Education comparée / nouvelle série, n°2, pp 225-250

# 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

Abdel Rahamane Baba-Moussa,
Université de Caen Basse-Normandie

**RESUME**

La comparaison de la situation éducative en France et en Afrique francophone subsaharienne révèle, dans les deux contextes, des tensions liées à la difficile adéquation entre système éducatif et situation socioculturelle qui s'illustrent bien dans l'opposition que fait Ballion (1984) entre "culture conquise" (Ecole) et "culture soumise" (familles, société). Face à cette situation, l'article montre l'intérêt d'envisager la résolution des problèmes de l'éducation dans le cadre plus large du "contexte d'action éducative" en créant une synergie entre le système scolaire et les dispositifs d'éducation non formelle.

**ABSTRACT**

The comparison between the educational situation in France and Francophone sub-Saharan Africa reveals, in the two contexts, a tension related to the difficult adequation between the school system and society at large as illustrated by Ballion in his opposition between what he called "dominated culture" and "subjugated culture". The first one refers to schooling while the latter refers to family and societal socialisation. On this basis, the article shows the interest of approaching educational problems from the wider "action context of education" thus creating a synergy between the school system and non formal education set-ups.

**RESUMEN**

La comparación de la situación educativa en Francia y en África francófona subsahariana revela, en los dos contextos, divergencias vinculadas a la penosa adecuación entre sistema educativo y situación sociocultural. Estas divergencias se ven ilustradas en la oposición que hace Ballion (1984) entre

"cultura conquistada" (Escuela) y "cultura sometida" (familias, sociedad). Ante esta situación, este artículo resalta el hecho de considerar la resolución de los problemas de la educación dentro del marco más amplio del " contexto de acción educativa" creando una sinergia entre el sistema escolar y los dispositivos de educación informales.

**ZUZAMMENFASSUNG**

Der Vergleich der Bildungssituation zwischen Frankreich und den frankophonen Ländern des sub-sahararischen Afrikas enthüllt, in beiden Kontexten, Spannungen in Zusammenhang mit der schwierigen Anpassung des Bildungssystems auf die sozio-kulturelle Situation. Diese Spannungen illustrieren sich deutlich in der Gegenüberstellung Ballions (1984) zwischen « der eroberten Kultur » (Schule) und der « untergeordneten Kultur » (der Familie, der Gesellschaft). In Anbetracht dieser Situation zeigt der Artikel ein Interesse, die Lösung des Problems in einem größeren Rahmen, im « Kontext der sozialpädagogischen Aktion » durch die Herstellung einer Synergie zwischen dem Bildungssystem und Formen der informellen Bildung, in Betracht zu ziehen.

## Introduction

La reconnaissance de l'éducation comme étant un élément essentiel du développement des sociétés humaines fait actuellement l'objet d'un consensus. Selon un rapport de l'UNESCO, « l'un des tous premiers rôles dévolus à l'éducation consiste dès lors à donner à l'humanité la maîtrise de son propre développement. Elle doit permettre à chacun de prendre son destin en main afin de contribuer au progrès de la société dans laquelle il vit, en fondant le développement sur la participation responsable des individus et des communautés » (Delors-UNESCO, 1997, 85). En tant qu'instrument au service du développement des sociétés humaines, l'éducation entretient, comme le relève Forquin (1989), un lien intrinsèque avec la culture. Pour l'auteur en effet, éducation et culture constituent deux faces d'une même réalité qui ne peuvent être appréhendés séparément. Or actuellement, les sociétés modernes marquées par l'innovation permanente sont traversées par diverses mutations qui influencent le fonctionnement du système éducatif, notamment en ce qui concerne l'adaptation aux transformations rapides du monde. Ainsi, dès les années 1960, le constat de l'existence d'une crise

mondiale de l'éducation avait été fait, notamment à travers l'ouvrage de Coombs[1] intitulé « la crise mondiale de l'éducation » (1968). La réédition de cet ouvrage en 1989 (soit 20 ans après) sous le même titre traduit la difficulté des pays (du Nord comme du Sud) à juguler la crise. Dans l'édition de 1989, après avoir montré que « la crise mondiale de l'éducation qui se profilait déjà à l'horizon des années 1960 finissantes n'a cessé de se préciser », Coombs l'explique par les transformations du monde au vingtième siècle avec des tensions entre : mondialisation et résurgence des communautarismes ; accroissement des richesses et augmentation de la pauvreté (déséquilibres entre pays riches et pays pauvres) ; accroissement démographique (baisse de la mortalité, augmentation de l'espérance de vie) et augmentation des flux migratoires (avec le double problème de l'accueil des migrants et de la fuite des cerveaux), etc. Ces tensions ont comme conséquences sur l'éducation : l'uniformisation des systèmes éducatifs et paradoxalement un constat d'inadéquation, notamment en Afrique ; la démocratisation de la scolarisation (sous l'impulsion des politiques d'éducation pour tous : EPT) et la baisse de la qualité de l'enseignement ; les tensions entre l'éducation formelle, qui peine à satisfaire l'offre éducative, et l'éducation non formelle en plein essor. Pour Coombs, la solution de la crise réside dans les innovations qui « ne tombent pas du ciel par miracle » mais doivent émerger des acteurs locaux afin d'être assimilées rapidement. Il importe également que chaque pays envisage ces innovations dans une dimension qui dépasse le cadre scolaire pour s'étendre au « réseau d'apprentissage », en intégrant toutes les opportunités dont il dispose : « Il convient que chaque pays commence par évaluer le réseau d'apprentissage qu'il possède, avec ses forces et faiblesse… afin de l'adapter au mieux aux besoins et aux circonstances présentes et à venir » (Coombs, 1989). Actuellement, alors que les tensions du système éducatif préoccupent autant les pays du Nord que du Sud, on peut se demander si cela ne traduit pas surtout la difficulté des pays à identifier et optimiser leur « réseau d'apprentissage ». Doit-on s'accommoder de la « forme scolaire » qui sous-tend l'uniformisation des systèmes éducatifs ou y a t-il besoin de considérer différemment l'éducation « non formelle » dans les politiques et réformes de

[1] Ancien Directeur de l'institut international de planification de l'éducation (IIPE).

l'éducation ? Pour répondre à cette question, on compare ici l'éducation en France et dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne qui ont hérité du modèle éducatif français, d'une part pour montrer comment le modèle scolaire d'éducation s'est imposé aux autres formes d'éducation ; d'autre part pour s'interroger au sujet de la possibilité que ces dernières (qu'elles soient appelées « éducation extrascolaire » ou « éducation non formelle ») puissent constituer une alternative face à la crise.

