Lie (2006, p. 11) soulignaient l'importance de la recherche en éducation comparée comme outil de décision, mais notaient aussi son caractère heuristique :

*« Les études comparatives de grande ampleur à l'échelle internationale sur les résultats en éducation ne comptent pas seulement parmi les outils de décisions les plus importants au plan politique dans de nombreux pays. Elles fournissent aussi des données uniques qui devraient inciter les chercheurs en sciences de l'éducation du monde entier à entreprendre toute une série d'analyses secondaires. »*

Les données produites par les études comparatives sont donc très fécondes, susceptibles d'une exploitation comparative multiple et multiforme source potentielle de pistes de décisions. Et comme l'a avancé Meuris (2008, paragraphe 14-15),

*« L'apport de l'éducation comparée est à la fois informatif et pratique. Dans un premier temps, elle permet une approche cognitive des grandes questions qui relèvent de l'éducation et aboutit à la connaissance des causes. Elle ouvre ensuite la voie aux propositions capables de répondre à ces questions. »*

Si tel est le cas et si nous reconnaissons l'importance de la recherche en éducation comparée dans le processus d'amélioration de la qualité de nos systèmes éducatifs, où en sommes-nous dans l'implantation de la formation dans ce domaine dans les universités africaines francophones ?

### **Formation en sciences de l'éducation dans des universités d'Afrique francophone**

Les universités africaines francophones offrent-elles des formations en éducation comparée ? Il convient d'abord de se référer aux universités qui ont des programmes en sciences de l'éducation pour y déceler les spécialisations éventuelles en éducation comparée.

L'Afrique à l'heure actuelle compte plus de 430 universités et instituts supérieurs de formation<sup>7</sup> répartis dans les 51 Etats. La situation de ces universités est très variable tant au niveau des ressources enseignantes que des capacités organisationnelles et de formation. Les universités sud-africaines et celles du Maghreb sont mieux nanties en ressources humaines et ont plus de capacités et de ressources pour la recherche. En Afrique subsaharienne,

---

<sup>7</sup>[http://fr.wikipedia.org/wiki/Liste\\_des\\_universit%C3%A9s\\_africaines](http://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_universit%C3%A9s_africaines), consulté le 24 novembre 2013

francophone surtout, la situation est moins favorable mais reste également variable d'un pays à l'autre.<sup>8</sup>

Les sciences de l'éducation y sont souvent circonscrites dans les écoles normales ou instituts supérieurs de formation des professeurs, des maîtres et des encadreurs pédagogiques. C'est effectivement dans ces écoles que les enseignants-chercheurs qui y assurent les cours mènent également des activités de recherches en éducation de manière générale, de même que les stagiaires-encadreurs pédagogiques dans le cadre de leurs mémoires de fin de formation. De ce point de vue, la quasi-totalité des pays africains dispose d'au moins un institut ou une école supérieur de formation des enseignants et encadreurs pédagogiques des collèges et /ou du primaire.

Par contre si l'on s'intéresse à des unités de formation et de recherche ou à des facultés spécialisées en sciences de l'éducation, l'offre devient très restreinte. Dans ce cercle restreint des universités où des formations spécialisées en sciences de l'éducation existent, on peut en évoquer quelques unes dans l'espace francophone mais la place qu'y occupent encore des ENS ou instituts de formation de personnel d'éducation y reste parfois importante.

**L'Université Senghor d'Alexandrie en Egypte<sup>9</sup>.** Créée en 1989 par le Sommet des Chefs d'Etat et de Gouvernement ayant le Français en partage, est l'un des quatre opérateurs

---

<sup>8</sup> <http://www.4icu.org/topAfrica/> et <http://www.afrik.com/classement-des-universites-africaines-l-afrique-du-sud-en-tete>

<sup>9</sup> <http://www.usenghor-francophonie.org/propos/mission/presentation.htm>

de la Francophonie. Elle est une institution de 3<sup>e</sup> cycle dont la vocation est de former et de perfectionner des cadres africains et des formateurs de haut niveau et d'orienter leurs aptitudes vers l'action et l'exercice des responsabilités dans certains domaines prioritaires pour le développement. C'est en avril 2008 que fut lancée, en collaboration avec l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) et l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES), une première formation de Master à distance en Gestion des Systèmes Éducatifs en Afrique, limitée pour l'instant aux sept pays que sont le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, le Congo, le Gabon, la Mauritanie et le Niger. Il s'agit là d'une opportunité de formation en sciences de l'éducation dans sa dimension gestion des systèmes éducatifs.

**L'Université de Lomé** offre une formation en licence de Psychologie de l'éducation à l'Institut National des Sciences de l'Éducation (Université de Lomé<sup>10</sup>, 2012, 2013)

**A l'École normale supérieure d'Abidjan** en Côte-d'Ivoire<sup>11</sup>, la formation d'éducateurs est envisagée dans les filières d'encadrement (par opposition à la filière

---

<sup>10</sup><http://www.univ-lome.tg/index.php/formations-4/item/9-inse> consulté le 21 novembre 2013

Direction des affaires académiques et de la scolarité (DAAS). Offres de formation de l'université de Lomé. Domaines et parcours de l'université de Lomé 2013 - 2014.offre\_de\_formation\_UL2013-2014[1]

<sup>11</sup><http://www.ensabidjan.ci/presentation/> Consulté le 28 novembre 2013.

d'enseignement) en formation du personnel de l'éducation comme partout ailleurs dans les instituts ou écoles de formation des enseignants et encadreurs pédagogiques. Il s'agit là de formations professionnelles débouchant sur des titres de capacités. Le programme ne parle pas à proprement parler de formation en sciences de l'éducation. Néanmoins, à la faveur du LMD, les débats sont en cours pour envisager une université pédagogique qui offrirait des diplômes universitaires en sciences de l'éducation (ENS d'Abidjan: une proposition pour la restructuration du 12 juillet 2013)<sup>12</sup>

**L'Université d'Abomey-Calavi** au Bénin offre des formations académiques en Sciences de l'éducation, aussi bien en didactique des disciplines que dans les autres disciplines des sciences de l'éducation. Des cours d'éducation comparée y sont dispensés. En dehors de l'université, des universités privées et des instituts publics ou privés offrent également des formations en sciences de l'éducation : Ex. à l'Institut National de la Jeunesse, de l'Education Physique et des Sports (INJEPS) qui propose aussi une spécialité en andragogie.

**A l'Université Abdou Moumouni de Niamey**, c'est l'École normale supérieure qui forme des spécialistes en Sciences de l'Education, particulièrement en psychopédagogie, au-delà donc de la formation professionnelle des enseignants et de leurs encadreurs

---

<sup>12</sup><http://ticeduforum.akendewa.net/actualites/ens-dabidjan-une-proposition-pour-la-restructuration/> Consulté le 21 novembre 2013.

pédagogiques (Université Abdou Moumouni de Niamey, dernière mise à jour le mercredi 30 octobre 2013)<sup>13</sup>

**L'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)** a une faculté (anciennement ENS) entièrement dédiée aux sciences de l'éducation<sup>14</sup>. Il s'agit de la Faculté des sciences et technologie de l'éducation et de la formation (FASTEF). L'UCAD est sans doute, en Afrique de l'Ouest Francophone, l'université dont les opportunités de formation en sciences de l'éducation sont parmi les plus importantes. Y sont en effet formés non seulement les enseignants et encadreurs pédagogiques pour des diplômes professionnels mais également, à travers la Chaire Unesco en Sciences de l'Education (CUSE), des spécialistes de l'éducation, de la licence au doctorat en passant par le master, dans plusieurs spécialisations : les sciences psychologiques appliquées, les sciences fondamentales de l'éducation, le pilotage et évaluation des systèmes d'éducation, le développement intégré de la petite enfance, la didactique des disciplines ; avec en plus une plateforme de cours à distance développée en collaboration avec le Pôle de Dakar<sup>15</sup> dans le cadre du programme de formation en Politique Sectorielle et Gestion de Systèmes éducatifs (PSGSE).

**L'Université de Ouagadougou au Burkina Faso**, offre un programme de formation pour une Maîtrise en

---

<sup>13</sup><http://uam.refer.ne/spip.php?article33> Consulté le 21 novembre 2013

<sup>14</sup><http://fastef.ucad.sn/departements/sciences-education/sciences-education.htm>  
Consulté le 21 novembre 2013

<sup>15</sup> Cette structure est présentée plus loin.

Développement et Education des Adultes (DEDA)<sup>16</sup> ouvert à des acteurs de terrain actifs dans le développement et impliqués dans la formation et l'éducation des adultes. Le programme vise le développement de nouvelles compétences en diagnostic, recherche et action en vue du changement. Dans son approche, il intègre dans sa pédagogie l'expérience socioprofessionnelle.

**L'Université de Koudougou au Burkina Faso**, plus récemment, a également ouvert, dans le cadre de laboratoires de sciences de l'éducation, des formations en master et doctorat en sciences de l'éducation dans des spécialisations aussi diversifiées que les didactiques des disciplines, les politiques éducatives, la mesure et l'évaluation, la psychopédagogie ou l'andragogie<sup>17</sup>. C'est en politiques éducatives que l'éducation comparée fait partie des modules au programme. Ces laboratoires sont indépendants de l'ENS qui, elle, forme aux diplômes professionnels en enseignement, encadrement et éducation. Des masters en psychologie à orientation éducation (notamment psychoéducation) sont également offerts au département de psychologie de l'Unité de formation et de recherche en lettres, sciences humaines et sociales de cette université.

**L'Université de Yaoundé 1 au Cameroun** apparaît également, à travers son Ecole Normale Supérieure (ENS), comme un lieu d'offres importantes de formation en

---

<sup>16</sup><http://deda.univ-ouaga.bf>

<sup>17</sup><http://lewebpedagogique.com/infocpu/2012/03/23/mission-du-cpu-de-luniversite-de-koudougou/> consulté le 25 novembre 2013

sciences de l'éducation qui y constituent une filière parmi les 12 que compte l'ENS. A la faveur de la Chaire UNESCO en Afrique Centrale, des formations doctorales en sciences de l'éducation y sont aussi offertes en dehors des formations professionnelles en enseignement et encadrement pédagogique de l'ENS<sup>18</sup>. L'éducation comparée y est enseignée à titre de module.

**L'Université d'Antananarivo**, à travers son ENS, offre des formations en « sciences de l'éducation et didactique des disciplines » jusqu'au niveau doctoral et ce, en dehors de la formation des enseignants et des encadreurs pédagogiques<sup>19</sup>.

Au regard de ce qui vient d'être présenté, on note que les formations en sciences de l'éducation dans nos universités se situent dans la tradition de formation professionnelle des personnels d'enseignement et d'encadrement dans les ENS. C'est en effet à partir de celles-ci que les formations académiques en sciences de l'éducation semblent s'être développées en privilégiant parfois d'abord ce qui touche plus directement à l'enseignement et à l'encadrement, à savoir la psychopédagogie et la psychoéducation.

On notera aussi que la création de chaires et de laboratoires sont un facteur favorable à la promotion des formations académiques de niveaux avancés (master et

---

<sup>18</sup> <http://campusjeunes.net/school-54-ecole-normale-superieure-de-yaounde.html> consulté le 21 novembre 2013

<sup>19</sup> <http://univ-antananarivo.mg/>

doctorats) en sciences de l'éducation ainsi qu'à la diversification des spécialisations dans ce domaine.

Quelle est la situation de l'éducation comparée à cet égard ?

### **Formation et Recherche en éducation comparée dans les universités africaines**

Nulle part, dans les formations offertes en sciences de l'éducation que nous avons passées en revue, il n'a été explicitement question de spécialisation en éducation comparée ! Mais cela signifie-t-il absence de recherches en éducation comparée ? Certes non ! Certains programmes de formation et certaines recherches faites rejoignent implicitement les orientations de l'éducation comparée. Rappelons toutefois la mise en garde de Meuris (Op. Cit., paragraphes 1-3) :

*« De nombreuses études comparatives en matière d'éducation ont été réalisées par des organismes internationaux [...]. Toutefois les études comparatives ne sont pas que le fait d'organisations internationales. En effet de nombreux chercheurs, la plupart regroupés au sein d'associations scientifiques, étudient et comparent les systèmes pédagogiques en vigueur au niveau mondial ou à celui des Etats et des cultures ainsi que les nombreux problèmes qui se posent et les réponses apportées. Mais comparer dans le champ de l'éducation n'est pas nécessairement travailler selon les objectifs et les méthodes propres de l'éducation*

*comparée, discipline spécifique au sein des sciences de l'éducation* ».

Si nous nous référons aux spécificités et enjeux de l'éducation comparée discutés plus haut, nous pouvons citer, comme exemple d'organisme international évoluant dans le domaine des études comparatives en éducation, le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) bien connu en Afrique francophone. Basé à Dakar, ce programme conduit des évaluations dans la quasi-totalité des pays d'Afrique francophone, en collaboration avec des équipes nationales des ministères en charge de l'éducation de base. Le PASEC est un exemple fréquemment cité dans le domaine de la recherche en éducation comparée. C'est dire que des recherches en éducation comparée se font dans les pays mais ne sont pas nécessairement portées par le système universitaire. Néanmoins, le PSGSE dont nous avons parlé, offert par la Chaire Unesco des Sciences de l'Education (CUSE) de la FASTEF à l'Université Cheick Anta Diop de Dakar en partenariat avec le pôle de Dakar, est un cadre de promotion de la recherche en éducation comparée qui reçoit des étudiants en provenance de différents pays d'Afrique. Le pôle de Dakar est une plateforme d'expertise en analyse sectorielle éducative placée sous la responsabilité administrative de l'UNESCO/BREDA<sup>20</sup> et mise au service des pays africains. Il a été créé en 2001 suite à une convention entre la France et l'UNESCO, à l'initiative du Ministère des Affaires Etrangères Français. Ses missions sont les suivantes (UNESCO/BREDA, 2012, pp. 4-5) :

---

<sup>20</sup> BREDA : Bureau régional pour l'éducation et le développement en Afrique

- contribuer à l'analyse des secteurs éducatifs des pays d'Afrique Subsaharienne à travers l'assistance technique directe aux pays ;
- suivre l'élaboration et la mise en œuvre des stratégies sectorielles dans la région à travers l'appui indirect visant à diffuser la culture de l'analyse économique de l'éducation en formant les responsables et les cadres en charge du pilotage, notamment à travers la formation, dont le PSGSE est le vecteur principal ;
- apporter un appui technique aux équipes nationales chargées de leur élaboration par le recueil, le traitement des données et l'analyse comparative des politiques éducatives africaines ainsi que la production statistique et analytique sur le suivi de l'EPT et des études thématiques accompagnés d'une politique de publication et de diffusion

Ce faisant,

*La formation PSGSE s'appuie sur l'expertise développée par le Pôle de Dakar. Elle s'inspire directement de la posture et des méthodes mobilisées par les experts du Pôle dans le cadre des exercices de type RESEN (Rapport d'Etat sur le Système Educatif National), qui associent diagnostic et formulation de propositions et requièrent une approche transversale et exhaustive du fonctionnement, du financement et des performances des systèmes éducatifs étudiés.[...]Pour atteindre son objectif qui est de transmettre aux cadres africains des ministères en charge de la gestion, du financement et de l'évaluation*

*des systèmes éducatifs, la formation PSGSE vise chaque année cinq pays d'Afrique subsaharienne francophone et 10 candidats par pays. (<http://www.psgse.info/>)*

C'est donc, à l'image de la formation à distance en gestion des systèmes éducatifs de l'Université Senghor d'Alexandrie, un cadre de promotion de formations en éducation comparée, le comparatisme étant généralement au fondement du pilotage des systèmes éducatifs, que ce soit au plan administratif, financier ou pédagogique.

Par ailleurs, l'analyse des travaux de recherche en sciences de l'éducation au sein des universités peut permettre d'en identifier qui sont orientés vers le comparatisme. Le cas de l'Université de Koudougou est illustratif à cet égard. Si l'on considère les travaux à l'ENS sur la dernière décennie, on peut regrouper les recherches en éducation de cet établissement sous quelques catégories.

Les recherches relatives à la didactique. Elles portent sur le comment transmettre au mieux les contenus disciplinaires en prenant en compte les différents facteurs associés à la pratique enseignante. Par exemple : « *Les NTIC dans l'enseignement secondaire au Burkina Faso [Texte imprimé] : quelles incidences sur les apprentissages scolaires en mathématiques pour les élèves* » (Barry, 2004) ; « *La gestion des activités introductives des notions mathématiques dans les classes de 2<sup>nde</sup> C et de 1<sup>ère</sup> D. au Burkina Faso* » (Abdoulaye, 2006).

Les recherches sur la qualité des enseignements. Ces recherches ont trait à l'étude et à l'analyse des facteurs internes et externes à l'environnement scolaire qui ont ou

auraient une incidence sur l'amélioration de la qualité de l'éducation, défi majeur des systèmes éducatifs dans les pays africains. Il s'agit par exemple de : « *Qualification professionnelle des enseignants [Texte imprimé] : quelle approche pour une amélioration de la qualité de l'enseignement ?* » (Bakoua, 2004) ; « *Le Phénomène de la vacation des sciences physiques : impact sur la qualité de l'enseignement* » (Coulibaly, 2005)

Les recherches sur l'économie de l'éducation relative à la gestion des ressources éducatives dans une perspective d'optimisation, les politiques et stratégies portant sur les orientations politiques et les approches pilotes développées en éducation. On peut citer : « *Stratégies de formation continue des enseignants et technologies de l'information et de la communication (TIC): réalités et perspectives* » (Dalla, 2006), « *Les causes de la sous -scolarisation des filles en milieu rural : cas de la province des Banwa* » (Coulibaly, 2007) ; « *Problématique de la mise en place du fonctionnement des cantines scolaires et endogènes en milieu rural dans la province du Poni* (Da, 2008).

Les titres de ces mémoires ou thèses ne sont pas toujours révélateurs de l'orientation comparatiste de la recherche. Néanmoins, à l'analyse, un certain nombre de ces recherches passent par le processus de la comparaison pour identifier les facteurs qu'ils pensent favorables ou pour estimer l'importance au regard de la qualité de l'enseignement du facteur analysé. En plus de la comparaison, elles remplissent également une autre des exigences de la recherche en éducation comparée car elles

procèdent par collectes d'informations, analyse et explication du phénomène en étude, aboutissant à des recommandations. Cependant, aucune de ces recherches ne se réclame explicitement de l'éducation comparée.

Fait-on de la recherche en éducation comparée sans s'en rendre compte ? Ou bien l'inexistence d'une spécialisation en éducation comparée contraint-elle des étudiants à s'adosser à une autre spécialité pour conduire leur recherche comparative ? Toutes ces questions semblent indiquer que l'éducation comparée a bien sa place dans les programmes de formation en sciences de l'éducation des universités africaines francophones. Ce d'autant plus que certains enseignants-chercheurs et formateurs de ces universités sont membres d'associations ou réseaux d'éducation comparée et mènent des recherches dans ce champ. Pour rester à l'Université de Koudougou, on peut donner l'exemple des travaux du professeur A. Paré-Kaboré (2007, 2012, 2012, 2013)<sup>21</sup>et du docteur François Sawadogo (2012)<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup>Ces recherches portent sur des comparaisons hommes-femmes en matière d'éducation, sur les questions d'éducation laïque ou religieuse, sur les différences rural-urbain en matière de scolarisation, sur le rapport éducation traditionnelle et scolarisation, etc.

<sup>22</sup>Sur les relations langues nationales et français dans les processus cognitifs d'apprentissage scolaire

### **Conclusion : rôle des universités dans la promotion de la recherche en éducation comparée**

Même si le rôle du Pôle de Dakar a été jugé satisfaisant pour ce qui concerne la production de documents, la formation des cadres des ministères en matière de pilotage des systèmes éducatifs, il ressort cependant que : *les capacités nationales sont encore nettement insuffisantes pour assurer la relève sans assistance technique dont le besoin est encore réaffirmé clairement par les pays. Une volonté politique accrue des pays et une synergie plus forte des appuis des différentes institutions pourraient favoriser davantage l'émergence de capacités autonomes* (UNESCO/BREDA, 2012, p. 9).

Au regard du rôle qu'il joue et continue de jouer dans l'enrichissement du cadre universitaire en matière de formation en sciences de l'éducation et singulièrement en approche de recherche comparative en éducation, le Pôle de Dakar, à travers le PSGSE, demeure une référence en matière de promotion de la recherche en éducation comparée en Afrique subsaharienne francophone. Ce genre de partenariat est à promouvoir dans le contexte universitaire afin d'assurer des offres de formation suffisantes et en qualité en éducation comparée avec ce label. Le PASEC également contribue au renforcement des capacités des ministères en charge de l'éducation en évaluation comparative en éducation, ce qui également peut constituer un cadre de partenariat avec des universités.

Si l'on se réfère au cube de Bray et Thomas repensé (Bray et *al.*, 2010), on se rend bien compte que les études

produites par le Pôle de Dakar pourraient souvent embrasser la diversité des comparaisons possibles que ce cube présente, y compris la comparaison à travers le temps. En effet, les différents niveaux géographiques, groupes démographiques non localisés et aspects de l'éducation sont analysés dans leurs évolutions temporelles respectives et à travers leurs liens avec la qualité des apprentissages des élèves.

Ce serait aussi le cas des évaluations diagnostiques du PASEC dont l'objectif est de faire l'état des lieux de la qualité du système en analysant ses liens avec les différents facteurs relevant des différentes dimensions identifiées dans le cube de Bray et Thomas dans une logique comparative. Il s'agit, à travers ces évaluations diagnostiques, d'avoir une photographie générale du système au regard de la qualité. D'autres évaluations du PASEC par contre se centrent sur une dimension spécifique qui est analysée en profondeur pour cerner son lien avec la question de la qualité en se basant toujours sur la comparaison. Dans ce sens, le PASEC a eu à faire également des évaluations thématiques telles la question enseignante, la question du redoublement, etc.

Toutes ces études aboutissent à des recommandations en matière de pilotage des systèmes éducatifs des pays concernés. Face au déficit des objectifs de scolarisation universelle, ces études comparatives sont une base importante pour des décisions politiques averties. En lien avec la formation académique en éducation comparée, ces études sont aussi des références en matière de recherche en

éducation comparée et produisent des données qui sont stockées et peuvent être exploitées dans le cadre de recherches de master ou de doctorat en sciences de l'éducation dans les universités.

Le rôle des universités est essentiel dans la promotion de l'éducation comparée et elles ont tout intérêt à la développer en partenariat avec des organismes régionaux ou des structures étatiques d'évaluation qui disposent des ressources techniques et humaines nécessaires. Cela a pour avantage aussi de servir immédiatement la cause des systèmes éducatifs ce qui serait en retour un facteur de dynamisme de la formation et de la recherche dans le domaine.

Les universités, en l'occurrence leurs établissements en charge des formations en sciences de l'éducation, devraient évoluer d'une situation où l'éducation comparée est envisagée comme un module de formation dans un programme donné, vers une autre où elle est envisagée comme spécialité intégrant les évaluations des systèmes éducatifs. Elles devraient évoluer d'une situation où les recherches en éducation sont comparatives de manière incidente ou implicite vers une situation de formation et de recherche spécifiquement en éducation comparée.

### Bibliographie

- Abdoulaye, M. (2006). La gestion des activités introductives des notions mathématiques dans les classes de 2<sup>nde</sup> C et de 1<sup>ère</sup> D au Burkina Faso, Koudougou : ENSK
- Bakoua, (2004). Qualification professionnelle des enseignants: quelle approche pour une amélioration de la qualité de l'enseignement ? Koudougou : ENSK
- Barry, (2004). Les NTIC dans l'enseignement secondaire au Burkina Faso : quelles incidences sur les apprentissages scolaires en mathématiques pour les élèves, Koudougou : ENSK
- Bray, M. & Thomas, R.M. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analysis. *Harvard Educational Review*, 65 (3), 472-490.
- Coulibaly, A. (2005). Le Phénomène de la vacation des sciences physiques: impact sur la qualité de l'enseignement- Koudougou : ENSK
- Coulibaly, S. (2007). Les causes de la sous-scolarisation des filles en milieu rural [Texte imprimé] : cas de la province des Banwa, Koudougou : ENS
- Da, T. (2008). Problématique de la mise en place du fonctionnement des cantines scolaires et endogènes en milieu rural dans la province du Poni Koudougou : ENS
- Deschenaux, F. & Laflamme, C. (2007). Analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées : la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif ? *Recherches qualitatives. Avancées en méthodologies qualitatives*, Vol. 27(2), pp. 5-27. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

- Meuris, G. (2008). « L'Éducation Comparée, pour faire connaissance. », *Recherches & éducations, Comparer*, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 27 novembre 2013. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/45>.
- Olsen, R. V. & Lie, S. (2006). Les évaluations internationales et la recherche en éducation : principaux objectifs et perspectives. in *Revue française de pédagogie*, n° 157, octobre-novembre-décembre 2006, 11-26 (Traduit de l'anglais par Marcel RIEU avec la collaboration de la rédaction).
- Pare-Kabore, A. (2013). L'éducation traditionnelle et la vie communautaire en Afrique : repères et leçons d'expériences pour l'éducation au vivre-ensemble aujourd'hui. *Mcgill journal of education*, Vol 48, n° 1, pp. 15-33.
- Pare-Kabore, A. (2012). Femmes et alphabétisation au Burkina Faso : quelle évolution par rapport aux hommes. *Revue RAFE : Education comparée en Afrique francophone*, n°1, pp. 39-52.
- Pare-Kabore, A. (2012). Disparités dans l'enseignement primaire et innovation pédagogique au Burkina Faso. *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, n°59, avril 2012.
- Pare-Kabore, A. (2007). Education islamique entre non formel et formel : insertion pédagogique et sociale dans le contexte burkinabè. 2007, *Education comparée*, Vol. 62, Education, religion et laïcité, Tome 2 regards croisés et enjeux dans les pays du sud et du nord. Pp. 215-230.
- Perez, S., Groux, D. & Ferrer, F. Éducation comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison. <http://www.unige.ch/fapse/publications->

[ssed/RaisonsEducatives/REenligne/APPINT/Pages\\_de\\_49\\_A\\_PPINT.pdf](#)

Pôle de Dakar. Analyse sectorielle en éducation (2009). La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant. UNESCO, BRED A.

Sawadogo, F. (2012). Quels apports des langues maternelles africaines dans les processus cognitifs d'apprentissage en milieu scolaire ? Revue RAFEC, Education comparée en Afrique francophone, n°1, pp.123-138.

UNESCO/BRED A (2012). Evaluation externe du pôle d'analyse sectorielle en éducation - pôle de Dakar. Rapport final. C2G Conseil, Paris. [http://www.globalpartnership.org/media/Board/Paris-2012/GPE\\_BoardofDirectors\\_November2012\\_DOC\\_12\\_PoleDeDakar\\_FR.pdf](http://www.globalpartnership.org/media/Board/Paris-2012/GPE_BoardofDirectors_November2012_DOC_12_PoleDeDakar_FR.pdf)

Vallean, T. (2010) *De la qualité de l'enseignement supérieur : Que deviennent les diplômés de l'Université de Ouagadougou (Burkina Faso) ?* Éditions Universitaires Européennes.

#### **Sites web de présentation des universités et autres structures**

<http://www.usenghor-francophonie.org/propos/mission/presentation.htm>  
consulté le 26 novembre 2013

<http://www.univ-lome.tg/index.php/formations-4/item/9-inse> consulté le 21 novembre 2013

<http://www.ensabidjan.ci/presentation/> Consulté le 28 novembre 2013.

<http://www.ticeduforum.akendewa.net/actualites/ensabidjan-une-proposition-pour-la-restructuration/>  
Consulté le 21 novembre 2013.

[http://www .uam.refer.ne/spip.php?article33](http://www.uam.refer.ne/spip.php?article33) Consulté le 21 novembre 2013

<http://www.fastef.ucad.sn/departements/sciences-education/sciences-education.htm> Consulté le 21 novembre 2013

[http:// www .lewebpedagogique.com/infocpu/2012/03/23/mission-du-cpu-de-luniversite-de-koudougou/](http://www.lewebpedagogique.com/infocpu/2012/03/23/mission-du-cpu-de-luniversite-de-koudougou/)

[http://www campusjeunes.net/school-54-ecole-normale-superieure-de-yaounde.html](http://www.campusjeunes.net/school-54-ecole-normale-superieure-de-yaounde.html) consulté le 21 novembre 2013

[http://www univ-antananarivo.mg/](http://www.univ-antananarivo.mg/) consulté le 28 novembre 2013.

Université de Koudougou : <http://www.univ-koudougou.bf>.

## L'éducation comparée en Afrique de l'Ouest. Situation de la discipline et problématiques majeures dans les Universités du Bénin et du Sénégal

Pr. Abdel Rahamane BABA-MOUSSA  
Université d'Abomey Calavi,  
Bénin

Dr. Souleymane GOMIS  
Université Cheikh Anta Diop,  
Sénégal

---

### RESUME

L'éducation comparée, en tant que discipline universitaire pénètre timidement les universités d'Afrique francophone. Le présent article présente la situation principalement à travers les cas de deux pays : le Bénin et le Sénégal. La situation telle que présentée révèle dans les universités de ces deux pays, une éducation comparée en quête profonde d'identité et d'autonomie, au carrefour de différentes disciplines des sciences sociales. Cependant, l'émergence de réseaux de chercheurs et d'équipes africaines de recherches en éducation comparée d'une part, et l'existence de productions scientifiques de qualité issues de ces chercheurs témoignent d'un processus en cours pour le développement de l'éducation comparée en Afrique. Au Sénégal et au Bénin, trois axes principaux de recherches sont ici cités en exemple : la situation de la scolarisation, la formation des enseignants et les relations entre éducation, religion et laïcité. Ces thèmes parmi d'autres peuvent constituer des supports intéressants pour l'enseignement.

Reste à résoudre le problème de l'institutionnalisation de l'Éducation comparée par la création de départements et/ou d'enseignements spécifiques au sein des Universités.

**Mots clés :** Education comparée - Bénin - Sénégal - Recherche scientifique - enseignement supérieure

**ABSTRACT:**

Comparative education is growing progressively in the universities of the French-speaking Africa. This article presents the situation principally through the cases of two countries of this area: Benin and Senegal. The situation as it's presented shows that in the universities of these two countries, Comparative Education is currently in search of identity and autonomy, at the crossroads of various disciplines of social sciences. However, the development of networks of researchers and African research teams in Comparative Education from on part, and the existence of scientific quality productions from a second part, constitute revealing factors of a process in progress for the development of the Comparative Education. These-last can constitute supports interesting for teaching. Remain that is still posed the need for an institutionalization of the Comparative Education through the creation of specifics departments and/or teaching within the two Universities.

**Key words:** Comparative Education - Benin - Senegal - Scientific research - Higher Education

### **Introduction**

Dans les pays anciennement colonies françaises d'Afrique de l'Ouest, la réflexion sur l'éducation conduit souvent à

questionner la pertinence des enjeux, finalités, systèmes, curriculums, démarches pédagogiques et didactiques (etc.) au regard de valeurs sociales et culturelles rendues complexes suite aux multiples métissages et chocs culturels hérités de la colonisation, de la décolonisation et de l'adaptation au processus actuel de mondialisation. L'éducation comparée constitue une approche intéressante pour cerner cette complexité mais trouve aussi son intérêt dès que l'on s'intéresse à la définition même de l'éducation. Ainsi, les universitaires des pays francophones d'Afrique ont manifesté très tôt leur intérêt pour l'éducation comparée. Cet intérêt s'est traduit ces dernières années par leur forte implication dans les manifestations internationales d'éducation comparée, notamment celle organisées par l'Association Francophone d'Education Comparée (AFEC : Ouagadougou 2004, Sèvres 2005, Lille 2006, Alexandrie 2007, Dijon 2009, Montréal, 2012, parmi les plus récents), la Comparative Education Society of Europe (CESE : Athènes 2007) et le World Council of Comparative Education Societies (WCCES : Cuba 2004, Sarajevo 2007, Istanbul 2010).

