IDENTIFICATION DE LA RECHERCHE SUR LES PRATIQUES DE TERRAIN DANS LES STRUCTURES DE FORMATION DES ENSEIGNANTS EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Bénin, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Comores, Guinée, Sénégal, Tchad et Togo

RAPPORT FINAL
15 AOÛT 2025

SOMMAIRE

SIGLES **4**

INTRODUCTION GENERALE **6**

1. PARTIE 1 : CADRE GENERAL DE L'ETUDE **8**

1.1. Contexte et Justification 8

1.2. Aperçu méthodologique 11

1.3. Les difficultés et les limites du travail 12

1.4. Une ambition : inscrire ce travail dans une dynamique de long terme 15

2. PARTIE 2 : COMPRENDRE LES DYNAMIQUES DE RECHERCHE EN EDUCATION DANS 10 PAYS D'AFRIQUE FRANCOPHONES **16**

2.1. Ancrage politique et priorisation de la recherche en éducation 16

2.1.1. Une reconnaissance politique inégale et souvent marginale 17

2.1.2. Des tentatives émergentes, mais encore fragiles 17

2.1.3. Absence d'ancrage dans certains contextes 18

2.1.4. Un financement public très limité, voire inexistant 18

2.2. Structuration institutionnelle de la recherche en éducation **18**

2.2.1. Une cartographie incomplète et très hétérogène 19

2.2.2. Faiblesse des formes d'organisation interne 19

2.2.3. Gouvernance éclatée et absence de coordination nationale 19

2.2.4. Évaluation et reconnaissance : un cadre très lacunaire 20

2.3. Capacités humaines et conditions d'exercice de la recherche en éducation **21**

2.3.1. Une offre doctorale encore limitée et inégalement répartie 21

2.3.2. Encadrement doctoral : un vivier humain encore trop étroit 21

2.3.3. Conditions d'exercice : surcharge, isolement, précarité 22

2.3.4. Reconnaissance académique : un système peu incitatif 22

2.3.5. Infrastructures et ressources matérielles très insuffisantes 22

2.4. Production scientifique : thématiques, formats, diffusion **23**

2.4.1. Des systèmes consolidés, mais encore peu visibles à l'international 25

2.4.2. Des systèmes en développement, portés par quelques pôles dynamiques 25

2.4.3. Des dynamiques émergentes, encore peu stabilisées 26

2.4.4. Des pays à très faible production scientifique, nécessitant un appui intensif 26

2.4.5. Thématiques dominantes et circulation des savoirs 27

2.4.6. Représentation féminine 28

2.5. Réseautage, partenariats et coopération scientifique 29

2.5.1. Des réseaux scientifiques nationaux encore embryonnaires 29

2.5.2. Une coopération internationale très asymétrique 29

2.5.3. Des participations encore limitées aux projets collectifs et à la publication collaborative 30

2.5.4. Des obstacles persistants à l'ouverture scientifique 30

2.6. Articulation entre recherche, formation et politiques publiques 31

2.6.1. Un lien encore ténu entre recherche et formation des enseignants 31

2.6.2. Des interfaces avec les décideurs encore peu institutionnalisées 32

2.6.3. Une utilisation marginale des résultats de recherche 32

2.6.4. Quelques exemples d'impact et de rapprochement 32

2.6.5. Les freins structurels à l'interaction 32

2.7. Enjeux transversaux et recommandations stratégiques 33

2.7.1. Enjeux transversaux : cinq constats clés 33

2.7.2. Recommandations stratégiques : cinq axes d'action 33

CONCLUSION 35

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 36

ANNEXE : FICHES PAYS 38

SIGLES

AFD : Agence Française de Développement

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

APRE : Association pour la Promotion de la Recherche en Éducation

ANAQ-Sup : Autorité Nationale d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur

CAMES : Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur

CEREG : Centres d'Etudes et de Recherche en Education

CIEP : Centre international d'études pédagogiques (devenu France Éducation international)

CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique

CRFPE : Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation

DEPP : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance

DFC : Direction de la Formation Continue

DRH : Direction des Ressources Humaines

DRRE : Direction de la Recherche, de la Réforme et de l'Évaluation

EdLAB : Éducation Laboratory

ERDAA : Education Research and Development Agenda for Africa

ERNWACA : Educational Research Network for West and Central Afric

ENS : École Normale Supérieure

EPST : Établissement Public à caractère Scientifique et Technologique

FASTEF : Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation

FAWE : Forum for African Women Educationalists

IEF : Inspection de l'Éducation et de la Formation

INSE : Institut National des Sciences de l'Éducation

KIX : Knowledge and Innovation Exchange

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

MESRS : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

MINRESI : Ministère de la Recherche Scientifique et de l'Innovation

PAPSE : Projet d'Amélioration de la Performance du Système Éducatif

PNAPAS : Programme National d'Appui aux Premiers Apprentissages Scolaires

ODD : Objectif de Développement Durable

PME : Partenariats Mondial pour l'Éducation

PND : Plan National de Développement

PTSF : Partenaires Techniques, Scientifiques et Financiers

RESEN : Rapport d'État du Système Éducatif National

ROCARE : Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation

SIMEN : Système d'Information du Ministère de l'Éducation Nationale

UA : Université d'Abomey

UASZ : Université Assane Seck de Ziguinchor

UCAD : Université Cheikh Anta Diop

UFHB : Université Félix Houphouët-Boigny

UGB : Université Gaston Berger

UO : Université de Ouagadougou

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

UNICEF : Fonds des Nations unies pour l'enfance

Introduction générale

Le mécanisme de Partage de connaissances et d'innovations (KIX) est une initiative du Partenariat Mondial pour l'Éducation (GPE) mise en œuvre par le Centre de Recherches pour le Développement International (CRDI). Parmi les quatre pôles régionaux déployés à l'échelle mondiale, le Centre régional KIX Afrique 21, basé à Dakar au sein de l'IFEF, couvre 21 pays d'Afrique francophone et lusophone. Il est piloté par un consortium composé de l'Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation (IFEF-OIF) en tant que chef de file, de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN), et de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), cette dernière jouant un rôle actif dans la coordination globale du Centre (KIX Afrique 21 fait partie de l'initiative KIX du GPE et du CRDI, piloté par ce consortium).

Dans un monde en mutation rapide, marqué par l'accélération des savoirs, l'interdépendance des sociétés et l'irruption de nouvelles formes de connaissances et de technologies, l'éducation apparaît plus que jamais comme un levier central du développement humain et social.

Dans cette dynamique, les Objectifs de Développement Durable (ODD), et en particulier l'ODD 4 portant sur une éducation de qualité, rappellent l'importance de garantir à tous une éducation inclusive, équitable et de qualité, ainsi que des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

À cet égard, l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants, ainsi que l'intégration systématique des résultats de la recherche dans les pratiques pédagogiques, constituent des enjeux stratégiques majeurs pour les systèmes éducatifs, notamment en Afrique.

De nombreuses analyses internationales convergent sur ce point : pour construire des systèmes éducatifs de qualité, équitables et résilients, il est indispensable d'appuyer les réformes éducatives sur des recherches contextualisées, rigoureuses et directement connectées aux réalités de terrain (Prost, 2001 ; Duru-Bellat, 1999 ; Becchetti-Bizot, Houzel et Taddei, 2017).

Le projet *Identification de la recherche sur les pratiques de terrain dans les structures de formation des enseignants en Afrique subsaharienne*, mis en œuvre par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et soutenu par le programme KIX Afrique 21, s'inscrit dans cette dynamique de renforcement de l'interface entre recherche et action éducative. Ciblant dix pays (Togo, Cameroun, Guinée, Burundi, Comores, Tchad, Bénin, Congo, Côte d'Ivoire et Sénégal), il vise à dresser un état des lieux des travaux de recherche, des structures et acteurs mobilisés dans le champ de l'éducation en lien avec la formation des enseignants et les pratiques de classes.

Ce projet répond à plusieurs constats établis par la littérature récente :

- la nécessité d'une cartographie fine des forces de recherche : comme l'a montré l'Alliance ATHÉNA (2017), l'absence d'une vision consolidée des structures et acteurs de la recherche en éducation constitue un frein majeur au pilotage stratégique de l'innovation pédagogique ;
- l'importance d'articuler recherche, formation et innovation : Becchetti-Bizot, Houzel et Taddei (2017) insistent sur le besoin de créer des écosystèmes apprenants où enseignants, chercheurs et décideurs collaborent à la co-construction de solutions éducatives fondées sur des preuves ;
- le rôle clé des experts de terrain : l'Enquête nationale sur les forces de recherche en éducation (2016) souligne que l'implication des praticiens dans les processus de recherche favorise la pertinence, l'appropriation et la durabilité des innovations pédagogiques.

Au-delà de l'état des lieux, ce travail ambitionne de contribuer à l'émergence de véritables sociétés apprenantes (StraNES, 2015 ; Becchetti-Bizot et al., 2017), en renforçant la place de la recherche dans l'accompagnement des transformations éducatives, en favorisant la mutualisation des savoirs entre acteurs nationaux et internationaux, et en consolidant les capacités locales en matière de production et d'utilisation des connaissances.

Ce travail rejoint les recommandations émises dans les grandes initiatives internationales telles que Education Research and Development Agenda for Africa (ERDAA, 2022) ou les travaux du partenariat mondial pour l'éducation (PME, 2020), qui plaident pour des politiques éducatives fondées sur l'évidence, contextualisées, et co-construites avec les chercheurs et les praticiens.

Le projet *Identification de la recherche sur les pratiques de terrain dans les structures de formation des enseignants en Afrique subsaharienne*, s'inscrit donc précisément dans cet effort de structuration du lien entre recherche et pratique éducative et vise à :

- cartographier les structures, acteurs et thématiques de recherche en éducation ;
- comprendre les liens avec les pratiques de terrain ;
- formuler des recommandations stratégiques pour renforcer l'usage des connaissances scientifiques dans les réformes éducatives ;
- contribuer à la création ou au renforcement des réseaux d'acteurs africains de la recherche en sciences de l'éducation.

En contribuant à une meilleure connaissance des dynamiques de recherche en éducation en Afrique, ce rapport souhaite ainsi offrir aux décideurs, aux praticiens et aux chercheurs eux-mêmes des leviers pour engager des collaborations au service de réformes éducatives plus efficaces, plus justes et plus durables.

1. Partie 1 : Cadre général de l'étude

1.1. Contexte et Justification

Depuis plusieurs décennies, la relation entre la recherche en éducation et les pratiques éducatives constitue un objet de débats récurrents. Si la recherche aspire à produire des connaissances fiables pour éclairer l'action pédagogique, les praticiens expriment souvent un sentiment de distance par rapport aux résultats scientifiques (Pépin, 2017). L'idée selon laquelle la recherche pourrait transformer directement les pratiques se heurte à des réalités institutionnelles, professionnelles et culturelles complexes. Face à cet écart, de nombreux chercheurs plaident pour repenser les modalités d'interaction entre production scientifique et intervention éducative (Levin, 2004 ; Cordingley, 2008).

Modèles de relations entre recherche et pratique

La littérature distingue plusieurs modèles théoriques décrivant les articulations possibles entre recherche et pratique.

- Dans une perspective classique, *le modèle de la transmission linéaire* suppose que la recherche génère des savoirs que les praticiens doivent ensuite appliquer (Hammersley, 2002). Cette vision, dominante dans les approches positivistes du XXe siècle, est aujourd'hui largement critiquée pour son caractère simpliste et unidirectionnel (Nutley, Walter & Davies, 2007).

- À l'opposé, *le modèle interactif* proposé par Weiss (1979) considère que l'utilisation des résultats de recherche par les praticiens est diffuse, non linéaire et dépendante de multiples facteurs : représentations professionnelles, contraintes institutionnelles, culture organisationnelle. Ce modèle ouvre la voie à des approches plus souples, prenant en compte l'interprétation et l'appropriation locale des savoirs.

- Plus récemment, des auteurs tels que Levin (2004) ou Gough (2013) ont insisté sur la nécessité *d'un modèle de coproduction* : chercheurs, décideurs et praticiens sont invités à collaborer étroitement, dès la définition des problèmes de recherche pour accroître la pertinence, l'appropriabilité et l'impact des résultats.

Facteurs influençant l'articulation entre recherche et pratique

De nombreux travaux mettent en évidence les facteurs qui facilitent ou freinent l'utilisation des résultats de la recherche en éducation.

- Parmi les facilitateurs, l'accessibilité des travaux de recherche, tant sur le plan du langage que des formats de diffusion, joue un rôle majeur (Cordingley, 2008 ; Nelson & Campbell, 2019). La formation initiale et continue des enseignants à la lecture critique de la recherche favorise également une posture professionnelle réflexive, comme l'ont montré Stéphanou et Bru (2006). De plus, des politiques publiques valorisant l'usage de l'»evidence-based education» participent à légitimer l'ancrage des pratiques dans des résultats probants (Slavin, 2002).

- En revanche, plusieurs freins subsistent. D'abord, les temporalités de la recherche et celles de l'action éducative sont difficilement compatibles : là où l'école exige des réponses rapides et pragmatiques, la recherche impose des délais longs d'investigation (Cain, 2015). Par ailleurs, une distance culturelle, voire épistémologique, sépare souvent les chercheurs et les praticiens (Bourdoncle, 1991). Enfin, les obstacles institutionnels (manque de temps, absence de soutien organisationnel, posture des chercheurs dans le contexte des réformes éducatives) limitent les possibilités concrètes d'intégrer les résultats de recherche dans les pratiques quotidiennes (Nelson & O'Beirne, 2014).

Recherches fondées sur les pratiques

Face à ces difficultés, certaines approches méthodologiques tentent de rapprocher directement recherche et action éducative.