## La démarche d'analyse : une comparaison entre la France et les pays francophones d'Afrique subsaharienne à partir des « piliers » de l'éducation tout au long de la vie

La comparaison est faite ici à deux niveaux. Premièrement, au niveau de l'histoire du système éducatif afin de cerner les enjeux qui sous-tendent sa mise en place dans les deux contextes. Il s'agit en particulier d'analyser les conceptions et les conditions d'émergence de la forme scolaire en France et en Afrique francophone subsaharienne afin de montrer comment elle s'est imposée comme modèle éducatif dominant. Deuxièmement, au niveau du fonctionnement actuel du système scolaire de manière à identifier la réponse apportée à la demande d'éducation, les tensions existantes et la manière dont elles sont résolues. A ce deuxième niveau, sont abordés plus précisément les problèmes d'inégalité et de construction des identités au sein du système éducatif. Cela permet de montrer, que l'on soit en France ou dans les pays francophones d'Afrique, que la résolution des tensions existant au sein du système éducatif exige souvent le recours à des structures existant hors de l'école. Ces structures sont le plus souvent appelées structures d'éducation extrascolaires ou d'éducation non formelle. Les analyses se réfèrent à ce niveau aux « piliers de l'éducation tout au long de la vie » tels que définis par l'UNESCO (Delors, 1997). Selon l'UNESCO en effet, les finalités de l'éducation en tant que processus qui se déroule tout au long de la vie s'articulent autour de quatre dimensions : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble - à vivre avec les autres et apprendre à être. Il s'agit de voir comment, en France comme en Afrique francophone, le système éducatif contribue à la réalisation de ces dimensions et quels problèmes cela pose en terme d'inégalités et de construction des identités.

Le pilier *Appendre à connaître* suppose « l'élargissement des savoirs, qui permet à chacun de mieux comprendre son environnement, sous ses divers aspects, favorise l'éveil de la curiosité intellectuelle, stimule le sens critique et permet de déchiffrer le réel en acquérant l'autonomie de jugement » (Delors, 1997, 93). Le système scolaire est souvent perçu comme le lieu privilégié de cette éducation de base (cf. Conférence de Jomtien, 1990). Reste que l'on observe souvent, comme on le montrera, des inégalités dans la sélection des savoirs (entre savoirs universels et savoirs locaux) et l'accès à ces derniers dans les deux contextes.

Le pilier *Apprendre à faire* concerne l'utilisation des connaissances acquises dans la vie quotidienne et dans le travail. Selon l'UNESCO, pour ce pilier, « la fonction de l'apprentissage ne se limite pas au seul travail, mais doit répondre à l'objectif plus large d'une participation formelle ou informelle au développement » (Delors, 1997, 98). Si les systèmes éducatifs ont aussi vocation à préparer à la vie professionnelle, on verra que « l'introuvable relation formation-emploi » (Tanguy, 1986) reste une constante quel que soit le contexte, avec comme corollaire des inégalités face à l'emploi.

*Apprendre à vivre ensemble - à vivre avec les autres* recouvre essentiellement une dimension culturelle, celle d'intégrer « la diversité de l'espèce humaine et la conscience des similitudes et de l'interdépendance entre tous les êtres humains » (Delors, 1997, 101). A ce sujet, on verra que la démocratisation de l'enseignement, en entraînant la diversification sociale et culturelle des élèves, pose en France le problème de la prise en compte de la diversité ; En Afrique, c'est plutôt l'inadéquation entre la culture transmise à l'école et celle du milieu de vie des élèves qui pose problème.

Enfin, le pilier *Apprendre à être* prône l'émergence d'un individu acteur de l'évolution de son milieu, en fonction de ses intérêts et de son bien-être propres. Inspiré du rapport d'Edgar Faure, ce pilier préconise d'éviter « l'évincement de l'homme par les machines » suite aux progrès technologiques mal maîtrisés et le « conformisme des comportements » imposés de l'extérieur (par une mondialisation souvent trop uniformisante) au détriment de l'identité intellectuelle et affective de chacun (Faure, 1972, XXVIII). C'est ainsi le problème plus global du type d'homme que l'école est appelée à former qui est posé. On verra qu'en France comme en Afrique francophone la construction

des identités est souvent tiraillée entre références locales et références universelles.

L'analyse des tensions existant autour de la réalisation de ces quatre piliers vise ici à relever les limites de l'école et à montrer la nécessité du recours à d'autres dispositifs. Tout au moins, cela permet de mettre en évidence des éléments qui justifient l'hypothèse de l'utilité des dispositifs d'éducation non formelle comme alternative face aux tensions du système scolaire. Les données mobilisées pour l'analyse sont tirées de la littérature sur l'éducation en France et en Afrique et d'une enquête qualitative réalisée au Bénin. On a étudié des rapports d'organisations internationales (UNESCO, UNICEF) sur l'éducation dans le monde, des recherches antérieures sur les enjeux socioculturels et économiques du système éducatif : évolution structurelle, inégalités, rapports aux savoirs, etc. Des entretiens ont été réalisés avec des décideurs et intervenants en milieux scolaire et extra scolaire au Bénin. Ils portent sur leurs conceptions des besoins d'éducation, des dispositifs susceptibles d'y répondre, des problèmes de fonctionnement et des solutions apportées.

## Origine et évolution des systèmes éducatifs : les conditions d'émergence de la forme scolaire en France et en Afrique francophone

Tracer l'histoire du système éducatif en France et en Afrique francophone permet d'en cerner les valeurs fondatrices dans deux contextes aussi contrastés que, d'un côté, la France, pays développé et ancienne puissance coloniale, et de l'autre, les pays francophones d'Afrique occidentale, pays en développement et anciennes colonies.

### En France, le système éducatif comme produit d'une histoire marquée par la laïcité, le refus des inégalités et un souci de construction identitaire

En France, l'histoire de la modernisation du système éducatif est celle d'une rupture entre le monopole de l'Eglise sous l'ancien régime et celui de l'Etat dès le XVIIème siècle. Ce processus repose sur un certain nombre de principes dont on peut retenir trois principaux.

Le premier est celui de la laïcité. L'ère de modernisation qui souffle sur l'Europe dès la fin du XVIème siècle est incompatible avec les

modes traditionnels de fonctionnement social ; d'où, en France, le rejet de la prééminence de l'Eglise sur l'Etat (sous l'ancien régime la France était « la fille aînée de l'église »). Au niveau du système éducatif, le processus de sécularisation débute en 1763 par l'expulsion des jésuites et la récupération de leurs établissements. Parallèlement, se développe entre 1760 et 1789 une campagne médiatique et politique réclamant que l'Eglise soit dessaisie de l'enseignement (Lelièvre, 1991, p. 8). Ainsi, Louis-René De Caradeuc de La Chalotais revendiquait pour la France « une éducation qui ne dépendent que de l'Etat… parce que toute nation a un droit inaliénable et imprescriptible d'instruire ses membres, parce qu'enfin, les enfants de l'Etat doivent être élevés par les membres de l'Etat » (cité par Lelièvre, 1990, p. 10). La création, par Napoléon en 1802, de l'Université impériale et la création d'un corps enseignant unique chargé de dispenser « la doctrine de l'Etat, la vérité officielle » (Durand-Prinborgne, 1991, p. 4) participent aussi de ce processus de sécularisation, renforcé par l'adoption de loi successives dont celle de 1905 sur la séparation de l'église et de l'Etat.