Lier cet intérêt des chercheurs d'Afrique francophone pour l'éducation comparée au passé colonial se comprend mieux lorsque l'on compare les définitions de l'éducation en Afrique avec celles données en occident. En effet, si l'on prend comme référence du côté de l'Afrique, la définition suivante que donne Ndiaye Diagne de l'éducation en milieu wolof, à savoir que « *l'éducation se définit comme un mouvement dialectique entre le symbole et l'objet...[qui permet] la*

*mise en forme d'un idéal par la force du fouet* » (Ndiaye Diagne, 1981, p. 42) ou encore celle que propose Obanya qui la considère comme « *l'instrument par excellence par lequel une société assure son bien-être actuel et sa subsistance future.* », relevant que la transmission d'un héritage culturel de génération à génération en est le sens premier et la première fonction (Obanya, 2009, pp. 2-3), on peut constater des différences fondamentales avec celles dont dispose la langue française. En effet, le dictionnaire de langue française, le Littré, définit l'éducation comme étant « *l'ensemble des habiletés intellectuelles ou manuelles qui s'acquièrent et l'ensemble des qualités morales qui se développent* », alors que le Larousse la considère comme « *l'ensemble des moyens qui développent chez les groupes d'individus l'instruction, les opinions* ». Si l'on tient compte des deux premières définitions (celles retenues pour le contexte africain), on peut convenir que dans les sociétés traditionnelles africaines, l'éducation relève d'un mouvement de balancier permanent entre l'objet réel et son symbole qui, comme le montre bon nombre d'anthropologues et d'historiens, est souvent ancré dans le sacré (cf. les différents écrits de Cheickh Anta Diop, 1954 ; Bâ, A. Hampaté, 1969 ; Balandier, 1982 ; Louis Vincent Thomas, 1982, 1997 ; etc.). Une telle conception explique le recours aux rites pour permettre aux aînés de transmettre de façon quasiment identique un idéal de société fondé sur les traditions (d'où la référence à « la force du fouet »). Du fait de ce caractère normatif de l'éducation, la comparaison constitue le fondement de l'action éducative. Ainsi par

exemple, les rites de passage comme la circoncision ou les rites de flagellation dans certains groupes ethniques (mandingues, diolas, peulhs...) constituent des pratiques éducatives reposant sur des comparaisons systématiques des comportements et attitudes des personnes en situation d'éducation (en l'occurrence les plus jeunes) avec certaines normes sociales. Cela permet d'attester de la maîtrise par ces jeunes, des savoirs, savoirs faire et savoirs être qui leur sont nécessaires pour accéder à la classe et au statut des adultes. Pour cela, l'éducation ne s'enferme pas dans un cadre ou une structure spécifique. L'éducation en Afrique se faisait donc en même tant que les activités sociales et, pour les enfants, les jeux étaient souvent la répétition avant l'acte réel, des activités auxquelles ils s'adonneraient une fois devenus adultes. Moumouni (1968) en déduit que, *l'école et la vie font un*. A l'opposé, les définitions des dictionnaires de la langue française renvoient à deux réalités. La première (celle du Littré) pose l'éducation comme un état marqué par la possession de qualités et d'opinions personnelles, alors que la seconde (celle du Larousse) se réfère au processus et aux moyens qui conduisent à cet état individuation. Cela est confirmé par la définition que donne Meirieu (1997, p. 25) : « *l'éducation est une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire visant à l'émergence d'un sujet* » (*entendu sujet autonome*). Dans ce cadre, l'institution scolaire constitue en général le lieu par excellence de l'éducation. Il y a donc une dualité entre les conceptions traditionnelles de l'éducation en Afrique et celles du monde occidental dont l'Afrique

hérita par la colonisation. Dally traduit bien cette dualité en relevant que dans l'Afrique traditionnelle,

*« l'éducation et la tradition avaient défini le rôle de chaque élément social et veillaient à ce que l'ordre établi fut respecté et le rituel de passage en constituait un moment d'évaluation » alors que dans les sociétés modernes « l'éducation devient une réalité nécessitant la création d'institutions spéciales et d'agents formés pour la prodiguer : l'école et les enseignants » (Dally, 1987, pp. 21, 23).*

Force est de constater que l'éducation en Afrique s'alimente actuellement de ces deux dimensions et est à appréhender en tenant compte de leurs influences réciproques : d'où l'intérêt de l'éducation comparée. Le présent article tentera de présenter la situation de cette discipline en Afrique francophone à travers les exemples de deux pays, le Bénin et le Sénégal, sans aucune prétention à la généralisation ou au classement de valeurs fondamentales. Il s'agira d'abord de tenter une définition de la discipline tout en retraçant brièvement son histoire; ensuite on présentera l'état de l'offre d'enseignement en éducation comparée avant d'aborder les principaux axes de recherches développés.

### **Définition et historique de la discipline**

Comme on l'a vu précédemment selon Lê ThanhKhai,

*« L'éducation comparée peut être définie comme la science qui a pour objet de dégager, d'analyser et d'expliquer les ressemblances et les différences entre des faits éducatifs, et/ou leurs rapports avec l'environnement (politique, économique, social, culturel), et de rechercher les lois éventuelles qui les commandent dans différentes sociétés et à différents moments de l'histoire humaine » (Le ThanhKhoi, 1981, p. 42).*

Pour Rossello, l'éducation comparée peut être définie à partir de quatre dimensions essentielles : la nature de l'objet, le contexte, la comparaison et l'angle d'approche. La nature de l'objet réside dans l'intention explicite de comparer (notamment des systèmes, structures, programmes, méthodes et théories de l'éducation...); le contexte renvoie à la confrontation de lieux, d'époques ou de situation différents; la méthode est principalement comparative et vise l'explication des faits éducatifs par la recherche de leurs causes; et l'angle d'approche est nécessairement pluridisciplinaire (comme c'est le cas pour toutes les sciences de l'éducation) afin de saisir la complexité des faits éducatifs. En définitive,

*« L'éducation comparée est définie, non par ses méthodes, qu'elle emprunte à toutes les disciplines, mais par son objet : la comparaison de faits d'éducation, et des relations qui les unissent à leur milieu ». (Le ThanhKhoi, 1981, p. 43).*

En réalité, la comparaison en éducation en tant que fait social, ne constitue pas une nouveauté au Sénégal et au Bénin puisqu'elle est, comme on l'a vu ci-dessus, au cœur

des pratiques éducatives traditionnelles en Afrique : l'éducation des jeunes se faisait en référence à l'expérience vécue des adultes, grâce à la méthode comparative qu'utilisaient les éducateurs. Cependant, en tant que discipline universitaire, l'éducation comparée est récente, bien que l'on puisse considérer qu'elle trouve ses prémisses dans la littérature africaine de langue française. Les ouvrages inscrits aux programmes scolaires tels que *Sous l'orage* de Seydou Badian, *L'aventure ambiguë* de Cheikh Hamidou Kane, *Le monde s'effondre* de Chinua Achebe, *L'Arbre Fétiche* de Jean Plya etc., comparent bien les réalités éducatives traditionnelles africaines avec celles empreintes de cultures occidentale ou islamique héritées de la colonisation et de l'influence du monde arabe, pour mettre en évidence le choc des valeurs qui découlait de leur confrontation. Traoré Boubacar souligne par exemple à ce propos :

*« une distinction nette et complémentaire est alors faite entre l'école publique laïque et l'école coranique : l'une formant les hommes à s'assumer matériellement parce que pouvant assurer le pain de façon régulière quelles que soient les vicissitudes du temps et l'autre n'apportant que le Salut et le bien-être dans l'au-delà » (Traoré, 1993, p. 90).*

Traoré compare ici deux types d'éducation (formelle et non formelle) ayant chacune des objectifs et finalités spécifiques mais contribuant tous deux à socialiser les individus au sein de leur groupe.

Comme cela a déjà été évoqué, l'apparition de l'éducation comparée en tant que discipline scientifique remonte aux travaux de Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848) qui a utilisé l'expression éducation comparée dans le titre d'une de ses œuvres en 1817. Cependant, c'est au milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle puis au début du XX<sup>ème</sup> que l'éducation comparée s'est développée, d'abord à travers les nombreuses études comparatives en éducation réalisées par des organismes internationaux comme l'UNESCO, le Bureau International de l'Éducation, l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques, la Banque Mondiale, le Conseil de l'Europe, le Programme des Nations Unies pour le Développement, etc. Ces travaux constituent les premières références en éducation comparée en Afrique et, par conséquent, au Sénégal et au Bénin. La création en 1973 d'une Association Francophone d'Éducation Comparée (AFEC), sous l'impulsion de pionniers comme Michel Debauvais, et l'intérêt porté par cette association aux recherches et aux chercheurs d'Afrique francophone ont contribué au développement de la discipline dans l'espace francophone. Des chercheurs participant aux manifestations de l'AFEC ont été ensuite les pionniers de cette discipline dans leurs pays respectifs. Si des départements universitaires d'éducation comparée n'ont pas encore été créés, ces chercheurs ont promu l'enseignement et la recherche en éducation comparée au sein de leurs départements universitaires d'appartenance.

### **L'éducation comparée dans les universités au Bénin et au Sénégal**

L'éducation comparée n'est pas encore enseignée de façon systématique dans les universités béninoises et sénégalaises. Cependant, des enseignements ou contenus de formation incluant la comparaison en éducation ont toujours occupé une place importante dans les curricula et approches pédagogiques en littérature, lettres modernes, droit, histoire et sociologie. Cette présence de la comparaison en éducation dans l'enseignement est née de la frustration des premières élites africaines qui, au sortir de la colonisation, ont défendu et instauré la thèse de l'africanisation (Amadou Hampaté Ba, Joseph Ki Zerbo, etc.). Cela s'est traduit par la publication de livres et d'articles, la mise en place de politiques d'orientation scolaire et universitaire et l'introduction de la comparaison en éducation dans les programmes de formation des jeunes en vue d'assurer l'africanisation de l'enseignement. Cette dernière exigeait la comparaison des réalités éducatives africaines et occidentales afin de montrer que les valeurs qui les sous-tendent ne relèvent pas d'un rapport de supériorité des unes aux autres mais participent plutôt de la différence et de l'enrichissement mutuel. Actuellement, des universitaires sénégalais et béninois continuent de promouvoir la comparaison en éducation dans différentes filières de formation universitaires. Au Sénégal, la transformation de l'ancienne Ecole Normale Supérieure en Faculté de Sciences de l'Éducation a facilité l'organisation régulière de séminaires, colloques et autres rencontres

scientifiques en éducation comparée. A l'Université d'Abomey-Calavi au Bénin, des chercheurs intéressés par l'éducation comparée (dont certains sont des docteurs en éducation comparée) ont initié l'enseignement de l'éducation comparée dans leurs établissements. C'est le cas du cours d'Education comparée proposé en licence 3 au Département de Psychologie et Sciences de l'Education par le Docteur Emmanuel David-Gnanhoui ou des enseignements intitulés Introduction aux sciences de l'éducation, Sociologie de la jeunesse et Intervention socioéducatives proposés par le Professeur Abdel Rahamane Baba-Moussa, respectivement en Licence 1 (pour les deux premiers) et Licence 3 (pour le troisième) de la Filière Sciences et Techniques des Activités Socioéducatives (STASE) de l'Institut National de la Jeunesse, de l'Education Physique et du Sport (INJEPS).

Plus généralement, l'enseignement et la recherche en « éducation comparée » sont aujourd'hui davantage développés au sein de différents départements des universités sénégalaises (Départements de Lettres Modernes, de Sociologie, d'Histoire et de Géographie au Sénégal) et béninoise (Département de Psychologie et sciences de l'Education et Institut Nationale de la Jeunesse de l'Education Physique et du Sport) sans pour autant faire l'objet d'une institutionnalisation. Si l'on se réfère aux enseignements proposés ainsi qu'aux problématiques de recherche explorées dans le cadre de mémoires de maîtrise, de Diplôme d'Etude Approfondie (DEA : actuellement Master 2) et de thèses de doctorat, on peut considérer que

des progrès considérables ont été réalisés. L'enseignement de l'éducation comparée dans les universités sénégalaise et béninoise est en progression, au carrefour de différentes disciplines des sciences sociales et humaines, mais sa visibilité est limitée par un manque d'institutionnalisation dans le champ des Sciences de l'Éducation.

**Des axes de recherche diversifiés avec cependant la prépondérance de la comparaison avec les systèmes occidentaux, notamment français**

Du point de vue de la recherche scientifique, elle est menée par des chercheurs en sociologie, psychologie, sciences de l'éducation et autres disciplines des sciences sociales qui accordent un intérêt à la comparaison des faits d'éducation et à leurs relations avec leur environnement. Les thèmes abordés dans ces travaux concernent notamment la comparaison : des systèmes éducatifs (Kane, 2001 ; Baba-Moussa, 2002, 2003), entre l'éducation traditionnelle et de l'éducation moderne (Dally, 1987 ; Quenum, 1993), les rapports entre religions et laïcité dans l'enseignement (Nguer, 2006 ; Baba-Moussa, 2007 ; Tamba, 2007 ; Gomis, 2007 ; Camara et Wolfs, 2007), de la formation des enseignants (Baba-Moussa et Nache, 2010) ; des rôles respectifs de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle (Paré-Kaboré, 2007 ; Baba-Moussa, 2009 ; Flénon et Baba-Moussa, 2010) ; l'enseignement des langues et les langues d'enseignement (Daff, 2006), etc. On peut retenir les principales contributions autour des deux thèmes qui suivent.

### **Les recherches sur le thème « Education, religions et laïcité »**

Différents auteurs sénégalais et béninois ont abordé cette question qui traverse en réalité l'espace francophone de l'éducation et de la formation. Ainsi, par exemple, dans son analyse du port du voile chez les étudiantes de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Nguer rapporte que

*« grâce au hijab, les étudiantes se démarquent d'un certain nombre de choses qu'elles jugent incompatibles avec les valeurs intrinsèques de l'Islam dont les soirées dansantes, les plages, etc. Ce faisant, la plupart des voilées ont rompu leurs relations amoureuses et refusent de serrer la main aux hommes » (Nguer, 2006).*

Mais c'est dans le cadre d'un numéro spécial de la revue éducation comparée (Baba-Moussa, 2007) que les contributions ont été les plus visibles. Dans cet ouvrage, Baba-Moussa pose la problématique des liens entre éducation, religion et laïcité en Afrique francophone en ces termes : Le siècle des lumières a favorisé dans le monde occidental, un recul des religions ou une « sortie de la religion » au profit de la rationalité scientifique plaçant la laïcité comme valeur forte. Cette situation s'est plus ou moins étendue au reste du monde, notamment aux pays du sud (considérés, à l'opposé des précédents, comme les pays pauvres ou en développement), d'abord par le biais de la colonisation, ensuite à travers la mondialisation des échanges économiques, politiques, culturels. Cependant, on peut s'interroger sur la manière dont est appréhendé le rapport aux religions et le principe de la laïcité, d'une part, en fonction des différences contextuelles qui caractérisent

ces deux catégories de pays, d'autre part, en fonction des particularités de chaque pays au sein même des deux grands ensembles que sont les pays du Nord et les pays du Sud (Baba-Moussa, 2007). Pour lui,

*« le principe de laïcité comme enjeu fondamental du rapport entre éducation et religion s'impose comme une dimension constitutive de l'histoire et de l'évolution des sociétés occidentales dans lesquelles, de surcroît, le système scolaire est le lieu privilégié d'éducation » (Baba-Moussa, 2007).*

En revanche, il n'en est pas de même dans la plupart des pays du sud notamment ceux d'Afrique francophone de l'Ouest. Dans ces pays, la plupart des anthropologues (notamment Balandier, Louis-Vincent Thomas et autres) ont montré, dans les sociétés précoloniales, l'importance du sacré et/ou du religieux dans les activités sociales : naissances, mariages, activités de production, initiations, apprentissages, etc. La rupture avec cet état de symbiose entre l'homme, le sacré et le religieux qu'exige la laïcité est donc moins le fait d'une évolution « naturelle » des sociétés africaines que le produit de l'intervention prétendue « civilisatrice » des puissances coloniales occidentales. L'école importée a été l'un des éléments fondamentaux de cette politique « d'assimilation » (Seck, 1993<sup>23</sup>) en constituant le lieu par excellence d'accès à la rationalité scientifique et en permettant la formation des élites des

---

<sup>23</sup>Seck Papa Ibrahima (1993). La politique culturelle de la France en Afrique. L'enseignement colonial, Paris L'Harmattan.

futurs Etats indépendants, porteurs du processus de modernisation de leurs sociétés.

Outre la réflexion menée par Baba-Moussa, différents auteurs ont étudié la situation, chacun avec ses questionnements respectifs. Ainsi, le rôle de régulation de l'Etat est interrogé face à la montée du religieux dans les systèmes éducatifs originellement laïcs. Cette montée du religieux que Marcel Gauchet décrit comme le « ré-enchantement » du monde s'illustre aussi par des pressions sociales en faveur de l'enseignement des religions ou du fait religieux dans le système éducatif exigeant parfois des solutions politiques ou juridiques. Cette demande sociale peut être si forte, comme le montre Moustapha Tamba pour l'Université sénégalaise, qu'elle exige la révision des lois et/ou des conceptions de la laïcité. Aussi, Camara, Wolf et al. (2007) parlent-ils au Sénégal de l'émergence du concept de « laïcité positive ». La nécessité d'un partenariat entre l'Etat et les institutions religieuses est aussi analysée parfois comme une nécessité lorsque ces dernières assurent une part importante de l'offre scolaire face aux insuffisances de l'offre publique comme le montre Tamba (2007) pour le Sénégal.

On s'est aussi interrogé sur les liens entre école et société dans un contexte de pluralisme religieux. Dans ce cadre, l'école laïque peut-elle être considérée comme l'espace privilégié pour pallier l'émergence de communautarismes religieux, y compris dans des sociétés à forte religiosité ? A cela, Souleymane Gomis répond que, pour le Sénégal, l'école « laïque, républicaine et multiculturelle » pourrait

constituer le lieu par excellence du dialogue inter religieux, dans un pays où l'Islam (majoritaire) cohabite avec le christianisme et les religions traditionnelles et s'oppose à « l'école importée » perçue comme un symbole du christianisme. Reste à définir les conditions d'instauration de ce dialogue.

En somme, la comparaison des situations présentées dans différents pays africains avec celles des pays occidentaux conduit à suggérer qu'une solution résiderait dans l'établissement de partenariat entre l'Etat et les réseaux religieux voire dans l'intégration des ces réseaux dans la législation officielle en matière d'éducation. L'exception française, d'une laïcité qui effacerait les signes religieux, est fortement nuancée dans la plupart des pays d'Afrique (voire dans d'autre pays occidentaux comme la Belgique ou le Canada) au profit de ce que l'on pourrait caractériser comme une « laïcité inclusive » dans laquelle les religions et les signes religieux trouveraient leur place dans le système éducatif et dans la vie publique en tant qu'éléments culturels constitutifs de l'identité des africains.

#### **Les recherches sur l'offre éducative : entre éducation traditionnelle, scolarisation et éducation non formelle**

Un deuxième axe de recherche investit par les chercheurs en éducation comparée est celui de l'analyse de l'offre éducative. Dans ce cadre, Faye Honorine Annie Marie Thérèse, du département de sociologie de l'Université Cheich Antar Diop du Sénégal, a étudié la problématique de la déscolarisation des enfants en milieu périurbain dans

la commune d'arrondissement de Médina Gounass au Sénégal. De même, Konaté Bintily a comparé, dans sa thèse de doctorat de 3e cycle en sciences de l'éducation, les facteurs familiaux de la réussite scolaire chez les élèves de 9e année fondamentale du District de Bamako. Au Bénin, Baba-Moussa (2009) compare la contribution de l'éducation non formelle dans l'offre éducative au Bénin et en France pour montrer que dans les deux pays, se pose un véritable problème d'inadéquation culturelle entre l'école (lieux d'éducation formelle) et une partie de la population qu'elle accueille. Alors qu'au Bénin (et en Afrique francophone de manière générale) on parle d'inadéquation culturelle de l'école héritée de la colonisation, en France on relève l'existence d'élèves qui s'adaptent difficilement à la culture scolaire assimilé par Ballion (1981) à une « culture conquise ». L'auteur propose dans les deux contextes, le recours à l'éducation non formelle (apprentissage, mouvements associatifs, etc.) comme palliatif. En effet selon lui, malgré les différences d'enjeux dans le processus historique de mise en place du système éducatif, l'analyse de son fonctionnement révèle, dans les deux contextes, l'existence de tensions liées à la difficulté à assurer véritablement l'égalité des chances pour tous et à tenir compte de la diversité culturelle et sociale des élèves. Face à ces difficultés, la nécessité de penser l'éducation à partir de logiques plurielles se manifeste aussi bien en France (Mons, 2004) qu'en Afrique francophone (Baba-Moussa, 2003). Dans ce sens, Nathalie Mons montre que la France et le Portugal sont actuellement les rares pays de l'OCDE où le

modèle traditionnel centralisé résiste encore alors que les autres pays sont : soit dans la logique de la « différence dans l'unité » (mêmes objectifs éducatifs pour tous mais des chemins différents d'accès aux savoir) soit dans celle de « la fonction éducative désarticulée » où « de nouveaux acteurs s'emparent de la fonction éducative sans contrôle apparent » (Mons, 2004, p. 477). Elle en conclut que :

*« Diversifier les acteurs de l'offre éducative – en impliquant les structures dites « d'éducation non formelle » en Afrique, ou « extrascolaires » en France – tout en maintenant un rôle optimum de régulation des pouvoirs publics peut donc constituer une alternative aussi bien en Afrique francophone qu'en France » (Baba-Moussa, 2010, p. 246).*

Dans ce même mouvement de compréhension de l'offre éducative, Kane développe une comparaison intéressante entre l'éducation de type traditionnel et celle de type moderne au Sénégal, à travers l'analyse de deux romans où elle souligne que

*« les dysfonctionnements sociaux et les carences du système éducatif sénégalais sont surtout symbolisés par les enfants "talibés", mendiants des rues de Dakar. L'éducation traditionnelle a perdu sa vocation et, par conséquent, elle a davantage de difficultés à jouer son rôle d'intégration sociale. Le système éducatif traditionnel disparaît de plus en plus car elle n'a plus de ressources morales nécessaires pour assumer sa fonction première. Cette situation de dévalorisation de l'individu engendre une conscience de révolte des enfants et un problème de communication avec les parents d'où le*

*bouleversement du champ relationnel. Ceci est la conséquence de l'éducation moderne qui, avec ses difficultés, favorise le chômage* » (Kane, 2001).

Dans le même sens Jean-Claude Quenum (1993) montre au Bénin, comment le choc culturel lié à l'interaction entre les valeurs éducatives traditionnelles propres aux groupes ethniques d'appartenance respectifs des élèves et les valeurs occidentales imposées par l'école héritée de la colonisation (les seules qu'ils ont tous en commun), provoquait chez certains élèves des réactions d'extraversion en faveur des valeurs culturelles importées qu'ils ont en commun, au détriment des valeurs culturelles de leurs ethnies d'appartenance. Il illustre la situation en proposant une typologie des individus en quatre catégories. Premièrement, ceux qui, bien que scolarisés, adoptent des valeurs de l'éducation traditionnelle et les transmettent à leurs enfants en ne retenant que « ce qui est bien » (Quenum, 1998, p. 89). Deuxièmement, les autodidactes antérieurement initiés aux pratiques ésotériques et qui prennent du recul dans leur utilisation pour éviter les utilisations néfastes. Troisièmement, ceux qui ont été choisis par les détenteurs du pouvoir traditionnel pour la succession à un poste quelconque de la hiérarchie traditionnelle, et qui de ce fait s'initient et adoptent progressivement les pratiques traditionnelles, en plus de celles que leur suggère leur niveau intellectuel élevé. Quatrièmement, ceux qui éprouvent du dédain pour les traditions et qui font le procès des supercheries dont ils ont été victimes de la part de faux mystiques ou devins et dont certains considèrent que « tout le système traditionnel est fondé sur le diabolique » (Quenum, 1998, p. 92). Ces comparaisons entre l'éducation en Afrique et l'éducation en France (ou plus généralement en occident) permettent de déduire en

général que l'influence étrangère sur l'éducation en Afrique, a plus souvent rejeté les valeurs et cultures africaines ; ce qui n'a pas permis à l'éducation de jouer effectivement son rôle de transmission culturelle en faveur des Africains. Les premières décennies postindépendance n'ont pas permis de pallier cette insuffisance ; d'où actuellement, la nécessité pour les africains d'inventer de nouveaux systèmes plus en accord avec leurs contextes socioculturel et socioéconomique.

Sur un autre registre, Baba-Moussa et Nache (2010) ont comparé la formation des professeurs d'éducation physique et sportive (EPS) en France (IUFM de Caen) et au Bénin (INJEPS de Porto-Novo) au regard du processus de professionnalisation. Selon ces auteurs, si l'histoire de la formation des enseignants d'EPS en France coïncide, comme le montrent bon nombre d'historiens (Merand, 1997 ; Léziart, 1992) avec des transformations socioculturelles au sein de la société française, il n'en est pas de même pour les pays africains et, en particulier le Bénin. L'introduction de l'EPS, et plus largement du système scolaire relèvent de la politique d'assimilation coloniale et se fait en rupture avec les réalités socioculturelles africaines et béninoises (Deville-Danthu, 1997; Bancel, 2000; Dumont, 2006; Gouda, 1986). Ainsi, l'Institut National d'Enseignement de l'Education Physique et Sportive (INEEPS) de Porto-Novo au Bénin, créé au début des années 1970 porte l'empreinte du modèle sportif de la formation des enseignants en vigueur en France pendant cette période. Or, actuellement, l'analyse comparative de la formation en France et au Bénin montre que les étudiants béninois de quatrième année sont plus inscrits dans le processus de professionnalisation que leurs homologues français. Une telle situation peut s'expliquer par

« L'universitarisation » des filières STAPS en France alors que la formation est restée plutôt professionnelle au Bénin. De tels résultats posent, selon les auteurs, la question de la pertinence du mimétisme des réformes mises en œuvre dans les pays occidentaux (notamment la réforme Licence-Master-Doctorat : LMD), sans une véritable adaptation aux besoins des pays africains. Ils en déduisent que les meilleures réformes seraient plutôt celles qui sont ouvertes à de nouveaux souffles, qui s'imprègnent de nouvelles réalités et refusent de se borner aux enseignements du passé.

Ces quelques exemples parmi tant d'autres témoignent de la présence réelle d'une activité de recherche universitaire en Education comparée au Sénégal et au Bénin ; activité renforcée par la participation régulière de chercheurs comparatistes de ces pays à différentes manifestations scientifiques internationales en éducation comparée. Les articles publiés par ces chercheurs dans les actes desdits colloques et différents numéros de la revue Education comparée publiée par l'AFEC en témoignent (on pourra consulter à ce sujet, les numéros 60, 61 et 62 de la revue éducation comparée sur le site i6doc.com) ; il en est de même de la production d'un certain nombre de mémoires et de thèses sur des problématiques intéressantes en éducation comparée.

### **Equipes et problématiques de recherche : quelles perspectives ?**

Il n'existe pas à proprement parler d'équipe de recherche instituée et structurée en éducation comparée ni au Bénin ni au Sénégal. En revanche, certains membres de l'Association Francophone d'Education Comparée (AFEC) coordonnent et créent une dynamique en faveur de l'éducation comparée au sein de groupes de chercheurs dans leurs universités.

Ainsi en est-il des Professeurs Abdel Rahamane Baba-Moussa de l'Université d'Abomey-Calavi au Bénin (Président de l'AFEC de 2009 à 2012) et de Moussa Daff de l'Université Cheick Antar Diop de Dakar (Vice Président de l'AFEC de 2006-2009). En collaboration avec des collègues d'autres pays africains ils ont impulsé la création, en janvier 2011 d'un Réseau Africain Francophone d'Éducation Comparée (RAFEC), avec le soutien de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). Il s'agit d'un réseau pluridisciplinaire présidé par le Professeur Afsata Paré-Kaboré du Burkina Faso. Ce réseau est en partenariat avec l'Association francophone d'éducation comparée et est reconnu par le Congrès Mondial des Associations d'Éducation Comparée (CMAEC).

Compte tenu de tout ce qui précède, on pourrait considérer que l'éducation comparée connaît actuellement une évolution qui permettrait son émergence en tant que discipline d'enseignement et de recherche dans les universités africaines à travers la création de départements spécifiques. Si l'on sait que les sciences de l'éducation sont elles-mêmes en quête d'identité et que l'éducation comparée est citée par certains parmi les « disciplines autonomes » qui tendent à se démarquer du poids de « disciplines mères » pour se constituer en disciplines originales (Marmoz, 1998), on peut considérer que l'émergence de départements d'éducation comparée permettrait, sans vouloir revenir à un quelconque éclatement des Sciences de l'éducation, de construire un véritable cadre de réflexion et de promotion de cette discipline originale qu'est l'éducation comparée. La diversité et la richesse des thèmes développés dans les

universités béninoise et sénégalaise seraient ainsi renforcées et des problématiques de recherche transversales et multidimensionnelles pourraient être développées afin de susciter la création d'équipes de recherche pluridisciplinaires d'envergures nationale et internationale. On peut déjà relever quelques expériences dans ce sens notamment : la recherche internationale regroupant des médecins et des sociologues sur le thème de la gérontologie et qui se déroule sur les sites de Dakar (Sénégal), Marrakech (Maroc) et Marseille (France) ou la recherche comparative sur les pratiques et l'intervention en activités physiques et sportives dans l'espace francophone qui regroupe des chercheurs des Universités d'Abomey-Calavi (Bénin), Koudougou (Burkina Faso), Caen (France) et Dakar (Sénégal).

Ce type de recherche permettrait d'enrichir les enseignements qui seraient dispensés tout en contribuant à l'exploration de questions sensibles liées au développement des pays. Les premiers travaux des intellectuels africains ont beaucoup porté sur la valorisation du patrimoine culturel africain par la confrontation régulière des référents culturels africains à ceux de l'Occident. Cela a contribué à la construction des identités sociales ainsi qu'à la pérennisation de modes de vie communautaire et de logiques de solidarité entre individus et entre groupes sociaux. Actuellement, la mondialisation qui s'étend à tous les domaines de la vie (sociale, économique, politique et culturelle) exige des universitaires, des chercheurs et des décideurs politiques africains qu'ils contribuent à

l'invention de nouvelles formes et de nouveaux objets de comparaison. La création du Réseau Africain Francophone d'Education Comparée (RAFEC) participe de cette dynamique.

### **Conclusion**

L'éducation comparée, dans son état actuel au Sénégal et au Bénin, est un domaine de recherche et non encore objet d'enseignement parce que l'utilisation des résultats des recherches dans l'enseignement n'est pas encore systématique. La perspective serait, d'ériger l'éducation comparée en un enseignement systématique de type transversal dans des structures universitaires. Au Sénégal, ce pourrait être le cas par exemple au sein du département de sociologie de l'UCAD de Dakar où des thèmes d'actualité comme l'immigration clandestine, les conflits interethniques, les crises des systèmes éducatifs, etc. peuvent constituer les principaux domaines d'expansion de l'éducation comparée. Au Bénin, cela pourrait être envisagé au sein du département de Psychologie et Sciences de l'Education et des instituts de formation des enseignants (Ecoles Normales d'Instituteurs, Ecole Normale supérieure et département de la formation des enseignants d'EPS de l'INJEPS) et des intervenants en éducation non formelle (Département des Sciences et Techniques des Activités

Socioéducatives de l'INJEPS). La riche et abondante littérature émanant, dans les deux pays, des nombreux articles scientifiques, rapports d'études et de recherches, thèses de doctorat, mémoires de maîtrise et de DEA qui sont produits serviraient ainsi à alimenter l'enseignement.

On peut donc considérer que la situation décrite ci-dessus et le dynamisme de certains chercheurs organisés en réseau converge vers l'objectif de l'érection de l'éducation comparée en discipline d'enseignement, ou tout au moins, en enseignement systématique dans des unités de formation et de recherche. La diversité des faits d'éducation mais aussi des contextes, périodes, individus et logiques d'action, montre bien l'intérêt des problématiques traitées en éducation comparée pour la communauté universitaire. Cependant, l'introduction de l'enseignement de l'éducation comparée suppose obligatoirement une réflexion préalable des hommes de sciences en vue d'aboutir à la constitution d'un champ autonome régi par ses propres règles.

### Bibliographie

- Baba-Moussa, A. R. (2002): Education et développement au Bénin. Le rôle des dispositifs d'éducation non formelle. Le cas des associations de jeunesse, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- Baba-Moussa, A. R. (2003): Système éducatif ou contexte d'action éducative : quelle organisation de l'éducation pour répondre aux exigences du développement ? Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle, Vol. 36, N° 3 pp 103-130.
- Baba-Moussa A.R. (2009): L'éducation non formelle peut-elle constituer un palliatif face aux tensions du système scolaire ? Approche comparative entre la France et les pays francophones d'Afrique subsaharienne. Education comparée - Nouvelle série, n° 2, pp. 225-250.
- Baba-Moussa, A.R.(coord.) (2007): Education, religion, Laïcité. Des concepts aux pratiques : Enjeux d'hier et d'aujourd'hui : Education comparée, n° 61.
- Baba-Moussa, A.R. (coord.) (2007): Education, religion, Laïcité. Regards croisés et enjeux dans les pays du Sud et du Nord : Education comparée, n° 62.
- Baba-Moussa, A.R. & Nache, C. (2010): La relation théorie-pratique dans la formation des enseignants d'éducation physique et sportive. Approche comparative chez les étudiants de l'INJEPS de Porto-Novo (Bénin) et l'IUFM de Caen (France). *Palestrica Mileniului III - Civilizateși Sport*, vol. 11, N° 4, pp. 299-309.
- Balandier G. (1982), « Ordre commun, pouvoir et inceste royal en Afrique Orientale », *Action et recherches sociales : Corps et sociétés*, Vol 6, n° 1, p. 75-98.
- Balandier G. (1971), *Sociologie actuelle de l'Afrique noire*, Paris, PUF, 3<sup>ème</sup> édition revue.