- La recherche-action, introduite par Lewin (1946), repose sur l'implication active des praticiens dans la production de connaissances visant à transformer leurs propres pratiques. Cette approche, qui conjugue action et réflexion critique, est aujourd'hui encore largement mobilisée dans les dispositifs de formation professionnelle (Pine, 2009).

- Le modèle du « Lesson Study » constitue également un exemple emblématique d'articulation entre pratiques professionnelles et production collective de savoirs pédagogiques (Fernandez & Yoshida, 2004). Dans ce dispositif, les enseignants analysent ensemble des leçons expérimentales pour comprendre de manière fine les processus d'apprentissage des élèves.

- La recherche de type «design-based» (Brown, 1992 ; Collins, 1992) vise à développer à la fois des interventions éducatives concrètes et des théories sur l'apprentissage, à travers des cycles itératifs de conception, mise en œuvre et ajustement en situation réelle.

Débats contemporains

La montée des approches dites fondées sur les preuves (« evidence-based education ») depuis les années 2000, particulièrement promue par Slavin (2002), repose sur l'idée que seules les interventions ayant démontré leur efficacité en recherche expérimentale (notamment via des essais randomisés) devraient être diffusées à grande échelle. Cette orientation a influencé fortement les politiques éducatives dans plusieurs pays (Davies, Nutley & Smith, 2000).

Cependant, cette approche fait l'objet de nombreuses critiques. Biesta (2007) rappelle que l'éducation ne saurait se réduire à une simple application mécanique de protocoles validés : elle engage des dimensions éthiques, politiques et relationnelles que les approches expérimentales tendent à négliger. D'autres auteurs, comme Garcia (2019), soulignent le risque d'une technicisation de l'acte éducatif et d'une déprofessionnalisation des enseignants.

Perspectives

Aujourd'hui, plusieurs pistes sont envisagées pour mieux articuler recherche et pratiques éducatives.

Le développement de communautés de pratiques de recherche (Wenger, 1998) permet aux enseignants de partager collectivement des savoirs issus de l'expérience et de la recherche. En parallèle, se développe une réflexion sur l'importance de créer de véritables écosystèmes locaux de production de connaissances, associant chercheurs, enseignants, formateurs et institutions (Pépin, 2017). Cette approche vise à construire des savoirs contextualisés, dynamiques et directement opératoires pour améliorer les pratiques.

Enfin, la montée d'une éthique de la recherche collaborative insiste sur le respect des savoirs professionnels et sur la reconnaissance des enseignants comme producteurs légitimes de connaissances (Edwards-Groves et al., 2016).

Du côté de l'Afrique

La reconnaissance du rôle stratégique de la recherche scientifique en éducation, tant pour l'élaboration des politiques publiques que pour l'amélioration des pratiques pédagogiques, s'est accrue à l'échelle internationale au cours des deux dernières décennies (OCDE, 2016 ; UNESCO, 2020).

Pourtant, dans de nombreux pays africains, malgré des avancées notables, l'impact des résultats de recherche sur l'amélioration des dispositifs de formation des enseignants, des politiques éducatives, des pratiques de classes et des processus décisionnels demeure faible et inégal.

Plusieurs éléments contextuels justifient la pertinence et l'urgence d'une étude ciblée sur la cartographie des structures de recherche et des pratiques éducatives en Afrique :

- un écart persistant entre recherche et action éducative : même dans des systèmes éducatifs dotés de fortes capacités de production scientifique comme en Europe par exemple, l'interface entre recherche et pratique reste fragile. En Afrique, cet écart semble encore plus accentué, ce qui pourrait s'expliquer par l'insuffisance des infrastructures de recherche, du déficit de financement, du manque de dispositifs de transfert de connaissances et de la faible institutionnalisation des collaborations entre chercheurs et acteurs de terrain ;

- une nécessité de contextualiser les savoirs éducatifs : comme l'ont souligné les travaux du programme ERDAA (2022), les importations de modèles éducatifs non contextualisés ont souvent échoué à produire les effets escomptés. La production et l'utilisation de recherches enracinées dans les contextes socioculturels locaux sont cruciales pour assurer la pertinence et l'efficacité des innovations pédagogiques ;

- le besoin d'une approche systémique et interdisciplinaire : la recherche en éducation contemporaine évolue vers une approche systémique et interdisciplinaire, croisant les apports des sciences de l'éducation, des sciences sociales, des neurosciences, et des technologies éducatives (Alliance ATHÉNA, 2017). Pour être pleinement opérationnelles, les politiques éducatives doivent pouvoir s'appuyer sur une base scientifique interdisciplinaire et articulée aux réalités institutionnelles, sociales et économiques de chaque pays ;

- le rôle central de la formation initiale et continue : la formation des enseignants constitue un levier déterminant pour l'amélioration des systèmes éducatifs (Becchetti-Bizot et al., 2017 ; UNESCO, 2021). S'appuyer sur les résultats de la recherche dans la formation initiale et continue des enseignants permet non seulement d'améliorer les pratiques pédagogiques, mais aussi de développer une culture réflexive et professionnelle nécessaire à l'adaptation continue aux évolutions sociétales ;

- la dynamique des Objectifs de Développement Durable : l'Agenda 2030 pour le développement durable, en particulier l'ODD 4, souligne l'importance de garantir à tous une éducation inclusive, équitable et de qualité, et de promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Pour atteindre ces objectifs, les pays doivent pouvoir mobiliser pleinement leur potentiel de production de savoirs éducatifs et renforcer les passerelles entre recherche, innovation et action éducative (UNESCO, 2020) ;

- le développement rapide du numérique et de l'intelligence artificielle (IA) représente à la fois un défi et une opportunité majeure pour la promotion et la diffusion des savoirs en sciences de l'éducation en Afrique. D'un côté, l'accès élargi aux ressources numériques, et aux bases de données internationales peut favoriser une meilleure circulation des résultats de la recherche et renforcer les capacités des acteurs éducatifs. De l'autre, la fracture numérique persistante, les disparités d'accès aux technologies du numérique et de l'IA présentent de nouveaux défis. Ce qui requiert des stratégies volontaristes en matière de formation, d'infrastructure et d'accompagnement des chercheurs et des praticiens, afin de faire du numérique et de l'IA un levier d'amélioration des pratiques enseignantes en Afrique.

1.2. Aperçu méthodologique

Rappel des objectifs

Le projet Identification de la recherche sur les pratiques de terrain dans les structures de formation des enseignants en Afrique subsaharienne vise, de manière globale, à renforcer l'articulation entre productions scientifiques, formations des enseignants et amélioration des pratiques pédagogiques, à travers une connaissance fine et actualisée des dynamiques de recherche en éducation dans dix pays africains.

Il poursuit les objectifs suivants :

- présenter aux États la situation de la recherche et des pratiques en éducation de leur pays, afin de leur permettre de s'appuyer sur ces connaissances pour bâtir des systèmes éducatifs alliant robustesse, équité et résilience en intégrant les nouvelles approches, connaissances et outils du domaine éducatif, afin d'envisager des solutions pérennes pour dégager des lignes d'évolution à moyen et à long terme ;
- obtenir un état des lieux à visée comparative internationale, des structures de la recherche, connaissances et points de vues des acteurs clés des systèmes éducatifs des pays ciblés et proposer des pistes d'intégration des connaissances.

Objectifs spécifiques :

- recenser les principales productions scientifiques récentes (publications, projets de recherche, expérimentations pédagogiques) ;
- analyser les modalités de mobilisation des résultats de la recherche dans la formation des enseignants et les pratiques de classes ;
- identifier les obstacles structurels, financiers, institutionnels et culturels à une meilleure utilisation de la recherche dans la formation et la pratique pédagogique.

Méthodologie

Pour atteindre les objectifs définis par les Termes de Référence, une méthodologie rigoureuse et systématique a été mise en place, articulée autour de la collecte, de l'analyse et de la structuration des données relatives à la recherche en éducation dans les dix pays de l'étude.

Le dispositif méthodologique repose sur l'utilisation d'un ensemble d'outils standardisés permettant d'assurer l'homogénéité des informations recueillies, leur comparabilité et leur exploitation en vue d'une analyse transversale.

La collecte et l'analyse des données ont été organisées en plusieurs étapes complémentaires :

- identifier et collecter des indicateurs clés par pays : une fiche standardisée a été renseignée pour chaque pays, reprenant les données démographiques, politiques, économiques, sociales et éducatives essentielles ;

- recenser des productions scientifiques : les travaux scientifiques (thèses, articles, ouvrages, communications lors de colloques) ont été recensés par des investigations systématiques sur internet, dans les bibliothèques universitaires, et au sein des centres de documentation des structures de recherche et de formation. Ce recensement poursuit un travail démarré dans le cadre du programme APPRENDRE (Appui à la Professionnalisation des Pratiques Enseignantes et au Développement de la Recherche), appuyé par l'Intelligence artificielle[1]. Les données recueillies ont été centralisées dans un fichier Excel structuré, destiné à alimenter ultérieurement une plateforme interactive de valorisation des résultats ;

[1]Site apprendre : https://apprendre.auf.org/repertoire-des-theses/

- collecter les données sur les structures et des acteurs de recherche : un questionnaire spécifique a permis de collecter des données individuelles sur les chercheurs (statut, publications, encadrement doctoral, participation à des réseaux, financement de la recherche) ;

- collecter des données relatives aux interactions entre recherche et formation : des entretiens semi-directifs ont été conduits avec des responsables d'institutions et les chercheurs afin d'évaluer les liens entre la production scientifique et les pratiques de formation des enseignants.

La conduite de ce travail s'est largement appuyée sur le soutien et l'expertise de référents nationaux, souvent eux-mêmes chercheurs ou professeurs d'université reconnus dans leur pays. Leur légitimité académique, leur connaissance fine du tissu universitaire et de l'écosystème de la recherche nationale ont constitué des atouts majeurs pour accéder à des informations souvent difficiles à recueillir par d'autres voies.

En effet, dans de nombreux contextes, la majorité des travaux de recherche en éducation ne sont pas accessibles en ligne, que ce soit en raison d'un manque de dispositifs d'archivage numérique, de contraintes techniques (liées notamment à la connectivité) ou d'une faible diffusion institutionnelle. L'appui de ces référents a ainsi permis non seulement d'identifier des sources locales et des productions scientifiques parfois invisibles dans les bases de données internationales, mais également d'entrer en contact avec d'autres chercheurs et structures de recherche actives dans leur pays.

1.3. Les difficultés et les limites du travail

Bien que ce rapport s'efforce de restituer une image aussi fidèle que possible d'un champ de recherche par nature complexe et évolutif, il ne saurait prétendre à l'exhaustivité. Cette première exploration d'un ensemble foisonnant, hétérogène et souvent dispersé vise principalement à donner un aperçu des travaux existants, qui demeurent encore trop méconnus et insuffisamment valorisés en raison de leur difficile lisibilité (peu de travaux sont disponibles en ligne). Loin d'avoir pour ambition de clore la réflexion, ce travail se veut une amorce, un point de départ vers une compréhension plus approfondie et plus continue des interactions entre recherche et pratiques éducatives. À ce titre, il s'inscrit dans une dynamique de long terme, appelée à se poursuivre par la mise en place progressive d'une cartographie évolutive des recherches articulées aux pratiques de terrain. Plusieurs limites doivent cependant être signalées.

Une délimitation thématique nécessaire, mais forcément restrictive

Il importe de signaler que ce travail présente une limite intrinsèque liée aux choix opérés en matière de délimitation thématique. Compte tenu de l'ampleur et de la diversité des recherches en éducation, il a été nécessaire, au regard du temps de l'enquête et afin d'assurer la cohérence et la faisabilité de la présente recension, de concentrer l'analyse sur un ensemble circonscrit de thématiques considérées comme prioritaires. Afin de mieux documenter les dynamiques de transformation des pratiques d'enseignement et de soutenir les efforts de professionnalisation des acteurs éducatifs, six axes majeurs ont été retenus.

Le champ d'investigation s'est limité aux domaines suivants :

- la pédagogie générale, les processus d'enseignement-apprentissage, les pratiques enseignantes et l'ingénierie curriculaire ;
- les technologies éducatives ;
- la formation et la professionnalisation des enseignants ;
- la supervision des enseignants, incluant les dispositifs d'évaluation ;
- la didactique des disciplines ;
- l'inclusion scolaire.

La pédagogie générale, les processus d'enseignement-apprentissage, les pratiques enseignantes et l'ingénierie curriculaire constituent des fondements essentiels pour comprendre et améliorer la qualité des interactions pédagogiques ainsi que la pertinence des contenus et des méthodes d'enseignement. Ils apparaissent au cœur de toute réforme visant à rehausser l'efficacité des dispositifs éducatifs.

Les technologies éducatives, intégrées comme champ à part entière, répondent à la nécessité de prendre en compte l'impact croissant du numérique sur les environnements d'apprentissage, en particulier dans les contextes où l'innovation technologique représente une opportunité d'élargir l'accès et de diversifier les approches pédagogiques.

La formation et la professionnalisation des enseignants sont reconnues par la recherche internationale comme des leviers majeurs pour garantir la qualité de l'éducation à moyen et long termes. Leur intégration dans le périmètre thématique vise à refléter l'importance d'une approche systémique du développement professionnel continu.

La supervision des enseignants et les dispositifs d'évaluation ont été identifiés comme des instruments déterminants de l'amélioration des pratiques en situation, et comme des leviers essentiels pour accompagner l'évolution des compétences professionnelles sur le terrain.

La didactique des disciplines constitue une dimension indispensable pour comprendre comment les contenus scolaires sont construits, adaptés et transmis aux élèves. En contexte africain, la didactique des disciplines permet non seulement d'analyser les choix curriculaires en fonction des contextes culturels et sociaux spécifiques, mais aussi de favoriser la conception des démarches pédagogiques plus efficaces et inclusives. Ce qui donne davantage de légitimité à la recherche dans ce domaine.