Le deuxième principe est le refus des inégalités. Bien que controversé au départ, il traduit la volonté d'offrir à tous l'accès à la science et à la rationalité comme gage d'autonomie et d'innovation ; en considérant que « l'ignorance rend les hommes disponibles et manipulables alors que l'instruction rend l'homme libre et responsable » (Durand-Prinborgne, 1991, p. 3). L'unification du système éducatif et l'instauration de l'obligation scolaire visaient donc à démocratiser l'accès aux savoirs. Cela est concrétisé par la fusion du primaire et du secondaire qui constituaient jusqu'au début du XIX siècle, deux formes de scolarisation parallèles. Le primaire, réservé aux classes défavorisées, les préparait aux métiers manuels, alors que le secondaire accueillait les classes supérieures qui entraient ensuite au lycée puis à l'université. C'est à Guizot (1833) que l'on doit la fin de ce double système avec la création du primaire supérieur pour offrir « une culture un peu plus relevée » à ceux pour lesquels l'enseignement primaire ne suffit plus mais qui, en accédant au secondaire, risquaient d'acquérir des goûts et des habitudes incompatibles avec leur condition modeste (cité par Lelièvre, 1991, p. 109). Des lois successives jusqu'à la loi Haby de 1975 précisent ensuite la structure du système unique et d'autres lois sont promulguées pour renforcer l'obligation scolaire, la gratuité de l'enseignement, la mixité

sociale et sexuelle (lois Ferry de 1881 et 1882, loi Berthoin, 1959…) ou préciser le fonctionnement du système (loi Debré, 1924 et lois de décentralisation dès 1983).

La sécularisation de l'enseignement et la création d'un système unique participent du principe plus large de construction d'une identité nationale. En effet, en France comme dans toute société démocratique, l'Etat s'arroge le monopole du processus de « civilisation » (Elias, 1939[2]) et l'école permet de transmettre aux individus les valeurs et normes caractéristiques de l'homme moderne : individu à la fois autonome, « sans pareil nulle part ailleurs » et « appartenant à la communauté abstraite que constitue la société démocratique » (De Queiros, 2003). En séparant l'enfant de sa famille, l'école empêche la construction d'une « identité ethnique » ou familiale au profit d'une identité républicaine et citoyenne. Ainsi, le passage, en 1932, de « l'instruction nationale au système éducatif » montre bien qu'en plus de la transmission des savoirs fondamentaux (lecture, calcul, écriture, etc.), il revient à l'Ecole de former le citoyen français imprégné des valeurs républicaines (Durand-Prinborgne, 1991).

L'élaboration du système éducatif en France est donc une composante intrinsèque de l'histoire marquée par des tensions entre différents groupes sociaux que l'on retrouve encore actuellement et que l'on analysera plus loin. Elle a permis d'imposer la « forme scolaire » comme mode de socialisation dominant.

## En Afrique francophone : de l'école pour « franciser » à l'école à « africaniser » ?

Contrairement à la France, la mise en place du système éducatif en Afrique francophone relève du transfert du modèle éducatif français dans un environnement totalement différent. Le système éducatif est donc le produit d'une confrontation entre deux visions du monde, voire d'une imposition de l'une de ces visions – considérée comme supérieure – à l'autre.

[2] Norbert Elias (1939). *Le processus de civilisation. Tome 1 : La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy.

Les travaux sur l'éducation en Afrique (Abdou, 1967, Hampaté Bâ, 1972, Erny, 1972, Sikounmo, 1995…) montrent qu'avant la colonisation, il n'existait pas d'institution éducative distincte de la société. Celle-ci était elle-même éducative et tout adulte était un éducateur potentiel : « le champ pédagogique n'est pas l'institution scolaire, c'est la société, les lieux de production (les champs, les forges, la forêt, la rivière, etc.). Le matériel didactique, ce sont les instruments traditionnels faisant partie de la culture matérielle du peuple africain » (Gouda, 1986, p. 300). Cependant, certaines occasions étaient privilégiées dans la transmission des savoirs et de la culture. C'est le cas des rites initiatiques qui confèrent un statut particulier aux classes d'âge au sein desquelles ils se déroulent. Codo illustre cela, à Abomey au Bénin, à travers les « Donkpê » en écrivant que « le roi, devenu le père des Donkpè, intègre l'association aux structures de l'Etat et en fait un des instruments de la construction nationale. Le « Donkpè » permet au jeune *danxomènu*[3] d'avoir conscience qu'il fait partie d'une communauté solidaire prête à se mettre à son service » (Codo, 1992, p. 179). La formation et l'insertion professionnelle se déroulaient dans les ateliers ou les champs où les jeunes apprenaient les métiers des parents en participant au travail : Hountondji (1994) décrit par exemple comment les techniques de moulage du cuivre se transmettent de père en fils, de manière ésotérique et secrète, dans les forges familiales d'Abomey.

L'éducation se déroulait donc en symbiose avec les sociétés traditionnelles en Afrique. La colonisation a rompu cet équilibre en imposant, à travers l'école, les valeurs du colonisateur. En effet, l'école peut être considérée comme une composante essentielle de la politique culturelle « d'assimilation » française dans les colonies (Seck, 1994). En effet, pour le colonisateur, la culture européenne représentait une civilisation supérieure et il fallait aider les colonisés à s'en rapprocher à travers l'école. Pour Codo, la jeunesse n'a intéressé le pouvoir colonial qu'au « niveau idéologique » pour l'amener à adhérer au phénomène colonial et cette tâche revenait à l'école. Pour lui, les classes d'âge ont ainsi perdu leur rôle intégrateur pour devenir des réservoirs de main d'œuvre (Codo, 1992, p. 183). L'école coloniale s'est donc substituée au modèle éducatif des africains pour asseoir la

[3] Nom des habitants de l'ancien royaume d'Abomey.

domination du colonisateur : Seck parle de « franciser les écoles sans en faire des français : francisation intellectuelle et morale - indigénat juridique et politique » (Seck, 1993, p. 55). Une telle politique a provoqué « un choc des cultures » (Deblé, 1994) avec des tensions analysées selon les auteurs, en terme « d'extraversion » - identification à la culture française au détriment des cultures familiales (Quenum, 1993) – ou en terme « d'introversion » chez certains étudiants sénégalais qui se mettent inconsciemment en échec de peur que leur réussite provoque une déconnexion du groupe social et familial (Gounongbé, 1996). L'introduction de l'école dans les sociétés africaines a donc perturbé leur évolution naturelle et provoqué des tensions d'ordre culturel qui restent encore difficiles à résoudre.

