

LE CONCEPT DE « PERTINENCE » : UNE REPONSE A LA NON SCOLARISATION ? LA QUESTION DES LANGUES D'INSTRUCTION EN AFRIQUE DE L'OUEST¹

Thibaut Lauwerier
Université de Genève

RESUME

Le concept de « pertinence » de l'éducation intimement lié à celui de « qualité » est peu mis à profit dans les discours politiques et les recherches. Pourtant, face à l'enjeu que constitue la non scolarisation des jeunes en Afrique de l'Ouest, la pertinence pourrait être une réponse adéquate à ce défi majeur. Nous prendrons l'exemple des langues d'instruction qui est révélateur des apports mais aussi des obstacles lorsque la pertinence est introduite dans les programmes pour jeunes non scolarisés.

ABSTRACT

The concept of “relevance” of education, closely related to the issue of “quality”, this concept is not fully exploited in political discourse and research. Yet, with the challenge faced by so many out-of-school young people in West Africa, relevance could be an adequate answer. We will focus our analysis on the example of languages of instruction which point out the obstacles and the opportunities when relevance is introduced in educational programs targeting out-of-school youth.

Cet article a pour objectif de traiter le concept de « pertinence » de l'éducation en tant que potentielle réponse au défi de la non scolarisation des jeunes. Dans un premier temps, nous expliciterons ce concept, en précisant ce qu'il apporte de plus à celui plus général de « qualité », en particulier dans le contexte africain. Puisque cet article porte sur différents pays d'Afrique de l'Ouest, nous contextualiserons dans un second temps la question des jeunes non scolarisés. Dans un troisième temps, nous synthétiserons des résultats de recherche portant sur la question des langues d'instruction qui permettent de montrer les apports de la pertinence quand elle est prise en considération dans les programmes pour les jeunes non scolarisés. Nous finirons l'article en mettant en lumière les barrières à lever pour atteindre l'effectivité d'une éducation ou formation pertinente.

¹ Ce travail a été soutenu par le Fonds national de recherche suisse (FNRS).



1. CONCEPT DE « PERTINENCE »

Si nous voulons que les jeunes non scolarisés aient la possibilité d'acquérir au moins des connaissances fondamentales, et de développer des compétences de base, au-delà de leur assurer un accès dans les systèmes éducatifs, il faut également être en mesure d'apporter une éducation et une formation de qualité aux apprenants. L'un ne va pas sans l'autre.

Néanmoins, il n'est pas aisé de se mettre d'accord sur une définition claire de la « qualité » de l'éducation. Ce concept est très souvent défini à travers des indicateurs quantitatifs (nombre de manuels pour les élèves et les enseignants, nombre d'enseignants formés, résultats à la sortie du cycle etc.), ce qui en limite son appréhension. En outre, la plupart des modèles d'analyse proposés par la recherche ou par des organisations internationales telles que la Banque mondiale, l'UNESCO ou l'UNICEF, considèrent la qualité principalement selon une approche technique comme le montrent les récents débats sur les objectifs mondiaux de l'éducation post-2015.

Il nous semble que cette appréhension de la qualité, même si elle est incontournable, reste limitée. Certains auteurs ont tenté de faire la synthèse des réflexions sur la qualité en offrant une vision plus large et en incluant des éléments qualitatifs (Tawil, Akkari & Macedo, 2012). Des cadres plus approfondis existent pour analyser la qualité de l'éducation. Parmi eux, nous pouvons pointer celui de Nickel et Lowe (2010) qui utilise lui-même des cadres développés antérieurement. Il prend en considération sept dimensions : l'efficacité (effectiveness), l'efficience (efficiency), l'équité (equity), la prise en compte de besoins divers (responsiveness), la pertinence (relevance), la réflexivité (reflexivity) et le développement durable (sustainability). Au-delà de ce qui se passe uniquement dans la salle de classe et au-delà d'une conception trop instrumentale, l'avantage de ce cadre est qu'il considère la qualité de l'éducation davantage comme un processus complexe.