Finalement, l'inclusion scolaire représente aujourd'hui un enjeu transversal incontournable, dans une perspective de justice sociale et d'équité éducative.

Ces axes ont été priorisés car ils reflètent à la fois les préoccupations majeures des politiques éducatives contemporaines, les besoins exprimés par les acteurs de terrain, et des thématiques courantes en termes de production de recherches au niveau national et international. Ce choix vise à maximiser la pertinence opérationnelle de la cartographie réalisée, en ciblant les domaines où le croisement entre recherche et pratique est le plus susceptible de générer des impacts mesurables.

Néanmoins, cette focalisation thématique restreint nécessairement l'étendue du panorama proposé. D'autres champs de recherche n'ont pu être intégrés à cette première phase de travail (le management éducatif, la gouvernance, l'éducation non formelle).

Il conviendra, dans les prolongements de cette initiative, d'élargir progressivement le spectre des thématiques explorées, afin de mieux appréhender la pluralité des enjeux contemporains de la recherche en éducation et de ses liens avec les pratiques de terrain.

Une délimitation dans le temps

La période retenue pour l'analyse couvre les années 2015 à 2024. Ce bornage temporel répond à plusieurs considérations méthodologiques. D'une part, il n'aurait pas été nécessairement pertinent d'élargir la recension à des recherches antérieures, dans la mesure où les contextes éducatifs africains, institutionnels et curriculaires ont connu d'importantes évolutions au cours de la dernière décennie, rendant certains travaux plus anciens partiellement obsolètes ou moins en phase avec les réalités et défis actuels. D'autre part, plusieurs synthèses et travaux de recensement de la recherche éducative couvrant les périodes antérieures existaient déjà, ce qui justifiait de concentrer l'effort sur les productions plus récentes, afin de produire une analyse actualisée et complémentaire aux travaux existants. C'est notamment le cas de la cartographie « Apprendre » mentionnée précédemment,

qui propose un répertoire en ligne des thèses en éducation soutenues dans l'espace francophone, avec une attention particulière portée aux pays d'Afrique subsaharienne. Cette base constitue une ressource précieuse pour repérer les thématiques déjà explorées et les dynamiques institutionnelles de recherche, et a servi de point de repère initial pour cadrer la présente analyse.

Une délimitation qui privilégie les chercheurs africains comme producteurs de savoirs

La cartographie présentée se concentre exclusivement sur les recherches menées par des chercheurs africains, dans le but de valoriser les dynamiques endogènes de production de savoirs et de mieux comprendre les priorités, les approches et les ancrages contextuels propres aux communautés scientifiques du continent. Ce choix méthodologique permet de mettre en lumière les contributions locales souvent moins visibles dans les bases de données internationales. Toutefois, cette approche comporte certaines limites. En excluant les travaux réalisés par des chercheurs d'autres horizons notamment ceux ayant produit des thèses ou des articles scientifiques sur les pays subsahariens ciblés, elle ne permet pas de rendre compte de l'ensemble des connaissances produites sur la thématique, ni même de certaines collaborations internationales qui peuvent enrichir les perspectives et les méthodologies de recherche.

Une délimitation dans les niveaux

L'étude s'est volontairement focalisée sur les recherches qui portent sur les niveaux primaire et secondaire, avec une attention particulière portée à l'enseignement fondamental. L'enseignement fondamental regroupe, dans de nombreux pays, l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, correspondant à la scolarité de base obligatoire.

Il vise à doter tous les élèves des connaissances et compétences essentielles – lecture, écriture, calcul, culture générale, compétences civiques et sociales – nécessaires pour poursuivre leurs études, accéder à l'emploi et participer pleinement à la vie en société. Ce choix reflète l'objectif principal de l'étude : mieux comprendre comment les recherches influencent, soutiennent ou interrogent les pratiques effectives en classe dans ces niveaux d'enseignement où se construisent les bases fondamentales des apprentissages. En outre, le volume même des recherches disponibles sur le supérieur aurait rendu l'analyse difficilement soutenable dans le cadre imposé, en diluant l'attention portée aux dynamiques spécifiques du fondamental, qui est au cœur des priorités stratégiques actuelles.

La nature même des productions

Ont été exclus de la recension les travaux de recherche conduits dans le cadre de mémoires de master ainsi que ceux émanant de personnels n'ayant pas obtenu de doctorat (PhD) ou ne disposant pas d'une reconnaissance académique établie. Cette décision repose sur la volonté d'assurer la solidité, la rigueur méthodologique et la reconnaissance scientifique des études recensées. Si les recherches de niveau master peuvent offrir des éclairages intéressants, elles demeurent souvent exploratoires, limitées en termes d'ampleur et de validation scientifique, et moins susceptibles d'avoir un impact tangible sur les pratiques professionnelles à large échelle.

Des limites inhérentes aux outils méthodologiques mobilisés

Il convient de préciser que ce travail n'a pas pour vocation d'évaluer la qualité scientifique des recherches recensées, mais bien de réaliser un inventaire aussi large et structuré que possible des productions existantes en lien avec les pratiques éducatives selon les thématiques sélectionnées. Toutefois, même dans cette perspective de recensement, les choix méthodologiques opérés ont pu introduire certaines limites ou biais. Les choix opérés pour structurer l'analyse ont nécessairement conduit à des simplifications.

Ces limites méthodologiques, inhérentes à tout travail de recension, appellent à considérer ce rapport comme une première étape, susceptible d'être enrichie et affinée par des investigations complémentaires et des mises à jour régulières.

Des limites liées à l'accès aux données et aux dynamiques locales

Une certaine réserve quant au partage de leurs productions, en particulier lorsqu'il s'agit de travaux non publiés, a été observée chez certains chercheurs. Cette attitude peut s'expliquer par des préoccupations légitimes liées à la maîtrise de la diffusion de leurs résultats, malgré les échanges menés pour présenter les objectifs de la démarche. Elle peut également refléter un contexte académique où la valorisation et la circulation des savoirs, notamment par la publication, ne sont pas encore systématiquement encouragées.

Le recensement a également été freiné par des difficultés structurelles d'accès à l'information scientifique. Les bases de données existantes, tant nationales qu'internationales, apparaissent parfois incomplètes, et ne référencent pas l'ensemble des productions. Le manque d'archivage systématique des productions scientifiques au sein de certaines universités, conjugué à l'absence d'un *open access* généralisé, constitue un autre frein majeur.

Enfin, les contraintes techniques rencontrées, notamment les problèmes fréquents de connexion Internet dans plusieurs pays, ont limité la possibilité de consulter certaines ressources ou de réaliser des échanges fluides avec les chercheurs et institutions sollicités. Ces obstacles, bien que partiellement surmontés par des démarches de contact direct et des recherches complémentaires, ont nécessairement impacté l'exhaustivité du travail.

Ces différentes limites doivent être gardées en mémoire lors de l'interprétation des résultats, sans pour autant remettre en cause la valeur informative et stratégique des éléments qui en ressortent.

1.4. Une ambition : inscrire ce travail dans une dynamique de long terme

Conscients de la fragilité des démarches ponctuelles de ce type, les auteurs de ce rapport souhaitent ancrer leur initiative dans une perspective durable. Une telle approche permettrait non seulement de mieux observer les inflexions ou continuités dans l'action publique et dans la production scientifique, mais aussi d'analyser les dynamiques d'émergence ou de redéfinition des thématiques et objets d'étude dans le secteur de l'éducation et de la formation. Ce suivi longitudinal contribuerait ainsi à mieux comprendre les forces à l'œuvre dans la transformation des pratiques éducatives et des recherches qui les accompagnent.

L'initiative coordonnée par l'AUF pour le centre KIX Afrique 21 vient compléter d'autres initiatives en cours dans le monde et notamment (liste non exhaustive) :

- le REAL Centre de l'Université de Cambridge, en collaboration avec NORRAG, a entrepris une cartographie des recherches africaines sur l'apprentissage fondamental en Afrique subsaharienne. Ce projet vise à identifier les publications existantes et à analyser leur répartition géographique et thématique ;
- en Amérique du Nord, par exemple, le Center for Research Use in Education (CRUE) de l'Université du Delaware développe depuis plusieurs années un suivi des liens entre recherche et pratiques éducatives aux États-Unis, en s'appuyant sur des enquêtes régulières auprès des enseignants et des chercheurs ;
- en Europe, le projet EIPPEE (Evidence Informed Policy and Practice in Education in Europe), financé par la Commission européenne, a tenté de cartographier les initiatives de mobilisation de la recherche dans l'élaboration des politiques éducatives à travers plusieurs pays européens ;
- de même, en Amérique latine, des organisations comme SUMMA[2] (Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe) œuvrent au développement d'un écosystème régional de production, diffusion et utilisation des recherches en éducation.

[2]SUMMA n'est pas un sigle. Il s'agit d'un nom propre choisi pour désigner le «Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe», basé au Chili. Le terme *summa* vient du latin et signifie «synthèse», «somme» ou «total», ce qui reflète l'ambition de ce laboratoire de rassembler, synthétiser et diffuser les connaissances et innovations éducatives pour améliorer les systèmes éducatifs en Amérique latine et dans les Caraïbes

Ces exemples montrent qu'au-delà des simples exercices de recensement, il est crucial de structurer un dispositif de veille et d'analyse continue, capable de rendre compte de l'évolution des savoirs scientifiques et de leur impact sur les réformes et les pratiques éducatives, en tenant compte des contextes locaux et régionaux.

2. Partie 2 : Comprendre les dynamiques de recherche en éducation dans 10 pays d'Afrique Francophones

Alors que la recherche en éducation constitue un levier stratégique pour améliorer la qualité des apprentissages, renforcer les politiques publiques et accompagner les réformes, sa structuration reste encore très inégale au sein des pays africains francophones. Cette partie propose une analyse comparative approfondie de dix contextes nationaux, afin de mieux comprendre les dynamiques à l'œuvre, les avancées réalisées et les obstacles persistants.

L'analyse repose sur une grille commune et s'organise autour de plusieurs dimensions clés : l'ancrage politique de la recherche en éducation, sa structuration institutionnelle, les capacités humaines disponibles, les modalités de production et de diffusion scientifique, les dynamiques de coopération, ainsi que l'articulation entre recherche, formation et politiques éducatives. Elle met en lumière les écarts entre pays, mais aussi les points de convergence et les marges d'action pour renforcer les écosystèmes nationaux.

Il convient néanmoins de souligner que mener une comparaison entre des pays aux histoires, structures universitaires, niveaux de développement et contextes politiques très différents constitue un exercice délicat. Si cette approche permet d'identifier des tendances et profils types, elle comporte aussi des limites méthodologiques et ne saurait rendre compte de l'ensemble des spécificités nationales.

Au-delà d'un simple état des lieux, cette exploration vise à dégager des profils différenciés, à identifier les leviers de changement, et à formuler des recommandations pour une politique plus ambitieuse et cohérente de développement de la recherche en éducation sur le continent.

2.1. Ancrage politique et priorisation de la recherche en éducation

Le rôle que joue la recherche scientifique dans le pilotage et l'amélioration des politiques éducatives dépend étroitement de son ancrage politique :

- est-elle reconnue comme un levier stratégique de transformation du système éducatif ?
- est-elle intégrée dans les politiques nationales de recherche ou dans les documents de planification sectorielle ?
- bénéficie-t-elle de financements publics et de dispositifs d'orientation cohérents ?

Cette première section propose une analyse comparative de l'intégration de la recherche en éducation dans les politiques nationales et sectorielles des dix pays étudiés. Deux dimensions principales sont examinées :

- la reconnaissance institutionnelle et stratégique de la recherche éducative dans les cadres politiques nationaux ;
- l'existence de dispositifs de financement, de programmation et de coordination intersectorielle.

L'analyse fait apparaître une très grande hétérogénéité entre les pays, tant en termes de structuration que de volonté politique. Pour mieux rendre compte de cette diversité, les pays ont été regroupés selon une typologie à trois niveaux :

- un premier groupe réunit les pays disposant de politiques nationales de recherche relativement élaborées, mais où la recherche en éducation reste marginalisée, sans orientation thématique ni priorité affichée (ex. Côte d'Ivoire, Sénégal, Cameroun, Bénin, Togo ;

- un deuxième groupe regroupe les contextes où des tentatives de structuration émergent, à travers des initiatives isolées ou des cadres institutionnels récents, mais encore fragiles et peu consolidés (ex. Guinée, Tchad, Burundi) ;
- un troisième groupe est constitué de pays dans lesquels aucun ancrage politique de la recherche en éducation n'a été identifié, ni cadre stratégique, ni financement, ni reconnaissance institutionnelle (ex. Comores, Congo).

Cette catégorisation, sans prétendre à l'exhaustivité ni à la rigidité, permet de mieux comprendre les écarts de structuration et de reconnaissance de la recherche en éducation dans l'espace francophone africain, et d'en dégager les principaux défis partagés.

2.1.1. Une reconnaissance politique inégale et souvent marginale

Dans la majorité des pays étudiés, la recherche scientifique bénéficie d'un cadre politique ou institutionnel national, souvent incarné par une politique nationale de recherche ou d'innovation (Sénégal, Cameroun, Bénin, Togo, Guinée, Côte d'Ivoire). Ces politiques visent à renforcer la production scientifique et à l'aligner sur les priorités nationales de développement. Toutefois, l'éducation y est rarement considérée comme un secteur stratégique prioritaire. Elle est généralement intégrée de manière indirecte, au sein d'axes larges relatifs au capital humain, aux sciences sociales ou à la gouvernance, sans déclinaison spécifique en matière de recherche éducative.