En effet, après les indépendances, les dirigeants africains ont souvent reconduit les institutions héritées de la colonisation plutôt que d'innover en associant les valeurs africaines aux apports étrangers pour aboutir à des créations spécifiques (Deblé, 1994, p. 12). Pourtant, l'éducation était la priorité de ces dirigeants qui souhaitaient généraliser l'enseignement primaire et enrayer l'analphabétisme chez les adultes non scolarisés. Espérant des changements rapides, ils ont reproduit le modèle colonial plutôt que d'engager une réflexion à long terme pour l'adapter à leurs besoins (Coombs, 1989, p. 75). Actuellement, on constate que les attentes sont insatisfaites et de nombreux pays africains ont perdu leurs illusions dès lors que le chômage des diplômés a succédé à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée des années 1960. Les réformes tentées pour adapter l'école au milieu rural ou lier éducation et travail productif n'ont par ailleurs souvent pu être menées à terme, de même que les tentatives d'enseignement en langues africaines. On peut constater, d'après les recherches sur l'éducation en Afrique (Diouf, 1987 au Sénégal ; Yao N'Guessan, 1993 en côte d'ivoire ; Ouro Sama, 1993 au Togo ; Baba-Moussa, 2000 au Bénin…) que les réformes ont souvent privilégié le système scolaire au détriment des structures relevant de l'éducation non formelle : apprentissage en ateliers, associations, centres d'alphabétisation, etc. Pourtant, certains auteurs démontrent le

caractère utopique de réformes qui se limiteraient à l'éducation formelle (Rwehera, 1998[4]).

## En définitive, « l'éducation prisonnière de la forme scolaire » malgré les différences contextuelles

En Afrique francophone tout comme en France, l'institution scolaire s'est imposée historiquement comme lieu privilégié d'éducation. Guy Vincent (1994-2005) considère en cela que l'éducation est prisonnière de la « forme scolaire » du fait du primat accordé aux savoirs scolaires et aux modalités de leur construction à l'Ecole[5] (face à face pédagogique, groupes de niveaux, système d'évaluation, etc.) par rapport aux autres lieux et modes de transmissions de connaissances (familles, associations, apprentissages informels, etc.). Selon Compère (1985), on trouve déjà, dès le XIVème siècle la manifestation ce que Guy Vincent appellera plus tard la « forme scolaire ». Cette dernière se caractérise principalement par une conception de l'école comme étant : « un espace séparé des autres espaces de vie sociale, un espace clos, organisé en vue de l'activité de cet être social nouveau qu'est l'élève » ; un temps spécifique, le temps scolaire marqué par un découpage en séquences isolées pendant lesquels se déroulent des apprentissages particuliers consistants en l'appropriation de règles abstraites auxquels les individus doivent se conformer ; une relation sociale particulière, la « relation pédagogique » qui vise essentiellement « l'obéissance des individus » à des règles impersonnelles (Vincent, 2005). Pour Compère, ce mode de transmission des savoirs a constitué en France, notamment avec le développement des collèges parisiens au XVIème siècle, « la matrice d'un modèle pédagogique nouveau » qui s'est ensuite étendu à l'ensemble de l'Europe occidentale (Compère, 1985, p. 20). Si ce constat s'inscrit dans l'évolution « normale » des sociétés occidentales, il l'est moins en Afrique francophone où l'école s'impose de façon exogène dans l'histoire sociale et culturelle. En effet, c'est ce modèle

[4] L'auteur défend la thèse de « l'impossible développement de l'enseignement dans les Pays les moins avancés », tant cela requiert des investissements importants, estimés parfois à 75% du produit national brut.

[5] L'Ecole avec « E » est utilisé pour désigner l'ensemble de l'institution scolaire et universitaire (Durand-Prinborgne, 1991).

pédagogique nouveau dont parle Compère qui, comme on l'a vu en amont, a été transposé dans les colonies françaises et s'est imposé aux autres modèles existants. Cependant, si en France comme en Afrique francophone on peut considérer avec Guy Vincent (1994) que l'éducation est « prisonnière de la forme scolaire », il faut relever que le fonctionnement de ce modèle éducatif suscite un certain nombre de questionnements qui seront abordés dans les développements qui suivent : Comment gérer son fonctionnement au quotidien ? Les tensions qu'il couve s'expliquent-elles encore en Afrique par son caractère importé, alors que le système français qui sert de modèle rencontre aussi des difficultés ? Y a t-il des similitudes dans la nature de la crise de part et d'autre ? Peut-on envisager des solutions qui s'enrichissent réciproquement dans les deux contextes ?

### Les tensions dans le fonctionnement actuel du système éducatif en France et en Afrique francophone subsaharienne

Bien que l'histoire du système éducatif révèle des enjeux différents voire contradictoires en France et en Afrique francophone, elle aboutit au même résultat : faire de l'Ecole le lieu privilégié de l'éducation. Actuellement, le fonctionnement de ce système comporte de part et d'autre des tensions que l'on cherche à identifier ici. En ce qui concerne l'Afrique francophone, les rapports annuels de l'UNESCO sur l'éducation dans le monde montrent la précarité de la situation de l'éducation qui enregistre souvent les plus faibles indicateurs. Cela conduit un certain nombre d'analystes à considérer qu'après bien des années, « l'école importée » reste encore à adapter aux réalités africaines. En France, si l'école a été créée intentionnellement pour constituer le lieu d'éducation commun à tous, cette ambition semble porter en elle-même les tensions auxquelles l'école est confrontée : la massification de l'enseignement cache mal des inégalités révélées par les sociologues avec en toile de fond une profonde crise culturelle.

#### Apprendre à connaître : des inégalités dans la sélection des savoirs et l'accès à ces derniers

En Afrique, les politiques de scolarisation menées sous l'impulsion de l'UNESCO et le réseau Education pour tous (EPT) (cf. Assises de

Dakar en 2000) on permis l'augmentation notable des taux de scolarisation au primaire. Cependant, la déperdition persiste avant la fin du cycle entraînant de faibles taux de scolarisation aux cycles suivants (exemple, au Bénin, le taux de scolarisation brut est de 84 % au primaire, 21% au secondaire et 3% au supérieur : UNESCO, 2000). Cette situation s'explique souvent par le déséquilibre des choix politiques qui, contrairement à l'Europe, privilégient le système universitaire au détriment du primaire (Orivel, 2001). En conséquence, la qualité interne s'en trouve affaiblie. Selon différentes études les élèves arrivant en fin de cycle primaire dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne ont des difficultés à atteindre le niveau minimum attendu en lecture (parfois plus de 50% des élèves de 6e année) ou encore en français et en mathématique – selon une étude du PASEC réalisée dans 6 pays, ces insuffisances concerne 14 à 43% des élèves de 5e année (UNESCO, 2005, p. 24). Par ailleurs, alors que les enfants du monde ont acquis dans les années 1990, une espérance de vie scolaire de 9,2 années au primaire, en Afrique subsaharienne on compte 5 à 6 années de moins qu'en Europe occidentale (UNESCO, op. cit., p. 21). A ces difficultés s'ajoute celle de la pertinence culturelle et de la qualité des contenus d'enseignement et des méthodes pédagogiques. En effet, selon le Pacte[6], une éducation acceptable devrait convenir au plan culturel aux minorités et aux peuples autochtones et être de bonne qualité pour tous (Bidault, 2000, p. 36). Cela n'est favorisé ni par la faiblesse des effectifs accédant aux connaissances ni par le désintérêt manifesté à la culture et aux savoirs locaux, notamment les langues africaines puisque l'enseignement est souvent dispensé uniquement en langue française.