Un aspect particulièrement important lié à la qualité, et qui est tout à fait approprié par rapport à la thématique des non-scolarisés, correspond à la question de la pertinence. Même si la littérature académique sur l'éducation pertinente reste encore timide, les réflexions autour de ce concept ne sont pourtant pas récentes en Afrique. Elles ont même existé pendant la période de la colonisation (Halaoui, 2003). Par ailleurs, plusieurs déclarations et initiatives au niveau du continent africain allaient dans le sens de plus de pertinence des systèmes éducatifs africains, tels que la Cultural Charter for Africa ou le Language Plan of Action for Africa de l'Organisation de l'Unité africaine, et la Déclaration de Harare de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. De nombreux penseurs, pédagogues, décideurs politiques ont également eu la volonté de lier la question éducative à ce concept. C'est le cas notamment de Nyerere ou de Ki-Zerbo.

Par éducation pertinente, nous entendons une éducation qui a *du sens* pour *tous* les apprenants dans leur diversité et dont la finalité est qu'ils aient les capacités de faire face avec succès aux diverses problématiques de leur environnement local, national et mondial.

Cette définition, qui s'appuie en grande partie sur les travaux de Barrett et Tikly (2012), a l'avantage de prendre en considération la diversité des apprenants et donc de leurs besoins. En effet, il est souvent reproché à l'école en Afrique d'être décontextualisée ou inappropriée pour ses destinataires. Et bien qu'elle puisse être abordée pour l'ensemble des systèmes éducatifs au niveau mondial, y compris dans les pays dits «développés», la pertinence a une résonance toute particulière en Afrique subsaharienne, continent marqué historiquement par la présence extérieure, notamment par le biais de la colonisation et de l'aide internationale : « Pour comprendre ce souci d'une pertinence accrue dans les réformes des curricula, il convient de rappeler que l'école, dans sa forme actuelle, n'est pas le produit du développement interne des sociétés africaines » (Dembélé & Ndoye, 2003, p. 149). L'inadaptation des systèmes éducatifs formels en place explique en grande partie une certaine réticence des populations face à l'école et donc la non scolarisation. D'où la nécessité de formes éducatives alternatives qui répondent aux besoins des jeunes exclus d'une éducation pertinente. La Déclaration d'Incheon, issue du Forum mondial sur l'éducation de 2015, considère d'ailleurs que la communauté internationale doit s'engager à « offrir des possibilités pertinentes d'éducation et de formation aux très nombreux enfants et adolescents non scolarisés qui requièrent une action immédiate, ciblée et suivie, afin que tous puissent aller à l'école et apprendre » (UNESCO et *al.*, 2015).

De plus, dans les contextes africains, les décisions se font surtout au niveau des acteurs de la coopération internationale et des ministères de l'éducation, mais peu avec les acteurs locaux, en particulier les enseignants et les parents qui sont les premiers concernés (Lauwerier, 2013). Aikman (2011) donne l'exemple de la Tanzanie pour illustrer cette idée : « Maasai parents and communities have limited opportunities to participate in local level decision making about how to increase the meaningfulness and relevancy of education for the kinds of challenges they face in Ngorongoro District today » (p. 19). L'éducation pour être pertinente doit prendre en considération la voix d'une diversité d'acteurs du niveau local au niveau international.

Cependant, alors que pour certains auteurs, l'éducation est vue comme une violence culturelle sur le continent (Nyamnjoh, 2004), nous considérons que l'école « classique » n'est pas complètement inappropriée pour les enfants et jeunes en Afrique. Même pour des populations habituellement résistantes au système scolaire formel, telles que les populations pastorales, l'école peut parfois être vue comme un moyen leur permettant d'accéder à des positions de leadership et ainsi de défendre leurs intérêts et leurs droits (Kaunga, 2005, p. 37).

Ainsi, même s'il faut davantage prendre en considération le milieu des apprenants, l'éducation ne peut guère être pertinente si elle se renferme uniquement sur un contexte local spécifique. Elle doit également être mise en perspective avec des priorités nationales et internationales. De ce point de vue, l'éducation devrait trouver un équilibre entre prise en considération de modes de vie traditionnels et la possibilité de bénéficier de la mondialisation (économie, citoyenneté mondiale etc.) (Nussbaum, 2006). Nous verrons plus tard que ce n'est pas négligeable lorsqu'on se préoccupe notamment de la demande des parents en matière de scolarisation.