- Ballion, R. (1981): L'inadaptation de l'appareil scolaire a ses fonctions culturelles. *Revue française de pédagogie*. N° 69, pp. 5-11.
- Berthelot, J. M. (1993): *Ecole, Orientation, Société*, Paris, PUF.
- Camara, A., Wolfs, J.L., Salcin A., & Cornelis S. (2007): *Ecole, religions et laïcités. L'école au Sénégal et en Belgique. Entre universalisme et communautarisme, la croisée des chemins ! Education comparée*, N° 62, pp. 259-274
- Daff, M. (2006): *La langue d'enseignement, tourbillon de toutes les tensions stratégiques et méthodologiques dans l'école africaine. Actes des assises francophones de l'éducation et de la formation*, Paris, 14-16 septembre.
- Dally, D. (1987): *Education non formelle et développement : le cas du Sénégal. Thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle*, Université de Paris I - Panthéon - Sorbonne.
- Diop, C. A. (1954). *Nations nègres et culture: de l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique noire d'aujourd'hui*. Paris, Présence africaine.
- Faye, H.A.M.T. (2004): *La déscolarisation des enfants en milieu périurbain : cas de la commune d'arrondissement de Médina Gounass. Mémoire de maîtrise en Sociologie*, Dakar, UCAD.
- Flénon, A. & Baba-Moussa, A. R. (2010): *L'apprentissage d'un métier dans les ateliers du secteur d'éducation non formelle en milieu urbain. Les déterminants d'une double orientation éducative et professionnelle. Langage & Devenir*, N° 17, pp. 39-58.
- Gomis, S. (2007): *L'école au service du dialogue interreligieux. Education comparée* N° 62, pp. 205-214.
- Hampaté Ba, A. (1972): *Aspects de la civilisation africaine : personne, culture, religion*. Paris, Présence Africaine.

- Jullien de Paris, M-A. (1817): Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée, Revue de la Société pour l'amélioration de l'enseignement élémentaire (<http://afecinfo.free.fr/afec/histoire/Jullien.htm>).
- Kane, C. (2001): Education traditionnelle et éducation moderne dans la société sénégalaise : Mademba de KhadiFallet Sur des chemins pavonisés de MariamaNdoye, Mémoire de maîtrise, UCAD.
- KiZerbo, J. (eds.) (1972): Histoire de l'Afrique noire. Paris, Editions Hatier.
- Konaté, B. (1984): Les facteurs familiaux de la réussite scolaire - exemple des élèves de 9<sup>e</sup> année fondamentale du District de Bamako, Mali, Thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, Université des Sciences Humaines de Strasbourg.
- Le ThanhKhoi (1981): L'éducation comparée, Paris, Armand Colin.
- Marmoz, L. (1998): Constitution et identité des sciences de l'éducation. Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle, vol 31, N° 1-2, pp. 175-193
- Meirieu, Ph. (1997): Praxis pédagogique et pensée pédagogique. Revue française de pédagogie, N° 120, pp. 25-37.
- Merle M. (Dir.) (1972), L'Afrique noire contemporaine, Paris, Armand Colin, 2<sup>ème</sup> édition revue et mise à jour.
- Moumouni A. (1968) : L'éducation en Afrique, Paris, Maspero.
- Ndiaye Diagne, A. (1995): Aspects sociologiques de la crise de l'éducation au Sénégal, mémoire de maîtrise, Université Cheikh Anta Diop.
- Nguer, D. (2006): Le Hijab dans l'Islam : le cas des étudiantes voilées de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Mémoire de maîtrise, UCAD.

- Obanya, P.(2009).*Dreaming, living and doing Education*. Ibadan, Nigeria, Educational Research and study group.
- Ouro-Sama, T. (1994):*Quelle alternative pour l'école togolaise*, Thèse de doctorat, nouveau régime, Université Paul Valérie Montpellier III.
- Paré-Kaboré, A. (2007): *Education islamique entre non formel et formel. Insertion pédagogique et sociale dans le contexte burkinabè*. *Education comparé*, N° 60, pp. 215-230.
- Quenum J. C. (1993):*Interaction des systèmes éducatifs traditionnels et moderne dans la dynamique du développement au Bénin*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Paris 1.
- Tamba, M. (2007): *La pratique religieuse dans un espace institutionnellement laïque : l'exemple de l'Université de Dakar*. *Education comparée*, N° 62, pp. 99-112.
- Traoré B. (1993):*La question scolaire au Sénégal - De l'enseignement laïc à la pédagogie interculturelle*, Thèse de doctorat, Nouveau Régime, Université de Bordeaux II.
- Thomas L-V. (1982), *Corps et société, le cas négro africain*, *Action et recherches sociales*, Vol 6, n° 1, p. 75-98.
- Thomas L-V. (1997), *Le pluralisme cohérent de la notion de personne en Afrique noire traditionnelle*, in *Prétentaine*, n° 7/8, p.111-136
- Thomas L-V. (1997), *Réflexion sans titre au sujet des mythes africains*, in *Prétentaine*, n° 7/8.

## L'éducation comparée en Afrique Centrale : Situation et perspectives

Dr Pierre-Marie Njiale,  
Université de Yaoundé,  
Cameroun

---

### RESUME

Le but de ce chapitre est de présenter un état des lieux du développement de l'éducation comparée comme champ de recherche et discipline d'enseignement en Afrique centrale durant ces cinquante dernières années. Les analyses concernent les pays francophones de la communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale. Trois principaux aspects sont abordés : la contribution des organismes internationaux durant la première phase du développement de l'éducation comparée ; le rôle des experts et des chercheurs dans l'enracinement africain de la tradition comparatiste de la littérature spécialisée en éducation ; et, la position actuelle de l'éducation comparée. Les données employées proviennent d'une compilation documentaire de travaux sur l'éducation en Afrique et en particulier en Afrique centrale que les statistiques comparées de l'UNESCO (2009) complètent. Il apparaît que l'éducation comparée est au centre de la recherche mais n'est pas un sujet d'intérêt en tant que discipline enseignée. Il semble nécessaire d'encourager l'institutionnalisation de l'enseignement et de la recherche en éducation comparée.

**Mots-clés :** Afrique centrale - Education comparée - Enseignement - Institutionnalisation - Recherche.

### Abstract

The goal of this chapter is to present an inventory of fixtures of the development of the comparative education as a research and discipline of teaching in Central Africa during these fifty last years. The analyses concern the French-speaking countries of the Economic community and Monetary of Central Africa. Three principal aspects are approached: the contribution of international organizations during the first time of development of comparative education; the role of the experts and researchers in the African inking of the tradition specialist in comparative literature in education; and, the actual position of the places of comparative education. The data used come from a documentary compilation of work on education in Africa and particularly in Central Africa which the compared statistics of UNESCO (2009) supplement. It gets clear that comparative education is in the middle of research but is not the subject of a lively interest like disciplines taught. It seems necessary to encourage the institutionalization of teaching and research in comparative education.

**Keywords:** Central Africa - Comparative Education - Institutionalization - Research- Teaching.

## Introduction

Les systèmes éducatifs africains sont nés des modèles français, anglais, espagnol ou portugais de colonisation. Il s'agit bien d'un héritage, dont le pilotage, dès les débuts, tendait à accomplir les aspirations et volontés avouées et inavouées des premiers dirigeants africains à faire de l'école le levier d'un développement sociétal authentique et moderne. Du fait même que les problèmes que rencontraient les nations nouvellement indépendantes étaient en partie imputables à un manque de cadres locaux adéquatement formés, il était admis que l'expansion de la scolarisation contribuerait à l'amélioration de la situation économique et sociale. Ainsi, depuis la charte de l'éducation adoptée à la conférence d'Addis-Abeba (1961), en passant par l'esprit de la déclaration de Jomtien en Thaïlande (1990) sur l'éducation pour tous, suivi du cadre d'action arrêté à Dakar (2000), les pays africains au sud du Sahara ont alloué au développement de l'éducation dans son ensemble des ressources financières importantes. A la lumière des expériences menées, de nombreux rapports actuels (Unesco, 2009) confortent l'idée que l'éducation en Afrique demeure après tout un défi à relever par des initiatives politiques et scientifiques fort originales.

Cet article, dans son orientation, se réfère aux pays francophones appartenant à la zone CEMAC<sup>24</sup>. Il y a près de 50 ans que ces pays ont acquis leur indépendance politique

---

<sup>24</sup>CEMAC : Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique de l'Afrique Centrale. Elle se compose du Cameroun, Congo, Gabon, République Centre Africaine, Tchad. La Guinée Equatoriale, membre de la CEMAC, ne fait pas partie de cette recherche.

et aujourd'hui, il est possible de dire qu'en dépit de nombreux efforts, la situation en matière d'éducation y demeure problématique<sup>25</sup>. Dans l'ensemble, on note, en parlant de l'éducation, qu'il s'agit d'un aspect du développement humain qui, en dehors des politiques, a suscité de l'intérêt chez des chercheurs africains et internationaux. Aussi on dispose de nos jours au sujet des systèmes éducatifs des six pays concernés, d'une quantité importante de données issues de la recherche en sciences sociales et humaines. Partant de ce constat, il nous a semblé tout à fait légitime d'interroger et de clarifier les contributions, la place et le rôle de l'éducation comparée en tant que base scientifique susceptible de contribuer à l'analyse, à la compréhension et à la résolution des problèmes éducatifs.

Ce faisant, et avant toute analyse, il se justifie de situer conceptuellement l'éducation comparée. En effet, pour peu que l'on s'intéresse au concept éducation comparée on constate qu'il répond à de nombreuses acceptions. Hangli Shu et Nanzhao Zhou (1990:70) l'emploient pour désigner simplement « *la discipline qui s'attache aux comparaisons entre systèmes d'éducation et entre éléments à l'intérieur de chacun de ces systèmes* ». Pour ces auteurs, l'éducation comparée est à la fois un domaine de la pédagogie appliquée et un secteur de l'action éducative qui se prête à la coopération

---

<sup>25</sup>La situation éducative dans ce pays se caractérise pas : un taux brut de scolarisation primaire moyen ; des inégalités d'accès et de participation à l'éducation de base entre garçons et filles ; un taux de redoublement élevé et un faible taux de rétention ; une insuffisance des infrastructures scolaires.

transnationale. De l'avis de la Chamber's Encyclopedia (1970), l'éducation comparée

*« ne se ramène pas à l'étude systématique de nombreux systèmes éducatifs qui existent dans le monde. Elle s'emploie plutôt à examiner les éléments déterminants des politiques éducatives c'est-à-dire à mettre en évidence les forces qui façonnent l'éducation dans différents contextes nationaux et culturels. Elle relève les différences, les ressemblances et les interprète en termes historiques et sociologiques. Elle met en lumière l'influence de facteurs tels que la race, la classe sociale, la religion, la langue, le nationalisme, l'industrialisation et l'idéologie sur la structure des systèmes et sur le programme, ainsi que sur les méthodes d'enseignement ».*

Yoloyé (1990) relève pour sa part que les spécialistes de l'éducation ne parviennent pas à s'entendre sur la conception et les méthodes de l'éducation comparée. Malgré des nuances dans sa clarification, on croit savoir que l'éducation comparée a pour objet d'étude soit les systèmes éducatifs, soit des questions spécifiques, soit la totalité de l'éducation. Elle a le souci de souligner, à travers les systèmes d'enseignement, les concordances, les analogies, les différences, les disparités ou les contraintes. L'éducation comparée dans son déploiement peut se situer à différents niveaux : national, vertical (du point de vue de l'histoire) et transnationale ou horizontal.

Pour les besoins de la présente analyse, par éducation comparée, on comprendra les activités d'enseignement,

d'études et de recherches axées sur la comparaison au sein d'un Etat-nation ou de plusieurs Etats du point de vue éducatif.

A la lumière de cette définition, le présent essai s'inscrit dans une perspective visant à décrire les formes de développement et de contribution de l'éducation comparée en tant qu'enseignement et/ou recherche. Il s'agit, en la matière, de faire un état des lieux en cernant ce qui est fait et reste à faire. Dans ce sens, la question qui nous a préoccupé a été la suivante : comment s'est développée la tradition comparatiste en éducation dans les pays concernés ? Autrement dit, quelle place occupe l'éducation comparée dans l'enseignement et la recherche dans ces pays ? Pour répondre à cette question, les propos qui suivent s'articulent autour de trois principaux points : en premier lieu, nous examinerons les aspects qui touchent les débuts de la tradition comparatiste en éducation en évoquant le rôle des organisations internationales. Ensuite, nous traiterons de l'apport des experts non originaires d'Afrique Centrale dans le domaine. Enfin, le point sera fait sur le développement actuel de l'éducation comparée dans les pays CEMAC.

### **Les débuts de la tradition comparatiste en éducation en Afrique centrale**

Tout au long de la décennie qui suit les indépendances en 1960, les systèmes éducatifs des pays africains vont bénéficier, de la part des anciennes puissances coloniales et des organisations internationales telles que l'UNESCO, le

BIE (Bureau Internationale de l'Education), la Banque Mondiale, un appui tout indiqué. En ces moments, portée par une vague d'espérance, l'éducation a pour objectifs immédiats de: former les cadres et professionnels dont a besoin l'administration, les services techniques et l'économie; faire reculer l'ignorance pour assurer le développement endogène. Le but fondamental est de faire de l'éducation le vecteur de l'unité ou de l'intégration nationale. Il fallait alors accroître les effectifs en promouvant la scolarisation primaire et élémentaire. Dans le but de soutenir les politiques éducatives mises sur pied, les législateurs se fondent donc sur la coopération internationale. Dans leur lien avec les organisations de développement et d'aide, les pays africains vont rechercher les solutions à leurs problèmes internes d'éducation en se référant à ce qui est fait au-delà de leurs frontières. Ces organisations en leur apportant assistance vont contribuer à faire que l'on ait une idée concrète des problèmes éducatifs nationaux. En toute vraisemblance, en se référant aux travaux des anthropologues, ethnologues et sociologues tels Balandier Georges (1971), Erny Pierre (1987), les débuts de la tradition comparatiste dans l'éducation en Afrique subsaharienne remonteraient à l'époque coloniale.

Dans la continuité de la tradition héritée, la période postcoloniale est décisive. Appelée à soutenir les pays africains nouvellement indépendants, l'Unesco va, à la suite de la conférence d'Addis-Abeba sur l'éducation (1961), s'impliquer en matière de recherche de solutions aux problèmes éducatifs africains. Par l'entremise de nombreux

projets, cette institution va exercer un rôle pionnier et catalyseur en commanditant des études nationales et transnationales faisant ressortir les caractéristiques particulières aux différents systèmes éducatifs (UNESCO, 1964, 1985).

Au Cameroun par exemple, c'est l'UNESCO qui incite les institutions pédagogiques naissantes, notamment l'Ecole Normale Supérieure (ENS), à entreprendre des travaux de recherche appliquée en éducation et à s'appropriier les résultats obtenus. Ce soutien, entre autres, s'est matérialisé par la création d'une revue de pédagogie et la mise en place d'un organisme de recherche : le Centre National de l'Education (CNE).

Nombre de travaux initiés par l'UNESCO, l'USAID (Agency for International Development) des Etats-Unis, le Programme des nations unies pour le développement ou la Banque Mondiale durant les années 70, 80 et 90, ont permis de disposer de données objectives et comparées sur les systèmes de formation en Afrique Centrale. Les thèmes de recherche qui reviennent au cœur des travaux engagés concernent : les politiques éducatives, l'éducation des filles et de la femme, les disparités et les inégalités régionales en matière d'éducation, le coût et le financement de la scolarisation.

Le rôle précurseur dans la comparaison en éducation d'autres organisations telles que la Conférence des ministres de l'éducation nationale des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), le Bureau régional de l'Unesco pour l'éducation en Afrique (BREDA) méritent aussi d'être

souligné. Dans cette veine, des enquêtes du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) et du Monitoring Learning Achievement (MLA), portant sur plusieurs pays africains, dont le Cameroun, le Tchad, ont montré le faible niveau de performance chez les élèves en ce qui concerne la lecture et le calcul. Particulièrement, les évaluations PASEC ont abouti, à partir d'une perspective comparatiste, à l'étude de la question enseignante dans le processus de la scolarisation primaire universelle en 2015 dans les pays CEMAC (Awelewonou et al, 2004). Le BREDIA, pour sa part, a coutume depuis les années 80 de procéder à une évaluation comparative des situations et rendements éducatifs des pays africains et des dynamiques observées dans les différents niveaux d'éducation en Afrique Centrale.

Une étude de l'Institut d'Etude du Développement Economique et Social (IEDES) portant sur « l'enseignement en Afrique Tropicale » a contribué de façon remarquable à révéler les disparités, les progressions et les limites du développement de l'éducation en Afrique et ce, selon les pays et régions. Cet ouvrage, fruit d'une recherche menée par un groupe de chercheurs sous la direction de Lê Thành Khôi ( 1982), a en son temps permis de dresser un cadre de référence à l'analyse comparative des relations éducation et société en Afrique.

En leur qualité de membres de l'UNESCO les pays CEMAC participent depuis toujours à la conception l'Annuaire statistique de l'Unesco qui rassemble des

informations comparatives sur les systèmes éducatifs du monde, donc des pays africains aussi.

De nombreux rapports publiés par l'UNESCO (2001), la Banque mondiale (2002) et qui évaluent le rendement scolaire dans différents pays africains, ceux de l'Afrique centrale compris, offrent des indicateurs de comparaison qui néanmoins mériteraient d'être approfondis.

Nul doute que les travaux initiés par les institutions internationales (Debeauvais, 1980) ont eu pour effet de contribuer à mieux identifier les problèmes éducatifs communs à partir desquels les pays concernés ont défini des politiques et réformes adaptées à l'amélioration des enseignement-apprentissages.

Un bilan approfondi de la tradition comparatiste en éducation en Afrique Centrale ne saurait ignorer les contributions des experts internationaux que nous allons à présent considérer.

#### **L'apport des experts et chercheurs internationaux**

A ce sujet, les contributions des chercheurs étrangers ne sont pas des moindres. Ainsi, des chercheurs tels que Lê Thành Khôi (1967, 1971), Déblé (1964), Debeauvais (1980) comme co-fondateur de l'IEDES et du Groupe d'étude sur l'éducation en Afrique (GRETAF), Martin (1971), Santerre et Mercier Tremblay (1982), ont participé à des degrés divers, pour leur compte ou pour celui des organismes de recherches, à des études diagnostiques et comparatives en Afrique centrale. Toujours dans cette même rubrique, il faut

signaler les travaux des chercheurs du Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE) qui, avec l'appui de l'USAID, ont contribué, entre autres, à une analyse approfondie de l'enseignement dans les pays d'Afrique Centrale en abordant les questions liés à l'accès, à la qualité et à la participation communautaire (ROCARE, 2002). C'est aussi le lieu de mentionner Caillods et Poslethwaite (1989) qui, également, ont effectué des études comparées sur « Les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans les pays en développement » dont ceux de l'Afrique Centrale. A la liste qui précède, s'ajoutent les chercheurs tels que Suchaut (2003), Mingat et Suchaut (2000), Jarousse et Mingat (1993). Le cinquième congrès mondial d'éducation comparée tenu à Paris du 2 au 6 juillet 1984, de par son thème « Dépendance et interdépendance dans l'éducation : rôle de l'éducation comparée », a été assez révélateur quant à la place centrale occupée par les systèmes éducatifs africains dans l'analyse comparative internationale. Globalement, les chercheurs non africains préoccupés par la question de l'éducation comparée en Afrique ont permis de rassembler une quantité d'informations comparées sur les facteurs qui influencent la qualité de l'éducation. Le GRETAF par exemple a ainsi élaboré environ 197 indicateurs spécifiques pour la comparaison des aspects de l'éducation de base.

### **Développement et état actuel de l'éducation comparée en Afrique Centrale**

L'une des caractéristiques communes aux pays concernés par la présente analyse est l'usage du français comme moyen de communication et d'enseignement. Malgré bien d'autres traits communs liés à un même passé colonial d'obédience française, ces pays présentent de grandes diversités sur le plan des développements socio économique et éducatif. Sur le plan démographique, les pays de la zone CEMAC diffèrent par la taille de leurs populations. A l'exception du Cameroun, les autres pays comptent de un à moins de dix millions d'habitants. Du point de vue économique, les pays CEMAC possèdent un potentiel important (mines, pétrole, bois, café, cacao) qui, néanmoins, ne permet pas d'élever le niveau du revenu par habitant. Ce faisant, 40 à 60% des populations de ces pays vivent en-dessous du seuil de pauvreté.

En CEMAC, l'éducation par ses effectifs et sa qualité, a connu un essor significatif depuis 1960. Généralement calqués sur les modèles français ou anglais comme c'est le cas pour le Cameroun, il n'en demeure pas moins que les systèmes éducatifs de ces pays se sont développés en fonction des spécificités nationales dans lesquelles ils s'inscrivaient. Cette situation a ainsi constitué pour la recherche comparative une source indiquée d'analyses du point de vue de l'histoire, des époques, des contraintes, des ruptures et des inégalités liées à la diversité ethnique, culturelle, linguistique ainsi que l'attestent les travaux menés respectivement : au Cameroun par Mbuagbaw Tany

(1968), Martin (1971, 1982), Marguerat (1969), Santerre et al. (1982) ; au Gabon par Diallo (2000) ; au Tchad par Baisso (1990) et Nonmaye (1998,2001).

Certaines recherches récentes (Njiale, 2007) dépassent le niveau national pour s'intéresser à la comparaison des modèles éducatifs dans les pays CEMAC. Il est permis de constater que de 1960 à 1990, l'éducation comparée comme discipline d'enseignement n'a été guère assurée dans les établissements universitaires. Sans doute qu'une telle situation s'expliquerait par le fait qu'à la même époque il n'existait pas en France de chaire réservée à ce champ du savoir.

Au Cameroun, l'éducation comparée ne bénéficie pas jusqu'à nos jours d'une reconnaissance institutionnelle à part entière. Toutefois, elle fait l'objet d'enseignements à l'école normale supérieure (ENS), dans les écoles normales d'instituteurs d'enseignement général (ENIEG) et à l'Université Catholique d'Afrique Centrale. Cette discipline dans les ENIEG consiste en un cours introductif hebdomadaire de deux heures dispensé dans les perspectives nationale, africaine et internationale. Du point de vue national, cet enseignement consiste à décrire le fonctionnement du système éducatif camerounais à différentes époques (coloniale et post coloniale) en dégagant les déséquilibres scolaires entre les régions, les villes et les campagnes. L'accent est mis sur les comparaisons relatives à la scolarisation filles-garçons ou celles qui mettent en exergue les origines ethniques. Toujours dans les ENIEG, le programme d'éducation

comparée insiste sur l'analyse comparée des méthodes pédagogiques telles que la nouvelle approche pédagogique (NAP), l'approche par compétences (APC) et la pédagogie par objectif (PPO). Au plan international, le contenu de l'enseignement de l'éducation comparée à l'ENS porte sur une analyse critique des systèmes éducatifs étrangers pour en dégager les changements qui s'y sont produits et faire le lien avec le cas camerounais.

En matière de recherche trois enseignants universitaires camerounais sont membres de l'association francophone d'éducation comparée (AFEC). C'est dans le cadre d'une contribution à l'AFEC qu'il faut situer certaines études de Njiale (2006, 2007). Une autre recherche camerounaise contributrice à l'éducation comparée est celle de Affa'a et Des Lierres (2002) procédant à une comparaison des caractéristiques des universités au Sénégal et au Cameroun. Une recherche de Nga Ndjobo (2009) montre à quel point l'éducation au Cameroun et dans les autres pays Cemac n'a pas été épargnée par la crise économique. Des données du Rapport de l'état du système éducatif national (Resen, 2005,2006) font ressortir que le système éducatif camerounais se caractérise par d'importantes disparités régionales et des inégalités d'accès et de participation à l'école au détriment de filles.

Enfin, une étude récente de Gacougnolle et Mingat (2004) a permis d'établir que le sous-système scolaire anglophone est plus performant comparativement au sous-système scolaire francophone.

Comme organisme national de recherche, le Centre national d'Education (CNE) se donne tout autant à l'étude comparée des principaux changements ou bouleversements observés dans le champ éducatif camerounais. Au Ministère de l'enseignement supérieur camerounais, il existe une sous-direction en charge des systèmes éducatifs comparés et des équivalences des diplômes.

Au Tchad, si la comparaison en matière d'éducation ne fait pas l'objet d'un enseignement régulier, elle n'est néanmoins pas absente de la recherche universitaire comme l'attestent des chercheurs comme Noumaye (1998, 2002) et Mbaisso (1990). En matière de comparaison nationale des faits éducatifs au Tchad, l'apport de l'Unesco (2003) et de la Banque Mondiale (2002) mérite d'être relevé.

Au Gabon, l'éducation comparée constitue, en milieu universitaire, une activité de recherche et d'enseignement peu répandue.

En République Centre Africaine, l'éducation comparée en tant qu'enseignement et recherche n'a pas particulièrement retenu l'attention des universitaires. Il existe peu ou pas d'écrits sur ce pays en la matière à l'exception des recueils des données mondiales chiffrées sur l'éducation qu'élabore l'UNESCO ou la CONFEMEN.

Au Congo, on peut relever un timide intérêt pour la recherche comparative en éducation venant de la part de quelques chercheurs membres de l'AFEC.

Ainsi qu'on peut le constater, l'éducation comparée n'a pas une tradition établie en Afrique Centrale. Les quelques

efforts menés ici et là dans ce champ du savoir sont à mettre à l'actif de quelques universitaires. De toute évidence, la discipline est négligée. On peut donc comprendre pourquoi aucun Doctorat dans ce domaine n'a jusqu'alors été décerné dans l'ensemble des universités des pays CEMAC. A l'Université de Bourgogne (Dijon, France), Ngonga (2010) vient de soutenir une thèse de Doctorat portant sur « L'efficacité comparée de l'enseignement public et privé au Cameroun ». Au niveau du Master ou du DEA (Diplôme d'études approfondies), très peu d'études en éducation sont entreprises dans une approche comparative. Cet état des choses est dû en partie au peu d'intérêt que portent les enseignants pour ce domaine et à leurs connaissances insuffisantes des paradigmes méthodologiques comparatistes.

Dans l'ensemble, il reste bien des questions à envisager pour assoir l'éducation comparée dans la recherche et l'enseignement en Afrique Centrale. L'un des grands défis dans ce domaine est de parvenir à l'imposer comme une discipline à part entière. A cette fin, le développement de la culture comparatiste est essentiel.

### **Conclusion**

Dans cette contribution, nous nous sommes employé à démêler le difficile déploiement de l'éducation comparée en Afrique Centrale. Deux conclusions se dégagent de nos analyses.

La première est que l'éducation comparée comme champ de recherche et d'étude ne bénéficie pas d'une pratique formalisée et établie. Elle reste le fait de quelques chercheurs enseignants membres de l'AFEC ou d'autres organisations d'études et de recherches. Il s'agit bien d'une discipline négligée en dépit de son importance.

La seconde conclusion est relative à l'absence de structures universitaires de recherche en éducation comparée ainsi qu'au manque de volonté des Etats de la région à mettre en commun efforts et données d'expériences éducatives aux fins d'une intégration régionale.

A une époque marquée par l'interdépendance croissante et la mondialisation, l'éducation comparée a une contribution certaine à apporter dans la compréhension des problèmes éducatifs nationaux et spécifiques à la CEMAC.

Au regard de ce qui précède relativement à l'éducation comparée en Afrique Centrale, ayons à l'esprit l'urgence de :

- développer la coopération régionale pour des échanges de données et d'expériences entre les pays CEMAC ;
- considérer l'éducation comparée comme une spécialité à part entière en l'institutionnalisant pour ne pas en

faire un domaine réservé à quelques chercheurs universitaires ;

- former les étudiants à la comparaison en tant que spécialité en éducation ;
- mettre l'éducation comparée au cœur de l'innovation en matière de politique éducative ;
- créer au niveau régional des réseaux de recherche et de publication en éducation comparée à l'image de ce que le Réseau africain francophone d'éducation comparée (RAFEC) a commencé en 2012.

### Bibliographie

- ADEA. (2005). *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique Subsaharienne*. Paris : l'Harmattan.
- Affa'a, F-M. & Des Lierres (2002). *L'Afrique Noire face à sa laborieuse appropriation de l'université : le cas du Sénégal et du Cameroun*. Paris-Québec : L'Harmattan-PUL.
- Awelenou, K. Brossard, M. & Gacougnolle, L.C. (2004). *La question enseignante dans la perspective de la scolarisation primaire universelle en 2015 dans les pays CEDEO, CEMAC et PALOP*. Unesco : Disponible sur le site doc Unesco.org.
- Mingat, A (2002). *Deux études pour la scolarisation primaire dans les pays du sahel en 2015*. Washington DC, Banque Mondiale.
- Caillods, F. & Postlethwaite, T.N. (1989). Les conditions d'enseignement dans les pays en développement, in Caillods (ed), *Les perspectives de la planification de l'éducation*. Paris : Unesco., pp142 -184.

- Chamber's Encyclopédia. (1970). Vol IV. London: International Learning System Corporation.
- Conférence Mondiale sur l'éducation pour tous. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*. Jomtien.
- Debeauvais, M.(1980). The role of International organisation in the evolution of applied comparative, in Holmes Brian (ed), *Diversity and unity in Education, A comparative analysis*. pp18-30.
- Deblé, I. (1964) Les rendements scolaires dans les pays d'Afrique d'expression française, in *Problèmes de planification de l'éducation : Etudes tiers monde*. Paris : PUF, pp75-90.
- Diallo, F-M (2000). *L'accès de l'éducation des filles au Gabon*. Dakar : Unesco, n°1.
- Gacougnon, L & Mingat, A. (2004). Zoom sur un système éducatif le Cameroun. Lettre de l'ADEA. Janvier-Mars, pp 21-24.
- HangliShu et Nanzhao Zhou (1990). Situation et perspectives de l'éducation comparée en Asie. *Perspectives*. Vol xx, (1) 73, pp 69-86.
- Jarousse, A. & Mingat, A. (1993). *L'école primaire en Afrique*. Paris: L'Harmattan.
- LêThanhKhôi (Dir)(1967). *L'industrie de l'enseignement*. Paris: Minuit.
- LêThanhKhôi (1971). *L'enseignement en Afrique tropicale*. Paris : PUF.
- Marguerat, Y.(1969). *Problèmes géographiques de l'enseignement au Cameroun*. ORSTOM, pp58-59.
- Martin, J-Y.(1971). L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional, in *Cahier de l'ORSTOM*. Vol VIII, pp123-145.

- Martin, J-Y.(1982). Sociologie de l'enseignement en Afrique noire, in Santerre (ed), *Essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, pp545-578.
- Mbaisso Adoun. (1990). *L'éducation au Tchad*. Paris: Karthala.
- MbuagbawTanyi.(1968). *A comparative study of the development of education in East and West Cameroon from 1920 to 1965*. Master degree dissertation, University of London.
- Mingat, A. &Suchaut, B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique et comparative*. De Boeck. Coll. Pédagogie en développement.
- NgaNdjobo. (2009). *L'éducation dans les pays de la zone Cemac est-elle épargnée par la crise ?*
- Njiale, P-M. (2007). *Les systèmes éducatifs dans les pays francophones de la zone Cemac. Une approche comparative*. Communication présentée au colloque Afec. Alexandrie.
- Njiale, P-M. (2006). Crise de l'école et crise de la société. Le cas du Cameroun. *Revue internationale de Pédagogie*.Ciep, N° 41. pp43-65.
- Noumaye, M. (1998). *L'éducation de base au Tchad*. Paris: L'Harmattan.
- Noumaye, M. (2001). *Les politiques éducatives au Tchad (1960-2000)*. Paris : l'Harmattan.
- Ngonga, H. (2010). *Efficacité comparée de l'enseignement public et privé au Cameroun*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. IREDU-Université de Bourgogne, Dijon.
- ROCARE. (ed). (2002). *Perspectives transnationales sur l'éducation de base en Afrique Centrale et de l'Ouest. Accès qualité et participation communautaire*. Bamako : Sara.

- Santerre, R. & Mercier Tremblay, C. (1982). *La quête du savoir. Essais pour une anthropologie de l'éducation au Cameroun*. Montréal: PUM.
- Suchaut, B. (2004). *La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone. Contexte, constats et facteurs d'efficacité*. IREDU-CNRS.
- BREDA (2002). *Scolarisation primaire universelle : un objectif pour tous*. Document statistique. Paris, Unesco.
- UNESCO. (1964). *Conférence des ministres de l'éducation des pays africains participant à l'exécution du plan d'Addis-Abeba*. (Abidjan, 17- 24 mars 1964) plans nationaux d'enseignement exécution du plan d'Addis-Abeba, progrès et réalisé au cours de l'année 1962. Paris : Unesco.
- UNESCO. (2001). *Assessment of basic education in Sub-Saharan Africa (1990-2000)*. Education for all: Report from Sub-Saharan Region. Paris: Unesco.
- UNESCO. (2003). *Les politiques éducatives au Tchad*. Paris : Unesco.
- UNESCO. (2009). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009 : statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Paris : Unesco.
- Yoloye Ayotunde. (1990). *Comparatisme et recherche en éducation. Un point de vue d'Afrique*. Perspectives, vol xx, n°1(73), pp 95-103.