L'école arrive donc difficilement à assurer l'apprendre à connaître puisque l'accroissent des effectifs se fait au détriment de la qualité avec des inégalités selon le sexe et le milieu de vie : taux plus faibles chez les filles ou en campagne par rapport aux garçons et à la ville (UNESCO, 2005).

En France, depuis la volonté politique de conduire 80% d'une classe d'âge au niveau du bac, exprimée par Chevènement en 1985, différentes mesures ont été prise dans ce sens et l'on n'est pas loin du compte actuellement. En juin 2006, on compte 81,9 % d'admis parmi

[6] Pacte relatif aux droit économiques, sociaux et culturels signé par 143 Etats en 1976 et qui inclut l'éducation.

les candidats, ce qui signifie que 63,8 % d'une génération obtient le baccalauréat (note du ministère de l'éducation nationale, n°06-21 de juillet 2006). On peut donc considérer que le système scolaire français permet mieux que par le passé à la majorité des individus d'apprendre à connaître : « il est peu contestable que le niveau monte dans les jeunes générations, l'école impulsant un élargissement massif de l'accès à la culture savante dont il est difficile de contester le caractère démocratique » (Terrail, 1997, p. 16). Cependant, ces résultats masquent mal l'existence d'inégalités géographiques (10 point d'écart de taux de réussite au baccalauréat entre la métropole et les départements d'Outremer par rapport en 2005), d'inégalités liées aux filières (taux plus élevés dans les filières générales que dans les filières technologiques où les classes populaires et les immigrés sont nombreux) et au statut social (les enfants de cadres réussissent plus nombreux que ceux d'ouvriers)[7]. En somme, « la norme pratique qui gouverne les parcours scolaires est de plus en plus à l'avantage de l'enseignement général, l'orientation vers le professionnel faisant de plus en plus facilement figure de constat d'échec et de procédure d'exclusion » (1997, p. 27).

Donc en ce qui concerne l'apprendre à connaître en France, si l'accès à la culture se démocratise, les déséquilibres basés sur des critères socioculturels (voire ethniques) subsistent et influencent l'accès à l'emploi.

## Apprendre à faire : inadéquation entre formation et emploi et inégalités face à l'emploi

L'école en Afrique, à l'instar de l'école coloniale, a continué à former des cadres pour l'administration et « l'Etat providence » se chargeait de les employer jusque dans les années 1980. La crise économique des années 1980 permet de prendre conscience de l'inadéquation des formations face à l'emploi ; ce que relèvent différents acteurs de l'éducation au Bénin : « *nous sommes resté calqués sur le système français dont l'objectif était de fabriquer des petits fonctionnaires* » (ZG, ancien instituteur) ; « *On ne prépare pas les jeunes à se prendre en charge. Ils vont*

[7] Chiffres du Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche : Résultats, diplômes, insertion. Repères et références statistiques, Edition 2006.

*à l'école, ils étudient, tout juste pour intégrer la fonction publique* » (AGA, responsable associatif). D'après Deblé (1994), les réformes engagées dans la plupart des pays francophones sous l'appellation de « Ecole nouvelle », suite à la conférence de Brazzaville en 1978, devaient permettre de palier à cela en impliquant les élèves et étudiants dans des activités productives (artisanat, agriculture, etc.) pour permettre l'autofinancement des écoles et l'entretien de l'environnement (salubrité nationale)[8]. En l'absence de véritable évaluation, les témoignages d'anciens étudiants béninois montrent que l'introduction des activité productrices à l'école a parfois eu des effets positifs sur la diversification de leurs secteurs d'insertion professionnelle : *« J'ai fais des études de Droit mais aujourd'hui je suis reconnu comme photographe ; La photographie que j'ai appris depuis le collège et à l'université »* (SR, responsable associatif). En effet, l'intégration du travail manuel à l'école devrait permettre d'atténuer le mythe du « col blanc » (*Akowé* en langue Fon) et de faciliter la réinsertion des chômeurs diplômés dans l'emploi agricole - comme le suggèrent les différents gouvernements depuis les années 1980 - dans un pays où des agronomes travaillent dans l'administration et où le certificat d'étude primaire a longtemps été perçu comme la garantie d'échapper au travail manuel. Paradoxalement, cette réforme a été souvent remise en cause sans véritable évaluation, comme c'est le cas au Bénin lors des Etats généraux de l'éducation en 1991.

La réalisation de l'apprendre à faire est donc sujette à des tensions entre « col blanc » et « col bleu » ou « main verte », du fait du caractère élitiste du système éducatif qui impose la scolarisation comme principal mode d'ascension sociale. Si cela s'estompe avec l'augmentation du chômage des diplômés, les béninois considèrent toutefois l'école comme incontournable pour l'acquisition des savoirs fondamentaux. En revanche, pour la formation professionnelle, l'apprentissage en atelier (secteur non formel) apparaît plus adapté (Akpaka et Gaba, 1994).

---

[8] Ces réformes consistant en des tentatives de "ruralisation de l'enseignement" ou de liaison entre "éducation et travail productif" ont été menées avec le soutien d'organisations internationales comme le PNUD, l'UNESCO. Elles visent à adapter l'éducation aux réalités contextuelles des pays africains. Cependant, la précipitation dont leur mise en œuvre a fait l'objet explique l'échec auquel elles ont souvent aboutit (Deblé, 1994, p. 20).

En France, depuis la réforme Berthoin (1959) il semble exister une constante corrélation entre le niveau de formation et l'accès à emploi malgré des variations dans le temps. Selon Establet (1987), alors que 62 % des bacheliers et 85% des licenciés étaient des cadres en 1954, la tendance s'inverse dès 1980 avec 50% de bacheliers et 90% de licenciés. L'enquête « Génération 2001 » du centre d'études et de recherches sur l'emploi et la qualification (CEREQ) confirme qu'une bonne formation reste la meilleure barrière contre le chômage et les bas salaires. En effet, le taux de chômage est de 39% chez les non qualifiés contre 9% chez les titulaires d'un diplôme de 2ème ou 3ème cycle universitaire alors que le taux le plus faible (8%) concerne les titulaires d'un bac + 2 (Marchal et al., 2004, p. 3). Cette corrélation entre le niveau de qualification et l'accès à l'emploi ne doit pas faire perdre de vue que d'autres facteurs déterminent le parcours professionnel et expliquent les inégalités, à diplôme égal, face à l'emploi et à la rémunération. Parmi ces facteurs, l'appartenance à des réseaux sociaux (notamment le secteur d'activité des parents) peut favoriser l'insertion des jeunes alors que le sexe et l'origine ethnique peuvent constituer des handicaps respectivement chez les femmes (Marry, 1983-1997) et les jeunes issus de l'immigration (Silberman, 1997 ; Silberman et Fournier, 2006). En France, l'Ecole permet donc d'apprendre à faire à une majorité mais, comme pour l'apprendre à connaître, les mêmes facteurs d'inégalités fonctionnent parmi lesquels le statut social et l'origine ethnique.