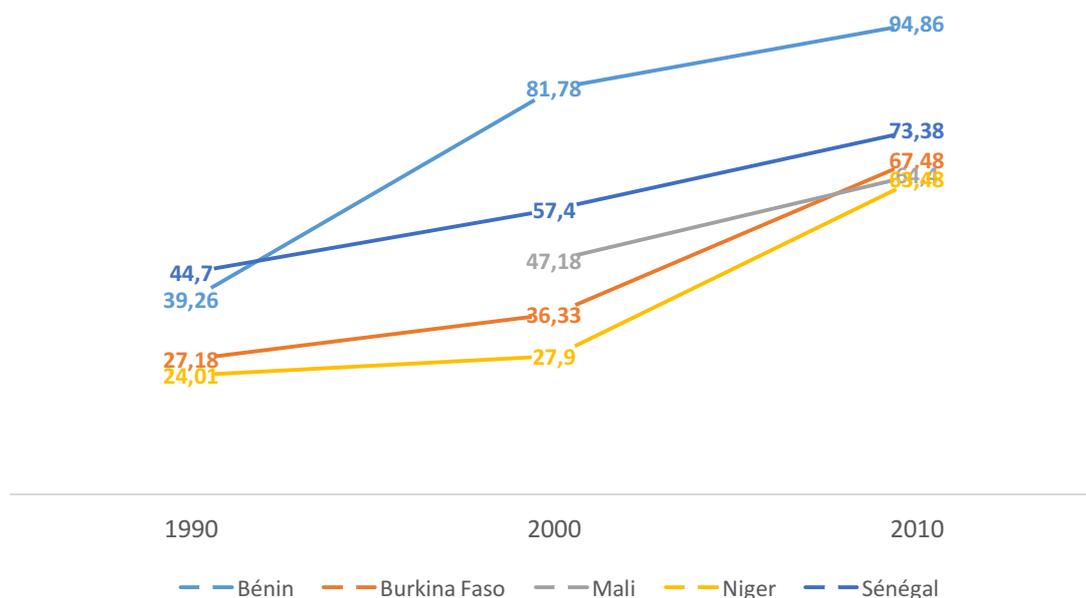
En conséquence, la pertinence suppose de s'intéresser 1- au contenu des programmes éducatifs, 2- à l'implication des communautés dans la conception de ce contenu (en particulier, les

enseignants, formateurs d'enseignants, directeurs d'établissement, parents, élèves), et 3- aux médiums utilisés pour favoriser l'enseignement de ce contenu (langues d'instruction, approches pédagogiques, matériel didactique). Comme nous le verrons dans la présentation des résultats de recherche, ces trois éléments ont servi de base pour notre analyse.

2. LES JEUNES NON SCOLARISES EN AFRIQUE DE L'OUEST

Il s'agit à présent de contextualiser la question des jeunes non scolarisés en Afrique de l'Ouest. Par « jeunes », nous entendons les enfants et adolescents qui devraient avoir accès à des structures éducatives qui permettent de développer des compétences et connaissances de base. Il est clair que la sous-région connaît depuis deux décennies des progrès considérables en termes d'accès à l'éducation de base comme le montre le graphique ci-dessous.

Graphique 1. Taux net de scolarisation au primaire en Afrique de l'Ouest



Source : Lauwerier (2015) d'après les données de l'ISU-UNESCO.

Bénin : 2003 ; 2012 ; Burkina Faso : 1991 ; Mali : 1990 : NC ; 1999 ; Sénégal : 2014

Malgré ces progrès non négligeables, un bon nombre de jeunes dans ces contextes ne sont toujours pas scolarisés.

Sur l'ensemble du continent africain, le nombre d'enfants non scolarisés s'est maintenu autour de 30 millions entre 2007 et 2012 dans le primaire. Plus spécifiquement, en Afrique de l'Ouest francophone, la proportion d'enfants non scolarisés au primaire peut s'approcher du million : 600 000 au Mali, 900 000 au Burkina Faso ou 1 million au Niger (ISU-UNESCO, 2014a). Il est même possible de constater une augmentation du nombre de non scolarisés en Afrique subsaharienne. En effet, alors qu'en 1999, ils représentaient 40% des non scolarisés au niveau

mondial, ils sont aujourd'hui 50% (UNESCO, 2015). Par ailleurs, dans des pays comme le Mali, le taux net de scolarisation au primaire a été en baisse deux années successives : 70,63% (2011) ; 64,4% (2013) (ISU-UNESCO, 2015).