- Par exemple, au Sénégal, le Plan Stratégique National de la Recherche et de l'Innovation (PSNRI) 2023–2032 fixe des objectifs ambitieux en matière d'investissement en Recherche et Développement, mais l'éducation y est diluée dans des rubriques générales, sans pilotage thématique clair.

- En Côte d'Ivoire, malgré l'adoption d'une nouvelle loi sur l'enseignement supérieur et la recherche en 2023, la recherche en éducation reste faiblement positionnée dans les priorités du Plan National de Développement de la Recherche et de l'Innovation (PNDRI).

- De manière similaire, les politiques du Cameroun et du Bénin, bien qu'institutionnellement structurées, mettent l'accent sur les secteurs techniques et productifs (agriculture, énergie, technologies), reléguant l'éducation à une place secondaire, voire absente.

Même dans les pays disposant d'un cadre de recherche relativement opérationnel, aucun ne propose à ce jour de feuille de route spécifique pour la recherche en éducation. Les universités, écoles normales ou centres spécialisés n'ont pas de mandats explicites ni de stratégies partagées en lien avec les priorités éducatives nationales.

2.1.2. Des tentatives émergentes, mais encore fragiles

Certains pays montrent des signes d'évolution ou des tentatives de structuration.

- En Guinée, une politique nationale de recherche et d'innovation (2022–2026) a été récemment adoptée, et le Centre de Recherche en Éducation de Guinée (CEREG) cherche à fédérer des dynamiques locales.

- Au Tchad, la Faculté des Sciences de l'Éducation constitue un point d'ancrage académique. Si des Directions de la recherche et de la coopération existent au sein du ministère de l'Enseignement et dans les universités publiques, leur rôle et leurs actions manquent encore de visibilité et ne s'inscrivent pas dans un cadre national structuré de pilotage de la recherche.

- Au Togo, quelques laboratoires universitaires développent une activité de recherche éducative soutenue, malgré l'absence de priorisation nationale.

- Le Burundi se distingue par la tutelle conjointe de l'éducation et de la recherche au sein d'un même ministère, ce qui pourrait théoriquement favoriser l'articulation. Cependant, l'absence de cadre stratégique actualisé, le manque de coordination entre les différents services du ministère et les restrictions sur les libertés académiques affaiblissent le rôle de la recherche dans les politiques publiques.

2.1.3. Absence d'ancrage dans certains contextes

Dans des pays comme les Comores ou le Congo, on observe une quasi-absence d'ancrage politique de la recherche, en particulier en éducation. Aucun document stratégique de référence, ni au niveau national ni sectoriel, ne mentionne explicitement le rôle de la recherche comme levier de transformation du système éducatif. Il n'existe pas non plus de dispositifs de dialogue entre chercheurs et décideurs, ni de reconnaissance institutionnelle des structures de recherche. L'activité scientifique y repose presque exclusivement sur des démarches individuelles et sur des financements extérieurs obtenus de manière opportuniste.

2.1.4. Un financement public très limité, voire inexistant

Dans l'ensemble des dix pays, les financements publics dédiés à la recherche en éducation sont extrêmement rares. Même lorsque des fonds compétitifs nationaux existent (ex. : Fonds pour la Science, la Technologie et l'Innovation (FONSTI) en Côte d'Ivoire, Fonds d'Impulsion de la Recherche Scientifique et Technique (FIRST) au Sénégal, Fonds National de la Recherche et de l'Innovation pour le Développement, en cours de préparation (FNRID) au Togo), les projets en éducation sont peu représentés parmi les bénéficiaires. Cela s'explique par une faible structuration des équipes éducatives, une difficulté à formuler des projets compétitifs, et une absence de ciblage sectoriel dans les appels à projets.

Aucun pays n'a mis en place une ligne budgétaire dédiée à la recherche éducative au sein des ministères de l'Éducation ou de l'Enseignement supérieur. Bien que les universités disposent généralement de lignes budgétaires dédiées à la recherche, celles-ci restent souvent insuffisantes, ce qui conduit de nombreux chercheurs et enseignants-chercheurs à compléter le financement de leurs activités par leurs propres moyens ou grâce à des collaborations internationales ponctuelles. Cette dépendance aux bailleurs externes crée une orientation opportuniste des thématiques, souvent déconnectées des priorités nationales.

En conclusion, le constat est sans appel : la recherche en éducation est structurellement marginalisée dans les politiques scientifiques nationales des dix pays analysés. Si certains pays disposent de cadres institutionnels solides pour la recherche, ils n'intègrent pas l'éducation comme priorité stratégique, et aucune articulation intersectorielle ne permet de faire converger les besoins du système éducatif et les orientations scientifiques.

Cette situation appelle à :

- Formuler des stratégies nationales de recherche en éducation ou intégrer cette thématique dans les documents existants ;
- Instaurer des mécanismes intersectoriels de dialogue et de programmation conjointe ;
- Allouer des financements ciblés pour appuyer la structuration de la recherche éducative, et reconnaître son rôle dans l'amélioration des politiques publiques.

2.2 Structuration institutionnelle de la recherche en éducation

La capacité d'un pays à produire de la recherche scientifique en éducation dépend en grande partie de l'existence d'un tissu institutionnel structuré, comprenant des universités actives, des laboratoires ou centres de recherche, des formes de gouvernance partagées et des dispositifs d'évaluation. Cette partie s'intéresse à la manière dont la recherche éducative est organisée, pilotée et reconnue dans chacun des dix pays étudiés, autour de quatre dimensions :

- la cartographie des structures existantes (universités, laboratoires, centres) ;
- les formes d'organisation interne (groupes, unités, transversalité) ;
- les dispositifs de gouvernance (coordination, autonomie, pilotage) ;
- les mécanismes d'évaluation, d'accréditation et de reconnaissance académique.

2.2.1. Une cartographie incomplète et très hétérogène

Dans tous les pays, la recherche en éducation repose essentiellement sur les universités publiques et, dans une moindre mesure, sur les écoles normales supérieures ou instituts de formation des enseignants. Cependant, la présence de structures spécifiquement dédiées à la recherche en éducation est rare. La majorité des travaux sont menés au sein de départements de sociologie, de psychologie, de sciences de l'éducation ou de lettres, souvent de manière individuelle et sans ancrage institutionnel fort.

Seuls quelques pays disposent de structures identifiables :

- Le Togo avec l'Institut National des Sciences de l'Éducation – l'INSE de l'Université de Lomé), qui fonctionne comme un laboratoire structuré avec programmation scientifique et publications ;
- La Guinée avec le Centre d'Études et de Recherche en Éducation (CEREG), centre émergent, mais encore non reconnu officiellement ;
- Le Cameroun, qui présente une concentration d'unités au sein des universités (Faculté des Sciences de l'Éducation à Yaoundé, l'Ecole Normale Supérieure (ENS) à Maroua, Bambili, etc.) ;
- La Côte d'Ivoire, avec quelques unités actives (Université Felix Houphouët Boigny (UFHB), Université Alassane Ouattara (UAO), l'Ecole Normale Supérieur (ENS), mais sans centre national ni réseau de recherche en éducation ;
- Le Sénégal, où plusieurs laboratoires universitaires mènent des travaux sur l'éducation, mais de manière dispersée ;
- Dans les autres pays (Bénin, Tchad, Burundi, Comores, Congo), aucun laboratoire accrédité ou centre de recherche éducatif reconnu au niveau national n'a été identifié. La recherche s'y fait de manière individuelle ou informelle, sans moyens propres, sans reconnaissance statutaire, ni programmation collective.

2.2.2. Faiblesse des formes d'organisation interne

Dans la grande majorité des cas, les travaux de recherche sont menés sans cadre collectif formalisé. Peu d'unités mixtes ou de groupes thématiques structurés existent, et les dynamiques de mutualisation sont rares. Même dans les pays les plus avancés, l'organisation interne reste fragile :

- Au Togo, quelques laboratoires structurés fonctionnent, mais avec un financement aléatoire et une forte dépendance à la mobilisation individuelle ;
- En Côte d'Ivoire ou au Cameroun, certains départements universitaires accueillent des équipes de recherche, mais sans transversalité ni stratégie d'ensemble ;
- Ailleurs, comme au Burundi, en Guinée ou aux Comores, la recherche repose sur des enseignants isolés, souvent sans temps dégagé ni soutien logistique.

Ce manque d'organisation interne freine l'émergence de programmes scientifiques cohérents, la coordination interuniversitaire et la réponse à des appels à projets compétitifs. Il limite également la possibilité de construire des formations doctorales adossées à des équipes actives.

2.2.3. Gouvernance éclatée et absence de coordination nationale

La gouvernance scientifique de la recherche en éducation est marquée dans tous les pays par une grande fragmentation. Aucun des pays ne dispose à ce jour d'un organe de coordination national spécifiquement dédié à la recherche en éducation.

Le pilotage est souvent réparti entre :

- Le ministère de la Recherche ou de l'Enseignement supérieur, chargé de la tutelle générale (ex. Ministère de la Recherche Scientifique et de l'Innovation (MINRESI) au Cameroun, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) au Bénin) ;
- Les universités, qui disposent parfois d'un vice-rectorat ou d'une direction de la recherche, sans lien avec le secteur éducatif ;
- Les départements ou laboratoires, qui pilotent localement sans orientation partagée.

Aucune plateforme de coordination interuniversitaire n'a été identifiée. Le lien avec les ministères de l'Éducation est quasi inexistant, y compris dans les pays où recherche et éducation sont sous la même tutelle (Burundi). Cela empêche toute programmation scientifique concertée, toute reconnaissance stratégique des thématiques prioritaires, et toute construction de trajectoires de structuration à l'échelle nationale.

2.2.4. Évaluation et reconnaissance : un cadre très lacunaire

Les mécanismes d'évaluation, d'accréditation ou de labellisation des structures de recherche sont très peu développés. Dans tous les pays, les critères du Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) constituent le principal référentiel pour la promotion individuelle des enseignants-chercheurs, mais :

- Ils ne valorisent pas la recherche collective ou interdisciplinaire ;
- Ils ne tiennent pas compte des spécificités de la recherche en éducation (appliquée, contextuelle, qualitative) ;
- Ils ne sont pas associés à des systèmes nationaux d'assurance qualité ou de reconnaissance des équipes.

Dans ce paysage, le cas du Cameroun illustre un dispositif plus complexe, articulant plusieurs niveaux d'évaluation :

- une auto-évaluation par les chercheurs eux-mêmes de leurs performances et de leurs pratiques ;
- une évaluation par les pairs (travaux de recherche, publications, communications, etc.) menée par des commissions d'évaluation chargées d'apprécier les enseignants-chercheurs et de proposer leur inscription sur les listes d'aptitudes aux différentes fonctions ;
- une évaluation institutionnelle, pour ceux qui le souhaitent ou via un mécanisme d'homologation, assurée par les instances du CAMES afin d'arrimer le niveau atteint à celui des pairs du système régional.

Les facteurs clés pris en compte dans ces différents niveaux d'évaluation sont la qualité de la recherche, la qualité des enseignements, la contribution aux services au bénéfice de l'établissement et des étudiants, ainsi que l'intégrité et la déontologie.

Aucun pays ne dispose d'un système d'accréditation ou de labellisation des laboratoires éducatifs, ni d'un cadre de suivi régulier de la qualité scientifique. Cela freine la structuration des équipes, limite leur capacité à se positionner dans les réseaux internationaux, et renforce la fragmentation et l'isolement.

En conclusion, la structuration institutionnelle de la recherche en éducation en Afrique francophone reste extrêmement fragile, éclatée et faiblement institutionnalisée. Si des noyaux actifs existent dans certaines universités, aucun pays ne dispose à ce jour d'un écosystème de recherche éducative consolidé, articulant universités, laboratoires, programmes doctoraux et pilotage stratégique.
Ce constat met en évidence la nécessité :

- de reconnaître la recherche en éducation comme un domaine scientifique à part entière ;
- de structurer des équipes pérennes et des centres de recherche accrédités ;
- de mettre en place une gouvernance partagée et intersectorielle ;
- de renforcer les mécanismes d'évaluation, de coordination et de visibilité scientifiques.

2.3. Capacités humaines et conditions d'exercice de la recherche en éducation

La production de recherche scientifique ne repose pas uniquement sur des structures institutionnelles : elle dépend aussi de ressources humaines qualifiées, d'un environnement de travail propice, et de dispositifs de soutien à la formation et à la reconnaissance académique. Cette partie analyse les conditions d'exercice de la recherche en éducation dans les dix pays étudiés à travers cinq dimensions :

- les dispositifs de formation à la recherche (écoles doctorales, séminaires, méthodologies) ;
- l'encadrement doctoral et le statut des chercheurs ;
- les conditions d'encadrement ;
- les dispositifs d'évaluation et de reconnaissance académique ;
- les infrastructures et ressources matérielles disponibles.

2.3.1. Une offre doctorale encore limitée et inégalement répartie

Seuls quelques pays disposent d'écoles doctorales fonctionnelles en sciences de l'éducation, avec une capacité d'accueil structurée. C'est notamment le cas :

- du Sénégal, avec plusieurs écoles doctorales (Université Cheikh Anta Diop (UCAD), Université Gaston Berger (UGB), Université Assane Seck de Ziguinchor (UASZ) ;
- du Cameroun, où plusieurs universités proposent des formations doctorales (Yaoundé, Dschang, Maroua, etc.) ;
- du Togo, avec l'école doctorale Laboratoire des Sciences de l'Homme et de la Société à Lomé ;
- de la Côte d'Ivoire, où l'UFHB et l'UAO accueillent des doctorants en sciences de l'éducation, malgré des dispositifs souvent informels.