## Apprendre à vivre ensemble : entre « culture conquise » et « culture soumise »

En Afrique, on reproche souvent à l'école d'être inadaptée aux réalités africaines. En revanche on lui reconnaît de favoriser l'ouverture sur le monde et l'accès à la modernité. Elle permet, en effet, d'en comprendre les composantes (démocratie, droits du citoyen, fonctionnement administratif, etc.) qui échappent aux non scolarisés. Elle permet par la même occasion d'accéder aux plus hautes positions sociales. L'école n'aurait donc du sens que pour une minorité « d'héritiers » se reproduisant en milieu urbain : « hormis une minorité de citadins des couches privilégiées, les béninois considèrent encore souvent l'école comme la chose du blanc »

(UNICEF, 1994, p. 90). Si l'on considère que l'éducation a une « fonction de transmission culturelle » (Forquin, 1989), on peut en déduire qu'en favorisant l'accès à des éléments culturels exogènes, l'école en Afrique assure souvent cette fonction à l'envers. Comme l'exprime un cadre ministériel béninois : « *L'école véhicule les valeurs occidentales. Alors que nous ne sommes pas en occident, nous sommes en Afrique, on est obligé, pour bien assimiler, de sortir de nous même* ». Cette situation s'explique comme précédemment par le primat de la « forme scolaire » et des savoirs formels généralement construits en occident (la langue d'enseignement est le français[9]) au détriment du mode de « socialisation pratique » reposant sur les savoirs locaux, transmis directement dans les sociétés traditionnelles, « sans détour réflexif, en apprenant sur le tas et par imitation » (De Queiros, 2003, p. 6). L'école permet donc mieux l'accès à la modernité qu'elle ne rapproche les individus de leurs cultures locales et de leurs traditions. Ainsi Quenum montre comment les intellectuels béninois se raccrochent prioritairement aux éléments de la culture Française qui leurs sont transmis à l'école au détriment de leurs cultures ethniques d'origine, pour échapper aux contradictions générés entre eux par leurs différences ethniques (Quenum, 1993). Pour permettre à l'école d'assurer une meilleure insertion sociale et culturelle, certes la réforme des *curricula* s'impose mais elle gagnerait à être doublée de l'intervention d'autres structures plus aptes à assurer la transmission des cultures et des savoirs locaux. On pourrait citer par exemple les centres d'alphabétisation en langues nationales et certaines associations socioéducatives qui oeuvrent pour la promotion des langues africaines et la diffusion des valeurs culturelles locales ; ce qui facilite la participation des individus à la vie et au développement de leur milieu local (Baba-Moussa, 2003).

En France, l'accueil d'élèves d'origines socioculturelles différentes est l'un des principaux problèmes que rencontre le système scolaire. En effet, la diversification socioculturelle de la population scolaire entraîne la rupture du consensus autour de valeurs constitutives d'une identité nationale qui fonde l'école unique. Balion (1981) analyse cette crise à travers le décalage entre la « culture conquise »

[9] Dans certains pays cette situation est difficile à résoudre à cause de la diversité linguistique et des revendications qui en découlent notamment chez les groupes minoritaires (Bidault, 2000).

véhiculée par l'école - culture savante qu'on acquiert en se pliant à la discipline et aux contraintes de la « forme scolaire » -, et la « culture soumise » à laquelle on accède librement dans la société. Pour Peralva, une partie de la violence scolaire s'expliquerait par la rupture, suite à la massification de l'enseignement, des bases socioculturelles constitutives d'un consensus à propos des attitudes et comportements (in Charlot et Emin, 1997, P. 104). De même, selon Debarbieux et Tichit, cette rupture crée à l'école un clivage entre les « nous » (français « de souche ») et les « eux » (population « issues de l'immigration ») qui donnerait lieu à une « ethnicisation » de la violence (in Charlot et Emin, 1997). Ragi (2003) quant à lui, décrit le problème identitaire des enfants de migrants partagés entre identité en contexte familial et identité en contexte scolaire, l'école fonctionnant comme instrument de normalisation et de légitimation de la culture des classes dominantes. L'école française tente donc de construire l'apprendre à vivre ensemble en s'appuyant sur la laïcité et l'éducation à la citoyenneté mais elle peine à articuler valeurs de la société et valeurs de l'école. Ainsi, Reboul (1992, p. 7) se demande si les valeurs de l'éducation seraient celles d'un « paradis perdu ». Tout comme pour l'école africaine, cette situation amène à s'interroger sur le type d'homme que l'école vise à former.

## Apprendre à être : une identité tiraillée entre références locales et références universelles

Les tensions relevées ci-dessus amènent à s'interroger sur l'identité de l'homme idéal que l'école veut préparer. En effet, d'après le pilier apprendre à être, il s'agit d'assurer une éducation qui confère aux individus de l'autonomie dans le choix des transformations nécessaires pour leur mieux-être. Or, pour les trois premiers piliers, on constate que l'Ecole est en Afrique le lieu de tensions entre le local et l'universel, c'est à dire entre éléments endogènes et éléments exogènes, avec le plus souvent une dévalorisation des premiers au profit des seconds. On peut alors se demander si l'excellence en éducation dans un pays africain doit se mesurer à la capacité des individus à remporter le trophée de l'émission « Question pour un champion » (sur France 3) ou plutôt à celle de mobiliser efficacement les savoirs locaux pour répondre aux problèmes locaux de

développement. On peut aussi se demander s'il ne vaudrait pas mieux mesurer cette excellence en construisant des indicateurs « hybrides » qui empruntent à la fois à la modernité et aux traditions, de la même manière que l'environnement social africain est empreint de métissages entre cultures nationales plurielles et apports de la modernité. Ainsi, Bernault et Tonda (2000) montrent par exemple que si en occident la modernité est rupture avec les traditions au profit de la rationalité et de l'innovation, elle articule harmonieusement traditions et rationalité en Afrique. Dans ce cas une réorganisation de l'éducation s'impose pour inscrire l'école dans un ensemble plus large à côté d'autres dispositifs considérés comme des acteurs de l'offre éducative à part entière. Par exemple, des précédentes recherches avaient permis de montrer au Bénin, les apports des centres d'alphabétisation en langue nationales (Hountondji, 1991 ; Baba-Moussa, 2003) et des coopératives agricoles créées en vue de la formation des jeunes ruraux (Guévoédo, 1993 ; Baba-Moussa, 2003) dans l'émancipation des ces jeunes. Pourtant, les choix officiels en matière de politique éducative accordent peu de place à ces dispositifs.