La situation concernant les adolescents non scolarisés en Afrique subsaharienne est également préoccupante. Plus de 20 millions d'entre eux, en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire, ne sont plus pas scolarisés (ISU-UNESCO, 2014a). Cette proportion est restée inchangée sur le continent alors qu'elle a connu une baisse dans les autres régions du monde. Ils devraient encore être nombreux dans les années à venir dans la mesure où « plus d'un élève sur trois qui a commencé l'école primaire en 2012 n'achèvera pas ses études primaires » (ISU-UNESCO, 2014a, p. 4).

Ci-dessous, nous détaillons la proportion d'enfants exclus de l'enseignement primaire et du 1er cycle du secondaire (enfants en âge d'aller dans ces niveaux scolaires, mais qui ne sont inscrits ni au primaire ni au secondaire).

Tableau 1. Proportion d'enfants exclus de l'enseignement primaire et du 1er cycle du secondaire en Afrique de l'Ouest

Régions	Proportion d'enfants exclus de l'enseignement primaire (%)	Proportion d'enfants exclus du 1 ^{er} cycle du secondaire (%)
Bénin	39	35
Burkina Faso	55	68
Mali	56	57
Niger	55	73
Sénégal	42	54

Source : ISU-UNESCO & UNICEF (2014)

Les élèves scolarisés ne sont néanmoins pas épargnés par un risque d'exclusion comme le montre le tableau suivant.

Tableau 2. Proportion d'enfants risquant l'exclusion du primaire et du 1er cycle du secondaire en Afrique de l'Ouest

Régions	Proportion d'enfants risquant l'exclusion du primaire parmi ceux qui y sont encore (%)	Proportion d'enfants risquant l'exclusion du 1er cycle du secondaire parmi ceux qui y sont encore (%)
Bénin	42	35
Burkina Faso	47	60
Mali	57	36
Niger	59	63
Sénégal	53	42

Source : ISU-UNESCO & UNICEF (2014)

Les facteurs poussant à la non scolarisation sont nombreux en Afrique de l'Ouest. Kobiané (2009) et un rapport de l'ISU-UNESCO et l'UNICEF (2014) en citent quelques-uns :

- Genre : division des rôles, pratiques matrimoniales et gestion des ressources ;
- Localisation : inexistence d'écoles, en particulier dans les zones rurales ;
- Situation financière : familles ne pouvant pas prendre en charge les coûts directs et indirects de la scolarisation, problèmes de santé ;
- Qualité : manque d'enseignants et de matériel, mauvaises pratiques pédagogiques.

Ce dernier facteur nous intéressera particulièrement dans cet article car la pertinence est intimement liée à la qualité.

3. LES LANGUES D'INSTRUCTIONS REVELATRICES DES ENJEUX DE LA PERTINENCE POUR LES JEUNES NON SCOLARISÉS D'AFRIQUE DE L'OUEST

Après avoir présenté les caractéristiques et enjeux liés à la pertinence et aux jeunes non scolarisés en Afrique de l'Ouest, nous allons maintenant nous intéresser à l'interrelation de ces deux concepts. Nous souhaiterions en particulier focaliser cet article sur des programmes pour jeunes non scolarisés prenant en considération un aspect crucial de la pertinence, à savoir les langues d'instruction.

Dans un premier temps, nous pouvons nous demander dans quelle mesure les langues choisies vont dans le sens d'une plus grande pertinence de l'éducation. Et donc quel est l'intérêt pour les jeunes non scolarisés ?

Avant toute chose, nous souhaiterions évoquer le type de matériau que nous avons exploité pour aborder ces questions. Cet article est en grande partie basé sur des recherches empiriques menées en Afrique de l'Ouest francophone entre 2010 et 2014, notamment au Bénin, au Mali et au Sénégal. Ces recherches ont eu l'avantage d'inclure la voix d'acteurs locaux dans l'éducation de base grâce à des entretiens avec des enseignants (écoles publiques et privées), des directeurs d'école, des parents ou des représentants d'autorités administratives locales. Outre nos propres données, nous avons également axé cet article sur l'analyse secondaire

d'autres recherches scientifiques portant sur le même sujet.