Dans les autres pays (Bénin, Guinée, Tchad, Burundi, Comores, Congo), l'offre de doctorat en éducation est soit très récente, soit inexistante localement. Les doctorants sont souvent inscrits à l'étranger (France, Sénégal, Cameroun, Maroc), dans le cadre de mobilités individuelles ou de co-tutelles. Cela génère des contraintes importantes : coûts élevés, encadrement à distance, déconnexion partielle avec les réalités locales.

Les séminaires méthodologiques, formations à la publication, ateliers de rédaction scientifique sont rares dans tous les pays. Aucun dispositif national d'accompagnement des jeunes chercheurs n'a été identifié, ce qui nuit à la qualité de la formation et au renouvellement des profils scientifiques.

2.3.2. Encadrement doctoral : un vivier humain encore trop étroit

Le nombre de chercheurs habilités à diriger des thèses en éducation est limité dans presque tous les pays. Seuls le Cameroun et le Sénégal disposent de viviers relativement étoffés. Ailleurs, le nombre d'encadrants est très faible (Burundi, Tchad, Comores, Congo), voire inexistant, ce qui oblige à recourir à des co-encadrements internationaux ou à des formules de tutorat informelles.
Ce déficit entraîne :

- une surcharge des encadrants disponibles ;
- des difficultés de suivi régulier des doctorants ;
- une concentration géographique des encadrements, souvent limitée à une ou deux universités ;
- une pénalisation des jeunes chercheurs, en particulier dans les régions excentrées ou les petites institutions.

Par ailleurs, dans tous les pays, il n'existe pas de formation à la supervision doctorale, ni de cadre de co-encadrement structuré. L'encadrement repose essentiellement sur la bonne volonté individuelle, sans reconnaissance institutionnelle ni appui méthodologique.

2.3.3. Conditions d'exercice : surcharge, isolement, précarité

Dans la plupart des pays, les enseignants-chercheurs exercent dans des conditions peu propices à la production scientifique :

- la charge d'enseignement est souvent très élevée (jusqu'à 12 à 16h hebdomadaires), ce qui laisse peu de temps à consacrer à la recherche ;
- aucune décharge horaire n'est prévue pour les activités de recherche ou d'encadrement doctoral ;
- les activités scientifiques ne sont pas valorisées dans l'évaluation ou l'évolution de carrière dans de nombreux pays (ex. Comores, Congo, Tchad, Burundi) ;
- l'absence de reconnaissance institutionnelle des fonctions de recherche renforce la marginalisation des chercheurs engagés dans des projets scientifiques. Dans certains cas, l'encadrement doctoral est considéré comme une charge supplémentaire non rémunérée, parfois même dissuasive ;
- Dans le système CAMES, l'encadrement d'un nombre minimum de thèses soutenues est requis pour la promotion aux grades supérieurs (professeur, directeur de recherche). Cette exigence a, dans certains cas, conduit à une inflation du nombre de thèses soutenues, dont la qualité scientifique peut s'en trouver affectée, les encadreurs cherchant à remplir rapidement les quotas nécessaires.

2.3.4. Reconnaissance académique : un système peu incitatif

Partout, les critères du CAMES régissent les promotions académiques. Toutefois :

- ces critères sont souvent perçus comme formels et peu sensibles aux spécificités des sciences de l'éducation ;
- la valorisation des publications collectives, des projets appliqués ou de la participation à des politiques publiques est très faible ;
- il n'existe aucun barème national, ni classement reconnu des revues dans la plupart des pays. Les publications non indexées ou locales sont souvent ignorées dans les évaluations, ce qui dissuade les chercheurs de produire dans des formats accessibles ou contextuellement pertinents ;
- les projets collectifs et interdisciplinaires ne sont pas encouragés, renforçant une culture de la recherche individualisée, peu coopérative.

2.3.5. Infrastructures et ressources matérielles très insuffisantes

Les conditions matérielles de la recherche sont très fragiles dans l'ensemble des pays :

- peu de bibliothèques universitaires spécialisées, et encore moins de bibliothèques numériques ou de plateformes d'archivage en ligne ;
- accès très limité aux bases de données scientifiques (JSTOR, Cairn, Scopus, etc.) ;
- peu d'espaces de travail dédiés à la recherche ou à l'accueil des doctorants ;
- manque d'outils logiciels professionnels (SPSS, NVivo, etc.), de services de traduction, de soutien technique ou logistique ;
- même dans les pays les plus avancés (Cameroun, Sénégal, Côte d'Ivoire), les équipements sont très inégalement répartis entre universités, et dépendent souvent de financements extérieurs.

Pour conclure, les capacités humaines et les conditions d'exercice de la recherche en éducation demeurent très insuffisantes dans l'ensemble des pays étudiés. Le manque de chercheurs qualifiés, l'absence de dispositifs d'encadrement structurés, la non-reconnaissance des activités scientifiques, et la pénurie de ressources matérielles constituent des obstacles majeurs au développement d'une recherche éducative durable, pertinente et de qualité.

Pour répondre à ces défis, il est nécessaire :

- de renforcer les filières doctorales en éducation dans les universités africaines ;
- de former les encadrants, valoriser l'encadrement doctoral et institutionnaliser les dynamiques de tutorat ;
- d'intégrer les activités de recherche dans les carrières académiques, avec des incitations claires ;
- d'investir dans les infrastructures scientifiques et l'accès aux ressources numériques.

2.4 Production scientifique : thématiques, formats, diffusion

Tableau 1 : La production scientifique en un coup d'œil

Pays	Catégorie	Total	Nbre Femme	Nbre homme	Pourcentage femmes
Bénin	Thèses	41	6	35	14,6%
	Articles	54	11	43	20,4%
	Ouvrages	3	0	3	0%
	Chapitres d'ouvrages	0	0	0	-
	Participation au colloques	11	1	10	9,1%
	Entretiens	10	2	8	20%
Burundi	Thèses	20	1	19	5,00%
	Articles	87	10	67	11.49%
	Ouvrages	4	0	4	0%
	Chapitres d'ouvrages	9	1	8	11.11%
	Participation au colloques	11	0	11	0%
	Entretiens	3	1	2	33 %
Cameroun	Thèses	104	36	68	34,6%
	Articles	50	14	36	28%
	Ouvrages	11	3	8	27,3%
	Chapitres d'ouvrages	6	2	4	33,3%
	Participation au colloques	21	8	13	38,1%
	Entretiens	14	ND	ND	ND
Comores	Thèses	6	1	5	17%
	Articles	5	0	5	0%
	Ouvrages	0	0	0	0%
	Chapitres d'ouvrages	1	0	1	0%
	Participation au colloques	1	0	1	0%
	Entretiens	5	0	5	0 %

Pays	Catégorie	Total	Nbre Femme	Nbre homme	Pourcentage femmes
Congo	Thèses	7	3	4	42,9%
	Articles	16	8	8	50%
	Ouvrages	3	1	2	33,33%
	Chapitres d'ouvrages	0	0	0	0
	Participation au colloques	0	0	0	0
	Entretiens	12	4	8	25%
Côte d'Ivoire	Thèses	121	29	92	24%
	Articles	144	31	113	22%
	Ouvrages	8	1	7	12%
	Chapitres d'ouvrages	21	2	19	9%
	Participation au colloques	51	6	45	12%
	Entretiens	8	0	8	0 %
Guinée	Thèses	5	0	5	0%
	Articles	11	2	9	18.18%
	Ouvrages	8	1	7	12,5%
	Chapitres d'ouvrages	2	0	2	0%
	Participation au colloques	22	4	19	18.18 %
	Entretiens	2	0	0	0%
Sénégal	Thèses	55	13	42	23.6%
	Articles	624	60	564	9.61 %
	Ouvrages	28	2	26	7.14 %
	Chapitres d'ouvrages	22	0	22	0%
	Participation au colloques	70	10	60	14.28 %
	Entretiens	7	0	7	0%
Tchad	Thèses	16	4	12	25%
	Articles	12	4	8	33,3%
	Ouvrages	1	0	1	0%
	Chapitres d'ouvrages	6	0	6	0%
	Participation au colloques	10	0	10	0%
	Entretiens	16	ND	ND	ND
Togo	Thèses	24	3	21	12,5%
	Articles	28	2	26	7,1%
	Ouvrages	6	0	6	0%
	Chapitres d'ouvrages	8	1	7	12,5%
	Participation au colloques	10	0	10	0%
	Entretiens	3	ND	ND	ND

La production scientifique constitue à la fois un indicateur du dynamisme des chercheurs et un levier central pour l'orientation des politiques éducatives. Elle permet de formaliser les savoirs issus du terrain, d'alimenter le débat académique et de contribuer à l'élaboration de réponses

contextualisées aux défis des systèmes éducatifs. Cette partie s'intéresse particulièrement aux éléments suivants :

- le volume de publications (thèses, articles, ouvrages) ;
- la répartition par types de productions ;
- les thématiques dominantes ;
- les canaux de diffusion et l'accessibilité des travaux ;
- la valorisation et la visibilité scientifique des productions.

Sur cette base, les pays ont été répartis en quatre grandes catégories de système en fonction du niveau de structuration et de visibilité de la production scientifique :

- systèmes consolidés ;
- systèmes en développement ;
- systèmes émergents ;
- systèmes à faible production.

2.4.1. Des systèmes consolidés, mais encore peu visibles à l'international

Le Cameroun et le Sénégal se distinguent par un volume de production scientifique plus important que dans les autres pays, avec une diversité de formats et de thématiques. Au Cameroun, on recense plus de 138 thèses soutenues au cours de la dernière décennie, 98 articles scientifiques et plusieurs ouvrages collectifs. Les thématiques abordées sont variées, allant de la formation des enseignants à l'inclusion scolaire, en passant par les pratiques pédagogiques en contexte multilingue. Au Sénégal, entre 2015 et 2025, on dénombre 55 thèses, 624 articles scientifiques, 28 ouvrages et 22 chapitres d'ouvrages. Cette activité est fortement concentrée autour de la revue LIENS de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF), qui centralise plus de 500 articles à elle seule.

Ces deux pays disposent d'une tradition universitaire relativement ancienne, de plusieurs pôles de formation doctorale et d'équipes éditoriales actives. Cependant, leur production reste faiblement visible à l'échelle internationale. Les revues utilisées ne sont pas indexées, les travaux sont rarement publiés en open access, et les efforts de valorisation restent limités. L'enjeu, pour ces systèmes, est donc moins d'accroître le volume que d'améliorer la qualité éditoriale, la diffusion numérique et la reconnaissance académique des productions existantes.

2.4.2. Des systèmes en développement, portés par quelques pôles dynamiques

Dans des pays comme la Côte d'Ivoire et le Togo, la production scientifique en éducation est en progression constante, bien qu'inégalement répartie et encore peu structurée à l'échelle nationale.

En Côte d'Ivoire, 121 thèses ont été recensées entre 2015 et 2025, ainsi que 144 articles et 21 chapitres d'ouvrages. Il est certain que la Côte d'Ivoire présente un volume de thèses soutenues important, comparable à celui du Cameroun et supérieur à celui du Sénégal. Toutefois, cette production repose principalement sur des travaux individuels, avec peu de publications collectives, une faible visibilité éditoriale, et l'absence de revue nationale structurante. Contrairement au Sénégal, qui bénéficie d'une centralisation éditoriale, ou au Cameroun, où plusieurs ouvrages collectifs émergent de laboratoires actifs, la Côte d'Ivoire ne dispose pas encore de structures fédératrices jouant un rôle moteur dans la programmation scientifique. Par ailleurs, les dynamiques de coopération et de valorisation restent limitées, et le lien avec les politiques publiques, bien qu'amorcé via des initiatives comme EdLab (voir plus bas), demeure peu institutionnalisé. Ces éléments expliquent son classement parmi les systèmes en développement, malgré un potentiel scientifique réel.

Au Togo, les publications sont moins nombreuses, mais la dynamique est portée par des structures qui développent une programmation scientifique régulière, organise des séminaires et produit des

travaux reconnus localement. La production y est principalement constituée de thèses et d'articles, avec une grande diversité de sujets.

Dans ces deux pays, les conditions sont réunies pour faire émerger des écosystèmes structurés. Toutefois, ces dynamiques sont encore fragiles, car elles reposent sur un petit nombre d'équipes actives, sans stratégie nationale de valorisation, ni dispositif de coordination interuniversitaire. Le renforcement des revues existantes, la professionnalisation des processus éditoriaux et la mise en réseau des chercheurs constitueraient des leviers clés pour consolider cette trajectoire.

2.4.3. Des dynamiques émergentes, encore peu stabilisées

Un troisième groupe de pays – Guinée, Bénin et Tchad – présente une activité de recherche en éducation en cours d'émergence, souvent portée par des initiatives individuelles ou par une poignée de structures universitaires.

En Guinée, le Centre de Recherche en Éducation (CEREG), bien que non encore officiellement reconnu, joue un rôle moteur. Quelques thèses sont encadrées dans les universités de Sonfonia-Conakry ou de Kankan, et une revue scientifique a été lancée récemment. Toutefois, la production reste modeste, peu diffusée, et sans plateforme de valorisation nationale.

Au Bénin, 43 thèses ont été soutenues entre 2015 et 2025, 137 articles et 4 ouvrages ont été identifiés. L'essentiel de la production est concentré à l'Université d'Abomey-Calavi, avec une forte prépondérance des thèses. Les autres formats – articles, communications, publications collectives – demeurent peu développés.

Au Tchad, la production est encore plus ténue. Les rares thèses recensées ont été majoritairement soutenues à l'étranger, et les publications nationales sont quasi inexistantes. Il n'existe aucun dispositif éditorial structuré ni canal de diffusion identifié. L'absence de communautés de pratique, de plateformes numériques et d'appui institutionnel explique en grande partie cette faiblesse.