**REGARD COMPARATIF SUR LES POLITIQUES  
ET LES SYSTEMES EDUCATIFS EN AFRIQUE**



## Systemes éducatifs et développement en Afrique francophone : nouveau contexte, nouvelles perspectives

Dr Clément Coovi BAH,  
Université d'Abomey Calavi,  
Bénin

---

### RESUME

Les renouvellements théoriques et méthodologiques en matière d'éducation en Afrique francophone sont-ils toujours à la hauteur des attentes? Quel type d'homme pour l'Afrique francophone en quête de repère à l'ère de la mondialisation? Notre ambition est de revisiter les systèmes éducatifs en cours sur le continent à la lumière de ce que l'éducation comparée nous offre sous l'angle d'une réflexion et d'une analyse appropriées. Il s'agit donc de susciter la réflexion pouvant nous permettre de sortir des anonymats de nos consciences pour inscrire les systèmes éducatifs africains francophones dans la dynamique du faire-valoir indispensable à un développement durable. L'Afrique francophone doit nécessairement établir un contrat entre la tradition et la modernité. Cette tâche, de nature pédagogique, scientifique et politique incombe concurremment aux Etats et aux organisations sociales de développement. Il nous faut absolument revoir le mode de conception des programmes éducatifs en y intégrant les éléments culturels endogènes.

**Mots clés :** Afrique francophone-Comparaison- Développement-Education formelle, Education traditionnelle.

**ABSTRACT**

Are the theoretical and methodological renewals regarding education in French speaking Africa always as high as various expectations? What kind of man for French speaking Africa in search of mark in the era of the globalization? Our ambition is to revisit the current education systems on the continent in the light of what the comparative education offers us under the angle of an appropriate thinking which can allow us to bring out as a matter of urgency anonymities of our consciousnesses to register the French speaking African education systems in the dynamics of the foil essential to a sustainable development. French speaking Africa inevitably has to establish a contract between the tradition and the modernity. This task of educational, scientific and political nature falls jointly to States and to social organizations of development. It is necessary to revise absolutely the mode of design of the educational programs by integrating to it the endogenous cultural elements.

**Keywords:**French Speaking Africa Comparison-Development-Formal education- Traditional education

## **Introduction**

Dans une Afrique francophone qui doit faire face aux enjeux du développement, il nous paraît plus qu'important de susciter la discussion autour des systèmes éducatifs en cours dans la plupart des pays concernés. La question fondamentale pouvant orienter notre réflexion, dans sa formulation, se résume à celle-ci : les renouvellements théoriques et méthodologiques en matière d'éducation en Afrique francophone sont-ils toujours à la hauteur des attentes? La question ainsi posée trouve ici toute sa justification en ce sens que l'ordre des choses appelle et fonde l'ordre des vérités. En effet, dans un contexte de liens évidents entre éducation et développement humain durable (commission Delors, Unesco 1996), la prise en compte de la dimension anthropologique de la problématique liée au sous-développement en Afrique francophone devient de fait une nécessité incontournable. Ceci nous amène à formuler une nouvelle question qui vient justement préciser le sens profond de la première question : Quel type d'homme pour l'Afrique francophone en quête de repères à l'ère de la mondialisation ?

La problématique du sous-développement en Afrique francophone nous impose donc, entre autres exigences, de revisiter les systèmes éducatifs en cours sur le continent à la lumière de ce que l'éducation comparée nous offre sous l'angle d'une réflexion et d'une analyse appropriées. La délimitation du champ de recherche à l'éducation formelle en Afrique francophone et à celle dite traditionnelle nous conduit à l'énonciation de la méthode à adopter et à une

mise à distance des « a priori » qui caractérisent une telle entreprise. L'analyse comparative nous paraît à première vue la mieux indiquée pour rendre compte de la nécessité d'une articulation entre les deux systèmes et ce, avec pour horizon historique l'adéquation entre les contenus de formation et les problématiques liées à l'existential africain. Si l'on tient compte de l'influence des organisations supranationales dans les prises de décision en ce qui concerne les politiques éducatives en Afrique francophone, il y a lieu d'orienter la réflexion à partir d'un minimum exigible et ce, dans le but d'atteindre les objectifs du développement dans un contexte de mondialisation.

### **Développement en Afrique francophone et choix comparatifs**

L'histoire des théories de connaissance nous enseigne que la comparaison a toujours été un instrument méthodologique dans les recherches et ce, à tous les niveaux d'acquisition du savoir. En effet, les relations de similitudes jouent un rôle important dans les activités menées par l'homme et par conséquent dans ses réflexions quotidiennes face aux défis auxquels il est confronté. Dans ce contexte, l'une des premières considérations non moins importantes est celle-là qui consiste à affirmer que le champ d'action de la comparaison ne se limite pas seulement aux sciences sociales, physiques ou naturelles. On peut donc la découvrir dans tous les domaines que ce soient la littérature, le droit, l'économie, le développement et même la religion. L'éducation et le développement en Afrique francophone, pour ce qui nous concerne, ne sont donc pas du reste.

Toutefois, laissant derrière nous toute idée de distinction sémantique, n'est-il pas approprié dans le contexte africain de parler de tentatives d'études comparatives si tant est que le niveau de développement des recherches en comparaison sur le continent reste à démontrer ?. Loin de nous la prétention de réfuter l'intérêt et l'effort sans cesse renouvelés qu'accordent les chercheurs africains francophones aux liens évidents qui existent entre éducation et développement. Cependant, il nous faut admettre que le niveau de développement des recherches en la matière reste et demeure embryonnaire en raison de la faible capacité de mobilisation des ressources de financements à l'échelle nationale. Les priorités sont ailleurs et de fait, en Afrique francophone, les travaux ou mieux les publications sur la méthodologie en éducation comparée en lien avec les politiques de développement sont des denrées rares. Il nous faut, dans ce contexte, commencer par analyser ce qu'on pourrait appeler les fondements des méthodes comparatives pour en dégager l'intérêt que cela représente pour le bipode éducation-développement.

L'objectif d'un discours sensé sur ces fondements serait avant tout d'apporter une lumière sur la nature de la comparaison, ses enjeux et ses perspectives. La mise en évidence de deux formes de comparaison (Hilker, 1962) trouve ici toute sa justification. En premier lieu, il évoque l'idée de comparaison comme étant une description située au point d'intersection de diverses activités d'observation, d'analyse et de coordination. Tous ces éléments font partie d'un ensemble complexe formant un système de relations

qui prédominent les unes sur les autres. En second lieu, Hilker indique que la comparaison renvoie à une dynamique fonctionnelle active dans l'espace et dans le temps. La comparaison peut donc être descriptive, analytique, interprétative et une mise en perspective. Dans ces conditions, la comparaison devient un recours incontournable sur le continent africain où il y a, autour de l'idée de développement, un débat qui revient sans cesse et portant sur la capacité supposée ou non des africains à faire usage des potentialités de l'esprit pour relever les défis existentiels auxquels ils sont confrontés. A en juger par le degré d'inertie et de désarroi dans lequel sont plongés la plupart des pays d'Afrique francophone, la problématique du développement exige une réflexion comparative approfondie bien loin des accusations de pillage des ressources du continent africain et de l'actuel ordre économique mondial en défaveur des pays du tiers monde. En effet, les bilans des politiques de développement en Afrique francophone, pour la plupart, mitigés dans l'ensemble, rendent impérieux le déplacement du centre d'intérêt des discussions sur le développement pour l'orienter vers les problèmes liés à la pauvreté, à la participation des masses au processus décisionnels, ainsi qu'à la réduction de la dépendance des nations périphériques (Seynes, 1981).

La nécessité d'un réexamen du concept de développement en Afrique francophone impose donc l'intégration du fait culturel comme facteur déterminant de la pensée, de l'agir et du savoir humain. Ainsi, une conception valable du

développement en Afrique francophone, comme partout ailleurs, ne peut plus se passer de la réflexion critique et précisément d'une analyse comparative des systèmes éducatifs en cours. En effet, la méthodologie comparative a pour fondement cet ensemble de systèmes de relations mettant en jeu les variables qui interviennent lors des processus éducatifs et les analyses des faits éducationnels. Dans ce contexte, à l'évidence, l'éducation comparée renvoie à un système complexe d'interactions dont l'objectif principal serait d'élucider la problématique éducative dans son ensemble à partir de perspectives différentes. Ceci représente le point d'ancrage qui donne lieu au formatage du citoyen, agent de développement, dont l'Afrique a un si grand besoin. L'utilité de l'éducation comparée réside ici dans l'étude des caractéristiques des variables mises en relation. Il faut dès lors admettre que partout dans le monde, les problèmes sont finalement les mêmes et les enjeux, identiques ou très proches, d'une culture ou d'une civilisation à l'autre.

Développement en Afrique francophone : Pour qui ? Par qui ? Et dans quel but précis ? Telle est l'interpellation qui surgit de l'échec des politiques inspirées par une vision macro-économique du développement sur le continent africain. L'exigence est donc de taille, car il faut, pour parler de développement durable en Afrique francophone, intégrer dans la réflexion, et ce, à partir d'un point de vue comparatif, le vécu quotidien du sujet individuel, l'économique, l'écologique, le naturel et le culturel. En somme il faut placer dans l'espace et dans le temps

l'homme au cœur du développement. Le souci d'humaniser la notion de développement en Afrique francophone nous renvoie donc à la prise en charge de l'homme, dès sa naissance c'est-à-dire à l'éducation par conséquent. Comment se présente alors l'état des lieux de cette prise en charge de l'homme dans les systèmes éducatifs formels en Afrique francophone ?

### **Les systèmes éducatifs formels en Afrique noire francophone à la croisée des chemins**

L'un des volets non moins important qui caractérise tout système éducatif est celui qui porte sur l'orientation entendue comme l'ensemble des services et activités qui s'adressent à des individus de tout âge, à toutes les étapes de leur vie, pour les aider à faire leurs choix éducatifs ou professionnels et à gérer leurs évolutions professionnelles. L'orientation permet ainsi la prise en charge de l'individu qui devient un acteur décisif de développement de son milieu de vie. Dans ce contexte, les systèmes éducatifs sont dans l'obligation d'offrir des possibilités de maîtrise du réel existant et ce, à tous les niveaux d'organisation de la vie sociale. La radioscopie des systèmes éducatifs formels dans les pays de l'Afrique francophone ne rassure guère sur cette problématique.

En effet, l'éducation formelle qui doit poser les pierres angulaires de la fondation des pôles de développement est, sur le continent africain francophone, tombée dans un lieu commun à telle enseigne que la réflexion prospective endogène en amont de tout acte de développement est

reléguée au second plan. Il est donc évident que la banalisation qui a, entre autres fonctions, de soustraire les concepts à l'interrogation critique continue de désarticuler l'ossature des objectifs du développement durable en Afrique francophone. De fait, le destin des cadres et autres agents de développement africains qui sont les purs produits des systèmes éducatifs formels se résume à la formulation des réponses aux questions qui nous viennent « d'ailleurs », à l'obligation de penser comme « les autres » et d'appliquer « leurs inventions ». Il ne s'agit en somme ni plus ni moins que de systèmes éducatifs extravertis en lieu et place de l'éducation dite traditionnelle considérée de nos jours comme une éducation primitive.

Nous sommes tous concernés par ce débat où sont en cause, en dernière analyse, de

*« graves questions théoriques et méthodologiques, des questions idéologiques et politiques au sens le plus profond du mot, au sens où la politique désigne, par delà les préoccupations immédiates la vision globale que nous avons du destin de notre société et, plus généralement, du destin de l'homme. (Paulin Hountondji, 2001, p. 117) »*

Une analyse approfondie aboutissant à la mise en perspective historique du sous-développement en Afrique francophone permet de comprendre aisément que l'extraversion économique dont on parle assez souvent est la résultante de l'appropriation par les cadres africains des valeurs occidentales au détriment des réalités socioéconomiques de leurs milieux de vie. C'est donc sur le

chantier de l'éducation formelle que se fabrique en Afrique francophone le ferment du sous-développement : aucun inventaire des besoins réels des populations ne se fait concrètement avant d'entreprendre, le regard d'ailleurs tourné vers l'extérieur, la marche jusque là inconnue du développement (Albert Nouhouayi, 1990). Dans ces conditions, peut-on parler en Afrique francophone de l'existence de systèmes éducatifs en liens avec le vécu quotidien des populations ?

La multiplication des écoles, des collèges, des lycées, des universités et autres centres de recherches en Afrique francophone n'apporte malheureusement aux problèmes posés aucune solution durable qui pourrait se traduire par la mise en place d'un mécanisme d'intégration des savoirs endogènes dans le processus de développement en cours sur le continent africain : Aujourd'hui comme hier, la demande théorique vient d'ailleurs, tout comme la demande économique. La science pratiquée dans les ex-colonies reste dépendante, jusque dans sa problématique, jusque dans les questions qu'elle se pose, des préoccupations scientifiques et partant des besoins économiques et technologiques de l'Occident (Hountondji, 2001)

On comprend alors aisément ce pourquoi, par les systèmes éducatifs, l'engagement des Etats de l'Afrique francophone dans le processus de développement mondial s'est radicalement transformé en un processus de sous-développement. Que faire donc dans ce contexte pour que les systèmes éducatifs formels en Afrique francophone

cessent d'être ce qu'elles sont de nos jours à savoir, de vastes usines à fabriquer des chômeurs ? Comment redéfinir les finalités des systèmes éducatifs formels en fonction de nouveaux projets de sociétés cohérents et viables dans un contexte de mondialisation ? En somme, par quels mécanismes peut-on arriver à faire des systèmes éducatifs de véritables tremplins de développement en Afrique francophone ? Il nous paraît urgent de revisiter le passé non pour nous y complaire, mais pour y puiser des leçons ou nous en écarter en connaissance de cause si cela est nécessaire (Cheik Anta Diop, 1972). Les intellectuels africains francophones doivent tresser la nouvelle corde sur l'ancienne pour éviter de s'asseoir sur la natte d'autrui. Le champ du pensable est en effet immense. Tout est matière à réflexion. Tout nous interpelle sous forme symbolique et justement, le symbole donne à penser. Mais il n'y a pas que le symbole. De n'importe quel objet ou domaine d'objets, de n'importe quel secteur de l'expérience, de tout et de rien, il est possible de s'instruire. Encore faut-il, pour qu'il y ait une pensée authentique, que jamais ce parcours ne se dissolve dans les choses et que le pensable soit effectivement pensé, compris, mis en perspective en fonction de projets théoriques et pratiques clairs, de finalités établies d'une manière responsable.

Dans ce contexte, la comparaison entre l'éducation dite traditionnelle et l'éducation formelle trouve ici toute sa justification et ce à travers une approche qui se veut une étude de l'histoire de vie des deux courants, de leurs progrès évolutifs et de leurs tendances vers une certaine

stabilité ( Rossell 1974, p 21-22). Un devoir de cohérence s'impose en effet, face aux besoins existentiels des africains. Dans le champ éducatif, ce système relationnel mettant en jeu la modernité et la tradition et qui doit faire l'objet de la comparaison est influencé par les divers variables qui interviennent dans les deux processus éducatifs et dans l'analyse des faits éducationnels africains. C'est pour dire que nous sommes en face d'un système complexe d'interaction et de ce fait l'éducation comparée peut apporter la lumière et élucider la réflexion sur la problématique éducative en Afrique francophone dans son ensemble à partir des perspectives différentes. Il faut aussi mentionner que l'analyse par analogie des différentes facettes des deux systèmes d'éducation que sont le formel et le traditionnel permettra de mettre en évidence les questions transformatrices ou sous-jacentes aux processus de développement expérimentés dans la plupart des pays d'Afrique francophone.

#### **Revisiter l'éducation traditionnelle noire africaine**

Les sociétés traditionnelles, en Afrique, sont caractérisées par des formes de pensée qui nourrissent avec une efficience certaine la vie spirituelle, économique et sociale, de la communauté entière. Ces formes de pensées sont créatrices de conceptions métaphysiques, religieuses sur lesquelles reposent les institutions sociales, politiques et les préceptes qui guident l'éducation des enfants, c'est-à-dire leur intégration dans la communauté de vie (Sylla, 1988). Les pensées traditionnelles africaines ont donc toujours

existé ; elles sont soucieuses de résoudre les problèmes concrets auxquels sont confrontés les africains dans leurs vécus quotidiens. Elles leur permettent de légiférer, d'éduquer et d'établir des liens sociaux qui fondent la société. Les activités éducatives immanentes à la nature humaine sont donc en Afrique comme partout ailleurs une création de l'esprit. Toutefois, toute comparaison entre le système formel et l'éducation traditionnelle doit présupposer une conception a priori de différence ou d'inégalité. Même si ce n'est que simplement au plan intuitif, la comparaison se doit de rejeter ou mieux de ne point admettre en aucun cas une approche d'homogénéité ou de « mêmeté ».

La comparaison ici doit tenir compte d'un certain nombre de critères, que ce soient qualitatifs ou/et quantitatifs à partir desquels il serait possible d'ordonner voire de mettre en relation les différentes variables des deux systèmes. Par conséquent, il est absolument nécessaire de connaître en profondeur les termes ou critères de la comparaison afin de découvrir les similitudes, des différences et les diverses relations que l'on peut établir entre les structures de l'éducation traditionnelle et celles du système formel. Aussi les variables espace et temps, sans être exclusives, ont-elles une importance capitale. En effet, dans la tradition africaine les conceptions éducatives et la matière qu'elles véhiculent constituent une sorte de réceptacle culturel où convergent toutes les valeurs acquises le long de l'histoire (Sylla, 1988). C'est par l'éducation que les anciens lèguent à leurs progénitures la somme de leurs expériences, les techniques

professionnelles et les mécanismes de survie. Il convient alors d'analyser les structures éducatives coutumières en Afrique francophone pour en dégager leurs finalités.

En effet, les activités éducatives en Afrique traditionnelle répondent à un schéma bien précis dans lequel sont définis les rôles des différents acteurs à tous les niveaux. Les structures éducatives qui découlent des coutumes ancestrales conduisent le plus souvent à la division de la communauté en castes ou classes sociales, aux spécialisations et aux rapports de production. Une analyse objective de la vie traditionnelle chez les « Adja-fon » du sud Bénin (Adoukonou, 1982) nous en donne une parfaite illustration. Dans ce groupe social, l'orientation occupe une place de choix dans la vie de la communauté. Très tôt, l'enfant reçoit une vie éducative équilibrée et un apprentissage professionnel. A chaque étape de sa croissance correspond un statut particulier clairement défini ; les transitions étant marquées par des rites et des initiations qui établissent des liens séculaires unissant une catégorie de membre de la vie communautaire par le fait même qu'ils se trouvent dans une position identique de par leur degré de maturité. On assiste de fait, dans la communauté, à une répartition des membres en classes et fraternités d'âges, ce qui engage un esprit de solidarité et d'attachement à l'idéal commun.

La fraternité d'âge, dans la tradition africaine en général est essentiellement une école : l'école du citoyen et l'éducation qu'on y donne, la discipline qu'on y fait régner assure la cohésion de la société africaine. L'orientation à

travers les classes et fraternités d'âges vise donc, dans les systèmes coutumiers africains, à faire participer l'individu à la vie de son groupe par la prise en main de son destin. Cette éducation lui propose un idéal en conformité aux mécanismes mis en place pour la survie de la communauté. L'absence d'école, au sens le plus large d'institutions éducatives spécialisées où l'enfant serait placé à part, a pour effet de le rapprocher de la sphère adulte et de le pousser vers une participation active aux préoccupations et aux démarches de la collectivité. Ainsi l'éducation, en Afrique traditionnelle se réalise-t-elle dans la société ambiante et à son contact par une participation qui s'accroît à mesure que le permet la maturation de l'individu. Comment s'opère alors l'acquisition du savoir dans les sociétés traditionnelles africaines?

Le savoir et par conséquent la connaissance dans les milieux coutumiers africains sont considérés comme des entités spécifiques jouissant d'existence propre et dotés de surcroît d'une puissance. Elles se manifestent sous deux formes majeures. Au premier plan, on distingue la connaissance ouverte à toute la communauté et qui fait l'objet d'une transmission obligatoire de sorte que tout le monde participe à la vie de la communauté. Au second niveau, il existe d'autres formes de savoir confinées dans des cercles spécialisés, soit professionnels (la pharmacopée et les secrets de fabrication), soit initiatique (ordre ésotérique). L'enseignement qui y correspond est hautement sélectif et ne peut être communiqué que dans un cadre précis à des individus qui présentent des qualités

requis. Dans tous les cas, la transmission du savoir dépend pour une part importante des besoins réels ou supposés de la communauté. Dans l'Afrique traditionnelle, on ne devient guère forgeron ou fermier par le hasard des choses. Tout est planifié et parfois, ce sont des considérations métaphysiques qui indiquent le métier auquel l'enfant qui vient de naître est prédestiné.

Voici ce qu'en dit Sylla :

*« Traditionnellement, c'est le métier du père que le garçon apprend. Son apprentissage qui débute très tôt (6 à 7 ans) se fait d'une manière progressive et active. Ses premiers outils taillés à sa mesure ne sont au départ que des jouets avec lesquels il s'amuse. Puis l'envie vient d'exécuter de petites tâches. Sensible aux flatteries qui accueillent ses premiers succès, il tente d'améliorer ses performances et c'est ainsi qu'il progresse et devient, avec le temps, un auxiliaire précieux de son père » ( Sylla, 1988, p. 228).*

Les connaissances sont de ce fait transmises de préférence par des voies de participation. Dans le domaine de l'habileté, on peut résumer le rôle de l'adulte en disant qu'il vit et travaille devant les jeunes et occasionnellement, complète ce qui est ainsi transmis de manière informelle par une instruction donnée avec des formules plus ou moins lapidaires. Aussi, une grande partie des apprentissages se réalise sur un mode ludique. Le jeu n'est pas d'abord pour l'enfant africain synonyme de détente, de divertissement, de récitation, de divagation anarchique et tumultueuse pour calmer les nerfs. Les conduites ludiques font partie

intégrante de l'orientation en milieu africain et sont caractérisées par une attitude active, sérieuse, une obéissance à des règles précises, le goût de l'effort et le plaisir qu'on y trouve. Tout en apprenant à appréhender le réel, l'enfant africain dans la tradition prend conscience de lui-même et de son emprise sur les choses. Dans ces conditions, est-il possible d'évoquer l'idée de développement dans les sociétés traditionnelles noires africaines ?

### **Sociétés africaines traditionnelles et modernes : quelles nouvelles perspectives**

On peut, pour le moins, admettre que le développement sous-entend un processus qui permet aux hommes de se libérer de la peur du besoin et de parvenir au plein épanouissement de leur personne. La mise en œuvre de ce processus intègre non seulement les facteurs économiques et sociaux mais aussi les facteurs moraux et culturels. L'expérience vécue par les groupes sociaux dans la tradition africaine semble correspondre dans une certaine mesure à la définition proposée. En effet tout le processus d'intégration de l'enfant enclenché dès sa naissance a pour finalité de forger sa personnalité, de lui permettre de se sentir solidaire de son groupe pour se libérer de la peur du besoin. C'est en cela que l'orientation dans la vie active se faisait en fonction des besoins de la communauté. L'évidence s'impose donc : les sociétés africaines traditionnelles n'étaient ni pauvres, ni mal organisées! Elles arrivaient à satisfaire les besoins directement liés à la survie

par le renforcement des capacités des membres de la communauté. En mettant de côté les indicateurs classiques du genre PIB<sup>26</sup>, PNB<sup>27</sup> et autres, on peut affirmer qu'en Afrique, « le sous-développement n'a donc pas toujours existé. Il a une genèse et une histoire : l'histoire de l'intégration progressive des économies de subsistance au marché Capitaliste mondial. » (Hountondji, 2001, p. 230)

Par delà le jeu des dénégations qui consiste à toujours voir avec les yeux des autres, il nous paraît urgent de construire en Afrique francophone moderne des problématiques essentielles à partir desquelles les africains seront désormais des sujets de l'histoire universelle. Il nous faut à tout prix éviter le piège de la banalité. Loin de nous l'idée d'un enfermement ou d'un repli qui conduirait les africains à vivre en autarcie. L'ouverture sur d'autres cultures est une exigence universelle de survie. Toutefois, il nous faut tout miser sur l'intelligence. Seule une véritable connaissance du passé peut entretenir dans la conscience des africains le sentiment d'une continuité historique, indispensable à la construction des nations (Cheik Anta Diop, 1972). La réussite du processus de développement en Afrique francophone est à ce prix. Quoi qu'on dise. Il nous faut donc, en Afrique francophone, sans cesse confronter l'être au vouloir être. L'enjeu pour nous, ou mieux, l'objectif visé à travers cette prise de position serait de libérer l'avenir, de lever l'hypothèque intellectuelle que constitue pour les acteurs des systèmes éducatifs en Afrique francophone,

---

<sup>26</sup>PIB : Produit intérieur brut

<sup>27</sup>PNB : Produit national brut

d'hier comme d'aujourd'hui, la détermination à priori d'un modèle de développement auquel ils sont censés adhérer sous peine de renier leur identité. Pour ce faire, une analyse critique des systèmes éducatifs en cours d'exécution s'impose en vue de revisiter les mécanismes de comparaison susceptibles de mettre à jour les éléments endogènes pouvant donner sens à une éducation formelle appropriée sans laquelle on ne saurait véritablement parler de développement en Afrique.

*« Les sociétés africaines comme toutes les sociétés humaines contemporaines, sont condamnées à inventer les moyens d'une adaptation heureuse à ce phénomène inédit que constitue la totalisation du monde : c'est la signification profonde de l'effort de développement qui leur est demandé. Et dans cet effort, elles devront miser (...) sur les ressources inépuisables de l'intelligence humaine elle-même totalisée à l'échelle du globe. » (Bébé-Njoh, 2002 p 127)*

Il nous faut donc en Afrique francophone, sortir en urgence des anonymats de nos consciences pour inscrire les systèmes éducatifs dans la dynamique du faire-valoir indispensable à un développement durable.

### **Conclusion**

De tout ce qui précède, il convient de retenir que le développement n'est donc pas un état, c'est une culture, un

idéal qui en ce sens est inachevé, y compris dans les pays développés. L'Afrique francophone doit nécessairement établir un contrat entre la tradition et la modernité. Cette tâche, de nature pédagogique, scientifique et politique incombe concurremment aux Etats et aux organisations sociales de développement. Il faut absolument revoir le mode de conception des programmes éducatifs en y intégrant les éléments culturels endogènes. Il faut modifier en profondeur le contenu et l'orientation des programmes scolaires en Afrique francophone ; la finalité même des institutions et leur rôle objectif dans le processus mondial de production des connaissances. L'orientation professionnelle doit débiter dès le bas âge, au cours primaire en lien avec une liste exhaustive des besoins réels ou supposés des pays africains francophones en vue de créer une mentalité de développement. A tous les niveaux, les africains francophones doivent sortir de l'extraversion. L'orientation professionnelle, articulée entre modernité et tradition peut permettre de construire un marché intérieur viable et autosuffisant ; une économie autocentrée. Aussi, faut-il « dé-marginaliser » les savoirs traditionnels pour les intégrer au mouvement de la recherche vivante. Les africains francophones doivent sortir de la juxtaposition muette de l'ancien et du nouveau, de l'écartèlement pathologique entre le moderne et ce qu'on appelle, d'un terme très approximatif le traditionnel. En somme, procéder à une réappropriation critique du savoir, du savoir-être et du savoir-faire endogènes à partir de comparaisons utiles.

### Bibliographie

- Adoukonou B., (2011), *Anthropologie adja-fon : l'ancien et le nouveau*, Paris, Ed La découverte,
- Sylla, A. (1988) *la philosophie morale des wolofs*, Dakar, Sankoré, 1988,
- Atangana N., (1978) *Problématique du sous-développement en Afrique Tropicale*, Yaoundé, Clé.
- Bébé-Njoh E., (2002) , « *Mentalité africaine* » et *problématique du développement*, Paris, l'Harmattan.
- Diouf M., (2002), *L'Afrique dans la mondialisation*, Paris, l'Harmattan.
- Dumont R., (1962), *l'Afrique noire est mal partie*, Paris, Seuil.
- Hilkerf , Vergleichende P., München, Hueber, M. (1962). Trad. française: *La Pédagogie Comparée*, Institut Pédagogique National, SEVPEN, Paris.
- Hountondji P., (2001), *Combats pour le sens*, Cotonou, Flamboyants.
- Nekpo C., (1999) *Education et culture*, Porto-Novo, C.N.P.M.S..
- Nouhouayi A., (1990), *Ouverture, extraversion culturelle et développement*, in journal de la FLASH, Université d'Abomey-Calavi,.
- Osende A., (1977), *L'économie de l'ouest africain, perspectives de développement*, Paris, Maspero, 1977.
- De Rivero O., (2003), *Le mythe du développement*, Montréal, Ecsosité.
- Reboul O., (1977), *La philosophie de l'éducation*, P.U.F., Paris.
- Rostow W., (1963), *Les étapes de la croissance économique*, Paris, Seuil.

- Rosell, P. (1974), *Teoria de las corrientes educativas*, Barcelona, Promoción Cultural S.A
- Amin, S. (1989), *La faillite du développement en Afrique et dans le tiers monde. Une analyse politique*, Paris, l'Harmattan.
- Seynes, Ph. (1981). Point critique du développement dans les années 80, *Bulletin de liaison du Centre de développement OCDE*, n° 7

Les politiques éducatives en Afrique à la  
lumière de quelques orientations de  
l'UNESCO entre 1960 à 2000. Mimétisme ou  
effort de contextualisation ? Cas du Burkina  
Faso

Pr. Félix COMPAORE, INSS-  
CNRST, CPU/Université de  
Koudougou  
Burkina Faso

---

**RESUME**

Les politiques éducatives en Afrique, tout en revendiquant leur dimension nationale et souveraine, sont influencées par le passé colonial et par les orientations des organismes des Nations unies tels l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque Mondiale. Les résolutions et les recommandations des conférences de l'UNESCO relatives à l'éducation depuis la décennie 1960 ont privilégié la scolarisation universelle. La présente analyse porte sur l'évolution des politiques éducatives du Burkina Faso à la lumière des orientations des institutions onusiennes. Ainsi, l'analyse de quelques résolutions et recommandations a montré que la thématique *constance de la scolarisation primaire universelle* revient de façon itérative. Le Burkina Faso a ainsi adopté ces orientations tracées par les agences onusiennes en tentant de les adapter à son contexte. Au total, l'expérience montre que la prise en compte du contexte socioculturel, si faible soit-elle, dans les politiques éducatives, a permis d'assurer l'expansion de la scolarisation, de vaincre certains préjugés

des parents et surtout de réduire la tendance à l'adoption mimétique des programmes légués par la colonisation.

**Mots clés :** Banque mondiale -Politique de l'éducation - Recommandation-Résolution - - Scolarisation primaire universelle - UNESCO - UNICEF.

### **Abstract**

Educational policies in Africa, while claiming their national and sovereign dimension, are influenced by the colonial past and the orientations of UN agencies such as UNESCO, UNICEF and the World Bank. Resolutions and recommendations of UNESCO conferences on education since the 1960decade have privileged universal schooling. This analysis focuses on the development of educational policies in Burkina Faso in the light of the guidance of UN institutions. Thus, the analysis of several resolutions and recommendations showed that the thematic of universal primary education remains in the center of all the preoccupations. Burkina Faso has adopted the orientations set by UN agencies in trying to adapt them to its context. Overall, the experience shows that taking into account the socio-cultural context, even small it is, in educational policies, has ensured the expansion of schooling, to overcome prejudices of parents and especially to reduce the tendency the mimetic adoption programs inherited from colonization.

**Keywords:**Education policy-Recommendation - Resolution -UNESCO - Universal primary education - UNICEF -World Bank,

## Introduction

Les politiques éducatives en Afrique, tout en revendiquant leur dimension nationale et souveraine sont influencées par le passé colonial et par les orientations des organismes des Nations unies tels l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque Mondiale. La plupart des pays africains tirent leur système éducatif de ce passé et de ces orientations. Aussi peut-on s'interroger d'une part sur ce qui relève d'efforts et d'initiatives internes propres aux pays en matière de politique éducative, et d'autre part, sur ce qui est de l'influence exercée par les orientations des organisations onusiennes.

Nous nous sommes fondé sur le postulat selon lequel les politiques éducatives en Afrique sont influencées par des orientations dictées de l'extérieur, notamment par les agences internationales et les anciennes métropoles qui tracent les schémas dans lesquels chaque pays doit inscrire sa politique. A cela s'ajoute la dimension « conditionnalité de l'aide » qui constitue également un facteur d'assujettissement aux orientations venant des bailleurs de fonds.

En effet, le manque de ressources pour financer leurs politiques éducatives oblige les Etats à se soumettre aux conditionnalités des bailleurs.

Notre analyse porte sur l'évolution des politiques éducatives du Burkina Faso à la lumière de ces orientations des institutions onusiennes. Pour y parvenir, nous avons retenu quelques résolutions prises lors des conférences

internationales sur l'éducation auxquelles le Burkina Faso a participé à l'instar d'autres pays africains. Les documents de politiques éducatives élaborées au Burkina dans ce sens ont été exploités en vue d'apprécier leur congruence et leur particularisme. Comment les résolutions prises concernant la scolarisation primaire universelle ont-elles été réinterprétées et appliquées au contexte burkinabè ?

Les variables telles la réforme de l'éducation, la scolarisation des filles, des enfants en situation de handicap, des jeunes ayant dépassé l'âge scolaire ont été retenues pour cette recherche.