L'Afrique est une région multilingue, et 30% des langues mondiales sont parlées sur ce continent. Par ailleurs, les pays africains, anciennement colonisés, ont très souvent gardé une langue officielle européenne. Par exemple, le Mali possède plus de 30 langues. Et bien que 13 langues ont le statut de « langue nationale » (bambara, parlé par 80% de la population, bobo, bozo, dogon, peul, soninké, songhaï, sénoufo-minianka, tamasheq, hasanya, khassonké, madenkan et maninkakan), le Français reste la langue officielle d'instruction.

Effectivement, une de nos recherches récentes menées au Sénégal montre que le français est la langue officielle d'enseignement, et que malgré des tentatives d'introduction de langues nationales, cette langue est bien ancrée dans les systèmes d'éducation de base. Ce qui est frappant, c'est de voir que non seulement le français est une langue très mal maîtrisée par les élèves, mais que c'est également le cas pour les enseignants, et même des formateurs d'enseignant (Lauwerier, sous presse). Que ce soit dans le cadre de la formation ou de la pratique en classe, nous avons constaté des difficultés d'expression et de compréhension du français chez les enseignants. De ce fait, les élèves ne réagissent pas positivement aux propos des enseignants dans la mesure où ce n'est pas leur langue maternelle. Par exemple, quand l'enseignant pose une question, peu d'élèves lèvent la main pour y répondre. Les élèves réagissent lorsqu'il s'agit de répéter des mots ou des phrases, mais sans que toutefois nous soyons assurés de la compréhension de ce qu'ils répètent. Ainsi, allant dans le même sens que les conclusions d'un rapport de la CONFEMEN (2007), il est ressorti que les enseignants ont largement recours à la langue locale dans leurs pratiques pour contourner ce problème et se faire comprendre par les élèves, mais sans valoriser cette langue. L'exemple du Sénégal est assez révélateur de la situation des langues d'instruction dans la sous-région, voire sur le continent.

De manière générale, Brock-Utne et Mercer (2014) notent que sur l'ensemble des enfants non-scolarisés dans le monde, 50% vivent dans des communautés où la langue de scolarisation est rarement, sinon jamais, utilisé à la maison. En effet, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage contreproductives dans une langue étrangère conduisent non seulement à de faibles acquis scolaires, mais aussi à des abandons. Cela montre clairement l'intérêt de se pencher sur cette question dans les programmes pour jeunes non scolarisés.

Or, de nombreuses études ont mis en avant les effets positifs de l'utilisation de langues familières à côté de la langue officielle d'instruction qui est dans la plupart des contextes celle de l'ancienne colonie. L'avantage de l'utilisation de langues familières par les apprenants et les enseignants a été mis en évidence par la recherche (Hassana *et al.*, 2006) :

- La progression des apprentissages allant du connu à l'inconnu ;
- Une meilleure communication entre les élèves et les apprenants (méthodes pédagogiques efficaces et centrés sur l'apprenant ;
- Une meilleure intégration de la culture africaine dans les programmes scolaires ;
- Un enseignement plus efficace de la langue officielle/étrangère comme matière d'instruction.

L'étude de Ouane et Glanz (2011) est également arrivée à cette conclusion après avoir parcouru la littérature sur cette question :

La recherche montre que l'utilisation des langues maternelles comme langue d'enseignement tout au long de la scolarité améliore l'enseignement et l'apprentissage de la langue officielle/étrangère en tant que matière et permet, en fin de compte, d'en faire un support plus approprié pour l'enseignement spécialisé lorsque cela est nécessaire. Un tel changement d'approche vise à faire évoluer en profondeur la société et à favoriser le développement (p. 24).

Parmi les pistes alternatives à un enseignement uniquement en français, l'éducation bilingue fait de plus en plus l'objet d'une attention particulière comme solution au constat précédent. Alidou et Brock-Utne (2011) étaient d'ailleurs arrivés aux résultats et conclusions suivants quant aux effets positifs du bilinguisme :

Des études comparées portant sur les écoles monolingues traditionnelles (utilisant comme langues d'enseignement des langues officielles comme l'anglais, l'espagnol, le français et le portugais) et sur des écoles bilingues (qui utilisent les langues parlées par les élèves ainsi que les langues officielles) montrent que les élèves bilingues ont tendance, d'une manière générale, à obtenir de meilleurs résultats scolaires que leurs camarades des écoles traditionnelles (p. 176).