Ces trois pays disposent toutefois de noyaux d'activité prometteurs, mais qui souffrent d'un manque de structuration, de soutien matériel et de reconnaissance académique. Un appui ciblé à ces équipes pourrait permettre de faire émerger une production plus visible et cohérente.

2.4.4. Des pays à très faible production scientifique, nécessitant un appui intensif

Enfin, trois pays – Burundi, Comores et Congo – se caractérisent par une production scientifique extrêmement limitée, voire inexistante dans le domaine de l'éducation.

Au Burundi, le nombre de thèses en sciences de l'éducation reste très faible, les publications sont rares, et aucun circuit éditorial local n'a été identifié. La recherche reste strictement individuelle, sans programmation, ni espace de diffusion.

Aux Comores, la situation est encore plus critique. Aucune école doctorale n'existe, les thèses sont soutenues exclusivement à l'étranger, et la production scientifique nationale est quasi nulle. Aucun article, revue, ouvrage ou plateforme de dépôt n'a pu être identifié dans le domaine éducatif. L'activité repose sur quelques enseignants isolés, sans cadre institutionnel ni reconnaissance.

Le Congo présente également une absence quasi totale de production scientifique formelle en éducation. Les travaux recensés sont anecdotiques, les chercheurs isolés, et aucune structure de diffusion n'existe. Aucune stratégie de valorisation ou d'archivage numérique n'a été observée.

Dans ces contextes, la production scientifique ne pourra émerger que si des investissements importants sont consentis dans la formation doctorale, la structuration d'équipes, l'accès aux ressources scientifiques, et la mise en place de circuits de diffusion pérennes.

2.4.5. Thématiques dominantes et circulation des savoirs

Parmi l'ensemble des thématiques recensées, celle de la pédagogie générale et des méthodes d'enseignement-apprentissage apparaît comme la plus largement représentée. Elle constitue un dénominateur commun à l'ensemble des pays, quel que soit leur niveau de structuration ou de maturité scientifique. Dans les contextes les plus actifs (Côte d'Ivoire, Cameroun, Sénégal, Bénin), une proportion significative des thèses et articles analysés aborde les pratiques pédagogiques, les approches didactiques générales, les stratégies centrées sur l'apprenant ou les méthodes actives en classe. Cette thématique est également dominante dans les systèmes en émergence ou faiblement dotés, où elle représente souvent la principale porte d'entrée vers la recherche éducative. Elle entretient par ailleurs des liens étroits avec d'autres champs, en particulier la formation des enseignants et la didactique disciplinaire, et constitue ainsi une entrée transversale et fédératrice. Son omniprésence reflète à la fois les préoccupations centrales des systèmes éducatifs francophones en matière de qualité des apprentissages, et la proximité immédiate de ces objets de recherche avec les expériences professionnelles des enseignants-chercheurs.

Les technologies éducatives, bien que présentes, restent une thématique secondaire et géographiquement concentrée, principalement dans les pays disposant de pôles universitaires développés (Sénégal, Cameroun, Côte d'Ivoire). Elles donnent lieu à des recherches sur l'usage des TICE dans l'enseignement ou sur la formation numérique des enseignants, mais demeurent encore peu intégrées dans les agendas scientifiques nationaux.

De même, les thématiques relatives à l'inclusion scolaire, à la supervision pédagogique et à l'évaluation apparaissent de manière plus marginale. Elles sont le plus souvent abordées à travers des études de cas ou des mémoires de master, mais font rarement l'objet de recherches doctorales structurées. Ces sujets commencent toutefois à émerger dans certains pays (Guinée, Cameroun, Côte d'Ivoire), en lien avec les politiques de réformes en cours et les besoins de pilotage des systèmes éducatifs.

Facteurs structurants influençant la production scientifique

Les écarts de volume de production scientifique observés entre les pays ne peuvent être interprétés uniquement en termes de performance ou de volontarisme institutionnel. Ils sont le résultat de facteurs structurels, organisationnels et contextuels profonds, qui déterminent la capacité des systèmes à produire et diffuser de la recherche en éducation.

- Le niveau de développement et d'autonomie des universités joue un rôle déterminant. Les pays disposant d'un réseau universitaire étendu, doté de filières doctorales actives (comme le Cameroun ou le Sénégal), enregistrent naturellement des volumes plus importants de thèses, d'articles et d'ouvrages ;
- La présence d'écoles doctorales fonctionnelles en sciences de l'éducation est une condition quasi indispensable à une production soutenue. Dans les pays où ces structures sont absentes ou très récentes (Comores, Congo, Burundi), le volume reste mécaniquement très faible ;
- La densité du vivier d'enseignants-chercheurs habilités à encadrer, ainsi que les politiques de recrutement et de promotion, influencent également la production : plus le nombre d'encadrants est réduit, plus le nombre de thèses encadrables diminue, freinant la dynamique scientifique ;
- L'existence de revues scientifiques locales ou régionales, même non indexées, favorise l'expression des chercheurs et stimule la publication d'articles. À l'inverse, leur absence limite les débouchés éditoriaux et décourage les jeunes chercheurs ;
- Les conditions d'exercice et la charge d'enseignement ont un impact direct sur le temps consacré à la recherche. Dans les pays où la charge horaire est élevée et les activités scientifiques à promouvoir (Tchad, Bénin, Guinée), la production reste modeste malgré un vivier humain potentiellement actif ;

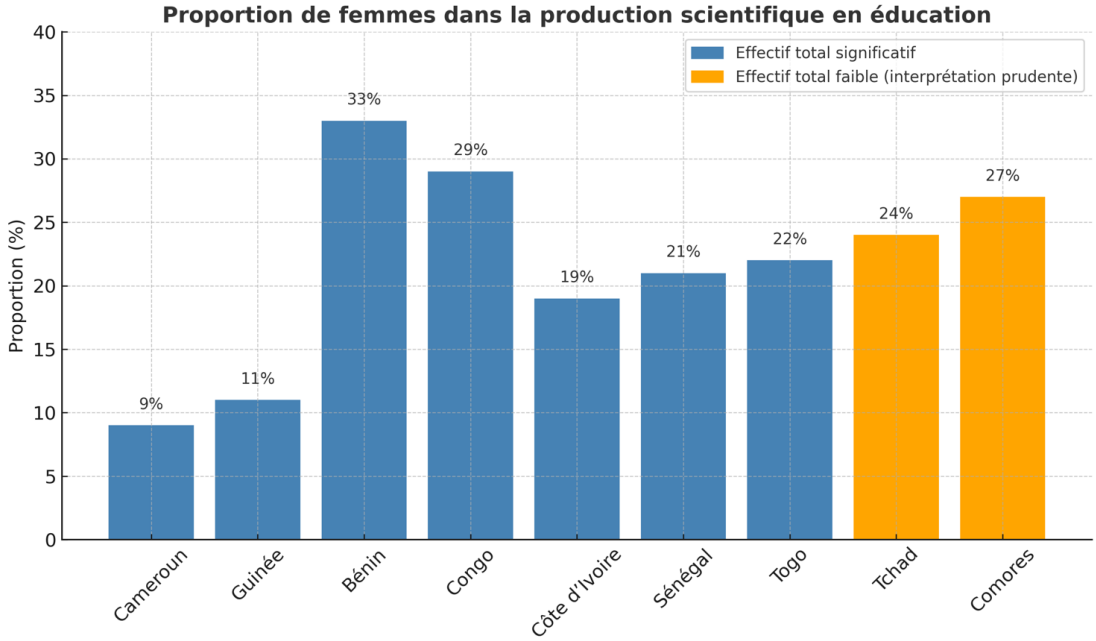
- Enfin, les opportunités de financement, les dynamiques de projet et les réseaux internationaux jouent un rôle catalyseur. Les contextes bénéficiant de financements extérieurs ou de collaborations institutionnelles enregistrent souvent une hausse ponctuelle ou durable de la production.

  En somme, les disparités observées relèvent moins d'un manque de volonté que de différences structurelles dans les moyens, les ressources humaines, les incitations et les cadres institutionnels disponibles pour faire vivre la recherche.

2.4.6 Représentation féminine

La présence des femmes dans la production scientifique en éducation reste globalement très faible dans les pays francophones étudiés, avec toutefois des écarts notables entre pays. Dans les contextes où les données sont disponibles, elles représentent souvent moins de 25% des auteurs de thèses ou d'articles, avec des situations particulièrement préoccupantes au Cameroun (9%) et en Guinée (11%), tandis que le Bénin (33%) et le Congo (29%) affichent des proportions plus élevées, sans pour autant atteindre la parité. La Côte d'Ivoire (19%), le Sénégal (21%), le Togo (22%) et le Tchad (24%) se situent dans une moyenne basse, tandis que les Comores atteignent 17%.

Graphique 1 : Proposition des femmes dans la production scientifique en éducation



Ces chiffres doivent toutefois être interprétés avec prudence. Dans certains pays, comme les Comores ou le Tchad, la proportion relativement élevée de femmes parmi les auteurs peut s'expliquer par le faible nombre total de productions recensées, ce qui accentue l'impact de chaque publication individuelle sur le pourcentage. Inversement, dans des pays à production plus importante, comme le Cameroun ou la Côte d'Ivoire, les proportions plus basses reflètent une tendance plus structurelle de sous-représentation.

Globalement, ces données traduisent à la fois la faible présence des femmes dans les cursus doctoraux et leur visibilité limitée comme productrices de savoirs dans l'espace scientifique éducatif. Elles invitent à des politiques volontaristes et différenciées de soutien à la recherche féminine, adaptées aux contextes nationaux, et tenant compte des effectifs réels et des dynamiques propres à chaque pays. Un graphique comparatif ci-après illustre la proportion de femmes dans la production scientifique par pays, tout en gardant à l'esprit ces marges d'interprétation.

2.5. Réseautage, partenariats et coopération scientifique

Au-delà de la production individuelle, le développement d'un système de recherche solide repose aussi sur l'inscription des chercheurs et des structures dans des réseaux scientifiques actifs, sur l'existence de partenariats interinstitutionnels et sur la participation à des projets collectifs. Ces éléments renforcent la circulation des savoirs, la mutualisation des ressources et la reconnaissance scientifique. Pourtant, l'analyse comparée des dix pays montre que les dynamiques de coopération scientifique restent très inégalement développées, avec de fortes disparités selon les contextes.
Il est ainsi possible de classer les pays en trois groupes selon leur niveau d'ouverture scientifique et d'insertion dans des dynamiques collectives : i) des pôles relativement dynamiques, mais encore partiels, ii) des pays en insertion émergente, et iii) d'autres encore très isolés, nécessitant un appui prioritaire :

- pôles d'ouverture partielle et dynamique (pays disposant d'équipes insérées dans certains réseaux, avec publications collectives et projets de coopération): Sénégal, Cameroun, Togo, Côte d'Ivoire ;
- insertion partielle ou émergeante (pays avec débuts de coopération, portés par des individus ou structures isolés) : Guinée, Bénin, Tchad ;
- pays faiblement ou non insérés (pays sans réseau scientifique identifié ni coopération active) : Burundi, Comores, Congo.

2.5.1. Des réseaux scientifiques nationaux encore embryonnaires

Dans la majorité des pays étudiés, les réseaux nationaux de recherche en éducation sont absents ou très peu structurés. On observe rarement des associations de chercheurs, des regroupements d'équipes ou des sociétés savantes en sciences de l'éducation. Seuls quelques embryons de réseaux ont été identifiés :

- au Sénégal, un réseau informel de chercheurs en éducation s'est constitué autour de la revue LIENS, sans toutefois de statut juridique ou de programme commun ;
- en Côte d'Ivoire, des tentatives de mutualisation ont été amorcées entre équipes de l'ENS, de l'UFHB et de l'UAO, mais sans formalisation.

Dans les autres pays, la recherche fonctionne de manière éclatée, avec peu ou pas d'échanges entre universités, ni de lieux de coordination scientifique nationale. Cette fragmentation empêche la constitution de communautés épistémiques durables et limite les possibilités de réponse collective aux appels à projets.

2.5.2. Une coopération internationale très asymétrique

L'insertion dans des réseaux internationaux est très variable selon les pays et les chercheurs. Certains pays (Cameroun, Sénégal, Côte d'Ivoire) bénéficient d'un accès plus aisé aux partenariats extérieurs, notamment grâce à la formation d'une partie des chercheurs à l'étranger, à l'ancienneté de leurs institutions ou à la reconnaissance de certaines revues. Dans ces contextes, on observe une présence régulière dans des projets francophones (Agence Française de Développement (AFD), Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), PME (Partenariat Mondial pour l'Éducation), Unesco (Agence des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture), et plus rarement dans des réseaux anglophones (Forum for African Women Educationalists (FAWE), Educational Research Network for West and Central Africa ERNWACA (Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en EducationROCARE en français), etc.).

Ailleurs, la coopération internationale repose surtout sur des initiatives individuelles ou des mobilités doctorales, souvent non pérennes, sans véritable adossement institutionnel. Dans les pays comme la Guinée, le Bénin ou le Burundi, les partenariats sont rares et limités à quelques universités, tandis que dans des contextes plus isolés (Comores, Congo), aucun réseau scientifique actif n'a été identifié.

Cette asymétrie traduit un accès inégal aux opportunités internationales, souvent lié à la maîtrise des langues de travail, à la densité des contacts académiques, ou à la capacité administrative de répondre à des appels à projets compétitifs.

2.5.3. Des participations encore limitées aux projets collectifs et à la publication collaborative

La participation à des projets de recherche collectifs reste faible dans l'ensemble des pays étudiés, et très inégalement répartie. Dans la plupart des cas, la majorité des travaux sont réalisés de manière individuelle ou dans le cadre de thèses, sans inscription dans un programme de recherche structuré.