Après avoir contextualisé les contenus des résolutions issues des conférences internationales articulées aux quatre décennies significatives (1960, 1980, 1990 et 2000), nous avons analysé la mise en œuvre des politiques éducatives du Burkina Faso à la lumière desdites résolutions, partagées entre mimétisme et effort d'adaptation au contexte.

### **Contexte et justification**

Les politiques éducatives mises en œuvre en Afrique prennent appui sur les directives et résolutions des grandes conférences de l'UNESCO sur l'éducation. Depuis 1960, année qui a vu la plupart des pays africains accéder à l'indépendance, la priorité en éducation était axée sur la scolarisation primaire universelle en référence à la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. Des périodes significatives avec des orientations fortes ont

marqué cette quête de la scolarisation primaire universelle.

Il s'agit :

- de la décennie 1960 avec les engagements pris par les pays africains (conférence d'Addis-Abeba en 1961) de réaliser la scolarisation primaire universelle en 1980 ;
- des décennies 70 et 80 considérées comme celles des réformes radicales de l'éducation en Afrique dans un contexte dominé par des crises notamment ;
- de la décennie 1990 avec la conférence de Jomtien sur l'Education Pour Tous (EPT) ;
- enfin de la décennie 2000 avec deux faits majeurs : le Forum de Dakar en 2000 qui réaffirme l'option pour l'EPT et les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) en 2000.

La scolarisation primaire universelle telle que préconisée visait à amener les pays à élaborer des politiques allant dans le sens d'une scolarisation de masse avec un accent mis sur le respect du genre notamment la scolarisation des filles, sur l'alphabétisation des jeunes ayant dépassé l'âge scolaire, sur la scolarisation des enfants en situation de vulnérabilité (handicapés, déplacés...).

La particularité des Etats africains en 1960 était qu'ils connaissaient des taux de scolarisation très bas et étaient confrontés également au manque des ressources humaines et financières. Toute chose qui les prédisposait à une dépendance en matière d'éducation.

Pour preuve, de nombreux accords de coopération avaient été signés avec les anciennes métropoles pour pallier cette

situation. Il s'en était suivi l'envoi d'un certain nombre de coopérants pour appuyer techniquement les Etats. Ils étaient chargés, dans la plupart des cas, de l'élaboration et de la mise en œuvre des différentes politiques, sur la base des résolutions issues des conférences internationales sur l'éducation. Il en était ainsi des pratiques pédagogiques, de la réforme des programmes, des méthodes d'enseignement (ruralisation de l'école en Haute-Volta, enseignement télévisuel en Côte d'Ivoire, radio scolaire en Haute-Volta et au Niger, méthode CLAD<sup>28</sup>...). La coopération a longtemps joué le rôle de premier plan dans la mise en place de l'institution scolaire au détriment de la participation des nationaux était faible.

Ainsi, le contexte de 1960 à 1970 était celui de grandes illusions avec une ferme volonté des premiers dirigeants africains de faire de l'éducation un levier de développement social et économique à l'instar des pays développés. Les structures et les méthodes léguées ont été intégralement copiées voire renforcées en vue de l'expansion de la scolarisation.

Ce n'est qu'à partir de la décennie 70-80 que les réformes éducatives allaient commencer. Elles ambitionnaient d'être radicales et tranchées par rapport à l'appareil scolaire légué par la colonisation. Cette période était également dominée par des crises d'ordre socio-économique ; surtout le secteur de l'éducation était en crise au plan mondial (Philips Coombs, 1968). Ensuite elle correspondait à la publication

---

<sup>28</sup>Centre de Linguistique Appliquée de Dakar (CLAD)

du rapport Edgar Faure (1973) intitulé «Apprendre à être ». Un branle-bas général concernant les politiques éducatives s'était emparé de l'Afrique au cours de cette décennie 70 ; c'est ainsi que les ministres africains de l'éducation nationale avaient multiplié leurs rencontres au cours des conférences organisées par l'UNESCO et les autres institutions onusiennes. L'objectif recherché était d'assurer une scolarisation primaire universelle et faire de l'éducation un instrument de développement social et économique. Pour ce faire, il avait été entrepris des réformes de l'éducation dans plusieurs pays africains (Bénin, Congo, Burkina, etc.).

Ainsi, le cadrage des politiques éducatives africaines par les institutions internationales à travers les grandes conférences a fortement influencé le cours des politiques éducatives des pays africains.

Dans ces conditions, on pouvait douter de la place réservée aux initiatives endogènes. Or, la mise en perspective avec les réalités de chaque contexte ne pouvait réussir sans l'implication directe des acteurs locaux qui maîtrisent leur environnement socio-économique et culturel et sans une adhésion des populations.

La dépendance ainsi créée par les orientations et par les financements devenait structurelle quelle que soit la décennie concernée et quels que soient les niveaux d'éducation considérés.

L'UNESCO, l'UNICEF ainsi que la Banque Mondiale, de par leur position, ont une vue d'ensemble de la situation de l'éducation dans le monde et des expériences initiées çà et là

avec leur degré de pertinence. Cette position de ces organismes explique la tendance actuelle à la comparaison des systèmes éducatifs et au rapprochement des politiques éducatives entre Etats; toute chose qui contribue à un enrichissement pour chaque pays dans la mesure où les réussites et les erreurs enregistrées par chaque système peuvent être partagées.

C'est donc partant de ce constat que nous avons choisi d'aborder la scolarisation primaire universelle telle qu'elle a été initiée en relation avec l'expression du droit à l'éducation, notamment en référence à la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. Il s'est agi notamment de montrer que les politiques éducatives en Afrique prenaient appui sur les résolutions et recommandations issues des conférences sur l'éducation au plan international.

#### **La scolarisation primaire universelle selon quelques résolutions et recommandations des conférences sur l'éducation de 1960 à 2000**

La décennie 1960 à 1970 était marquée par l'euphorie des indépendances de la plupart des Etats africains qui avaient des taux de scolarisation très bas. Face à l'immensité, à l'urgence et à la complexité de la question éducative dans les pays sous-développés, la conférence générale de l'UNESCO de 1960 avait décidé d'entreprendre en 1961-1962, la réalisation d'un programme de développement de l'enseignement primaire et secondaire en Afrique. Ce programme ayant connu l'adhésion des Etats et le soutien

des institutions onusiennes, la scolarisation avait alors fait un bond significatif, les taux d'accroissement annuels se situant à 7,5% l'an dans certains pays tel le Burkina Faso (ex Haute-Volta).

Pour la décennie 1970 à 1980, les pays africains, à l'instar des autres parties du monde ont été frappés par la crise mondiale de l'éducation. En Afrique, cette crise se traduisait entre autres par une faillite des politiques éducatives qui, selon les experts, « se révélait (...) sur le double plan de la quantité produite, c'est-à-dire de la réponse aux aspirations et à la demande de la population, et de la qualité, c'est-à-dire de l'adaptation aux besoins de l'économie et du développement » (Verhagen, 1977, p. 63). Les agences de l'ONU allaient s'impliquer pour accompagner les pays africains dans les réformes souhaitées par les africains (Conférence de Lagos 1976, conférence de Hararé, 1980).

L'Education Pour Tous dont la référence marquante fut la Conférence de Jomtien (1990) réaffirmée sous forme d'insistance et d'injonction : *Education pour tous : tenir nos engagements collectifs* au Forum de Dakar (2000), a contribué à une évolution significative de la scolarisation primaire universelle.

Mais quels sont les contenus des résolutions et recommandations marquantes que nous avons retenus ?

Contenu de la résolution III de la conférence de l'UNESCO de 1960

Elle invitait les Etats membres à :

*« Mener une action énergique, tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif, pour développer et améliorer l'enseignement aussi rapidement que possible, au bénéfice des enfants et des adolescents des deux sexes, notamment au niveau du premier degré ;*

*accorder, le cas échéant, une attention particulière au développement des établissements d'enseignement du second degré (général, technique et professionnel) en vue de favoriser le développement culturel et social et le progrès politique et économique » (UNESCO, Résolution III, 1960, pp. 21-22);*

Cette résolution revêtait une grande importance pour les pays africains, car il s'agissait de les aider à assurer l'expansion de leur système éducatif, en veillant à l'équité genre et au respect du droit à l'éducation.

En ce qui concerne les aspects développement culturel et social et le progrès politique et économique également mentionnés dans la résolution de l'UNESCO, on pouvait les assimiler à une invite aux pays africains à assurer entre autres, la formation des ressources humaines grâce au développement de l'enseignement du second degré. Le but poursuivi était de suppléer au déficit du personnel administratif créé par le départ des expatriés, de doter les nouveaux Etats d'institutions républicaines et de les rendre viables.

### Recommandation de la conférence d'Addis-Abeba sur la scolarisation

Faisant suite à cette résolution de 1960, la conférence d'Addis-Abéba de 1961 des ministres de l'éducation nationale prenait le pari de réaliser la scolarisation primaire universelle en 1980. Elle recommandait expressément que «les objectifs du plan à long terme (1961-1980) soient les suivants: (a) l'enseignement primaire sera universel, gratuit et obligatoire ; (b) l'enseignement du second degré sera dispensé à 30 % des enfants ayant achevé leurs études primaires ;» (conférence Addis-Abeba, rapport final, 1968, 20-21).

C'est sur cette recommandation que les pays africains s'étaient appuyés pour développer leur système éducatif dans l'espoir de réaliser la scolarisation primaire universelle au plus tard en 1980. Cette conférence avait le mérite de fixer des objectifs à atteindre dans le domaine de l'éducation en Afrique.

Les axes retenus étaient entre autres : la démocratisation de l'éducation à travers une scolarisation de masse (avec un effort sur la scolarisation des filles), la mise en place d'innovations éducatives. Pour ces dernières, les buts poursuivis entre autres, étaient d'allier scolarisation classique (âge de recrutement fixé à sept ans) et innovations (recrutement d'enfants ayant dépassé l'âge scolaire réglementaire : 9-15 ans). Il s'agissait de toucher le maximum d'enfants, mais aussi les adultes désireux de s'alphabétiser.

### Résolution III de la conférence de Nairobi de 1968

Après la conférence d'Addis-Abeba, celle de Nairobi s'est tenue en 1968 et regroupait les ministres africains de l'éducation sous l'égide de l'UNESCO ; elle invitait avec insistance « à veiller à ce que les systèmes d'enseignement primaire des pays africains, selon les modalités variables de pays à pays, assurent dans les meilleurs délais possibles la scolarisation universelle au premier degré prévue pour 1980 dans le plan d'Addis-Abeba... » (Conférence de Nairobi de 1968, Résolution III).

Par ailleurs, cette conférence signifiait que « l'enseignement primaire, tant dans les régions rurales que dans les villes, dispense à tous les enfants les mêmes connaissances de base, et leur offre les mêmes chances de poursuivre leur éducation ». (Conférence de Nairobi Résolution III 1968, p 6).

Cette résolution qui intervenait à moins d'une décennie des indépendances de la plupart des Etats africains sonnait déjà l'alarme et indiquait que le rendez-vous de 1980 pris pour une scolarisation primaire universelle ne sera pas respecté.

On peut observer que tout comme la résolution de 1960, celle de 1961 et celle de 1968 s'inscrivent dans la même préoccupation qui est de réaliser une scolarisation primaire universelle. On note également la constance relative à l'équité tant au niveau du respect du genre que de celui des zones (urbaines et rurales).

### Résolution de la conférence de Lagos en 1976

Celle-ci intervenait après une décennie et demie des indépendances acquises en 1960 par les Etats africains. La conférence constatait que la plupart des systèmes éducatifs actuels étaient des systèmes sélectifs, hérités de la colonisation, qui ne répondaient plus aux aspirations et aux besoins fondamentaux des populations africaines ; elle rappelait également que la scolarisation totale des enfants d'âge scolaire demeurait un des objectifs fondamentaux des Etats africains membres de l'Unesco. C'est pourquoi elle avait formulé les recommandations suivantes aux Etats membres africains :

- que les objectifs et les finalités des systèmes d'éducation soient réexaminés à la lumière de l'évolution des besoins économiques, sociaux et culturels de l'Afrique indépendante, compte tenu notamment des orientations proclamées au sujet du nouvel ordre international;
- qu'ils donnent une priorité plus élevée à la recherche en matière d'éducation pour le développement économique, et qu'ils affectent à la recherche des moyens financiers, plus importants ;
- que soit entamée dans tous les Etats africains une réforme globale et totale des systèmes éducatifs, avec la participation effective des masses, afin d'adapter ces systèmes aux problèmes réels du milieu, en fixant des objectifs éducationnels précis en rapport avec les moyens disponibles.

Sans trop rentrer dans les détails, cette conférence ouvrait la voie à des réformes éducatives plus profondes en vue d'une réelle adaptation des systèmes aux contextes africains. Elle allait au-delà de la recherche d'une scolarisation primaire universelle pour intégrer l'école au milieu et veiller à lui donner des finalités en rapport avec les réalités africaines. C'est dire également que le mimétisme devait cesser au profit d'une école africaine caractérisée par cette nouvelle orientation. Telles étaient les intentions de cette conférence à travers ces recommandations.

Ces orientations, qui pouvaient être assimilées à des directives dans leur ensemble, ont tracé la voie aux pays africains pour assurer l'expansion de leur système éducatif. Il s'agissait d'orientations pertinentes car les reproches faits à l'école coloniale et néocoloniale étaient entre autres, qu'elle était sélective car elle touchait très peu d'enfants en âge scolaire et qu'elle ne prenait en compte les besoins des sociétés africaines en termes de développement socio-économique et culturel.

#### Résolution de la conférence de Hararé en 1982

Cette conférence qui se tenait à l'échéance des objectifs fixés en 1961 pour réaliser la scolarisation primaire universelle avait souligné la nécessité pour les Etats membres d'Afrique d'élaborer et de mettre en œuvre au cours des deux décennies à venir des politiques d'éducation conforme aux objectifs du développement économique et social, susceptible de contribuer efficacement au

renforcement de l'indépendance et de la solidarité africaine, et visaient en particulier à :

- éliminer l'analphabétisme par une action vigoureuse et soutenue, conjuguant la solarisation primaire et universelle des enfants, et l'alphabétisation massive des jeunes et des adultes ;
- assurer à tous l'égalité d'accès à l'éducation à ses différents niveaux, en réduisant les disparités qui s'exercent au détriment des populations des zones rurales, et des divers groupes défavorisés ;
- promouvoir les mesures nécessaires à l'éducation des handicapés, afin de développer pleinement leurs aptitudes, et de faciliter leur insertion dans la vie sociale et professionnelle ;
- rendre effective l'égalité des chances... ;
- prendre des mesures énergiques pour promouvoir l'éducation des jeunes filles et des femmes et réaliser pour elles les conditions d'une égalité pleine et effective en matière d'éducation.

Le constat était donc que la scolarisation constituait plus que jamais une préoccupation et que les points déjà mis en exergue telles l'alphabétisation des jeunes et des adultes, l'équité dans l'éducation, la prise en compte des réformes conformes aux objectifs du développement économique et social étaient encore d'actualité. En outre, d'autres domaines éducatifs apparaissaient telle l'éducation des handicapés comme une voie pour réaliser le droit à

l'éducation, notamment dans le sens de la scolarisation primaire universelle.

La conférence de Jomtien en Thaïlande de 1990

En 1990, la conférence de Jomtien (1990), marquait un tournant décisif pour la scolarisation universelle, et les agences onusiennes étaient encore en première ligne. Elles invitaient de nouveau tous les pays à faire une évaluation des actions menées depuis deux décennies. En effet, la conférence était convoquée conjointement par le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (U N I C E F), le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et la Banque mondiale. La Conférence était coparrainée en outre par 18 gouvernements et autres organisations. Elle s'attaquait ainsi et clairement à la problématique de l'éducation pour tous (EPT).

Les articles III à VII de la conférence portaient expressément sur les aspects suivants :

- universaliser l'accès à l'éducation et promouvoir l'équité ; mettre l'accent sur la réussite de l'apprentissage ;
- élargir les moyens et le champ de l'éducation fondamentale ;
- améliorer le contexte de l'apprentissage ;
- renforcer les partenariats. (Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, Conférence de Jomtien 1990, 8).

On constate que la thématique de la scolarisation universelle revient avec force et sur un ton injonctif : *Education pour Tous* (EPT). Il inclut le respect de l'équité et du genre dans la scolarisation. La scolarisation des filles fut fortement recommandée : « La priorité absolue devrait être d'assurer l'accès des filles et des femmes à l'éducation et d'améliorer la qualité de la formation qui leur est dispensée, ainsi que de lever tous les obstacles à leur participation active. Tous les stéréotypes sexuels sont à bannir de l'éducation ». (Conférence de Jomtien 1990, 8).

Pour cette recommandation de la scolarisation des filles, la mise en œuvre va incomber à l'UNICEF qui en fera l'épine dorsale de sa politique.

En vue d'une meilleure traduction de l'Education Pour Tous (EPT), la conférence de Jomtien en 1990, « ajoutait la nécessité d'inclure les groupes marginalisés, les réfugiés, les handicapés dans les politiques éducatives, afin que le droit à l'éducation s'impose à tous » (déclaration mondiale sur l'EPT, 1990,9). L'éducation de base définie à cette conférence devait prendre en compte la diversité et la complexité des besoins d'apprentissage fondamentaux des enfants, des adolescents et des adultes.

C'est véritablement la conférence de Salamanque de 1994 qui allait dégager des orientations pertinentes pour l'éducation des enfants en situation de handicap. Dans le cadre d'actions qui en découlaient, il était précisé les attentes à propos des groupes défavorisés. Le document du cadre d'action indique que : l'idée principale qui guide ce cadre d'action est que l'école devrait accueillir tous les

enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés.» (Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, Salamanque, UNESCO, 1994).

Certes, la décennie 1990 a été marquée, à l'instar des années 80, par des crises économiques. En Afrique, ce fut l'adoption du Plan d'Ajustement Structurel (PAS) et la dévaluation du franc CFA (1994) en particulier pour les pays d'Afrique francophone. Avec un tel contexte, les engagements ne pouvaient pas tenir. A la fin de la décennie, le constat fut sans équivoque, les pays africains en particulier n'avaient pas rempli leurs engagements, en dépit des efforts considérables fournis.

#### Le Forum de Dakar en 2000

A la lumière des résultats de la décennie précédente, les agences internationales décidaient de convoquer le Forum mondial sur l'éducation (26-28 avril 2000) et à adopter le Cadre d'action de Dakar sur *L'Education pour tous: tenir nos engagements collectifs*. Après avoir salué et apprécié les engagements pris par la communauté internationale au cours des années 90, en particulier l'approche de l'éducation basée sur la notion de droit fondamental, soutenue par la

Déclaration universelle des droits de l'homme, les participants ont engagé collectivement la responsabilité de la communauté internationale à tenir ses promesses et à réaliser l'éducation pour chaque citoyen dans chaque société.

Ainsi, le Cadre d'action de Dakar devait se baser sur le bilan de l'EPT engagé en 1990 pour orienter les actions futures. Ce bilan était la synthèse des différents bilans des pays concernés.

L'évaluation de l'éducation, depuis Jomtien, avait produit une analyse détaillée de l'état de l'éducation de base dans le monde. Chaque pays avait évalué les avancées faites vers les objectifs de Jomtien et avait présenté ses résultats au cours des six conférences régionales qui s'étaient déroulées au cours de 1999-2000. En ce qui concerne l'Afrique subsaharienne, la conférence régionale avait eu lieu en Afrique du Sud en 2000.

A partir de ces conférences, une déclaration forte avait été retenue et stipulait que « le cœur de l'activité de l'EPT se situe au niveau national ». Le Cadre de Dakar explicitait également « qu'aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources ». (Cadre d'Action de Dakar, Tenir nos engagements, 2000,9).

Le rôle de l'UNESCO en tant qu'institution chef de file en matière d'éducation, était de coordonner et mobiliser tous les partenaires aux niveaux national, régional et international: les agences de financement multilatérales et

bilatérales, les organisations non gouvernementales, le secteur privé ainsi que les organisations de la société civile.

Quant aux États, ils s'engageaient à renforcer ou à développer leur plan national pour réaliser les objectifs et les buts de l'éducation pour tous au plus tard en 2015. Les États devaient en outre poursuivre l'éducation des filles et des femmes, l'alphabétisation des adultes en vue donc d'être au rendez-vous de 2015.

Les domaines nouveaux identifiés à Dakar et qui requièrent une attention toute particulière, étaient : le VIH/sida, la petite enfance, la santé scolaire, l'éducation en situation de crise et d'urgence.

Ainsi, à la lumière de ces quelques résolutions et recommandations, la constance de la scolarisation primaire universelle transparaît de façon itérative et le rôle des agences incontournable et déterminant. A comparer les différentes résolutions et recommandations au cours des différentes décennies, la thématique de la scolarisation primaire universelle est transversale. Les réformes également suggérées en vue de l'intégration de l'école au milieu pour le développement économique et social constituent une seconde préoccupation, notamment à partir de la décennie 1970-1980.

La contribution des agences onusiennes à la scolarisation primaire universelle (UNESCO, Banque Mondiale, UNICEF)

La contribution des agences onusiennes à l'accompagnement des pays africains a permis d'accroître de façon significative la scolarisation primaire universelle.

Elle a également permis de mettre à disposition des données sur les politiques éducatives et sur les indicateurs de chaque pays, d'où l'idée de leur avant-gardisme en matière d'éducation comparée. Leur position en tant qu'organisme international, leur donnait des opportunités pour travailler avec les différents Etats et disposer ainsi des informations sur l'état de leur système éducatif. Les rapports d'état des systèmes éducatifs nationaux (RESEN) en sont une illustration.

L'UNICEF dont la mission était entre autres d'accompagner les pays dans l'élaboration et la mise en œuvre de leurs politiques, avait mis l'accent sur la parité et la suppression des disparités en tout genre. En particulier, l'UNICEF privilégiait la petite enfance et la scolarisation des filles. Son objectif était de s'assurer du maintien des filles à l'école et qu'elles y apprenaient. C'est ce que l'UNICEF appelle un « effet multiplicateur ». La vision de l'UNICEF se résumait en quelque sorte à : des filles instruites sont plus productives à la maison et ont des emplois mieux rémunérés ; elles participent aussi davantage à la prise de décisions dans les sphères sociale, économique et politique » ([www.unicef.org/french/](http://www.unicef.org/french/), site visité le 13-9-2013, 14h35). Cette vision de l'UNICEF qui s'inscrivait dans la thématique générale de la scolarisation primaire universelle est à la base de ses interventions dans l'accompagnement des politiques éducatives en Afrique.

Le rôle de la Banque Mondiale a été déterminant également en matière de scolarisation primaire universelle au niveau des pays africains. Dès 1963, ses financements

avaient été orientés vers l'éducation. C'est à partir de 1980, que la politique sectorielle de la Banque Mondiale a privilégié l'enseignement primaire en tant que fondement du développement de l'éducation. Dans le document de politique générale de 1980 du secteur Éducation de la Banque Mondiale, il ressortait la nécessité de

*« l'amélioration de l'accès à l'éducation fondamentale, des filles et des enfants vivant en milieu rural, le renforcement des liens entre enseignement et travail, une amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé grâce à des apports scolairement rentables et à la formation des enseignants, une amélioration de l'efficacité interne, la mobilisation des ressources communautaires et la création d'organismes locaux appelés à mener une recherche sur l'éducation, et à procéder à la planification et à la gestion de l'éducation ».*  
(Verspoor, 1991 : 346).

On peut noter une synergie d'actions de l'UNESCO, de l'UNICEF et de la Banque mondiale autour de la thématique de la scolarisation primaire universelle. Leurs efforts étaient accompagnés de mobilisation des ressources, de la planification et de la gestion de l'éducation et de la recherche en éducation. Cela leur permettait d'exercer un certain contrôle sur l'orientation et l'évolution des systèmes éducatifs dans le monde.

Par ailleurs, il sied de rappeler que les années 80 coïncidaient avec la crise économique et les plans d'ajustement structurel. Aussi, la Banque mondiale avait-

elle orienté les prêts à l'éducation vers le soutien des programmes d'investissement et de réformes des politiques d'accompagnement, afin de rentabiliser au maximum les ressources, de sauvegarder le financement public essentiel et de mobiliser, chaque fois que cela était possible, de nouvelles sources de financement.

En définitive, les politiques éducatives en Afrique, en s'alignant sur les résolutions et recommandations des conférences internationales sur l'éducation, bénéficiaient des appuis techniques et financiers des agences onusiennes. La majeure partie des pays africains comptait sur l'aide extérieure pour exécuter leurs politiques éducatives. Il n'était donc pas surprenant que des conditionnalités des financements soient imposées aux pays bénéficiaires en vue d'une meilleure utilisation des ressources et d'une meilleure application des orientations des donateurs.

Pour conclure sur ce point, on peut noter avec Cécile Thomas (2005, 25) que les Etats africains n'ont pas le pouvoir de tout décider, et on constate que les finalités de l'éducation sont souvent fortement conditionnées par les bailleurs de fonds internationaux. Nous disons en outre que les agences onusiennes, tout en signifiant aux Etats que les politiques éducatives sont de leur responsabilité, agissent de façon à orienter ces mêmes politiques vers ce qu'ils considèrent comme un universalisme éducatif.

### **L'évolution des politiques éducatives au Burkina Faso 1960-2000 à la lumière des orientations des agences onusiennes**

Depuis l'indépendance du Burkina Faso en 1960, les politiques éducatives mises en œuvre ont suivi les orientations et résolutions des organismes des Nations Unies que sont l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque Mondiale, ainsi que les conférences des ministres de l'éducation des pays africains. Elles se focalisaient entre autres sur : la réforme des programmes et contenus d'enseignement, la scolarisation classique en veillant sur ses volets équité et respect du genre, la scolarisation des jeunes ayant dépassé l'âge scolaire.

Pour ce qui concerne les politiques éducatives au Burkina Faso, quatre préoccupations constantes les ont traversées. Ce sont :

- la réforme des programmes et contenus d'enseignement ;
- le développement de l'accès vers une plus grande démocratisation que Robert (1993, 9) traduit par une extension de la scolarisation à un nombre plus grand de jeunes et une réduction des inégalités d'accès aux mêmes cursus en fonction de la classe sociale d'origine ;
- la scolarisation des filles et l'alphabétisation des jeunes ;
- la prise en compte des enfants en situation de handicap et des enfants marginalisés, même si ce volet n'est intervenu qu'à partir de la décennie 90, etc.

Leur congruence avec les orientations prônées par les différentes conférences est très perceptible. Le Burkina Faso a suivi le rythme des orientations tracées par les agences onusiennes en tentant de les adapter à son contexte. Sa principale préoccupation demeurait la scolarisation primaire universelle en raison du grand déficit dans ce domaine. Toutefois la dimension mimétique a persisté tout le long de l'évolution des politiques éducatives, toute chose qui explique l'échec des réformes qui auraient pu occasionner la rupture.

### **La politique éducative burkinabè des années 1960**

En raison du faible développement de l'éducation, l'accent était mis sur la scolarisation pour relever le défi dans ce domaine. Elle était spécifiquement axée sur la scolarisation primaire universelle, car le taux brut de scolarisation du Burkina Faso ne dépassait guère 6,5 % au moment de l'indépendance en 1960. Aussi, plusieurs stratégies ont-elles été adoptées pour chercher à assurer l'expansion et à améliorer la qualité.

#### Réforme des programmes

Lorsqu'on se reporte à la résolution de l'UNESCO de 1960, sa traduction dans la politique d'éducation du Burkina Faso s'est illustrée par la réforme des programmes de l'école de 1962 laissée en héritage par la colonisation. Il était ainsi question de réformer l'école pour mieux prendre en compte les réalités africaines et burkinabè. Elles consistaient à des retouches mineures avec en objectif l'africanisation des

programmes de l'école. Celles-ci avaient permis d'introduire l'histoire africaine et burkinabè avec quelques grandes figures historiques de la résistance coloniale, le changement de nom de certains fleuves, l'étude de certaines plantes africaines, l'introduction de quelques auteurs africains, etc.

La réforme des programmes s'arrêtait à des considérations très légères et les manuels pédagogiques étaient restés les mêmes que ceux utilisés sous la colonisation. Il s'agissait de rompre progressivement avec les programmes légués qui s'inspiraient fortement de la métropole.

#### Les réformes en profondeur

A côté de cette première réforme de 1962, d'autres avaient été initiées et visaient également à augmenter significativement les taux de scolarisation. Elles venaient en appui à la scolarisation de type classique. C'est le cas du projet des écoles rurales.

En référence aux directives de l'UNESCO invitant les Etats à scolariser les jeunes, le Burkina Faso avait donc élaboré une première réforme en 1961, avec la création des Centres d'Education Rurale (CER) communément appelées « écoles rurales » par décret n° 237/PRES/EN du 14 juin 1961. Cette réforme était résolument orientée vers le monde rural avec pour objectif « d'assurer à la totalité des enfants qui n'avaient pas pu être scolarisés, une instruction élémentaire et une formation rurale civique » (Christol M, et Médar K, 1967: 176). Il s'agissait d'alphabétiser les jeunes qui n'avaient pas eu la chance d'une scolarisation normale. Les

centres ainsi créés avaient entre autres missions : assurer une alphabétisation fonctionnelle, sélective et intensive au groupe d'âge qui était sur le point de s'engager dans la production ; former des agriculteurs modèles connaissant les techniques élémentaires, capables de s'exprimer valablement et d'animer le développement de leur village. Cette réforme rompait avec le mimétisme en cours dans les pratiques et politiques éducatives jusque-là en vigueur.

Seconde tentative de réforme en 1967, l'idée de ruralisation de l'école n'était pas abandonnée. Il s'agissait de trouver un début de réponse à l'inadaptation de l'école à travers une ruralisation de l'école. On voit là encore surgir les orientations données par l'UNESCO qui préconisait l'équité à travers la prise en compte du monde rural.

Cette réforme de 1967 était aussi connue sous le nom de son promoteur : la réforme CRESPIER<sup>29</sup>. Celle-ci consistait à donner un enseignement aux jeunes ruraux de moins de 20 ans en accordant une place importante au travail manuel. Elle touchait aussi bien les enfants en âge scolaire que ceux ayant dépassé l'âge normal de scolarisation. Elle se voulait une combinaison de l'école primaire classique et de l'école rurale. Elle préconisait en effet un cycle fondamental ou d'alphabétisation de quatre (4) ans, commun à tous les enfants qu'ils soient dans les écoles primaires ou dans les écoles rurales. Au bout des quatre années, les meilleurs éléments des écoles primaires continuaient leurs études au Cours Moyen de l'école classique pour passer le certificat

---

<sup>29</sup> Il s'agit du nom de l'expert français chargé de cette réforme

d'études primaires et le concours d'entrée en sixième. Les moins doués, c'est à dire ceux qui avaient redoublé plus d'une fois, rejoignaient ceux de l'école rurale dans un Centre d'Education Rurale (CER) renforcé où ils recevaient une formation d'artisan ou d'agriculteur moderne avec la possibilité de passer le certificat d'études et le concours d'entrée en sixième et accéder à l'enseignement secondaire. Cette réforme allait dans le sens d'une rupture radicale avec les schémas de l'école héritée de la colonisation, même si son promoteur est un français. La dimension contextualisation est respectée dans cette réforme même si elle n'a pas abouti à des résultats concrets.

Là encore, il a été constaté une désaffection voire un rejet de la formule par les populations qui ne trouvaient pas d'intérêt à une école conçue exclusivement pour les zones rurales ; alors qu'à côté de cette nouvelle formule, l'école classique continuait à former des élèves destinés à être des fonctionnaires payés par l'Etat, assurés d'un prestige conféré par leur formation. Une telle position explique l'omniprésence du mimétisme qui est même exigé comme la norme à respecter.

Quelques décennies plus tard, avec la réforme de 2007, la notion de passerelles entre l'école classique et l'éducation non formelle ressemble étrangement à ce qui était préconisé sous la réforme Crespin (1967) quarante ans auparavant.

Toujours dans le registre des réformes, notamment au niveau de l'alphabétisation, en matière d'éducation des filles prônée dans la résolution, un projet UNESCO avait été négocié par les autorités de l'époque. Il était intitulé projet

UNESCO d'égalité d'accès des femmes et des jeunes filles à l'éducation et avait« d'accroître les possibilités offertes aux jeunes filles et aux femmes, en ce qui concerne l'alphabétisation, l'éducation civique et familiale, la scolarisation et l'enseignement technique dans les régions rurales» (UNESCO, lettre du Directeur Général du 18 juillet 1967). En effet, il s'est agi de transférer aux populations rurales la responsabilité des actions de développement de leur communauté ; d'accélérer la participation consciente et efficiente des femmes au développement socio-économique du pays.

L'UNESCO et le Burkina Faso ont collaboré au projet. La première a sollicité pour le second des financements auprès des institutions spécialisées. En plus, l'aide de l'UNESCO se résumait en moyens humains par l'envoi d'experts, en complément de financement, en matériel notamment audiovisuel, en moyens financiers sous forme de bourses de formation.

Les dimensions, collaboration et assistance technique, étaient bien marquées dans ce projet. Une autre observation est que l'initiative venait des autorités qui avaient sollicité le projet. Cependant, à y regarder de près, les populations concernées n'avaient pas été consultées auparavant. Les obstacles qui ont surgi dans la suite du projet s'expliquaient par ce déficit de communication.