Ce type de résultats est conforme aux quelques études qui ont été menées sur cet aspect en Afrique de l'Ouest. Elles révèlent un impact favorable sur la qualité des apprentissages par rapport à un enseignement « classique » en langue française (Ouane & Glanz, 2011).

Pourtant, l'éducation bilingue reste marginale. Par exemple, que ce soit au Burkina Faso ou au Niger, les écoles utilisant un modèle bilingue ne représentent que 5% du total des écoles. Souvent, la mise en place de ces modèles se limitent au stade d'expérimentations et ne sont pas généralisées, sans qu'aucune évaluation ne vienne contredire sérieusement leur bien fondé. Ce fut le cas avec la Pédagogie convergente au Mali dont les difficultés résidaient au-delà de l'approche en elle-même (Keïta *et al.*, 2004).

La pertinence semble donc impossible sans une réelle réflexion sur les langues d'instruction, qui permettent que l'enseignement ait du sens pour reprendre une caractéristique majeure de la définition proposée plus haut, tout en reconnaissant qu'aucune solution simple n'existe et que c'est un domaine qui est source de grandes tensions.

Ainsi, nous aimerions mettre en avant des expériences positives qui prennent en considération des langues qui correspondent davantage aux réalités socioculturelles des apprenants, et en particulier dans les structures chargées d'apporter des connaissances et compétences aux jeunes non scolarisés. Pour ce faire, nous présenterons trois cas que nous avons analysés. Le premier cas concerne les écoles franco-arabes au Sénégal, le deuxième cas, les Centres d'éducation pour le développement au Mali, et le troisième cas, les centres Alphabétisation/formation intensive des jeunes de 9 à 15 ans pour le développement (AFI-D) au Burkina Faso.

Au Sénégal, face au nombre élevé d'enfants fréquentant les écoles coraniques qui correspondent à une demande forte des parents, l'Etat a mis en place les écoles franco-arabes et les daaras modernes. L'idée était de fournir aux populations une offre davantage en lien avec leurs aspirations. Ces écoles sont intégrées au système formel ou en cours de formalisation, et sont une hybridation entre l'école classique et les écoles coraniques puisqu'elles attachent de l'importance à la langue arabe :

L'arabe, bien que non considéré comme une langue nationale dans la Constitution du Sénégal, revêt une importance non contestée aux yeux de la population, à 95 % musulmane.

L'arabe apparaît comme une langue de religion qui permet entre autres la mémorisation du Coran, grandement valorisée par la société sénégalaise. En fait, celui qui maîtrise le Coran est considéré comme instruit et comme un bon musulman (D'Aoust, 2013, pp. 313-314).

Les taux d' enrôlement dans ces écoles montrent que par ce moyen, le Sénégal a réussi à intégrer une part conséquente d'enfants qui se trouvaient hors du système formel ne satisfaisant pas les attentes de leurs parents en matière d'éducation. A noter que l'intégration dans le système formel et l'accroissement de ces écoles sont liés au soutien de la coopération internationale, et notamment de la Banque mondiale, dans le cadre de la scolarisation primaire universelle (Lauwerier, 2013).

Au Mali, tous les centres reconnus comme s'inscrivant dans le cadre de l'éducation non formelle sont censés utiliser les langues nationales pour lire et écrire, comme dans d'autres pays de la région. Aussi, le Document de politique nationale de l'éducation non formelle stipule comme principe n°5 que « le bilinguisme est appliqué dans l'éducation non formelle », ce qui a priori correspond à une avancée par rapport au secteur formel. En particulier, les Centres d'éducation pour le développement (CED), accueillant en principe des jeunes de 9 à 15 ans, et créés dans les années 1990, associent une langue nationale avec le français fonctionnel à partir de la deuxième année, c'est-à-dire que le français n'a pas la même valeur que la langue nationale, mais on l'amène dans l'enseignement tout de même. Selon une étude de Camara (2002), ces CED étaient fonctionnels dans 11 des 13 langues nationales dans les années 2000. Et après une phase d'évaluation qui a conclu à la pertinence de l'évaluation, les CED sont devenus une partie intégrante du système éducatif. Elles sont généralement considérées comme un atout par et pour les communautés locales qui voient entre autres un moyen de respecter leur culture, de comprendre l'enseignement et de s'ouvrir sur l'extérieur grâce à l'introduction du français (Lauwerier, 2010).