Les publications collectives (ouvrages, revues, actes de colloques) représentent en moyenne moins de 20% de la production scientifique totale dans la région, avec des disparités marquées : Cameroun (près de 30%), Sénégal (28%) et Togo (25%) affichent des proportions supérieures à la moyenne, tandis que d'autres pays comme la Guinée, le Tchad ou les Comores restent en dessous de 10%.

Les colloques scientifiques spécialisés en éducation sont également peu fréquents et, lorsqu'ils existent, les chercheurs y participent majoritairement à titre individuel, faute de soutien institutionnel ou de budget dédié.

Quelques exceptions se distinguent :

- Cameroun : plusieurs ouvrages collectifs issus des travaux du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur l'Éducation et les Dynamiques Sociales (LIRDEF) ;
- Sénégal : la revue LIENS joue un rôle structurant dans la publication collaborative.

Ces initiatives demeurent cependant isolées et n'engendrent que peu de transversalité régionale. Les travaux publiés sont le plus souvent produits dans un cadre national, avec une interaction limitée entre chercheurs de différents pays africains.

2.5.4. Des obstacles persistants à l'ouverture scientifique

Plusieurs freins structurels limitent l'ouverture des systèmes de recherche vers l'extérieur :

- le manque de financements dédiés à la recherche empêche souvent la participation à des rencontres internationales ou à des projets multi-pays ;
- l'insuffisance des infrastructures numériques (connexion, accès aux bases de données, équipements) rend difficile la participation à des échanges à distance ;
- l'absence d'équipes stables, de dispositifs d'appui administratif et de stratégie de recherche à moyen terme empêche l'ancrage des collaborations ;
- enfin, les barrières linguistiques limitent l'accès aux réseaux anglophones pourtant très dynamiques sur le continent.

À cela s'ajoute une forme de culture académique encore peu tournée vers la coopération interinstitutionnelle, marquée par des dynamiques individuelles, une faible valorisation de la publication collaborative, et un cloisonnement entre les institutions.

En conclusion, l'insertion des chercheurs africains francophones dans des dynamiques scientifiques collectives reste encore limitée et très inégalement répartie. Seuls quelques pays (Cameroun, Sénégal) disposent de pôles actifs engagés dans des projets collaboratifs. La majorité des systèmes fonctionnent en vase clos, sans réseau formalisé ni interaction régionale significative. Or, sans mutualisation des savoirs et sans ouverture vers l'extérieur, les efforts de structuration nationale resteront fragiles. La construction d'un espace scientifique africain francophone en éducation passe donc par une stratégie explicite d'appui à la coopération, au-delà des actions isolées.

Le renforcement des coopérations scientifiques passe par :

- la constitution de réseaux nationaux ou régionaux de chercheurs en éducation, appuyés par les États et les institutions d'enseignement supérieur ;
- le soutien aux projets collectifs, avec des financements dédiés à la recherche collaborative ;
- la professionnalisation des équipes de recherche, y compris sur le plan administratif (gestion de projet, réponse à appel, communication scientifique) ;
- l'insertion dans des plateformes régionales francophones ou africaines, pour favoriser la mise en réseau et la circulation des productions.

2.6. Articulation entre recherche, formation et politiques publiques

Si la recherche en éducation vise à éclairer les pratiques et les politiques, sa portée réelle dépend de sa capacité à interagir avec les dispositifs de formation des enseignants et les mécanismes de décision publique. Cette articulation entre recherche, formation et politique est cependant très variable selon les pays étudiés.

2.6.1. Un lien encore ténu entre recherche et formation des enseignants

L'analyse révèle une diversité de situations, allant de pays où des formes de rapprochement structurées commencent à émerger (comme en Côte d'Ivoire, au Togo ou au Sénégal), à des contextes où les liens restent ponctuels, informels ou quasi inexistants. Pour rendre compte de cette diversité, une typologie en trois groupes est proposée, distinguant :

- les pays disposant de points d'ancrage fonctionnels entre recherche, formation et pilotage : ces pays disposent de points d'ancrage concrets entre recherche, formation et politiques, même si ceux-ci restent encore partiels ou peu formalisés ;
  - **Côte d'Ivoire :** les résultats de recherche (notamment sur les apprentissages fondamentaux et les pratiques enseignantes) ont été mobilisés dans l'élaboration de du Programme National des Premiers Apprentissages Scolaires PNAPAS ; des enseignants-chercheurs sont régulièrement associés à des évaluations nationales ou à des groupes de travail ministériels ;
  - **Togo** : certaines structures universitaires, notamment à l'Université de Lomé, entretiennent des liens fonctionnels avec les dispositifs de formation et ont contribué à la révision de programmes ; certaines thèses ont été mobilisées dans la formation continue ;
  - **Sénégal** : des chercheurs sont parfois sollicités dans les groupes d'appui technique, et des espaces de publication comme la revue LIENS sont connus de l'administration, bien que peu exploités de manière systématique ;

- ceux où les interactions sont encore fragmentaires : ici, les liens entre recherche et formation ou politique existent, mais de manière opportuniste, souvent dépendante des initiatives individuelles ;
  - **Cameroun** : certaines équipes (LIREC, LIRDEF) collaborent ponctuellement avec le ministère pour des études ou appuis techniques, mais sans cadre institutionnalisé ;
  - **Guinée** : les chercheurs du CEREG ont été associés à quelques travaux d'évaluation, mais les résultats de recherche restent peu utilisés pour piloter les réformes ;
  - **Bénin** : la production scientifique reste à valoriser par le ministère, même si les enseignants-chercheurs participent à des commissions nationales ;

- ceux où aucune articulation institutionnelle n'a été identifiée à ce jour. Dans ces pays, aucun cadre formel ni usage documenté des résultats de recherche n'a été identifié dans les politiques éducatives.
  - **Comores** : les travaux de recherche sont quasi inexistants et ne jouent aucun rôle dans les orientations stratégiques ;
  - **Congo** : les rares productions scientifiques sont décorrélées des réalités de la formation et du pilotage du systèm ;
  - **Burundi** : malgré un petit noyau de chercheurs actifs, il n'existe aucun dispositif de valorisation ni de lien formalisé avec les ministères ;
  - **Tchad** : très faible production scientifique et aucune interface avec les décideurs identifiée.

2.6.2. Des interfaces avec les décideurs encore peu institutionnalisées

Les canaux de communication entre les chercheurs et les décideurs publics restent le plus souvent informels, intermittents ou opportunistes. Dans plusieurs pays, l'administration éducative sollicite ponctuellement des experts pour des études ou des appuis techniques, mais sans cadre pérenne de dialogue entre ministères et monde académique. Les conseils scientifiques, comités de suivi de politiques ou plateformes de recherche appliquée sont rares, et souvent inactifs. Dans quelques contextes (Sénégal, Côte d'Ivoire), des initiatives ont été lancées pour créer des comités d'interface ou mobiliser des laboratoires dans le suivi des réformes, mais leur fonctionnement reste limité. Cette absence de cadre institutionnalisé empêche une circulation fluide et réciproque des savoirs entre recherche et politique.

En Côte d'Ivoire, par exemple, le laboratoire EdLab, rattaché à l'École normale supérieure d'Abidjan, vise à produire des données et analyses utiles à la décision publique, et à renforcer le lien entre recherche, formation initiale et accompagnement des politiques éducatives.

2.6.3. Une utilisation marginale des résultats de recherche

Les travaux produits par les chercheurs locaux sont peu mobilisés dans l'élaboration ou l'évaluation des politiques publiques. Plusieurs facteurs expliquent ce décalage : manque de visibilité des productions, difficultés d'accès aux résultats, formats peu adaptés aux besoins des décideurs, ou encore absence de culture de l'évaluation fondée sur des données probantes. Dans la plupart des cas, les décideurs se réfèrent à des études commanditées par des partenaires techniques internationaux, au détriment de la recherche locale. Ce phénomène alimente un cercle vicieux de non-valorisation de la recherche nationale, qui nuit à sa reconnaissance institutionnelle.

2.6.4. Quelques exemples d'impact et de rapprochement

Malgré ces limites, plusieurs pays offrent des exemples encourageants de mobilisation de la recherche dans les politiques éducatives. En Côte d'Ivoire, les travaux sur les premiers apprentissages, menés dans le cadre du Projet d'Amélioration de la Prestation des Services d'Éducation PAPSE, ont été mobilisés dans la conception de la stratégie nationale d'apprentissage structuré (PNAPAS). Au Sénégal, les productions issues de la revue LIENS sont parfois utilisées comme matériau de référence dans les réflexions stratégiques. Au Togo, certaines thèses soutenues ont alimenté les formations continues. Ces exemples restent ponctuels, mais montrent qu'un rapprochement est possible lorsque des cadres de coopération et des acteurs relais existent.

2.6.5. Les freins structurels à l'interaction

Plusieurs obstacles empêchent l'articulation entre recherche et politique :

- une méconnaissance mutuelle entre chercheurs et responsables administratifs ;
- le manque de dispositifs de vulgarisation et de mise en forme des résultats de recherche en formats clairs et synthétiques, adaptés aux besoins et aux usages des décideurs ;
- l'absence de reconnaissance institutionnelle de l'expertise locale, souvent jugée moins fiable que celle issue de cabinets ou d'experts étrangers ;
- le cloisonnement entre recherche académique et pratiques de terrain, qui limite l'ancrage des travaux dans les réalités du système éducatif.

Pour surmonter ces freins, plusieurs pistes se dégagent :

- développer des cellules d'interface entre ministères et universités, encourager les recherches partenariales appliquées ;
- intégrer des modules de valorisation et de communication scientifique dans les formations doctorales ;
- promouvoir une culture partagée de l'usage des données probantes dans les politiques publiques.

2.7. Enjeux transversaux et recommandations stratégiques

2.7.1. Enjeux transversaux : cinq constats clés

a) Structuration institutionnelle insuffisante : Dans la majorité des pays, il n'existe ni politique scientifique dédiée à l'éducation, ni structure nationale de coordination. L'absence d'écoles doctorales actives en sciences de l'éducation ou de dispositifs de reconnaissance des laboratoires empêche l'émergence de communautés scientifiques pérennes. Les formations doctorales, lorsqu'elles existent, sont souvent isolées, peu financées, et sans lien organique avec les priorités éducatives nationales.

b) Capacités humaines et conditions de production fragiles : Le vivier de chercheurs reste limité, avec une forte concentration dans les capitales, un encadrement peu formé à la supervision, et des jeunes chercheurs en nombre insuffisant. Les enseignants-chercheurs jonglent entre des charges pédagogiques élevées, un manque de reconnaissance de l'activité de recherche, et des moyens logistiques et documentaires souvent dérisoires (connexion internet, bibliothèques, logiciels, soutien à la publication).

c) Faible visibilité et faible valorisation des productions : Les productions scientifiques thèses, articles, rapports sont peu diffusées, mal référencées, souvent inaccessibles au grand public comme aux décideurs. Peu de pays disposent de plateformes de dépôt numérique ou de revues académiques stables. L'absence de politique d'archivage, de référencement et de valorisation éditoriale entretient une invisibilité scientifique qui pénalise les chercheurs dans leur carrière comme dans leur impact sociétal.

d) Isolement des chercheurs et faiblesse de la coopération : La coopération scientifique qu'elle soit nationale, régionale ou internationale reste faible, ponctuelle et souvent dépendante de dynamiques individuelles. Très peu de projets de recherche collectifs sont documentés, les publications en co-auteur sont rares, et les échanges entre pays africains francophones quasi inexistants. L'accès aux réseaux anglophones, pourtant dynamiques, est limité par des barrières linguistiques, financières ou institutionnelles.

e) Faible articulation avec les politiques éducatives : Les interactions entre recherche, formation des enseignants et élaboration des politiques restent disséminées et rarement institutionnalisées. Dans plusieurs pays, les ministères ne disposent pas de cellule scientifique, les commissions de réforme ignorent les travaux produits localement, et les outils de pilotage reposent davantage sur des données administratives que sur des résultats de recherche. Pourtant, quelques exemples positifs montrent que le rapprochement est possible.

2.7.2. Recommandations stratégiques : cinq axes d'action

Axe 1 – Structurer durablement les écosystèmes nationaux de recherche en éducation

Créer ou renforcer les écoles doctorales en sciences de l'éducation

- Mettre en place des programmes structurés de doctorat, avec une gouvernance académique claire et une offre méthodologique de qualité.
- Doter les écoles doctorales de ressources administratives et logistiques stables.

Reconnaître et labelliser les équipes ou laboratoires actifs

- Instaurer des procédures nationales d'accréditation ou de reconnaissance des structures de recherche en éducation.
- Offrir un soutien budgétaire adéquat au fonctionnement des laboratoires ou équipes reconnus.

Élaborer une politique nationale de la recherche en éducation

- Définir au niveau étatique des priorités thématiques alignées sur les besoins du système éducatif.
- Identifier à différents niveaux (ministériel, universitaire) les institutions responsables du pilotage et de la coordination.

Favoriser l'équilibre territorial des structures de recherche

- Appuyer la décentralisation des pôles de recherche en dehors des capitales.
- Créer des antennes universitaires avec une mission de recherche ancrée dans les contextes locaux.

Axe 2 – Renforcer les capacités humaines et les conditions de production scientifique

Financer des bourses doctorales ciblées

- Prioriser les recherches en éducation à fort impact sur les politiques publiques.
- Encourager les mobilités croisées (nationales, régionales, internationales).

Former les encadrants et renforcer l'ingénierie de la recherche

- Mettre en place des formations sur la supervision doctorale, les normes éthiques, la rédaction scientifique.
- Former les chercheurs à la gestion de projet, à la réponse aux appels d'offres et à la diffusion des résultats.