#### La politique éducative burkinabè des années 1970

Cette décennie a connu une réforme radicale de l'école dans la perspective de rompre avec les schémas de la

scolarisation. L'orientation de l'école vers la prise en compte des réalités du milieu et notamment vers le monde rural avait été prise.

C'est ainsi qu'une troisième réforme initiée en 1974 a été expérimentée dans le sens de la réforme Crespin en 1967 avec quelques variantes. Elle prenait en compte tout le système dans la perspective de réaliser la scolarisation primaire universelle. Celle-ci s'inscrivait dans une vision d'un développement communautaire rural avec un accent prononcé sur la liaison école production et sur l'utilisation des langues nationales comme langues d'enseignement.

Elle avait l'avantage de mettre au centre la question de l'utilisation des langues nationales comme langue d'enseignement. Cette réforme a été mise en expérimentation à la rentrée d'octobre 1979 avec un échantillon de 28 écoles.

Ces objectifs tenaient aux trois points essentiels suivants:

- « démocratiser le savoir à travers une éducation de masse devant aboutir au bout de dix ans à une scolarisation universelle au primaire, à une éradication de l'analphabétisme grâce à un programme national d'alphabétisation ;
- Intégrer l'éducation à la production (avec l'introduction des activités productives à l'école) ;
- Développer une culture nationale authentique avec l'utilisation des langues nationales comme matière et langue d'enseignement » (*Education pour le développement communautaire rural, 1979*).

La logique de ces objectifs fixés reposait sur le constat que l'école était toujours sélective, onéreuse, inadaptée aux exigences et aux besoins de développement. Cette réforme rejoignait également la scolarisation primaire universelle et respectait dans ses grandes lignes les directives de l'UNESCO. Une fois encore, il s'agissait de rompre avec une éducation inadaptée aux réalités du contexte.

Malheureusement, comme les deux autres, cette réforme a été suspendue et finalement abandonnée sans une évaluation objective. Le rendez-vous avec enfin une école qui prenait en compte les valeurs de la société était encore manqué laissant toujours la place au système inadapté. L'école restait pour ainsi dire une copie, si pâle soit-elle, de celle léguée par la colonisation pourtant décriée.

### **La politique éducative burkinabè des années 80**

Les années 80 ont connu des bouleversements sur le plan sociopolitique et économique à l'échelle mondiale. La crise économique des années 1970 s'était aggravée mettant en péril les fragiles institutions des Etats sous-développés. Ce fut le début des ajustements structurels dans la plupart des pays africains.

Le système éducatif traversait une grave crise sur le plan de l'expansion et sur le plan de la qualité. L'école n'avait pas résolu la question de l'accès car elle restait toujours sélective et l'engagement pris à la conférence d'Addis-Abeba en 1961 était loin d'être rempli.

Face à cette constance de la non effectivité de la scolarisation primaire universelle, en 1983, les nouvelles autorités burkinabè de la révolution d'août, ont conçu une école dont l'ambition était d'être au service du peuple, débarrassée de ses tares néocoloniales, résolument tournée vers des idéaux révolutionnaires, créant un homme nouveau, fier de sa culture et de sa langue.

La réforme proposait entre autres la suppression des diplômes, le passage automatique des élèves d'une classe à une autre. L'école révolutionnaire partait du principe qu'une société égalitaire ne devait pas différencier ses membres par le diplôme. Aussi proposait-elle sa suppression et le passage automatique des élèves dans chaque cycle. Ce volet aurait constitué une des raisons du retrait de la réforme pour, disait-on, mieux reformuler les propositions.

Les stratégies d'expansion de la scolarisation mises en place à partir de 1983 jusqu'en 1987, avaient porté des fruits significatifs en termes de démocratisation de l'accès. Avec la mise en place d'un programme populaire de développement (PPD), le taux de scolarisation avait grimpé de façon considérable. L'adhésion des populations sur le « compter sur soi » et « le consommons local » a été très déterminante. Une très forte mobilisation des populations a été obtenue par les autorités en place. Néanmoins, la politique volontariste du gouvernement révolutionnaire était critiquée. Beaucoup d'infrastructures avaient été bâties à la « va vite » si bien qu'elles n'avaient pas tenu au-delà de trois ans. Par ailleurs, de nombreux enseignants chevronnés

avaient été licenciés pour participation à une grève » et remplacés par des « enseignants révolutionnaires ». Ceux-ci avaient eu une forte contribution sur le plan de l'accroissement des effectifs. Cependant la question de la qualité a été un grand souci. Suffisait-il seulement d'être un enseignant idéologiquement engagé pour garantir un enseignement de qualité ?

### **La politique éducative burkinabè des années 1990**

La décennie 1990 était caractérisée au Burkina Faso par deux grands enjeux au niveau politique et au niveau économique.

Sur le plan politique, l'environnement international était marqué par la conférence de la Baule et par les conférences nationales souveraines en Afrique. Les universités étaient touchées par des agitations d'une grande ampleur. Au niveau du Burkina Faso, cela coïncidait avec l'adoption de la constitution de 1991 et les élections présidentielles et législatives qui constituaient les enjeux majeurs de la société.

Sur le plan économique, le Burkina Faso avait adopté des réformes économiques pour s'orienter vers le libéralisme avec une plus grande participation du privé. La stratégie était d'avoir moins d'Etat dans certains secteurs et de susciter l'engagement du privé. C'est une période difficile pour l'économie nationale avec l'adoption du plan d'ajustement structurel (PAS) et l'entrée en vigueur de la dévaluation du franc CFA.

Pour l'éducation, au plan international, la conférence de Jomtien (1990) recommandait à tous les Etats de s'engager à réaliser l'EPT. Au plan national, la politique éducative s'était inscrite dans les recommandations de Jomtien. Le secteur de l'éducation qui était considéré comme prioritaire, avait bénéficié de l'autorisation de continuer à recruter des enseignants en dépit de l'entrée en vigueur du PAS.

En septembre 1994, face à l'inadaptation continue de l'éducation, à sa faible expansion et à ses rendements médiocres, des états généraux furent convoqués. Ce fut l'occasion de se rendre à l'évidence après un diagnostic sans complaisance que le système n'avait pas changé fondamentalement. Les tares qui lui étaient reprochées demeuraient encore de façon patente. Des innovations éducatives furent proposées comme réponse aux préoccupations de l'école et de la société. C'était dans ce cadre que des formules telles les écoles bilingues, les classes à double flux, les classes multigrades, les écoles satellites, les centres d'éducation de base non formelle, les centres de promotion et de l'alphabétisation fonctionnelle furent introduites progressivement dans le système éducatif burkinabè.

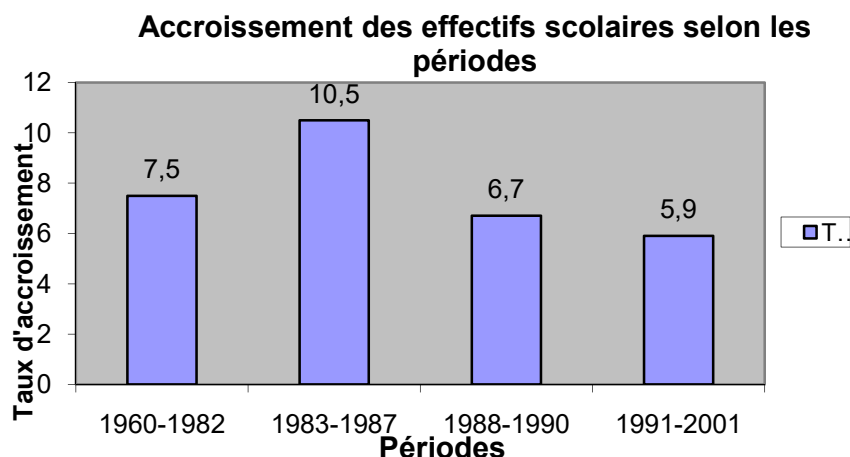
A comparer cette orientation des politiques éducatives à travers les innovations, l'on peut constater deux choses : l'introduction des langues nationales qui était déjà proposée au niveau de la réforme de 1979 ; ensuite la prise en compte des jeunes qui n'avaient pu être recrutés à l'âge normal de sept ans ; enfin il y avait la question de l'alphabétisation et de la production à l'école à travers les centres de promotion.

Quant à la prise en compte de la scolarisation des filles, elle se retrouvait dans ces innovations. Au total, il s'agissait du renforcement des innovations qui devaient aussi permettre d'accélérer la scolarisation universelle.

En termes de bilan de la politique d'expansion prônée par les régimes qui se sont succédé au cours de ces quatre décennies, on peut noter les efforts consentis et les résultats obtenus selon trois périodes significatives.

Il y a la période révolutionnaire avec son programme populaire de développement (PPD), lequel a permis au Burkina Faso d'accroître de façon significative les taux de scolarisation. Par exemple le premier plan de développement populaire 1986-1990, reprenant entre autres les préoccupations d'amélioration de l'accès à l'enseignement, a permis de construire de nombreuses classes (environ 3000 salles de classes). Lorsqu'on passe en revue le graphique 1, ce qui frappe l'esprit est le taux d'accroissement annuel obtenu sous la révolution qui était de 10,5% au cours de la période 83-87. Il est suivi par le taux d'accroissement annuel de la période 1960-1970 qui a enregistré 7,5%. Ces taux ont chuté au cours des périodes 88-90 et 91-2001 et passaient respectivement à 6,9 et 5,9%.

**GRAPHIQUE N°1 : ACCROISSEMENT MOYEN DES EFFECTIFS SCOLAIRES AU COURS DES DIFFERENTES PERIODES**



Graphique construit par nous en référence aux annuaires statistiques de la DEP-MENA

**La politique éducative burkinabè des années 2000**

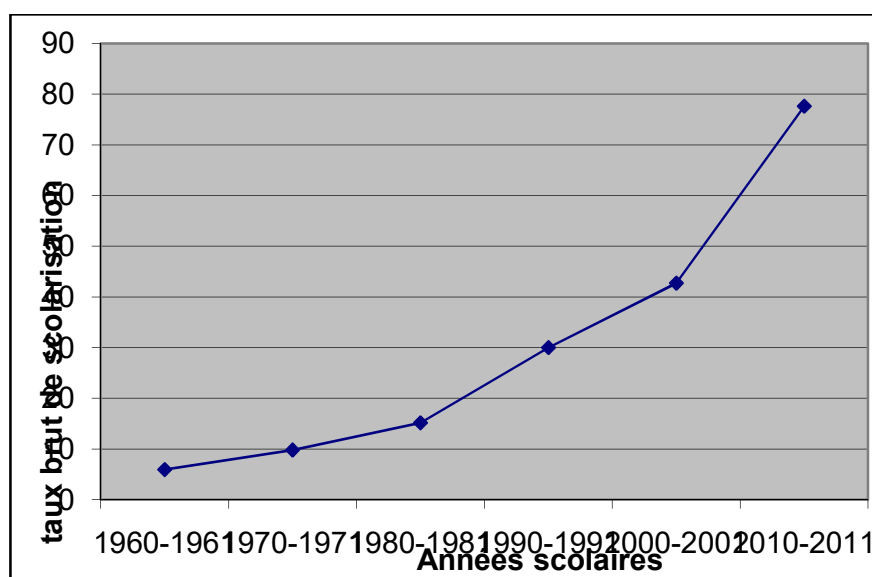
Le contexte de la décennie 2000 était dominé par le bilan de la mise en œuvre des résolutions prises au cours des années écoulées. Ainsi, au plan international, un bilan de Jomtien (1990) a été fait lors du Forum de Dakar, pour constater que l'EPT, en dépit des progrès, restait en deçà des prévisions. Il en a été de même avec les assises nationales sur l'éducation qui se sont déroulées en 2002. Elles avaient passé au peigne fin l'état de l'éducation au Burkina Faso. Leurs conclusions étaient que les politiques éducatives n'avaient pas atteint les objectifs fixés. Les questions de la scolarisation primaire universelle demeuraient vivaces, l'équité et le genre étaient encore loin

du compte, tandis que l'opérationnalisation des réformes peinait à être appliquée au système. Les stratégies étaient d'abord de continuer à diagnostiquer le système et de chercher des remèdes.

En dépit de ces efforts, en 50 ans d'indépendance, le Burkina Faso n'avait pas réussi à assurer une éducation de base pour tous. Les engagements pris en 1961 à Addis-Abeba, ceux de Jomtien en 1990, et le Forum de Dakar en 2000, bien qu'ayant enregistré des résultats significatifs, n'avaient pas atteint les objectifs fixés préalablement. A l'évidence, ils ne le seront pas en 2015.

En nous référant au graphique 2, on observe une ascension progressive et continue des taux bruts de scolarisation.

**GRAPHIQUE 2 EVOLUTION DES TAUX DE SCOLARISATION DE 1960 A 2011**



Sources annuaires statistiques MENA de 1960 à 2010

### **La part de l'adaptation contextuelle des résolutions au Burkina Faso**

Durant la période 1960 à 2000 que couvre notre recherche, à chaque décennie correspondait une nouvelle situation exigeant des stratégies pour réaliser la scolarisation primaire universelle. La décennie 1960 était justement caractérisée par son faible taux de scolarisation et une volonté politique marquée d'accélérer son expansion. Il fallait faire face aussi à certains obstacles qui allaient à l'encontre de la réalisation de la scolarisation primaire. Il s'est agi des pesanteurs sociales et du manque de ressources tant humaines que financières.

En effet, pour des populations dont l'école constituait une nouveauté, voire une inconnue pour la grande majorité, la question de scolariser leurs enfants se heurtait à leur refus. De surcroît, lorsqu'on abordait la scolarisation des filles et des enfants en situation de handicap, leurs résistances étaient encore plus vives. A l'égard des femmes il existait des pratiques discriminatoires, ensuite, elles étaient victimes de mariages précoces et forcés et étaient reléguées aux tâches domestiques et aux travaux champêtres et ménagers. Ce qui expliquait en partie l'écart entre filles et garçons en termes de taux de scolarisation.

Pour le cas des enfants en situation de handicap, le phénomène des représentations sociales les écartait d'office de l'école si bien qu'il a fallu attendre la conférence de Jomtien en 1990 pour voir d'abord les associations privées et la société civile s'intéresser à leur éducation, ensuite l'Etat

Burkinabè prendre des mesures en faveur de leur scolarisation à partir de l'année 2000.

Pour favoriser la mise en œuvre des résolutions onusiennes, il fallait trouver de stratégies opérationnelles face au contexte burkinabè de l'époque qui était défavorable. C'est ce qui expliquait qu'on soit passé par des phases de contraintes, des phases de réformes, de sensibilisation et aussi de mise en place de mesures incitatives pour aider à la scolarisation des enfants.

#### Les contraintes

Elles consistaient à l'usage de la force pour amener les parents récalcitrants et hostiles à la scolarisation à inscrire leurs enfants à l'école. Les forces de l'ordre, les chefs coutumiers ainsi que les anciens combattants étaient mis à contribution. Certains passaient de porte en porte pour identifier les enfants et obliger les parents à les amener à l'école. Jusque dans les années 1990, les forces de l'ordre étaient requises pour décider certains parents à envoyer les enfants à l'école. Dans certaines localités comme la province du Yagha (peuplée majoritairement d'éleveurs peulhs), et comme celle de la Tapoa (peuplée d'agriculteurs gulmacema) qui continuaient d'être hostiles à la scolarisation, l'usage de la contrainte était encore en vigueur.

#### Les réformes/ innovations

Elles se justifiaient dans la mesure où l'école à ses débuts n'avait pas de lien avec les valeurs de la société. Elle se

présentait comme une structure étrangère d'imposition et de négation de la culture. La réforme des programmes scolaires visaient justement à amener les parents à ne plus considérer l'école comme un corps étranger dans la société. Certes, il s'est agi au début de donner juste une coloration africaine à certaines disciplines sans aller en profondeur. Par la suite, les réformes de 1967, de 1979 et de 1986 tout en cherchant à élargir la scolarisation au plus grand nombre, visaient également à adapter l'école aux réalités sociales et à freiner la déscolarisation en raison de l'inefficacité externe de l'école (un fort taux de chômage des sortants de l'école).

En ce qui concerne les premières innovations, leurs rôles étaient de contourner les principes de l'école classique qui fixait un âge rigide pour le recrutement des élèves et un autre pour leur maintien à l'école. Si l'on prend le cas du Burkina, l'introduction des centres d'éducation rurale (CER) en 1961 visait à innover et prendre en compte les enfants de 9 à 15 ans qui n'ont pas pu bénéficier d'un recrutement pour l'école classique et dont le sort était déjà scellé pour rester illettrés, garçons comme filles. Dans le cadre de la réalisation de la scolarisation primaire, cette adaptation constituait une des stratégies.

La dimension agricole qui constituait les occupations essentielles de la population burkinabè, ont ainsi intégré les écoles rurales, l'objectif étant entre autres de persuader les parents que les enfants ne sont pas coupés de leur milieu à cause de l'école. Les réformes dans leur ensemble avaient cherché aussi à prendre en compte la dimension des valeurs culturelles et des travaux manuels. A travers la prise en

compte des valeurs socioculturelles, il s'agissait de convaincre les parents d'envoyer leurs enfants à l'école, en leur faisant comprendre que l'école allait contribuer à préserver leur culture.

Quant aux écoles satellites et aux centres d'éducation non formelle qui ont fait leur entrée dans le système à partir de 1995, ils apportaient une touche nouvelle à l'accélération de la scolarisation des filles et des jeunes. Pour la scolarisation des filles, les mêmes stratégies ont été appliquées. Par exemple, si nous nous référons à la première décennie de l'indépendance, en termes de choix politiques, le décret 289 bis de 1965 stipulait dans son article 2 que : « L'Enseignement du Premier Degré est, dans les limites de possibilités d'accueil, obligatoire pour les enfants des deux sexes de six ans à quatorze ans révolus ». Le décret rend donc obligatoire suivant les possibilités, la scolarisation des filles et des garçons indistinctement. Au regard des pesanteurs socioculturelles qui étaient défavorables aux filles, les autorités avaient donc usé de contraintes au départ sans pour autant enregistrer de bons taux. Le projet d'égalité d'accès des filles et des jeunes femmes à l'éducation de 1967 a été aussi une stratégie à l'instar de l'éducation rurale pour rompre avec les règles d'entrée dans l'école classique. Une politique systématique de promotion de l'éducation des filles a véritablement commencé sous la révolution en 1983. Les différents plans quinquennaux avaient intégré la politique genre et des sensibilisations avaient été faites de façon systématique en milieu rural

notamment là où les us et coutumes constituaient un frein à la scolarisation des filles.

Ainsi, à partir de la décennie 1990, la scolarisation des filles suggérée par les grandes conférences trouvait sa prise en compte à travers la création de la direction de la promotion de l'éducation des filles et du genre. A partir de 1996, un service de promotion a été mis en place et les stratégies ont été raffinées prenant en compte la participation des parents à travers la création de l'association des mères éducatrices (AME). Ceci s'inscrivait également dans l'EPT dont l'engagement avait été pris à Jomtien en 1990. Le plan décennal de 2000-2010 a explicité les stratégies mises en place qui ont porté leur fruit en matière d'accélération de la scolarisation des filles

La loi d'éducation n° 001-2007/AN du 04 Juin 2007 spécifiait en son article 3 que l'éducation est une priorité nationale et que « Toute personne vivant au Burkina Faso a droit à l'éducation, sans discrimination aucune, notamment celle fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race, la religion, les opinions politiques, la nationalité ou l'état de santé. Ce droit s'exerce sur la base de l'équité et de l'égalité des chances entre tous les citoyens ». La politique systématique accordée à l'éducation des filles a eu pour effet d'accroître significative leur nombre et de tendre vers la parité. Là également la sensibilisation et l'encouragement de la participation des parents d'élèves et des mères éducatrices ont constitué des stratégies pour obtenir leur adhésion.

**Tableau:** Evolution des indicateurs du système éducatif entre 2001 et 2010

Nature de l'indicateur	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
Nombre d'écoles	5 131	5 385	5.804	6 266	6 917	7 307	8 182	8 778	9 726	10 198
Nb de salles de classe	17 456	19 252	20 621	22 330	24 403	25 313	28 925	31 809	35 129	38 269
Nouveaux inscrits au CP1		184 167	212 874	271 920	295 426	301 501	346 961	388 889		430 428
Dont filles		77 804	89 981	124 639	133 091	136 763	159 420	182 816		204 444
Ensemble des élèves	901 291	938 238	1 012 150	1 139 512	1 270 837	1 379 116	1 561 258	1 742 439	1 906 279	2 047 630
Dont filles	372 044	392 108	426 577	492 469	555 518	610 199	699 842	794 594	879 728	957 718
TBS National (%)		45,1	47,5	52,2	56,8	60,2	66,6	72,5	72,4	74,8
TBS filles(%)		38,6	41,0	46,3	51,0	54,5	61,2	67,9	67,7	71,2
TBA National (%)		46,9	52,9	66,0	70,0	70,0	78,3	85,7	78,0	85,8
TBA filles(%)		40,3	45,5	61,5	64,1	64,1	73,2	81,8	75,5	83,8

Sources annuaires DEP MENA

Dans certaines écoles, les mères éducatrices ont obtenu des financements pour entreprendre des activités génératrices de revenus en vue d'aider à la scolarisation des filles.

Le 15<sup>e</sup> rapport de mise en œuvre du PDDEB (février 2011, p 41), indiquait que

*« Au niveau du primaire, un appui financier est accordé aux activités génératrices de revenus (AGR) des associations de mères éducatrices (AME) par l'Etat et ses partenaires. Au départ timide, l'appui s'est élargi à 315 AME en 2009-2010 contre 62 en 2008-2009 et 50 en 2007-2008, soit un cumul de 427 AME. Comme impact, il est noté sur le terrain une dynamisation des AME, une autopromotion et un mieux-être des familles dus aux retombées financières des activités, une intensification des actions des AME en faveur de l'éducation des filles, une forte contribution des AME au fonctionnement des écoles, une amélioration des taux de scolarisation des filles dans les écoles ».*

Au total, l'expérience montre que la prise en compte du contexte socioculturel, si faible soit-elle, a permis d'assurer l'expansion de la scolarisation, de vaincre certains préjugés des parents et surtout de réduire la tendance au mimétisme des programmes légués par la colonisation. Ce mimétisme qui s'apparente à un refus de s'assumer de la part des africains, doit être combattu, pour peu que les responsables administratifs, les enseignants et les chercheurs conjuguent leurs efforts dans le sens d'une adaptation de l'école.

### **Conclusion**

La scolarisation primaire universelle constitue un pari que les Etats africains ont cherché à gagner et ce depuis la proclamation de leur indépendance. Leurs politiques éducatives qui s'inspirent des grandes thématiques des organismes que sont l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque Mondiale sont dans une quête permanente de la réalisation du droit à l'éducation. Il y a comme une sorte d'alignement de ces politiques éducatives sur celles des agences. Les ressources financières proviennent des mêmes agences. Ce qui signifie des conditionnalités à appliquer et à respecter. Ainsi les plans et programmes éducatifs sont élaborés de concert avec elles. Dans ces conditions la part concédée à l'initiative endogène reste faible. Les nationaux sont parfois partagés entre réinterpréter et adapter les politiques selon leurs exigences socio-économiques et culturelles ou suivre simplement ce qui est proposé ou légué par la colonisation.

L'ensemble des politiques menées depuis 1960 à nos jours ont permis au Burkina Faso d'accroître sensiblement les effectifs scolaires. Certes, elle sont connu des hauts et des bas dans certains domaines, des échecs comme des réussites dans leur mise en œuvre. Toutefois, il faut noter la ténacité des différents pouvoirs pour assurer l'œuvre d'éducation au Burkina Faso malgré les problèmes liés au financement et à la gestion des ressources éducatives.

De nos jours, le pari de parvenir à une éducation universelle est en passe d'être réalisé. Toutefois, il faut reconnaître que l'expansion du système scolaire est sujette à des contingences non maîtrisables si bien qu'il s'agit d'une

conquête de longue haleine, jamais définitive. Chaque génération doit poser sa pierre sur les anciennes afin de garantir à l'édifice sa stabilité.

### **Bibliographie**

- AN (2007), Loi n° 013-2007/AN, portant loi d'orientation de l'éducation, Ouagadougou, 23p.
- Bauchet P. et Germain P. (2003) l'éducation, fondement du développement durable en Afrique, Groupe de travail inter-académique Académie des Sciences morales et politiques Académie des Sciences, 147p.
- Charlot B., et Beillerot J., (1995), La construction des politiques d'éducation et de formation, Paris PUF, 293p.
- Coombs Ph. (1968), La crise mondiale de l'Education, PUF, Paris, 327 p.
- Faure, E. (1973) Apprendre à être, Paris, Fayard-UNESCO, 368p.
- Présidence de Haute Volta (1965), Decret n° 289 BIS/PRES/EN portant réorganisation de l'enseignement du Premier Degré, Ouagadougou, 8p.
- MENC/DP, Réforme de l'éducation, dossier initial, Ouagadougou, 1974, 104p.
- Thomas C., (2005), l'éducation en Afrique francophone, de l'héritage colonial à l'autonomie intellectuelle vers un partenariat équitable avec l'Afrique, mémoire recherche en sciences politiques institut d'études politiques de Toulouse, 113p.
- UNESCO, (1960), Actes de la de la Conférence Générale, Onzième session, Résolutions, Paris, Imprimé par Oberthur, Rennes, 256 p.

UNESCO, (2000), Cadre d'Action de Dakar, L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs Adopté par le Forum mondial sur l'éducation Dakar, Sénégal, 26-28 avril. Avec les six cadres d'action régionaux UNESCO.

UNESCO, (1990), Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Jomtien (Thaïlande), 42 p.

UNESCO,(1982), L'éducation en Afrique à la lumière de la conférence de Hararé, 37p.

UNESCO, 1982, Education et participation de la femme au développement, Haute-Volta,

UNESCO-PNUD. 35p.

Verhaegen B., (1977), L'enseignement contre le développement, in Ethiopiques, 68p.

#### **Consultation du WEB**

Ardoino J. (2006), Education et politique aux regards de la pensée complexe,  
[file:///E:/Education2/J\\_ArdoinoComplexité.htm](file:///E:/Education2/J_ArdoinoComplexité.htm),  
6/02/2006

[www.unicef.org/french/](http://www.unicef.org/french/), site visité le 13-9-2013, 14h35).

**REGARD COMPARATIFS SUR  
L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES**



Démarches didactiques convergentes en  
contexte d'éducation comparée plurilingue  
africaine : propositions pour la refondation  
des systèmes éducatifs africains après les  
Etats généraux de Libreville.

Pr Moussa DAFF, Université  
Cheick Anta Diop, Sénégal

---

**RESUME :**

Cet article à vocation formative tente de proposer à la réflexion des doctorants des pistes de démarches comparatives entre l'éducation traditionnelle africaine, creuset de valeurs sociales à observer dans le comportement de tous les jours et l'éducation scolaire héritée de la colonisation qui prônait une civilisation européenne et l'apprentissage d'un savoir scolaire ayant pour finalité l'obtention d'un poste de fonctionnaire de l'Etat d'une part. D'autre part, il leur montre comment comparer les systèmes linguistiques du français et des langues natales dans une visée de didactique convergente donnant naissance à la bi-grammaire scolaire dans une école africaine et française.

**Mots clés :** Bi-grammaire - Comparaison- Didactique- Education - Plurilinguisme-Refondation - Tradition

**ABSTRACT:**

This paper, with an educative calling, tries to offer to the doctoral candidates, as subjects of study, some directions on comparative approaches between Africa traditional education which is a melting pot of social values and formal education inherited from Colonization and school learning which aims at securing a civil servant post on the one hand, and on the other, on how to compare the French language linguistic systems and the native languages ones in convergent didactic perspective. This comparison will lead to the emergence of a bi-grammar teaching in an African-French bilingual school.

**Key words:** Bi-grammar - Comparison - Didactics - Education - Plurilingual -Reorganization - Tradition.

### Introduction préliminaire

Nous faisons nôtre la définition que Van Daele (1993 ; 16-17)<sup>30</sup> donne de l'éducation comparée.

*« L'éducation comparée est la composante pluridisciplinaire des sciences de l'éducation qui étudie des phénomènes et des faits éducatifs dans leurs relations avec le contexte social, politique, économique, culturel, etc. en comparant leurs similitudes et leurs différences dans deux ou plusieurs régions, pays, continents, ou au niveau mondial afin de mieux comprendre le caractère unique de chaque phénomène dans son propre système éducatif et de trouver des généralisations valables ou souhaitables dans le but final d'améliorer l'éducation. »*

Cette citation qui explique l'éducation comparée dans sa perspective générale n'exclue pas la possibilité de travailler dans le champ comparatif de l'enseignement des langues dans un contexte africain postcolonial. En effet, l'enseignement à l'époque colonial se faisait uniquement en langue française avec une volonté affirmée de privilégier cette langue comme seule capable de mener à une éducation de qualité. Cette idéologie a conduit à une séparation entre les ambitions de l'éducation sociale et familiale d'une part et de l'éducation scolaire coloniale d'autre part. La tradition avec ses valeurs de références ainsi que son mode de transmission est ainsi bannie dans l'espace scolaire qui se propose de former un autre type d'individu au service

---

<sup>30</sup>Henq VAN DAELE, *L'éducation comparée*, 1993, PUF, Paris.

d'une cause coloniale. Les indépendances obtenues n'ont pas changé pendant longtemps cet héritage d'enseignement monolingue. C'est pourquoi, nous envisageons, dans le cadre de la refondation du système scolaire africain, de proposer de nouvelles démarches didactiques intégrant les langues africaines comme partenaires à part égale de la langue du colonisateur devenue langue naturalisée grâce à plus de 50 années d'usage ininterrompu. Dans le contexte postcolonial, le français devient, selon nous, une langue africaine seconde (FLAS) et devrait être envisagé didactiquement dans cette audacieuse perspective. D'où l'urgence de développer des démarches comparatives et des didactiques convergentes qui permettent d'exploiter les pré-requis linguistiques des nouveaux candidats à la scolarisation et à l'éducation inclusive à forte valeur ajoutée africaine.

Les défis de l'Afrique pour son développement durable sont éducatifs, écologiques, socioculturels et économiques. Il s'agit donc de trouver des réponses aux problèmes de l'éducation dans un contexte scolaire bien repensé, à l'environnement pour un développement durable, à la diversité culturelle et à la mondialisation qui déplace et délocalise de plus en plus vite les lieux de gouvernance éducative et économique. Ces réponses endogènes ne peuvent se penser que dans le cadre d'une volonté affichée de maîtriser les mutations inévitables que provoquent d'une part la rencontre avec l'Occident et d'autre part le choc/dialogue des cultures qui voyagent aujourd'hui plus vite que les hommes grâce aux nouvelles technologies de

l'information et de la communication. Se connaître puis s'ouvrir est une exigence pour l'Afrique contemporaine car le progrès n'est possible qu'en acceptant de refouler dans le passé ce qui a cessé d'être utile et en versant dans les vagues de la société mondialisée la richesse de son savoir culturel et éducatif qui humanise toute relation. Il s'agit non seulement de s'offrir une structure de prise en charge de la reconstruction identitaire dans le cadre d'une modernité permettant l'accès à l'universel mais aussi et surtout d'une récréation de la tradition dans une perspective d'appropriation de la modernité contemporaine en vue d'un développement durable qui repose sur les trois piliers qui inter-réagissent les uns avec les autres que sont l'économie, l'environnement éducatif et le social.

#### **Education pour le développement durable et savoirs culturels traditionnels africains**

S'il est vrai que la finalité de toute éducation authentique est l'acheminement des enfants et des adolescents vers l'humanité, l'éducation non formelle et formelle se doit d'éveiller le discernement d'humanité dans la culture générale des adultes qui proposent le modèle d'éducation en fonction du modèle de société qu'ils conçoivent ou dans lequel ils vivent présentement. La formation qui mène au discernement d'humanité est pluridisciplinaire et transversale. L'effectivité de cette formation éducative se décline selon les différentes disciplines sociales aujourd'hui modernes mais qui avaient leur équivalent dans les pratiques traditionnelles : pédagogie, sociologie, économie,

justice, politique. Toutes ces dimensions concernent la relation entre deux capacités : celle des personnes considérées et celles des institutions sociales auxquelles elles ont accès. L'effectivité du droit à l'éducation peut être ainsi définie comme la synergie entre la capacité individuelle et institutionnelle au service des personnes voire du groupe social. Force est de constater, aujourd'hui, l'élargissement de la distance qui sépare une éducation traditionnelle africaine et celle qui se développe dans nos villes et certains centres urbains où l'instruction de l'individu prime sur le devenir collectif du groupe d'âge.