En France, la loi d'orientation de l'éducation précise la conception de l'homme idéal que l'école doit former. Si cet idéal correspond bien à la culture des classes dominantes et en favorise les « héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1964), pour les autres, la construction des identités est parfois tiraillée entre les références culturelles familiales et celles de l'école. Selon Ragi, cette difficulté est plus grande chez les enfants de migrants que chez ceux de classe populaire « d'origine française ». Parfois, les premiers « sont renvoyés à l'école comme dans la société à un vide qui n'est propice ni à l'identification, ni à la projection, mais seulement à l'introversion » ; ils s'inscrivent alors dans une logique de « stricte adaptation à l'autre » (Ragi, 2003, p. 6). Debarbieux écrit quant à lui que le modèle intégratif français est en cause puisqu'il « implique que les autres deviennent des nous pour pouvoir les intégrer » (1997, p. 171). Plutôt que d'utiliser les différences comme ressources pour un mieux vivre ensemble, il semble au contraire que les différences des dominés soient plutôt perçues comme une menace (Dubet, 1996, p. 99). Du coup, certains élèves apparaissent inadaptés à la culture scolaire et à l'école et se retrouvent en échec ou exclus. Certes, l'explication de l'échec scolaire

et de l'exclusion ne se réduit pas à l'origine ethnique ou sociale mais ces constats amènent à s'interroger sur la possibilité pour l'école de former l'homme idéal qu'attend la société sans succomber au « conformisme des comportements » auquel s'oppose précisément l'apprendre à être. L'école unique n'est-elle pas victime de ses ambitions, ne doit–elle pas accepter, pour plus d'efficacité, de partager les prérogatives éducatives avec d'autres dispositifs qui, avec d'autres méthodes, apportent des réponses complémentaires ?

Ces questions qui concernent aussi bien l'éducation en France qu'en Afrique francophone conduisent à analyser la place accordée aux autres structures éducatives dans la résolution des tensions identifiés au sein du système scolaire.

### Face aux tensions de l'école, l'éducation « non formelle » ou « extrascolaire » constitue t-elle une alternative ?

Les analyses précédentes révèlent des écarts entre la France et l'Afrique francophone notamment pour l'apprendre à connaître et l'apprendre à faire, le système éducatif répondant mieux à la demande en France. En revanche, pour l'apprendre à vivre ensemble et l'apprendre à être, le même problème culturel semble se poser différemment. En France, l'école est instituée pour construire l'identité nationale commune et les élèves en échec sont considérés comme inadaptés. En Afrique, l'école était d'abord l'instrument du colonisateur et c'est sa difficile adaptation au contexte qui est relevée. Dans les deux cas, faut-il changer d'école ou rechercher dans chaque contexte les structures complémentaires pour en palier les insuffisances ?

Pour répondre à cette question en Afrique, il s'impose d'inventer des modèles nouveaux. Le recours à l'éducation non formelle apparaît comme une évidence puisqu'elle concerne la masse des jeunes déscolarisés ou non scolarisés. Au Bénin par exemple, des recherches antérieures (Baba-Moussa, 2002 et 2003) ont permis de montrer que les associations de jeunesse et les ateliers d'apprentissage du secteur informel sont cités comme étant les principales structures complémentaires de l'Ecole. Les premières sont considérées comme des « lieux de formation et d'action » et des « relais des pouvoirs publics » dans l'éducation des jeunes alors et la formation dispensée

par les seconds en complément d'une scolarisation primaire ou secondaire constitueraient, pour certains parents, le cursus idéal pour une insertion socioprofessionnelle adaptée (Akpaka et Gaba, 1992). Arrivent ensuite : les centres d'alphabétisation en langues béninoises et les coopératives agricoles (considérés comme des moyens d'émancipation et d'insertion sociale et professionnelle en milieu rural). L'étude du fonctionnement de ces structures révèle que seule une articulation pertinente de leurs actions avec celles du système scolaire permet d'embrasser les quatre piliers de l'éducation tout au long de la vie. Suite à ces constats, l'auteur propose d'envisager l'éducation au Bénin sous l'angle du « contexte d'action éducative » dans lequel chaque structure apporte une réponse particulière et où chaque individu peut construire son parcours en passant successivement par différentes structures (Baba-Moussa, 2003). Cela suppose l'intervention volontariste de l'Etat pour créer la synergie entre ces structures.

En France, il semble persister une « convention méritocratique » qui conduit à suspecter toute formation ou diplôme obtenu hors du système scolaire (Troger, 2003). Ainsi, alors qu'à peu près partout en Europe, la majorité des ouvriers et employés est formée dans les entreprises, les apprentis représentent à peine 10% en France et la formation professionnelle - qui est d'ailleurs perçue comme une alternative à l'échec dans l'enseignement général (Terrail, 1997) se fait essentiellement dans le système scolaire. L'apprentissage apparaît en effet comme la solution pour les jeunes déscolarisés ou déviants (cf. proposition du gouvernement d'avancer l'âge de l'apprentissage à 14 ans, suite aux émeutes des banlieues de l'automne 2005). Plus globalement, toute intervention éducative hors de l'école (intervention « socio-éducative ») ne serait que la solution en cas d'échec. C'est le cas des actions menées par de nombreuses associations (soutien scolaire, insertion par le sport…) et autres dispositifs (intervention des parents, grand-frères ou médiateurs) que l'on retrouve dans les banlieues et quartiers populaires où vivent souvent les élèves « inadaptés » évoqués plus haut. L'école doit donc rester au faîte de la hiérarchie des structures éducatives, un lieu d'excellence, y compris en multipliant les enseignements nouveaux (éducations à la citoyenneté, à la santé, à l'envirionnement), comme pour contrôler toutes les dimensions de l'intervention éducative ; avec les difficultés

de mise en œuvre que cela comporte (cf. Audigier, 1990, pour l'éducation à la citoyenneté). Pourtant, il semble bien qu'on s'achemine en Europe vers un nouveau paradigme caractérisé par la diversification des acteurs de l'éducation parmi lesquels les familles peuvent choisir : « Hier unifié derrière la toute-puissance d'un Etat central coordonnateur ou financeur quasi-exclusif des établissements scolaires, le nouveau système scolaire doit compter avec une pluralité d'acteurs et une différenciation accrue des enseignements, et dans certains pays, une diversification des structures éducatives » (Mons, 2004, p. 472). Par ailleurs, la validation des acquis de l'expérience (VAE) qui est considérée comme une composante du processus d'éducation et de formation tout au long de la vie montre bien que l'école n'a plus le monopole des apprentissage puisque les entreprises sont dès lors considérés comme des lieux de formation et d'accès à la qualification (cf. notamment Baba-Moussa, 2004).