Améliorer les conditions matérielles de travail

- Doter les structures de recherche d'une connexion Internet fiable, de bibliothèques numériques et d'outils logiciels.
- Alléger la charge d'enseignement pour les enseignants-chercheurs investis dans des travaux reconnus.

Axe 3 – Valoriser, diffuser et mutualiser les productions scientifiques

Développer des plateformes numériques nationales et régionales

- Créer des archives ouvertes pour les thèses, articles et rapports.
- Référencer systématiquement les productions dans des bases accessibles.

Renforcer les revues scientifiques locales et régionales

- Appuyer les comités éditoriaux, la formation des évaluateurs et la pérennisation financière.
- Favoriser la co-publication et la traduction vers l'anglais pour élargir l'audience.

Organiser des événements scientifiques réguliers

- Instituer des colloques, séminaires, ou forums régionaux sur les enjeux éducatifs.
- Soutenir la participation des chercheurs à des événements à l'étranger, y compris dans les espaces non francophones.

Axe 4 – Promouvoir la coopération scientifique et la mise en réseau

Créer ou consolider des réseaux nationaux de chercheurs en éducation

- Encourager la création d'associations disciplinaires ou de consortiums interuniversitaires.
- Mettre en place des plateformes collaboratives entre établissements.

Faciliter l'insertion dans des réseaux africains et francophones

- Appuyer les adhésions aux réseaux existants (ERNWACA, ROCARE, APRE, AUF, FAWE).
- Financer des projets collaboratifs multi-pays et des publications collectives.

Développer des stratégies d'ouverture vers les réseaux anglophones
- Former et encourager les chercheurs à la publication en anglais.
- Nouer des partenariats Sud-Sud avec des institutions d'Afrique de l'Est et australe.

Axe 5 – Renforcer le lien entre recherche, formation des enseignants et politiques publiques

Institutionnaliser des interfaces entre ministères et chercheurs
- Créer des cellules scientifiques ou comités mixtes au sein des ministères.
- Associer systématiquement des chercheurs locaux aux groupes de travail et aux évaluations de politiques.

Adosser les dispositifs de formation à la recherche locale
- Intégrer les résultats de recherche dans les curricula de formation initiale et continue.
- Encourager les stages de recherche, les mémoires adossés à des projets, et l'encadrement croisé.

Développer des formats de transfert des connaissances
- Produire des briefs politiques, des infographies, des bulletins scientifiques à destination des décideurs.
- Former les chercheurs à la vulgarisation scientifique et à la communication stratégique

Vers une approche différenciée par profil de pays :

Type de profil	Pays concernés	Priorités immédiates
Systèmes structurés à renforcer	Sénégal, Cameroun, Côte d'Ivoire, Togo	Soutenir la consolidation, l'internationalisation et le lien recherche-politiques
Systèmes en structuration	Guinée, Bénin, Tchad	Renforcer les capacités humaines, structurer les écoles doctorales, favoriser la visibilité
Systèmes émergents ou fragiles	Burundi, Comores, Congo	Soutien prioritaire à l'amorçage, à la mise en réseau et à l'équipement minimal

Conclusion

L'analyse menée dans le cadre de ce rapport met en évidence à la fois la richesse et la diversité des dynamiques de recherche en éducation en Afrique francophone, ainsi que les fragilités structurelles qui freinent leur pleine contribution au développement des systèmes éducatifs.

Il a été démontré dans les dix pays étudiés que la recherche en éducation est marginalisée dans les politiques scientifiques nationales, insuffisamment financée, et peu articulée aux besoins stratégiques des réformes et des pratiques pédagogiques. Les dispositifs institutionnels demeurent fragmentés, les capacités humaines limitées et inégalement réparties, tandis que les conditions matérielles de production scientifique restent précaires.

Pourtant, des pôles d'expertise existent, portés par des équipes dynamiques et engagées. Cela indique qu'il est possible de produire des savoirs contextualisés, de qualité, et directement mobilisables dans la formation et l'accompagnement des enseignants. Ces expériences, qui peuvent être le fait de laboratoires ou équipes structurés, de réseaux émergents ou d'initiatives individuelles, constituent des points d'appui importants pour une structuration plus ambitieuse et durable.

Les recommandations suggérées vont dans le sens de consolider ces atouts en agissant sur plusieurs leviers :

- Renforcer l'ancrage politique de la recherche en éducation, en l'intégrant explicitement dans les stratégies nationales et sectorielles ;
- Structurer et pérenniser les équipes et centres de recherche, avec des mécanismes de coordination interinstitutionnelle et intersectorielle ;
- Développer les capacités humaines via la formation doctorale, l'encadrement, et la reconnaissance académique des travaux ;
- Améliorer la visibilité et l'accessibilité des productions scientifiques, notamment par la diffusion numérique et l'indexation internationale ;
- Favoriser le dialogue et la coopération entre chercheurs, praticiens et décideurs, afin de transformer les résultats de la recherche en leviers concrets d'amélioration des politiques et des pratiques.

En définitive, la consolidation d'un écosystème africain de recherche en éducation, fort de ses spécificités locales mais ouvert sur les échanges internationaux, est une condition essentielle pour répondre aux défis de l'ODD 4 et bâtir des systèmes éducatifs inclusifs, équitables et résilients. Ce rapport, en dressant un état des lieux précis et en formulant des recommandations stratégiques, se veut un instrument au service de cette ambition collective.

Références bibliographiques

Alliance ATHÉNA. (2017). *La recherche en éducation en France : état des lieux et perspectives*. Rapport remis au Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Becchetti-Bizot, C., Houzel, D., & Taddei, J.-C. (2017). *Réapprendre à apprendre : Pour une société apprenante*. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.

Blais, J.-G., & Martineau, S. (2006). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Guérin.

Bourdon, J., Foko, B., Ndaruhutse, S., & Woodhead, P. (2022). *Education systems' response to learning loss in Africa: A rapid review*. KIX Observatory, ACER-WENR.

Bourdoncle, R. (1991). « La professionnalisation des enseignants: Un concept flou, un enjeu stratégique ». *Revue française de pédagogie*, (96), 65–76.

Cain, T. (2015). « Teachers' engagement with research texts: Beyond instrumental, conceptual or strategic use ». *Journal of Education for Teaching*, 41(5), 478–492/

Cordingley, P. (2008). « Research and evidence-informed practice: Focusing on practice and practitioners ». *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 37–52

Dembélé, M. (2013). *L'efficacité de l'école en Afrique : entre réalités et discours*. In B. O.

Banya & E. Tchouassi (dir.), *Les systèmes éducatifs en Afrique : une analyse comparée* (pp. 45-63). Karthala.

Diagne, A. (2006). *Qualité de l'éducation et facteurs d'apprentissage en Afrique : état des connaissances et perspectives*. Pôle de Dakar / UNESCO-BREDA.

Duru-Bellat, M. (1999). *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* L'Harmattan.

Education Research and Development Agenda for Africa (ERDAA). (2022). *Promoting evidence-based education policy in Africa*. African Union Commission/

Enquête nationale sur les forces de recherche en éducation. (2016). *Cartographie des acteurs et des thématiques de recherche en éducation en France*. Ministère de l'Éducation nationale.

France Éducation international. (2023). *Panorama des dispositifs francophones de formation des enseignants à distance*. Rapport KIX.

Garcia, C. (2019). « Vers une éthique de la profession enseignante : enjeux et perspectives ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (80), 75–83.

Gauthier, C., & Desbiens, J.-F. (2008). *La formation à l'enseignement : les orientations actuelles dans les pays de la francophonie*. De Boeck.

Global Partnership for Education (GPE). (2020). *GPE 2025: Strategic Plan*. GPE Secretariat.

Hammersley, M. (2002). *Educational Research, Policy Making and Practice*. Paul Chapman Publishing.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Jallade, J.-P., Radi, M., & Cuenin, S. (2001). *Management et financement des systèmes éducatifs dans les pays en développement*. UNESCO / IIEP.

Karsenti, T., & Collin, S. (2013). *Former les enseignants à l'intégration pédagogique des TIC : regards critiques. Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 121–147.

Kurt Lewin. (1946). « Action research and minority problems ». *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.

Nelson, J., & Campbell, C. (2019). « Evidence-informed practice in education: Meanings and applications ». *Educational Research*, 61(3), 276–289.

Nelson, J., & O'Beirne, C. (2014). *Using Evidence in the Classroom: What Works and Why*. National Foundation for Educational Research (NFER).

Nutley, S., Walter, I., & Davies, H. T. O. (2007). *Using Evidence: How Research Can Inform Public Services*. Policy Press.

OCDE. (2016). *Perspectives des politiques de l'éducation 2016*. OCDE Publishing.

OCDE. (2019). PISA 2018 Results (Volume I): *What Students Know and Can Do*. OECD Publishing.

Pépin, M. (2017). La recherche en éducation : une affaire d'interaction. In M. Briand & P. Crahay (dir.), *Didactique, pratiques, professionnalité* (pp. 47–62). De Boeck.

Pine, G. J. (2009). *Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies*. SAGE Publications.

Prost, A. (2001). *Du changement dans l'école : Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Seuil.

Slavin, R. E. (2002). « Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research ». Educational Researcher, 31(7), 15–21.

Stéphanou, M., & Bru, M. (2006). « L'analyse des pratiques enseignantes : entre savoirs professionnels

et savoirs scientifiques ». *Revue française de pédagogie*, (154), 111–122.

UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation – Tous, sans exception*. UNESCO Publishing.
UNESCO. (2021). *Repenser la formation des enseignants : Enseigner pour des sociétés plus inclusives*. UNESCO Institute for Statistics.

Weiss, C. H. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 39(5), 426–431.

World Bank. (2018). *Learning to Realize Education's Promise*. World Development Report.

World Bank. (2021). *COVID-19 and Learning Losses: One year into the pandemic*. Education Global Practice.

World Bank. (2023). *Ending Learning Poverty: Accelerating Action to Recover and Advance Learning for All*. Washington, DC: World Bank.

Annexe : Fiches pays

Les fiches présentées ici visent à documenter de manière systématique l'état des lieux de la recherche en éducation dans dix pays d'Afrique francophone. Elles s'inscrivent dans un travail de diagnostic approfondi qui cherche à mieux comprendre les dynamiques nationales en matière de production scientifique, de formation doctorale, de structuration institutionnelle et de valorisation des résultats de la recherche.

Afin de favoriser la comparaison régionale réalisée dans la deuxième partie, les fiches suivent une trame harmonisée, structurée autour de plusieurs grandes sections :

- Quelques éléments de contexte
  - Situations démographique, géographique, politique, économique, sociale / les indicateurs globaux et les indicateurs scolaires
  - Focus sur l'enseignement supérieur (ministère, politiques et stratégies de recherche, organisation des structures, personnels d'encadrement et de recherche, financement, effectifs)

- Cartographie de la recherche
  - Les structures de recherche en éducation
  - Les chercheurs et leur représentation féminine
  - La production scientifique (thèses, articles scientifiques, ouvrages et chapitres d'ouvrages, colloques)

- Analyse des entretiens (thématiques de recherche, formation des doctorants, évolution de carrière, rayonnement des structures, financement de la recherche, évaluation de la recherche, archivage, relation avec les politiques éducatives et la formation des enseignants, collaboration avec les partenaires techniques et financiers, perspectives pour structurer l'avenir).

Toutefois, il est important de souligner que, malgré cette volonté de standardisation, certaines variations subsistent d'un pays à l'autre. Elles tiennent aux réalités nationales très contrastées : structures de gouvernance différentes, politiques de recherche inégalement formalisées, niveaux de maturité scientifique variables, ressources statistiques disponibles hétérogènes. Certaines fiches sont ainsi plus étoffées sur les aspects réglementaires ou budgétaires, d'autres sur les dynamiques de production ou d'internationalisation. Ce déséquilibre ne reflète pas un défaut de rigueur, mais traduit au contraire la nécessité de s'adapter aux contextes et aux sources disponibles dans chaque pays.

Enfin, ces fiches constituent une photographie à un instant T, qui reflète l'état des connaissances à la date de leur rédaction. Les systèmes de recherche sont des environnements en constante évolution, soumis à des réformes, à des changements institutionnels, à des dynamiques internationales ou à des chocs exogènes (crises sanitaires, conflits, transitions politiques). Il est donc essentiel de considérer ces fiches comme des outils de travail évolutifs, appelés à être régulièrement mis à jour pour en maintenir la pertinence et l'utilité.

Bénin :
https://kixafrique21.org/wp-content/uploads/2025/09/Benin-Final-22-aout-25.pdf

Burundi :
https://kixafrique21.org/wp-content/uploads/2025/09/Burundi-Final-22-aout-25.pdf

Cameroun :
https://kixafrique21.org/wp-content/uploads/2025/09/Cameroun-Final-22-aout-25.pdf

Comores :
https://kixafrique21.org/wp-content/uploads/2025/09/Comores-Final-22-aout-25.pdf

Congo :
https://kixafrique21.org/wp-content/uploads/2025/09/Congo-Final-22-aout-25.pdf

Côte d'Ivoire :
https://kixafrique21.org/wp-content/uploads/2025/09/Cote-d-Ivoire-Final-22-aout-25.pdf

Guinée :
https://kixafrique21.org/wp-content/uploads/2025/09/Guinee-Final-Final-22-aout-25.pdf

Sénégal :
https://kixafrique21.org/wp-content/uploads/2025/09/S%C3%A9n%C3%A9gal%20Final%2022%20aout%2025.pdf

Tchad :
https://kixafrique21.org/wp-content/uploads/2025/09/Tchad-Final-22-aout-25.pdf

Togo :
https://kixafrique21.org/wp-content/uploads/2025/09/Togo-Final-22-aout-25.pdf