L'éducation traditionnelle africaine, comme le décline si bien Amadou Moctar M'BOW(1975, p.182), alors directeur général de l'UNESCO, « repose sur un certain nombre de critères qu'il est bon de préciser :

- *elle vise à une formation intégrale*, sur le plan moral, intellectuel, social, professionnel ;
- *elle est progressive* : chacune de ses étapes correspond à un âge bien défini. Peu différenciée, dans les premières années de la vie, elle se fait ensuite selon le principe de la séparation des sexes qui est la conséquence d'une division stricte du travail et des responsabilités entre hommes et femmes ;

*D'abord familiale*, elle devient *ensuite collective* : l'enfant n'appartient pas seulement à sa famille, il est un élément du groupe dont tous les membres sont solidaires et dont la cohésion conditionne la stabilité. Tous les adultes du groupe doivent donc concourir à la formation de l'enfant en développant chez lui certaines qualités morales et en

combattant ses mauvais penchants ;*devenu adulte*, le jeune homme qui a subi *l'épreuve de l'initiation*, admis de plain-pied dans le groupe des initiés, enrichit son expérience, parfait sa formation civique, jusqu'au moment où sa condition, ses qualités, son âge, le désignent parmi les sages qui assument les charges collectives du groupe, ou lui confèrent une responsabilité personnelle. »

Dans ce contexte de l'éducation traditionnelle africaine et comme dans celui de notre modernité contemporaine, toutes les compétences attendues de l'éducation sont acquises ou enseignées en tenant compte de leur interactivité et leur capacité à préparer une meilleure insertion de l'adulte de demain. A l'instar des sociétés africaines traditionnelles comme décrites précédemment avec des valeurs qui sont en phase avec la modernité contemporaine, l'école moderne doit situer son action enseignement/éducation dans le prolongement de la société. C'est ainsi, qu'à côté des apprentissages instrumentaux, l'éducation pour l'environnement ou pour le développement durable, jadis marginalisée dans le champ scolaire post-indépendance, est rétablie dans le nouveau curriculum scolaire en Afrique et prise en charge surtout dans la perspective d'enseignement des langues nationales perçues comme un intrant de qualité dans le processus de scolarisation. La protection de l'environnement est l'une des conditions de survie dans l'espace communautaire. Cela, les sociétés africaines traditionnelles le savaient parfaitement bien et l'avaient intégré dans le long chemin qui mène l'enfant à l'exercice de

sa fonction d'adulte de demain. Elles avaient, par accumulation d'expériences, fini non seulement de constituer une science de la nature au service de la communauté mais aussi de mettre en place un dispositif d'effectivité de la transmission des valeurs. Les valeurs ainsi entretenues au sein des cultures communautaires sont les fondements de la capacité individuelle et sociale que chacun a le droit, la liberté et la responsabilité de développer pour lui et pour autrui par l'éducation et l'information. L'école moderne ne doit pas faillir à la prise en charge de cette mission.

**Justificatifs institutionnels du plaidoyer en faveur d'une éducation bilingue africaine, contextes socio-didactiques et résultats attendus de la refondation éducative**

Le mémorandum des ministres en charge de l'éducation, en marge des Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone (Libreville, mars 2003) souligne que : *« la prise en compte des langues nationales dans le cursus d'enseignement est bénéfique pour le français et (...) que cette question ne peut être écartée dans toute réflexion portant sur l'enseignement du français dans l'ensemble des cycles de formation formelle et non formelle. »* Cette déclaration qui émane de la plus haute représentation politique des autorités en charge de l'éducation en Afrique subsaharienne acte la nécessité de rétablir le droit d'effectivité des langues africaines dans le champ scolaire jusque là totalement français.

Préfaçant l'ouvrage de Nazam Halaoui, *Langues et systèmes éducatifs dans les Etats francophones d'Afrique subsaharienne, un état des lieux*, Roger Dehaybe, alors administrateur général de l'Agence Intergouvernemental de la Francophonie écrivait à son tour ceci :

*« Ces crises (de l'école africaine) nous interrogent sur le dysfonctionnement des systèmes éducatifs, en particulier, sur la « discontinuité sociolinguistique » entre l'environnement familial de l'enfant et le milieu scolaire. Quand on sait que l'acquisition du langage et l'apprentissage des langues premières, secondes ou étrangères sont essentiels à la maîtrise des disciplines non linguistiques, est-on certain qu'une pédagogie consistant à faire de la seule langue française la langue d'alphabétisation est bien adaptée à la réalité culturelle et linguistique des apprenants ? »*

Voilà une interrogation qui met sur la table la délicate tension entre langues d'enseignement et le dilemme dans lequel s'installent les décideurs politiques en matière d'aménagement linguistique et didactique dans les pays de l'Afrique subsaharienne.

Un autre constat récent lors d'une rencontre multipartenariale autour d'un « projet partenarial de recherche » rassemblant l'OIF, l'AUF, la DGCID, l'AFD et le MEN<sup>31</sup> abonde dans le même sens et affirme sans gang ceci :

---

31 OIF : Organisation internationale de la francophonie

AUF : Agence universitaire de la francophonie

DGCID : ?

AFD : Agence française de développement

« Plusieurs pays francophones d'Afrique subsaharienne ont engagé, ces dernières années, des expériences pilotes d'introduction des langues nationales comme medium dans leurs systèmes éducatifs, dont l'objet est de favoriser l'épanouissement du bi/multilinguisme et l'acquisition d'une langue de communication internationale. Ces expériences semblent pouvoir généralement se ramener à deux modèles : tantôt, comme au Mali, l'apprentissage du code écrit se fait à partir de la langue parlée par les enfants tandis que le français est enseigné d'abord à l'oral puis à l'écrit pour devenir la langue d'enseignement au milieu du cycle primaire. C'est le bilinguisme de transition de type « soustractif » avec abandon de la langue nationale en cours de route, après qu'elle ait facilité l'accès au français. D'autres pays, comme le Burkina-Faso, ont mis en place, en revanche, des dispositifs éducatifs bilingues où les langues maternelles restent langues d'enseignement jusqu'à la fin du primaire mais où il y a une inversion progressive du nombre de matières et du volume horaire en langue nationale en faveur du français au fur et à mesure que l'on monte vers la dernière année du primaire. Il n'y a donc pas ici abandon de la langue nationale en cours de route après qu'elle ait facilité l'accès au français : le français s'acquiert en sus et non au détriment de la langue nationale. Le résultat visé est donc l'ouverture à la maîtrise du français, langue de communication

---

MEN : Ministère de l'éducation nationale (quel pays ?)

*internationale, dans le respect de la langue nationale : c'est le bilinguisme de transfert de type « additif ». En substituant le partenariat à la contrainte, la francophonie s'inscrit dans la diversité culturelle de la communauté francophone et contribue efficacement à la promotion de la langue française et au développement des pays partenaires »*

Ce fort constat qui se veut diagnostique est le résultat du projet en cours aujourd'hui dans huit pays de l'Afrique de l'ouest sous l'étiquette « ELAN », Ecoles et langues nationales. Les objectifs du projet ELAN répondent aux recommandations de Dakar, de la conférence des chefs d'état, de la CONFEMEN et des Etats Généraux de l'éducation tenus à Libreville en 2003. C'était une revendication à la fois identitaire et de politique éducative à fort connotation endogène qui est en cours de satisfaction et qui exige, à la base, une bonne réflexion sur la didactique du plurilinguisme en contexte de français langue africaine seconde (FLAS). Le français fait partie du paysage sociolinguistique des pays africains devenus francophones par la force de l'histoire et cohabite avec les langues endogènes. C'est ce contexte qui explique l'engagement de la Francophonie dans la défense et la sauvegarde de la diversité culturelle et linguistique dans le monde.

La Francophonie de nos jours s'est donnée parmi ses missions prioritaires, sous l'égide de son Secrétaire Général, le président Abdou DIOUF, le rôle stratégique « d'unifier » de nouveaux ensembles ayant en partage le français, langue qui cohabite avec des langues de souches locales ou avec d'autres langues des trois espaces linguistiques. Le Secrétaire Général de l'OIF, son Excellence Abdou DIOUF, met ainsi en voie d'exécution sa conviction déclinée au Sommet de Cotonou après une bonne analyse des situations sociolinguistiques en francophonie

africaine. Car ce sont ces situations de plurilinguisme où le français occupe une position institutionnellement privilégiée qui a fait dire à Abdou Diouf président de la République du Sénégal dans son allocution lors du Sommet francophone de Cotonou en 1995 :

*« En Afrique, la langue française doit inscrire son maintien et son dynamisme dans le contexte linguistique, culturel, éducatif, médiatique et géopolitique africain. - Elle cohabite avec nos langues dont on dit qu'elles sont ses partenaires. Mettons donc en œuvre ce partenariat. »*

C'est là une reconnaissance officielle de l'évidence de l'inscription du français dans le multilinguisme africain et qui ouvre alors la possibilité d'examiner non seulement les politiques linguistiques mais aussi et surtout les politiques éducatives appliquées ou à suggérer en Afrique. Cela confirme aussi l'appréciation générale de Joseph POTH (1997) parlant de la conséquence du contact des langues dans le but d'un aménagement didactique qui tienne compte des situations de plurilinguisme de fait où le français est une langue partenaire parce que locataire privilégié et officiellement confortablement installé dans tous les territoires d'Afrique francophone depuis bientôt plus de cinquante ans.

*« L'apprentissage d'une langue étrangère subit inévitablement l'influence des habitudes liées à la langue maternelle, que celle-ci soit ou ne soit pas enseignée à l'école. On a beaucoup insisté sur les phénomènes d'interférence qui se produisent d'une*

*langue à l'autre mais il ne faut pas oublier que les habitudes liées à la langue maternelle peuvent se révéler bénéfiques lorsque - par le jeu des parallélismes - elles rendent plus facile l'acquisition de la langue seconde. Le maître peut alors s'appuyer sur les similitudes entre les deux systèmes et exploiter ainsi les phénomènes de transfert d'une langue à l'autre, même s'il lui faut veiller par ailleurs à réduire les interférences. Il est donc tout à fait possible - en lecture par exemple - de partir des lettres et des assemblages de lettres déjà connus par l'enfant pour faciliter et accélérer la maîtrise du déchiffrage dans une autre langue d'enseignement, à condition, bien sûr, que celle-ci utilise le même code graphique. »*

Les langues africaines transcrites aujourd'hui utilisent majoritairement le code graphique latin à partir de l'Alphabet de Phonétique Internationale (API).

**Appréciations comparées des questionnements en francophonie africaine sur la discontinuité sociolinguistique et esquisse de réponses dans les démarches de didactiques convergentes**

Les situations de contact entre les langues locales et les langues étrangères ou secondes peuvent être différemment appréciées d'un pays à un autre. Mais quelle que soit la zone convoquée ou de comparaison, les mêmes questions se posent.

- Comment les stratégies développées en matière d'enseignement peuvent tenir compte du substrat (ou des substrats ?) de l'apprenant ?
- Comment prendre en charge les habitudes linguistiques et la culture de l'apprenant dans l'enseignement/apprentissage d'une autre langue ? A quel moment ? (Avec la valorisation des langues et cultures locales ou partenaires, au moment de l'acquisition/apprentissage du français.)
- Est-ce qu'une prise en compte didactique de ce substrat est possible dans l'acquisition du français ?
- Comment enseigner la culture véhiculée par le français et les autres langues de souche locale et quel peut en être l'intérêt ?
- Comment parvenir à la définition des besoins en formation des enseignants en contexte plurilingue et avec quels matériels didactiques ?
- Comment rendre rentable les politiques éducatives en Afrique francophone en comparant le rapport qualité/coût ?

Considérant que les recherches menées, les solutions proposées, les expériences tentées dans les différents pays (écoles communautaires de base, écoles communautaires élémentaires (ECB et ECE Sénégal), classes bilingues expérimentées dans le continent, etc.), si elles sont partagées devraient permettre de répondre de manière concertée et consensuelle à l'épineuse question du « comment » car la

question du « pourquoi » est aujourd'hui totalement dépassée.

Ces réponses bien pensées permettent de mettre au point un protocole d'action capable d'accompagner la construction de systèmes scolaires viables, capables de développer chez l'apprenant une base culturelle forte portée par sa langue et une ouverture au monde par le biais de la langue française devenue langue africaine seconde. Pour réussir un pareil pari, il est plus que pertinent d'intéresser les institutions, les responsables des systèmes éducatifs des pays afin de promouvoir des recherches-actions dans le comparatisme linguistique bien orientées et ciblées en fonction des attentes sociales et républicaines. Cela nécessite une bonne implication nationale et internationale en vue du suivi efficient des travaux sur le terrain pédagogique.

C'est ce que l'Organisation Internationale de la francophonie a compris en mettant en place au sein de la direction de l'éducation et de la formation un projet intitulé « Enseigner le français en contexte multilingue ». Ce projet, placé sous la direction actuelle de Amidou Maiga, coordonnateur aussi du projet ELAN, a initié une série d'ateliers de concertation régionale qui ont abouti à une production d'outils didactiques endogènes en cours d'expérimentation dans les pays ELAN.

L'objectif du projet est de définir une méthodologie d'enseignement et de recherche sur le partenariat didactique du français et des langues africaines transnationales ciblées en mettant l'accent sur la didactique

des convergences systémiques. Une démarche comparative à visée didactique et intégrative est à la base des réflexions didactiques afin de corriger les effets négatifs du bilinguisme soustractif et/ou additif observés dans les démarches pédagogiques parallèles en cours dans les pays africains. Pour une bonne articulation de la recherche appliquée et de la recherche-action de terrain, les participants aux ateliers de réflexion et de conceptions d'outils méthodologiques sont animés par un pool d'experts et des représentants par pays composés d'un universitaire, d'un homme politique et d'un acteur de terrain.

Les rencontres sous régionales sur la didactique des convergences pédagogiques après une analyse comparative inter-système des langues africaines transnationales en contact avec le français sur le terrain de l'éducation formelle ou non s'est chargé de réfléchir sur le « comment » combler les déficits didactiques constatés en Afrique francophone subsaharienne. Pour cela, une bonne analyse des situations macro-sociolinguistiques africaines a permis d'envisager un nouveau type d'aménagement didactique de langues transnationales en contact renforcé par plusieurs années de cohabitation et de partenariat. Les rencontres autour de la grammaire du FLAS ont revisité les principes de la grammaire comparée ainsi que ceux de la linguistique appliquée qui ont donné naissance à des méthodologies dites de pédagogies convergentes pour arriver à poser les principes méthodologiques d'une didactique des convergences de langues partenaires en francophonie africaine. Les participants aux ateliers ont acté avec un large

consensus que le traitement didactique du savoir savant en linguistique descriptive peut ouvrir de nouvelles pistes de réflexion méthodologique sur la didactique des langues en milieu plurilingue. Une convergence de la sociolinguistique, de la didactique et de la description linguistique dans un processus comparatif de deux langues scolaires permettra de poser les jalons d'une démarche qui allie l'analyse inter linguistique et l'analyse intralinguistique sans s'interdire à toucher aux formulations des règles de grammaire prescriptive ou descriptive déjà formulées dans l'une ou l'autre langue. La règle grammaticale doit être un point de méthodologie de réglage didactique d'une règle permettant de passer d'une langue à l'autre en opérant un transfert de représentation grammaticale plus facile et cela pour apporter une contribution significative au problème de la transposition didactique du savoir grammatical, base de l'enseignement formel des langues. L'analyse structurale des constituants est ainsi revisitée à l'aune d'une démarche comparative inter systémique. Le pragmatisme didactique est la base de la description des langues africaines pour ce qu'elles sont intrinsèquement et non toujours par rapport aux grammaires des langues européennes. La démarche africaine pour une didactique des convergences prolonge ainsi toutes les recherches de pédagogie convergente par une démarche comparative inter-linguistique à visée didactique fortement marquée.

C'est ainsi que les équipes africaines ont conçu des fiches de bi-grammaire sur cinq langues transfrontalières

africaines partenaires au français : lingala, peul, mandingue, songhay et wolof.

### **Justifications et applications des démarches méthodologiques de rédactions de fiches de bigrammaire**

Les fiches de bigrammaire ou grammaire translinguistique viendront combler la faiblesse mainte fois notée dans le développement des classes « faussement » bilingues en Afrique car enseigner plusieurs langues dans une école voire dans une classe n'en fait pas autant une école ou une classe bilingue. Il faut une démarche bilingue à la base de la méthodologie avec l'objectif d'un sujet bilingue équilibré en fin de parcours. Il faut rompre avec les stratégies qui ont pour conséquence la mise en place d'une politique de bilinguisme asymétrique.

Pour sortir de ce schéma répétitif de complémentarité de subordination avec toutes ses améliorations pédagogiques et techniques parfois sophistiquées, l'une des solutions passe inévitablement par l'achèvement de la description complète des grands véhiculaires interrégionaux ou transnationaux et nationaux pour en faire des véhiculaires scientifiques et par le fait d'envisager une politique concertée d'éducation bilingue. Cette option suppose une didactique intégrée des langues et une meilleure implication des universités africaines dans la recherche didactique et particulièrement en didactique comparée pour mieux intégrer dans une dynamique évolutive les acquis du passé et surtout d'autres expériences. Et c'est cela qui va réduire les risques d'un transfert de méthodologies

attrayantes non adaptées à la situation multilinguistique et multiculturelle qui caractérise particulièrement l'Afrique.

Principes épistémologiques et pragmatiques ou prolégomènes d'une didactique de la grammaire et de ses usages en Afrique francophone

La grammaire d'apprentissage scolaire ne peut se passer d'une solide réflexion linguistique surtout quand il s'agit de grammaticaliser une langue orale. Nous ne connaissons pas encore de grammaire scolaire traitant de l'oralité sans parler de faits d'oralités déviants.(GARS).

La réflexion métalinguistique doit toujours englober plus d'une langue pour construire au moins une bigrammaire, c'est-à-dire une construction du savoir grammatical de l'élève bilingue pour une meilleure articulation entre l'enseignement du français et des autres langues partenaires didactiques. La règle grammaticale doit être productive en classe et transposable d'une langue à l'autre afin de bien asseoir la compétence grammaticale bilingue de l'élève. Une compétence grammaticale plurilingue est observable dans la capacité à utiliser une seule règle grammaticale pour résoudre un problème grammatical dans deux langues. C'est cette perspective qui fonde l'importance de la démarche interlinguistique. Une règle de bigrammaire est forcément une règle grammaticale interlinguistique. Tout en s'appropriant la grammaire primaire de la langue première, l'apprenant acquière aussi les bases lui permettant d'entrer dans le système grammatical d'autres langues partenaires didactiques.

Former les enseignants à une réflexion linguistique soutenue tenant compte de l'oralité linguistique pour déboucher sur l'analyse des faits de micro-syntaxe et macro-syntaxe (agencement des énoncés et description de phénomènes morphosyntaxiques à visée plus didactique que linguistique seulement)

Réaliser des descriptions scientifiques qui soient didactiquement pertinentes sans ignorer la complexité de la description linguistique et sa richesse pour une grammaire scolaire d'apprentissage. Se donner pour première limite la grammaire de phrase et sans perdre de vue que le rapport de l'enfant à la langue est d'abord sémantique. C'est pourquoi nous pouvons tenter de (ré) inventer notre langage grammatical. Toutes les langues à (re) décrire pour une didactique à visée intégrative n'ont pas forcément besoin, dans leur grammaire usuelle, de toutes les parties du discours identifiés en français.

Osons reconsidérer la catégorisation de certaines unités linguistiques et l'étiquetage de certaines notions installées dans le rituel grammatical scolaire pour ouvrir un débat serein et ouvert sur les enjeux et difficultés liés à l'élaboration de tout métalangage grammatical à visée didactique.

Quelques exemples principaux de rédaction de fiches de bigrammaire

*Préalables : priorité du corpus oral sur le corpus écrit codifié.*

La bigrammaire résultant de la grammaticographie des langues africaines privilégie comme point de départ la

langue orale spontanée. C'est pourquoi, sa grammaire de base est une grammaire suggérée par les ressources de l'ouïe. D'où la notion que nous proposons de grammaire de l'ouïe. Seules les marques morphologiques audibles sont d'abord prises en compte pour un traitement d'abord intrasystémique et ensuite inter-systémique. Les marques non audibles seront traitées comme domaine spécifique à une langue écrite avec une exigeante orthographe dont la maîtrise est forcément liée à la qualité de l'apprentissage scolaire. Par cette démarche nous changeons notre rapport au savoir scolaire transposable sur toute autre langue en étude. Le français est aussi une langue à marques morphologiques audibles comme le montre les morphèmes audibles des formes marquées du genre et du nombre.

*Principes de rédaction et de conception de fiches de bigrammaire*

Pour concevoir des fiches de bigrammaire, comme précisé plus haut, les principes de la grammaire comparée ainsi que ceux de la linguistique appliquée qui ont donné naissance à des méthodologies dites de pédagogies convergentes ont été revisités pour arriver à poser les principes méthodologiques d'une didactique des convergences de langues partenaires en francophonie africaine. La règle grammaticale doit être un point de méthodologie de réglage didactique d'une règle permettant de passer d'une langue à l'autre en opérant un transfert de représentation grammaticale plus facile. Pour cela, les trois critères suivants sont mis en avant : simple pour l'apprenant,

convaincant pour le décideur pédagogique et efficace pour l'enseignant.

Le travail de rédaction de fiches méthodologiques obéit ainsi aux principes de base suivants :

- résoudre par la démarche didactique la convergence de la L1 et de la L2 ;
- déceler le système de chacune des deux langues à comparer dans une visée didactique ;
- harmoniser les deux systèmes à partir du système grammatical de la langue nationale ;
- adopter une terminologie harmonisée qui ne dérouté pas l'apprenant lors du passage vers la deuxième langue d'apprentissage ;
- dégager des règles grammaticales valables pour les deux langues et facilitant un bon transfert cognitif lors de l'apprentissage grammatical de la deuxième langue qui est dans notre perspective le français ;
- produire, enfin, des fiches méthodologiques préalables à l'élaboration de grammaires d'apprentissage de langues en partenariat scolaire.

Pour conclure, ce travail fortement comparatif entre les langues en francophonie dans un contexte de plurilinguisme où le français est langue africaine seconde (FLAS) a pour finalité didactique l'amélioration des compétences linguistiques plurilingues des apprenants dans une école africaine et française, donc francophone.

### Bibliographie

- Billiez, J. (éd.), 1998 : *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Université Stendhal-Grenoble III : CDL-LIDILEM.
- Bruno, M. (2004), De la « pédagogie convergente » à « l'éducation bilingue » : Généralisation des langues nationales au Mali et transformations du modèle de la pédagogie convergente, in *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques*, Actualités Scientifiques, AUF, Editions des Archives Contemporaines, Paris, pp425- 438
- Canut, C. (2007). *Le spectre identitaire. De la pluralité langagière au fantasme de la langue*. Limoges, Lambert Lucas.
- Canut, C. (2007). « Paroles et agencements. De l'ambivalence du concept de contact de langues », symposium *Language Contact and the Dynamics of Language : Theory and Implications*, Max Planque Institute for Evolutionary Anthropology Leipzig, 10-13 mai.
- Chaudenson, R. (1998) Proposition pour une grille d'analyse des situations de l'espace francophone, Paris, Aix-en-Provence, ACCT et Institut d'Etudes Créoles et Francophones de l'Université de Provence.
- Chaudenson, R. (2004) De Ouagadougou (1988) à Ouagadougou (2004) en passant par Libreville ( 2003), in *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques*, Actualités Scientifiques, AUF, Editions des Archives Contemporaines, Paris, pp211-221
- Chardenet, P. 2006 : *Produire des outils didactiques interlinguistiques. Rapport sur le développement des approches d'enseignement/apprentissage simultané de plusieurs langues. Rapport à l'Agence universitaire de la*

- Francophonie* (AUF),  
([http://www.3el.org/articleFR.php3?id\\_article=259](http://www.3el.org/articleFR.php3?id_article=259))
- Daff, M. (2007), « Enseignement bilingue en Afrique : Propositions de partenariat didactique en milieu plurilingue africain. » in *Adaptation de la didactique des langues à la diversité culturelle*, Harmattan pages 27-40
- Daff, M. (2007), « De la pédagogie convergente à la didactique des convergences en francophonie africaine : Cas du Sénégal » in *Actes de Maurice*, AUF
- Daff, M. (2008), « L'enseignement du français et des langues partenaires en Afrique » in *L'avenir du français*, Editions archives contemporaines et Agence Universitaire de la Francophonie, pages 105-110.
- Daff, M. (2008), La responsabilité scientifique des universités africaines francophones face aux problématiques linguistiques et éducatives dans un contexte de diversité linguistique : Quelques pistes de politique de recherches linguistiques et didactiques à l'université Cheikh Anta DIOP de Dakar., in *Acte colloque de YAOUNDE 1*, Harmattan 2009
- Daff, M. (2008) « Quelques pistes de propositions pour une grammaire didactique du wolof », in *Sciences et Techniques du Langage*, revue du centre de linguistique appliquée de Dakar, Numéro 5
- Daff, M. (2010), « L'intercompréhension au cœur du processus d'apprentissage bilingue et tremplin pour une didactique plurilingue à visée convergente et intégrée en Afrique », *Le français en Afrique* n°13, pp 351-359
- Daff, M. (2011), « Esquisse pour une démarche méthodologique de didactique convergente dans l'enseignement bilingue en francophonie africaine : cas

- du partenariat didactique français/wolof au Sénégal », in *Glotopol N°18*, Hommage à Caitucoli
- Daff, M. (2012), « Esquisse d'une grammaire de l'oral du français à partir de la grammaire orale des langues africaines : conséquences d'une démarche de bi-grammaire », *Revue Sénégalaise de Langues et de Littératures*, Nouvelle série N°1-2, PP 247-258, FLHS, Dakar, Hommage à Mohamadou Kane.
- Daff, M. (2012), « Perspectives africaines sur les démarches comparatives en contexte d'éducation linguistique plurilingue : une réponse à un enjeu africain francophone », in *L'enseignement des langues vernaculaires : défis linguistiques, méthodologiques et socio-économiques*, Harmattan, Paris. P10 3-124
- Dumont, P. (1990) *Le français langue africaine*, Paris, L'harmatan
- Galisson, R., Coste D.,(1976) *Dictionnaire de didactique des langues*, Editions Hachette, Paris
- Gajo, L., (2006) : « Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique, opacité, densité ». *Education et sociétés plurilingues* 20, 75-87.
- Goody, J., (1979) *La raison graphique*, Editions de Minuit
- Guberina, P., (1965), *La méthode audio-visuelle structurale globale*, *Revue de Phonétique Appliquée*, Mons 1
- Gumperz, J., (1989) : *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan.
- Halaoui, N.,(2011) , *Politique linguistique. Faits et théorie*, OIF, Edition Ecriture Paris.
- Haidara, Y. M. (2004), *Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires*, in *Penser la francophonie, concept, actions, outils*

linguistiques, Actualités Scientifiques, AUF, Editions des Archives Contemporaines, Paris pp439-453

Poth, J. (1997) L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle : La mise en application d'une pédagogie convergente (version Afrique), Centre International de Phonétique Appliquée - Mons, Guide pratique Linguapax no4 0 CIPA



## Recherche et productions plurilingues en contexte malgache. Vers une perspective actionnelle intégrant les TICs

Pr Raharinirina Rabaovololona  
Université d'Antananarivo,  
Madagascar.

---

### RESUME

La condition indianocéanique et le contexte international mettent les îles de l'Océan Indien face au défi du plurilinguisme. Mais la situation à Madagascar amène à des interrogations. Généralement, les dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues en milieu universitaire malgache se situent en première année de licence. Les niveaux supérieurs, dont le Master, ne semblent pas aller vers une pédagogie de l'initiation à la recherche conjugée avec la maîtrise du plurilinguisme. Traduite dans l'agir de l'enseignant-chercheur encadreur, notre questionnement se pose alors en termes de productions scientifiques plurilingues devant comprendre une bibliographie plurielle et un résumé trilingue (malgache, français, anglais). Or, la qualité rédactionnelle constatée ne prouve pas un acteur bi ou trilingue, les références bibliographiques ne sont pas témoins du plurilinguisme du jeune chercheur, les résumés en trois langues des mémoires sont des catastrophes à répétition. Ainsi, notre propos touche la pédagogie universitaire, pour interroger les

réalités des programmes d'initiation à la recherche de trois parcours M1 des Lettres de l'Université d'Antananarivo et réfléchir sur une perspective actionnelle misant sur la fonctionnalité interactive des nouveaux médias. En nous appuyant sur une approche systémique socioconstructiviste et un regard comparé, nous répondons à la question principale suivante : *Comment amener les apprentis chercheurs à être plurilingues ?*

**Mots-clés :** Documentation - Enseignement supérieur - Plurilinguisme- Recherche.

**ABSTRACT:**

The regional and international contexts inevitably pose the challenge of multilingualism for Indian Ocean islands. Yet the situation of Madagascar gives rise to a number of questions.

Language teaching/learning system in the academic environment is generally available at the first year of licence. For higher levels including Master, the pedagogy used in introduction to research is not always combined with multilingualism mastering. Being reflected in the teacher-researcher supervisor's action, the question we are raising deals with scientific multilingual productions which should include a bibliography with different types of references and a trilingual abstract (Malagasy, French, English). Yet the quality of young researcher's writing, the bibliography references they use and the abstracts written inappropriately in three languages included in their

dissertations do not provide evidence of their bilingual or trilingual skills. Our paper, therefore, raises issues about the academic pedagogy and questions the realities related to the curriculum used for the introduction to research in the three Arts M1 trainings provided at the University of Antananarivo and also reflects on an action-oriented perspective built on the interactive functionality of new media in order to give answers to the main question *How to lead apprentice researchers to multilingualism?* Our reflection is based on a systemic socio-constructivist approach and a comparative vision.

**Keywords:** Academic environment - Multilingualism - References - Research,

### **Introduction : cadre historique**

Initialement communication présentée au colloque DILTEC 2012 sur *Langages, cultures, sociétés : Interrogations didactiques* à l'Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle en juin 2012, cette réflexion fait suite à un autre apport lié au contexte d'éducation comparée en Afrique présenté à l'ACFAS 80, sous le symposium RAFEC en mai 2012.

Le contexte sociologique du *vivre ensemble* a mobilisé et continue de mobiliser des questions pédagogiques, notamment celles liées aux langues dans le cadre de l'enseignement supérieur d'Afrique francophone. Nécessairement, l'approche *éducation comparée* va de pair avec ces questions, du fait que la diversité constitue le dénominateur commun à ces pays ayant une histoire

linguistique presque similaire. C'est ainsi que suite aux réflexions communes<sup>32</sup> sur l'émergence de cette discipline en Afrique ainsi que sur son évolution à travers le temps et l'espace, nous nous proposons dans cet ouvrage collectif d'aller vers un début d'analyses critiques des contenus des programmes en cours dans nos universités africaines francophones, à travers le cas malgache. Ce regard, plutôt tourné vers le futur que le présent, malgré le fait qu'on passera par la situation du multilinguisme, vise résolument à chercher à promouvoir l'approche comparée pour instaurer le plurilinguisme dans les universités africaines.

En effet, le cas malgache que nous allons traiter alimentera l'objectif commun aux membres du RAFEC, de *produire et de mettre à disposition des universités francophones d'Afrique, un corpus de connaissances en vue de la conception d'un système de formation et de recherche complet, autonome et efficace*<sup>33</sup>. En somme, il s'agit de produire une ressource sur la formation des étudiants pour un rayonnement des sciences de l'éducation en Afrique francophone. Notre proposition entre dans la catégorie qui traite de la méthodologie en se focalisant sur le cas particulier de l'éducation plurilingue. A

---

<sup>32</sup>En mai 2012 s'est tenu, à Montréal au Canada, le 80<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS **Eduquer et former au vivre ensemble dans l'espace francophone et ailleurs**. A l'occasion du congrès, de nombreux universitaires et chercheurs africains ont pris part au colloque 501. A la suite, une réunion du bureau du RAFEC (Réseau africain francophone d'éducation comparée) s'est tenue à Montréal même pour décider de la publication de ce numéro thématique.

<sup>33</sup> Nous reprenons là l'appel à contribution rédigé par le comité scientifique et de lecture de cet ouvrage, dirigé par la Présidente du RAFEC, la Professeure Afsata Paré-Kaboré.

partir de résultats de travaux de recherche<sup>34</sup> en milieu universitaire malgache d'Antananarivo, nous pourrions mieux aller vers des réflexions plus théoriques sur la question traitée.

### **Contexte et questionnement**

Comme annoncé dans le résumé, le plurilinguisme constitue un des enjeux du développement en contextes indianocéaniques. Cependant, les réalités rapportées dans diverses études ne témoignent pas encore de l'efficacité des politiques et stratégies mobilisées. Ce qui nous amène à poser la question : *Comment amener (enfin) les étudiants des Iles à être de véritables plurilingues ?*

Le deuxième contexte qui a motivé ce propos est particulier à Madagascar où la réforme LMD mise en place actuellement intègre comme objectif l'autonomisation des étudiants dans le processus d'amélioration de leurs pratiques linguistiques, étant entendu que les langues devraient elles-mêmes devenir un moyen pour travailler et agir dans et sur la société, et non plus seulement pour communiquer avec les encadrements académiques. Ainsi, pour mieux ajuster nos outils méthodologiques, il est nécessaire d'avoir un regard sémantico-contextuel sur la question car le multilinguisme, coexistence de plusieurs

---

<sup>34</sup> Nous avons initié ce travail dans le cadre du CERCOM (Centre de recherche en Communication) avec Faliambintsoa Rabekoto, doctorante en communication multilingue et Rahantamalala Nomenjanahary, linguiste de formation. Prévu pour être exploité dans le groupe de l'EDR LANPLUDEV de l'AUF, le projet n'a pas reçu le financement envisagé ; mais cela n'enlève en rien à la qualité du travail réalisé que nous voulons partager à la communauté scientifique, notamment ceux travaillant en plurilinguisme et/ou en éducation comparée.

langues au sein d'une communauté, se distancie du plurilinguisme qui est la capacité, voire même la capabilité d'un locuteur à s'exprimer en plusieurs langues à divers niveaux de compétence et dans plusieurs milieux. Ce regard passera nécessairement par une étude de l'existant.