## Conclusion

La réflexion proposée ici avait pour objectif de déterminer si la crise de l'éducation et les tensions qui en découlent au sein du système scolaire peuvent trouver un palliatif dans le recours aux autres structures éducatives existant en dehors de l'école, aussi bien en France que dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne. Le rappel historique des conditions d'émergences du système scolaire a permis de voir que l'on est en face d'un même modèle éducatif, « la forme scolaire », appliqué dans deux contextes différents avec des enjeux contrastés. Alors qu'il vise à assurer l'égalité des chances pour tous et à construire une identité collective en France, il entre en rupture avec la culture et les identités des africains. En effet, à l'origine, il répond avant tout à la politique d'assimilation du colonisateur en Afrique et les difficiles adaptations qu'exige sont appropriation par les africains n'ont pu aboutir à des résultats efficaces. Malgré les différences d'enjeux dans la 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). L'utilité de l'éducation non formelle est perçue comme évidente en Afrique francophone où les taux de scolarisation sont faibles : c'est ce que montrent un certain nombre de recherches cités plus haut. Elle l'est moins en France, d'une part, parce que l'école accueille la majorité de la jeunesse, d'autre part, du fait de l'existence d'un certain conservatisme. En effet, 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). Selon l'auteur, le second modèle affecte l'équité sociale mais le premier, lorsqu'il favorise la diversité des acteurs, la liberté de choix et un contrôle optimal de l'Etat – on parle alors du « modèle de l'intégration individualisé » - permet « un niveau éducatif général élevé, une faible présence d'élèves en difficulté et une élite développée » (Mons, 2004, p. 488). 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. Encore faut-il accepter de remettre en question l'idée d'une école unique, sans pour autant lui substituer le libéralisme en éducation, pour identifier dans chaque pays le « réseau d'apprentissage » (Coombs, 1989) ou le « contexte d'action éducative » (Baba-Moussa, 2003) approprié.

## Références bibliographiques

Audigier, F. (1990). Enseigner la société, transmettre des valeurs. *Revue française de pédagogie*. 94, 37-48.

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'Education - Pour l'ère nouvelle*. *36*, 3, 103-130.

Baba-Moussa, A. R. (2004). Les stratégies d'acteurs face à la validation des acquis en Basse-Normandie. *Formation-Emploi*. 88, 17-32.

Baba-Moussa, A. R. (2006). Problématique de la crise de l'éducation en Afrique francophone, *Assises francophones de l'éducation et de la formation*. Paris, Organisation internationale de la francophonie, 229-240.

Ballion, R. (1981). L'inadaptation de l'appareil scolaire a ses fonctions culturelles. *Revue française de pédagogie*. 69, 5-11.

Bourdieu, P., & Passeron J.C. (1964). *Les héritiers*. Paris : éditions de Minuit.

Charlot B., & Emin J.C. (1997). *Violences à l'école : état des savoirs*. Paris : Armand Colin.

Codo, B. (1992). Les associations de classes d'âge (les donkpê) et leur mutations sous la colonisation, in D'Almeida-Topor H. et al., *Les jeunes en Afrique*. Paris, L'Harmattan, 176-185.

Compère, M-M. (1985). *Du collège au lycée (1500-1850)*, Paris, Gallimard / Julliard.

Coombs, P. (1989). *La crise mondiale de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Deblé, I. (1994). Différenciations ou uniformisation ? *Afrique contemporaine*. 172, 9-30.

De Queiros, J. M. (2003). *L'école et ses sociologies* Paris, Nathan, Collection Sociologies.

Delors, J. (1997). *L'éducation, un trésor est caché dedans.* Paris : Odile Jacob-UNESCO.

Elias, N. (1939). *Le processus de civilisation*. Paris : Calmann-Lévy.

Establet, R. (1987). *L'école est-elle rentable* ? Paris : PUF.

Forquin, J.C. (1989). *Ecole et culture.* Bruxelles : De Boeck.

Gouda, S. (1986). *Analyse organisationnelle des activités physiques et sportive dans un pays francophone d'Afrique Noire*. Thèse de Doctorat STAPS, Grenoble 2.

Gounongbé, Ari (1996). *Echecs scolaires et acculturation en Afrique noire*. XIème Colloque ADMEE Europe, Grenoble 2.

Guévoédo, N. G. (1988). *Le mouvement coopératif et le développement rural en République Populaire du Bénin*. Rapport d'étude, Douala, INJS.

HCF (1995). *La francophonie et les sociétés africaines*. XIème session, février.

Hountondji, P. (1994). *Les savoirs endogènes : pistes pour une recherche*. Dakar, CODERSIA.

Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789*). Paris, Nathan, collection pédagogies.

Marchal, N., Molinari-Perrier, M., & Sigot, J.C. (2004). Génération 2001. S'insérer lorsque la conjoncture se dégrade, Cereq *Bref*. 214.

Marry, C. (1983). Origines sociales et réseaux d'insertion de jeunes ouvriers, *Formation-Emploi*. 4.

Marry, C. (1997). Le diplôme et la carrière : masculin/féminin, in Terrail J. P. (Dir.). *La scolarisation de la France*. Paris : La dispute, p. 177-192.

Mons, N. (2004). *De l'école unifié aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. Doctorat de Sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.

Orivel, F. (1999). L'éducation dans le monde. Etat des lieux et perspectives, *Revue internationale de l'éducation*. 22, 23-39.

Quenum, J.C. (1993). *Interactions entre systèmes éducatifs traditionnel et moderne dans la dynamique du développement au Bénin*. Thèse de doctorat Sciences de l'éducation, Paris 1.

Ragi, T. (2003). Socialisation et identité culturelle , in *Agora débats/jeunesse*. 32, 4-11.

Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF.

Seck, P.I. (1993). *La politique culturelle de la France en Afrique*. Paris : l'Harmattan.

Troger, V. (2003). La formation professionnelle des jeunes en question, *Sciences humaines*. 140, 16-20.

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire.* Lyon : PUL.

UNICEF (1994). *Enfants et femmes, avenir du Bénin*. Cotonou : UNICEF.

UNESCO (2000). *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris, UNESCO.

UNESCO (2005). *Education pour tous. L'exigence de qualité*. Paris, UNESCO.

Silberman, R. (1997). L'insertion professionnelle des enfants d'immigrés , in Terrail JP (Dir.). (Dir.). *La scolarisation de la France*. Paris : La dispute, pp. 193-207.

Silberman, R. et Fournier, I. (2006). Jeunes issus de l'immigration. Une pénalité à l'embauche qui perdure..., *CEREQ Bref*. 226.

Terrail, J-P. (Dir.) (1997). *La scolarisation de la France*. Paris : La dispute.

Tanguy, L. (dir.) (1986). *L'introuvable relation formation emploi*. Paris. La documentation française.