Le troisième contexte lié à ce travail réside dans la présence technologique de plus en plus contraignante ou motivante, suivant les acteurs. Amené en contexte d'éducation, cela nous amène à parler du « learning by doing » de John Dewey (1859-1952) qui devrait se traduire en didactique des langues-cultures comme un *objectif social de référence* associé à des *tâches de référence* (Puren, 2003). Les jeunes universitaires sont portés sur ces pratiques technologiques, notamment les réseaux sociaux. Des études récentes comme celles entamées par *Andrianirina Hoby* (2011) ou encore comme celles présentées dans certains dossiers de recherche des étudiants du DIFP (visibles au sein du centre de ressources du dit département) en témoignent. Malheureusement, ces pratiques restent dans le domaine du privé pour la majorité si on se réfère au travail en master 1 de Miora Navalona Raharijaona sur l'usage de Facebook en milieu scolaire. Tout cela explique notre motivation à discuter du futur que d'aller vers le sens de solution immédiate dans cet article.

Enfin en contexte situationnel, nous avons choisi la production universitaire du mémoire de maîtrise (ou master 1 pour certains parcours encore peu nombreux), et particulièrement leurs éléments bibliographiques. La décision de l'ensemble de la Faculté des lettres de

l'Université d'Antananarivo de travailler avec les trois langues en vigueur dans le pays - *malgache, français et anglais*<sup>35</sup>- et surtout la lecture des paratextes des mémoires en SIC ont été aussi déterminants dans ce choix d'étudier l'usage pluriel des langues dans sa dimension analytique. Menée en parallèle avec une analyse des programmes d'initiation à la recherche de trois parcours M1 des Lettres de l'Université d'Antananarivo, cela nous permettra de mettre à jour la carence du système actuel à sortir un véritable chercheur plurilingue. Aussi, de didactique de langues, qui est une discipline que nous ne maîtrisons guère, notre propos passe à la pédagogie de la recherche universitaire, pour mieux interroger les réalités linguistiques autour de la production scientifique avec une approche systémique socioconstructiviste. Nous terminerons par une réflexion sur une perspective actionnelle misant sur la fonctionnalité interactive des nouveaux médias, comme le suscite le contexte.

Ainsi contextualisée dans le milieu universitaire actuel, considéré comme un *vivier* de futurs acteurs sociaux, notre question se traduira désormais par : *Comment mieux amener les étudiants en Maîtrise/Master de Madagascar à être de véritables plurilingues, en se référant à leur pratique technologique pour la promotion de la production scientifique d'évaluation professionnalisante ?*

---

<sup>35</sup> La formulation du sujet d'Epreuve commune lors de l'examen d'entrée à la Faculté en vigueur depuis quelques années en est une preuve tangible, avec des questions obligatoires dans les trois langues : malgache, français et anglais.

### Les faits

Les dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues en milieu universitaire malgache se situent en début de cursus : soit par une mise à niveau linguistique, soit par des cours de langue générale contextualisée. Les niveaux supérieurs, et particulièrement celui de master 1 ou de maîtrise, ne semblent pas aller vers une culture de l'initiation à la recherche conjuguant avec l'acheminement vers le plurilinguisme. On retrouve même dans la majorité des programmes un « monopole » des théories disciplinaires qu'on associe directement à des méthodes et techniques de recherche. Sur une moyenne de 300 heures de cours présentiels, à peine si on a 60 heures attribuées aux langues et la relation entre ces langues n'apparaît guère dans la description du contenu.

**TABLEAU 1 : RECAPITULATIF DE L'ETUDE DES PROGRAMMES D'INITIATION A LA RECHERCHE AVEC M-F-A POUR LES LANGUES MALGACHE, FRANÇAISE ET ANGLAISE.**

Les schémas d'initiation à la recherche			
	Matières	Volume horaire	Volume horaire total
<b>Parcours test (Communication)</b>	Méthodologie de recherche Théories liées à la communication Environnement de la recherche Langues (M-F-A)	100 + 200 150 100 50	600
<b>Formations « traditionnelles »</b>	Méthodologie de recherche Théories liées au choix (Littérature, Linguistique, Civilisation) Environnement de la recherche Langue de rédaction	100 100 à 150 50 à 100 0 à 25	300 à 400

Ainsi, il n'est pas vérifié dans notre cas que la recherche qui définit bien la vie universitaire soit une référence de la vision du monde si on considère que la pluralité des langues représente un aspect de cette vision. Les faits semblent montrer qu'entre la politique annoncée et l'existant en plurilinguisme, le décalage persiste et semble « narguer » l'encadreur, théoriquement engagé pour les pratiques plurielles de langues : la qualité rédactionnelle et les références bibliographiques ne sont pas témoins du plurilinguisme du jeune chercheur, les résumés en trois langues des mémoires sont des « catastrophes à répétition ». Encore une fois, l'existant montre et démontre une « cohabitation douloureuse » déjà rapportée par *Raharinirina Rabaovololona* (2011). En résulte ce qu'*Andrianirina* (2011) constate comme une non maîtrise de Langue : « ni malgache, ni français » et l'anglais qui reste aussi « étranger » pour la majorité des maîtrisards.

Cette distorsion va se répercuter sur les pratiques des langues en général car, traduite dans le cadre de l'agir de l'enseignant-chercheur, encadreur du jeune à initier, notre problématique d'exploration de modalités optimales multiformes et multi-acteurs pour la formation à la recherche se pose aussi en termes de productions scientifiques comprenant nécessairement une bibliographie plurielle et un résumé trilingue (malgache, français, anglais) dans le cas étudié. Cadrer la recherche supposerait donc mieux que de programmer des cours de langues étrangères, perçues comme des langues d'ouverture. Il est aussi à noter, que la place de la langue locale n'est guère dans la logique

de la recherche documentaire effective, au regard des bibliographies étudiées. La majorité ne présente que des références franco-françaises, comme en témoigne le rapport de Rabekoto et alii (2011)<sup>36</sup> :

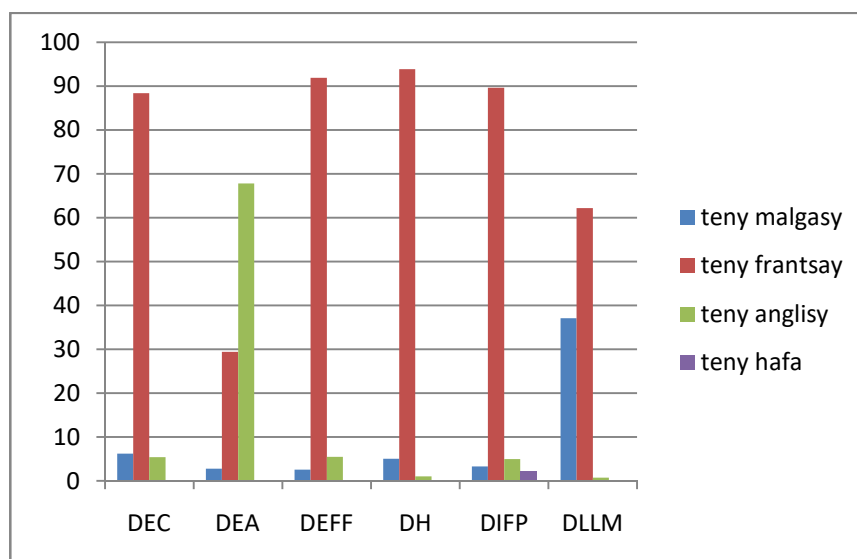
*Afin d'identifier la manière dont le multilinguisme est vécu dans le monde de la recherche à Madagascar, une équipe de chercheur(e)s a mené une étude sur les pratiques plurilingues d'un échantillon d'étudiants de six départements de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH). L'étude s'est particulièrement focalisée sur les pratiques bibliographiques dans les mémoires de maîtrise jusqu'aux thèses. Quelles sont les langues mobilisées par les étudiants pour le travail de documentation et laquelle est la plus utilisée ? Telles sont les questions auxquelles l'équipe a voulu apporter des réponses. Une première étude des données recueillies a permis de constater que ces pratiques bibliographiques sont quasi ou exclusivement monolingues, le français étant la langue favorisée, et de loin, par rapport au malgache et aux autres langues. C'est le cas au sein du Département de Langue et Lettres Malgaches (DLLM) où on s'attendrait pourtant à une autre réalité : les ouvrages en français sont, en général, plus nombreux que ceux en malgache. Il en est de même pour le Département Interdisciplinaire de Formation*

---

<sup>36</sup> Ce rapport rentre dans le cadre de l'étude sur la Bibliographie plurielle, projet régional initié dans le cadre de l'EDR LANPLUDEV du BOI-AUF.

*Professionnelle (DIFP), un département qui a intégré l'approche multilingue dès la première année d'étude.*

**GRAPHIQUE 2: USAGE DES LANGUES DANS LES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES DES MEMOIRES ENTRE 2005-2010.**



Pour la lecture du tableau, nous avons les correspondances suivantes: *bleu* = malgache, *rouge* = français, *vert* = anglais et *violet* = autres langues telle allemand ou espagnol. Le développement des sigles des départements donnent DEC = département Etudes culturelles, DEA = département d'Etudes anglophones, DEFF = département d'Etudes françaises et francophones, DH = département d'Histoire, DIFP = département Interdisciplinaire de Formation Professionnelle, DLLM = département de Langue et Lettres Malgaches.

### **Explications potentielles**

Par définition, l'approche "éducation comparée

" tente d'expliquer pourquoi les choses sont ce qu'elles sont, en analysant les données rassemblées à la lumière de l'évolution historique des différents systèmes et cela dans le souci d'améliorer une situation éducative en s'inspirant des réalisations qui sont menées ailleurs, dicit le Dictionnaire d'éducation comparée de Groux, Perez et al. (2003).

A cet égard, plusieurs éléments peuvent contribuer à la situation décrite précédemment. Une approche systémique liée au regard comparé laisse voir des raisons d'ordre contextuel, diachronique et synchronique, une explication culturelle à lier aux usages et un choix de politique et stratégie linguistiques.

Les raisons d'ordre contextuel

Nous nous contenterons de survoler deux aspects de cet environnement : le système éducatif et le contenu des programmes

Les discussions sur le choix de langue de travail ont marqué les étapes politiques de Madagascar depuis l'indépendance (1960, 1972, 1975, 1991...) d'après la plupart des linguistes et sociolinguistes<sup>37</sup>. Cependant, les débats en restent sur une vision « monolingüistique » où la présence de l'une des deux langues en présence - le malgache et le

---

<sup>37</sup> Sans vouloir exclure les autres, nous voulons citer, entre tous, les travaux des chercheurs de la FLSH comme Solo Raharinjanahary, Irène Rabenoro, Jeannot Fils Ranaivoson ...

français - exclut automatiquement l'autre des sphères de l'éducation. C'est ainsi que plurilinguisme et multilinguisme sont des notions non essentielles dans l'approche des programmes. Les seules rhétoriques que nous avons repérées consistent à réduire la langue maternelle à la langue de passage à la LANGUE DE L'ECOLE et non à la considérer comme objet de travail et de construction des savoirs sur la langue et pour les langues.

En corrélat à ceci, pour les programmes de recherche, il est normal d'y retrouver LA langue de rédaction mise en avant sans possibilité de recours à la diversité qui comprend à la fois la langue du quotidien<sup>38</sup> et la ou les langues d'ouverture. Etant donné que les universités publiques malgaches sont affiliées aux réseaux de la Francophonie, le français s'est établi de fait pour la majorité des départements. Les publications scientifiques, plus que les autres formes de capitalisation académique, témoignent de ce phénomène. Les questionnements ont commencé à faire fusion avec l'émergence de la langue anglaise chez les jeunes et la démocratisation d'une pratique plurilingue de type lexical : deux mots en malgache avec un terme en anglais mais dans une syntaxe française<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup>De nombreux chercheurs, notamment donnent un chiffre autour de 85 à 90 % de malgachophones dans la Grande Ile.

<sup>39</sup> Nous attendons à ce propos les résultats des travaux de HerimalalaRatsimbazafy sur le cas de ces dénommés « parler jeunes », dans une thèse sur la sociologie langagière en préparation entre le CERCOM et le LIDILEM de l'université Stendhal-Grenoble 3.

## La culture pédagogique en matière de langue

La distinction disciplinaire fait en sorte que le lexème « pédagogie » est associé naturellement aux écoles normales dans la perception de l'ensemble des acteurs universitaires. Si nous en sommes sur la question dans ce propos, c'est que l'entrée communication de résultats scientifiques demande une incursion dans le champ lexical de l'apprentissage, même si nous ne sommes pas spécialiste en la matière. Nous y venons pour sérier le rapport pédagogie et *culture linguistique* et non pour nous permettre de toucher à un domaine autre que le nôtre en tant que langagière. Le caractère interdisciplinaire de la question abordée autorise aussi cette mise en lien même si nous en resterons à des considérations d'ordre général.

C'est ainsi qu'il est constaté l'utilisation *unique* de la langue enseignée dans le cours universitaire dans les pratiques d'apprentissage linguistique. Une majorité de discussions sur l'amélioration de la qualité de ces pratiques aboutissent d'ailleurs à cette recommandation de *ne pas parler une autre langue que celle enseignée* : le malgache pour le malgache, le français pour le français et l'anglais pour l'anglais. Dans la construction cognitive qui s'en suit, les langues sont donc cloisonnées et les liens n'apparaissent guère. En raison du fait que le mémoire de recherche est une consécration de cette culture pédagogique, le fait de rédiger en français - ce qui est majoritaire dans le cas étudié - impose logiquement que la bibliographie se fasse en français. Il est pourtant à remarquer que même à l'université la pratique du code switching ou mélange

linguistique se voit dans les échanges et les explications de cours comme l'a noté *RaharinirinaRabaovvololona* (2007), avec des taux variant suivant le département et leur langue de travail. Et c'est surtout dans l'écrit que nous retrouvons ce monolinguisme, autant en production libre qu'en évaluation. Sur le plan développement personnel, notons que mis devant le droit de choisir, les étudiants en restent à la pratique monolingue, comme en témoigne ce qui se passe dans les parcours en communication du DIFP où les productions autres que francophones sont rares alors que le règlement intérieur permet un choix de langue, voire une pluralité de langues, pour la rédaction et la production verbale.

La "Constitution malgache" et ses impacts en pratiques de langue

Les aspects politiques et stratégie linguistiques peuvent être appréhendés à travers la place des langues dans la Constitution de la République malgache. Le changement qui s'opère dans le statut des langues en présence dans le pays à chaque changement politique, semble dire que les décideurs, quel que soit leur niveau, ne possèdent pas une politique claire sur le multilinguisme, alors même que les enfants sont confrontés dès leur bas âge à un contexte plurilinguistique avec les médias nationaux, presse ou autres formes, amplifiant la production des autres espaces linguistiques. Il est même remarqué que les émissions ou articles en langue nationale ne sont guère en nombre important dans ce paysage médiatique. Ce phénomène est justifié légalement par le fait qu'avant 1992, le malgache ne

figurait guère comme langue officielle comme l'était le français. Et même après des Assises nationales sur l'élaboration d'une autre Constitution, s'il a été intégré, le statut légal du malgache en restait à celui de langue nationale et non officielle. En 2007, lors d'une autre adoption de nouvelle Constitution, trois langues officielles ont été décidées : le malgache, le français et l'anglais. Cependant en 2010, un autre revirement avec la Constitution encore en vigueur actuellement, le malgache et le français seuls restent langues officielles.

Cet état de fait explique que le plurilinguisme, malgré les recommandations des scientifiques, ne figure pas dans les pratiques volontaires des uns et des autres, surtout en milieu formel comme la recherche universitaire. Cette situation ne peut cependant pas être attribuée à la volonté individuelle des jeunes chercheurs car à considérer les activités para-universitaires comme les chorales et autres loisirs (karaoke...), la pratique de l'anglais et des deux langues officielles devient monnaie courante.

#### **Le futur ou une vision de la maîtrise des langues par l'innovation du module « méthodologie de recherche »**

L'action didactique qui s'exerce en direction d'un public d'apprenants est toujours inscrite dans un contexte. Ainsi, avec la dernière remarque de l'alinéa précédent, nous pouvons affirmer qu'actuellement, des facteurs favorisant le plurilinguisme existent au sein de l'Université en comparaison à d'autres milieux plus conservateurs.

- La plupart des départements de la Faculté donne des enseignements de langue en plus des deux langues officielles, malgache et français.
- La mondialisation d'aujourd'hui a créé un besoin linguistique de plus en plus aigu chez les jeunes (notamment les « Bac plus »). En témoigne la floraison des « petits » cours de langue anglaise, française, chinoise, allemande... dans les différents quartiers, même dans ceux qui sont considérés comme populaires.
- La démocratisation de l'internet dans le contexte de recherche amène aussi très vite le jeune chercheur à manipuler des outils plurilingues comme les traducteurs tels Googletrad, linguee, reverso...

Le phénomène prend de plus en plus une dimension institutionnelle et AndrianirinaHoby (2011) a trouvé un **profil technologique** des jeunes étudiants (échantillons de 75 issus de première année des Lettres) qui se résume ainsi :

- consulter sa boîte électronique : la majorité, 75%, possède une adresse électronique et presque la moitié (47,37%) la consulte d'une manière systématique ;
- rechercher des informations relatives aux études : 57,12% d'entre eux le font d'une manière assez fréquente ;
- rechercher des informations relatives à d'autres domaines : les actualités sportives (44,82%), les actualités internationales (3,44%), les divertissements (44,82%) (cinéma, musiques, stars, etc.),

- discuter en ligne : 20,68%.

Actuellement au sein du DIFP où les parcours en Communication sont hébergés, les jeunes en arrivent à la pratique courante des nouveaux médias avec plus de 70% des étudiants des L3 connectés sur Facebook. Malgré le fait que les usages restent essentiellement dans le domaine privé - sinon des loisirs -, il est intéressant de noter que les annonces urgentes de l'équipe pédagogique par e-mail ou via Facebook ont un écho positif rapide. De même, la présence d'étudiants dans les forums de ces innovations technologiques est souvent rapportée aux enseignants.

Ollivier et Puren (2011) parle de mobiliser les diverses composantes des compétences culturelles (connaissances, valeurs, représentations et comportements) afin de passer de *l'objet de formation* à *l'outil pédagogique* puis aller vers *l'outil de recherche* ou même *l'objet de recherche* et cela dans ses applications linguistiques. C'est ainsi que, pour terminer notre propos et revenir à notre question de départ, nous entrevoyons, à travers ce contexte technologique favorisant rapporté, l'avenir du plurilinguisme effectif à Madagascar.

Ainsi, nous proposons que les cours classiques d'initiation à la recherche cèdent le pas à l'interaction par des cours hybrides ou même à distance par l'usage des technologies de l'information et de la communication. Les étudiants seront plus à même de jouir de la médiagraphie tout en manipulant les diverses langues en présence dans le support virtuel. Ainsi, les contextes ne s'excluant pas, le plurilinguisme sera privilégié ou se privilégiera

parallèlement à cet usage motivant des bénéficiaires de ce début du millénaire.

### Conclusion

Reconsidérer les programmes d'initiation à la recherche par rapport aux langues ne présente qu'une face des enjeux de la production plurilingue en contexte malgache. Les diverses situations évolutives rapportées interrogent fortement l'agir des enseignants de langues, leurs représentations et leurs savoirs sur une perspective actionnelle intégrant les TICs.

De plus, si pour communiquer à et sur Madagascar, l'échiquier linguistique se présente de plus en plus comme un vivre ensemble des langues en présence avec le *malgache* pour le local, le *français* pour la majorité de l'administratif, l'*anglais* pour le régional et l'international, il nous reste à poser des questions conclusives inspirées de l'approche socioconstructiviste avec laquelle les autres acteurs sociaux importe aussi bien que l'acteur principal universitaire. Nos interrogations peuvent être intégrées sous une seule formalisation : Arrivera-t-on à mettre en œuvre une méthode pédagogique co-actionnelle dans un contexte malgache marqué par :

- des traditions pédagogique et organisationnelle de proximité,
- une difficulté de l'autoévaluation par les bénéficiaires,

- une carence logistique institutionnelle qui se traduirait par une augmentation de la prise en charge individuelle de l'apprentissage linguistique pluriel ?

### **Bibliographie**

- Andrianirina, H. (2011). Analyses des usages d'un dispositif hybride d'apprentissage du français et éléments pour un appui à la conception de dispositifs en contexte malgache. Thèse de doctorat en cotuelle Université d'Antananarivo/Université de Clermont Ferrand.
- Dominique Razafindratsimba, T. (2010). « Le malgache, le français et le variaminanana. Pratiques plurilingues et représentations linguistiques à Madagascar » in *Revue Le Français en Afrique*, (dir. Tobias SCHEER), n°25., pp. 135-152.
- Ollivier, C. Et Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langues*. Paris: Editions Maison des Langues.
- Rabenoro, I. Et Rajaonarivo, S. (1997). "A l'aube du 21<sup>e</sup> siècle, quelle politique linguistique pour Madagascar ?" in *Mots*, n°52. Pp.105-119.
- Raharinirina Rabaovololona, L. et Ralalaoherivony B. S. (2007). « Situation plurielle. Description et analyse de la situation. Quel statut pour le malgache ? » in *Plurilinguisme à Madagascar, dans l'Océan Indien et au-delà. Quand les perspectives se rencontrent*. ENS Antananarivo.
- Raharinirina Rabaovololona, L. (2011). « La cohabitation du français et du malgache durant les 50 dernières années : bilan et perspectives » dans numéro spécial de la revue du RAFEC sur Cinquante ans d'éducation en Afrique Francophone : problématique du partenariat langues

- nationales – langue française dans l'enseignement, 11 et 12 janvier, Université de Koudougou, Burkina Fasso.
- Raharinirina Rabaovololona, L. (2007). "Des pratiques et perceptions du français par l'étudiant entrant à une interrogation sur la pédagogie du multilinguisme dans les universités de l'Océan Indien" in *Appropriation du Français et pédagogie convergente dans l'Océan Indien : interrogations, applications, propositions*, sous la direction d'Arnaud CARPOORAN, pp 137-145.
- Raharinirina Rabaovololona, L. (2008). "De l'insécurité linguistique à l'insécurité de l'espace public ou les enjeux d'une déconstruction linguistique pour le développement de Madagascar" in *Actes du colloque Les mots du développement : genèse, usages et trajectoires*, Paris.
- Raharinjanahary, S. (2004). « Bilinguisme et histoire de Madagascar » in *Annales de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines n°13*, Université d'Antananarivo : Imprimerie du Cnapmad.
- Rakotoanoso, M. (2007). "Appropriation du français : problématique et perspectives à Madagascar" in *Appropriation du Français et pédagogie convergente dans l'Océan Indien*, sous la direction d'Arnaud CARPOORAN, , pp 125-135
- Rakotomalala, D. Et Chadenson R. (2004). *Situations linguistiques de la Francophonie, Etat des lieux , Réseaux Observations du français et des langues nationales*, AUF
- Rambelo, M. (1992). "Langue et développement à Madagascar" in *Actes des Journées Langue et développement Akademiam-pirenenena*, Antananarivo,.

Ritz, R. (2008). « Le plurilinguisme, un dynamisme et un label de qualité pour l'enseignement supérieur et la recherche » in Actes du colloque Les enjeux du plurilinguisme pour l'Université, Université de Bordeaux.



## CONCLUSION GENERALE

Pr Abdel Rahamane Baba-Moussa,  
Université d'Abomey Calavi

---

Les sciences de l'éducation ont désormais acquis leur place dans la grande famille des sciences et dans les universités. Cependant, le rayonnement des disciplines qui les composent se fait encore de façon différenciée. A côté des disciplines de bases comme la sociologie, la psychologie et la philosophie de l'éducation qui bénéficient d'une longue temporalité historique et épistémologique voire méthodologique, l'éducation comparée, discipline récente ne bénéficie pas du même rayonnement et cela, encore moins dans les pays africains. Le présent ouvrage s'est donc fixé comme objectif d'éclairer la situation de l'éducation comparée, comme discipline d'enseignement et de recherche scientifique dans les Universités d'Afrique francophone. Se voulant un ouvrage à caractère pédagogique, il ambitionnait de répondre aux questions relatives à :

- la définition de la discipline,
- son degré d'implantation dans les universités,
- ses problématiques et axes de recherches principaux,
- ainsi que les conditions de son développement.

Au fil des développements, plusieurs conclusions peuvent être tirées.

### **L'éducation comparée en Afrique, n'est pas en marge du mouvement universel de la comparaison en éducation**

En effet, il n'y aurait pas, à l'instar de la philosophie, une « éducation comparée africaine » qui se distinguerait par exemple de l'éducation comparée occidentale ou européenne au contraire, telle qu'elle présente dans les universités africaine, l'éducation comparée répond parfaitement aux définitions qu'en donnent les principaux auteurs de références (Marc Antoine Jullien, Lè Thàn Khôi, Dominique Groux, Régis Malet, etc.) et participe bien de l'histoire de la discipline au plan international et cela dès les premières années. On est même tenté de dire, comme l'ont montré plusieurs auteurs que l'éducation comparée est au fondement des pratiques éducatives dans les sociétés traditionnelles africaines avant d'y faire son apparition en tant que discipline scientifique (Gomis et Baba-Moussa, Paré-Kaboré, Bah). Actuellement, elle semble incontournable, d'abord au plan international eu égard à différents facteurs comme « l'internationalisation de l'éducation » et l'influence croissante des « organisations supranationales » qui tendent à une uniformisation des systèmes éducatifs malgré la différence des contextes ; ensuite, et plus spécifiquement en Afrique, du fait de l'histoire coloniale qui a introduit le modèle scolaire d'éducation, créant une dualité entre une éducation de type scolaire, dite « éducation moderne » ou « éducation formelle » héritage colonial plus ou moins appropriée par les africains ; et une éducation de type non scolaire souvent dénommée « éducation traditionnelle » ou « éducation non

formelle » qui trouve en grande partie ses sources dans les pratiques culturelles africaines. L'éducation comparée devient alors une opportunité pour cerner en Afrique les transformations éducatives nées de la confrontation entre l'héritage éducatif colonial et les traditions éducatives africaines mais aussi de l'impact du processus de mondialisation sur les systèmes éducatifs africains.

### **L'éducation comparée dans les universités d'Afrique francophone : un héritage de la francophonie ?**

Le lien entre l'éducation comparée dans les universités d'Afrique francophone et le mouvement de la francophonie, semble évident sous trois aspects. D'abord parce que dans ces pays, anciennes colonies françaises, le système éducatif est un héritage culturel colonial que les pays anciennement colonisés tentent, depuis les indépendances, de se réapproprier selon un processus long et complexe. La comparaison avec le système français est donc souvent, au cœur des recherches sur l'éducation en vue de mieux cerner la complexité du processus colonisation-décolonisation-mondialisation sur les choix et les politiques éducatives actuels. Ainsi, Bah relève que suite au passé colonial avec la France et face à la nécessité d'assurer le lien entre traditions et modernité pour assurer l'adéquation entre les contenus d'enseignement et les problématiques existentielles de l'africain, l'approche comparative apparaît comme une exigence. Ensuite, l'héritage francophone trouve son expression dans le fait que l'introduction de l'éducation comparée dans ces universités est, le fait de chercheurs

africains qui ont connu la discipline à l'occasion de leurs études en Europe et en particulier à l'occasion de leurs participations aux activités de l'association francophone d'éducation comparée (AFEC). On sait par ailleurs que cette dernière est « la sœur » du Groupe de travail sur l'Education en Afrique (GRETAF), toutes deux créées sur l'initiative de Michel Debeauvais. Le Réseau africain francophone lui-même est né sur l'initiative de chercheurs africains, membres actifs de l'AFEC.

Enfin, l'héritage francophone se lit aussi à travers la Conférence des Ministres de l'Education de l'espace francophone et en particulier son programme d'évaluation comparatif des systèmes éducatifs et des performances scolaires qu'est le PASEC. L'essor de la discipline peut alors se nourrir du partenariat entre ce programme et les universités. Toutefois, cet héritage francophone peut comporter - si l'on n'y prend garde et à l'instar de toutes les grandes instances de comparaison et d'évaluation internationales en éducation - quelques biais quant à l'articulation harmonieuse entre mesures universelles et mesures particulières à certains contextes socioculturels (Cf. Comparé pour le cas du Burkina Faso dans la présente édition). Ce qui est certain, c'est que toutes ces études comparatives, aboutissent à des recommandations qui orientent les décisions politiques en matière de pilotage des systèmes éducatifs des pays concernés. Par ailleurs, les données et informations produites constituent une base de données utile dans les échanges de bonnes pratiques qui sont au fondement même de l'éducation comparée. En effet,

en comparant des faits éducatifs qui appartiennent à des contextes différents, on est amené à étudier d'autres cultures. On parvient à une meilleure compréhension de sa propre culture et on découvre le relativisme (De Landsheere, 1992). Cette caractéristique de l'éducation comparée a marqué la pratique de la discipline au sein de l'espace francophone africain.

### **L'éducation comparée en Afrique francophone : une pratique réelle en quête d'identité et d'institutionnalisation**

Deux formes de pratiques de l'éducation comparée sont identifiées en Afrique francophone. D'abord, celle mise en œuvre par les organisations internationales dans les premières années d'émergence de la discipline. En effet, les politiques éducatives des pays francophones d'Afrique sont tributaires des orientations des organismes internationaux comme l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque Mondiale, etc. Le poids ces orientations et les processus d'évaluation et de classification qui en découlent peuvent produire des biais dans les choix éducatifs de certains pays, partagés entre, d'une part, la réinterprétation et l'adaptation de ces orientations à leurs exigences socioéconomiques et culturelles, et d'autre part, la transposition pure et simple desdites orientations qui conditionnent souvent l'aide octroyée aux pays. L'éducation comparée apparaît dès lors comme une pertinente pour fournir des informations utiles pour surmonter cette difficulté. La deuxième forme de pratique de la comparaison en éducation est celle des experts et des chercheurs qui a favorisé progressivement

l'émergence de travaux de recherches comparatiste qui viennent enrichir l'ensemble plus global de la littérature scientifique d'Afrique francophone sur l'éducation. Aussi dispose-t-on de nos jours, d'une quantité importante de données comparatives sur les systèmes éducatifs des pays francophones d'Afrique.

En réalité, les deux formes de pratiques de l'éducation comparée ainsi présentées se côtoient actuellement et marquent la contribution essentielle de l'éducation comparée à l'évolution des systèmes éducatifs en Afrique. Cependant, les auteurs n'ont pas manqué de relever l'absence ou l'insuffisance de l'institutionnalisation de la discipline qui ne dispose pas de département spécifique d'enseignement, ni de laboratoire dédiés dans les universités.

#### **Des apports essentiels et des perspectives intéressantes**

La contribution de l'éducation comparée au développement des systèmes éducatif africains concerne globalement, comme on l'a vu à travers les développements précédents, les politiques et les pratiques éducatives. Elle est aussi appréhendée particulièrement ici à travers la problématique des langues africaines dans l'éducation. Partant de la thèse selon laquelle on apprend mieux dans sa langue maternelle, Rabaovololona et Daff, posent la problématique d'un enseignement prioritairement dispensé en langue française dans des systèmes éducatifs africain. Pour Daff, face à la nécessité de réconcilier les ambitions de l'éducation sociale et familiale principalement dispensée en

langues africaines avec celles de l'éducation scolaire qui se fait en langue française, il est important d'envisager de nouvelles démarches didactiques prônant un partenariat entre les langues africaines et la langue française ; celle-ci étant désormais une « langue naturalisée » suite à cinquante ans de pratique postcoloniale. L'éducation comparée offre ainsi l'occasion de l'émergence de cette didactique par la confrontation des cas nationaux afin d'en faire émerger les principes épistémologiques et pragmatiques et les usages en Afrique francophone. La valorisation des langues africaines dans le cadre d'un partenariat avec la langue française peut cependant être tributaire de la place des premières dans la recherche et l'enseignement supérieur. Aussi, Rabaovololona pose-t-elle la problématique du plurilinguisme (malgache, français, anglais) des chercheurs malgaches. L'éducation comparée est mobilisée alors avec un sous-basement socioconstructiviste pour alimenter la réflexion en vue de développer chez les « apprentis chercheurs » et les enseignants des langues, un échiquier linguistique du « vivre ensemble » basé sur ce trilinguisme et qui soutiendrait leurs recherches.

Fort de toutes ces analyses, on peut conclure qu'il reste à envisager comme perspectives, l'institutionnalisation de l'éducation comparée dans les universités africaines, le développement d'une coopération interuniversitaire pour la recherche et la formation afin que l'éducation comparée serve pleinement l'innovation éducative et, plus globalement, le développement des pays africains.

Editions Lafiaso Cotonou / Bénin  
Dépôt légal : N° 7219 du 02/05/2014  
2<sup>ème</sup> Trimestre / Bibliothèque Nationale du Bénin  
ISBN : 978-99919-1-850-1