Au Burkina Faso, à l'initiative de l'ONG Solidaire Suisse (anciennement OSEO), un programme a été mis en place pour des jeunes qui ont abandonné l'école ou qui n'y sont jamais allés. Il s'agit des centres Alphabétisation/formation intensive des jeunes de 9 à 15 ans pour le développement (AFI-D). Pour les plus jeunes, il y a la possibilité de reprendre l'ensemble du programme scolaire en cinq ans. Autrement, une formation aux métiers artisanaux est proposée dans le but d'être directement inséré dans une profession. L'intérêt de ce programme est que l'enseignement se fait dans une des langues locales. Le français est introduit comme langue étrangère. Et au-delà de permettre aux jeunes de comprendre l'enseignement, la culture y est valorisée. Une recherche-action a permis de mettre en évidence des impacts positifs de ce type d'expérience :

Les langues nationales s'avèrent être des médiums efficaces dans l'enseignement formel et des raccourcis efficaces qui permettent des économies tout en contribuant à relever le niveau de l'efficacité interne et externe du système éducatif. La présente recherche-action établit clairement que les langues nationales que les enfants maîtrisent bien au moment de leur entrée à l'école, au lieu de constituer un handicap pour la maîtrise du français, selon un préjugé tenace, constituent, bien au contraire, de puissants moyens d'accélération des apprentissages et de facilitation de l'enseignement et de l'acquisition du français (Ilboudo, 2009, p. 19).

4. LES LIMITES ACTUELLES A LA PERTINENCE DE L'EDUCATION

Bien qu'il existe des expériences qui nous permettent de conclure à l'intérêt de se pencher sur le concept de pertinence en lien avec les jeunes non-scolarisés, il faut admettre que plusieurs limites entravent sa réelle prise en considération dans les politiques éducatives.

Parmi ces limites, il faut mentionner la complexité de l'identification d'une éducation pertinente puisqu'une multiplicité d'acteurs à différents niveaux intervient, passant de l'individu aux organisations internationales. Cela peut conduire à des tensions dans la définition des besoins, par exemple sur le choix des langues d'instruction, y compris au sein de groupes à un même niveau (Nikel & Lowe, 2010). Lorsque nous avons défini plus haut le concept de pertinence, nous avons évoqué l'idée d'une implication des communautés concernées dans le choix du contenu éducatif. Cela peut notamment concerner les acteurs scolaires (enseignants et directeurs d'école), les responsables locaux, les parents et même les apprenants. Cependant, à l'heure actuelle, dans le contexte africain, les décisions sont principalement prises par le haut puisqu'elles proviennent avant tout de la coopération internationale et des ministères de l'éducation. L'implication des communautés pourraient pourtant être avantageux dans la mesure où elles sont probablement les mieux à même de savoir ce qui est pertinent comme l'a montré Aikman (2011) à travers une étude sur les conceptions des parents en Tanzanie.

A cela s'ajoute la croyance de la part de l'élite globalisée, mais également des parents et des enseignants eux-mêmes, en la supériorité de l'éducation à l'occidentale. Par exemple, les parents envoient quand ils peuvent leurs enfants en Occident car même une école de second niveau sera « toujours mieux » qu'une école chez eux (Nyamnjoh, 2004). Nous avons observé lors d'une récente étude au Bénin que ce constat se retrouve lorsque sont évoquées les langues d'instruction : les parents sont très souvent réticents à l'enseignement en langues africaines (Lauwerier, Brüning & Akkari, 2013). Il est donc difficile de saisir les demandes des parents qui se situent souvent entre désir de « modernité » et liens forts avec la vie de la communauté, valorisation de la culture. Il est donc crucial que les acteurs concernés par l'éducation soient sensibilisés et puissent expérimentés les bénéfices d'une approche bilingue.

Cela va de pair avec le fait que les programmes prenant en considération la pertinence se focalise sur le contexte spécifique des apprenants alors même que nous avons vu que ce concept incluait l'ouverture sur les priorités nationales et internationales, et donc qu'il suppose une

ouverture en-dehors de la communauté (Barrett & Tikly, 2012). Des auteurs tels que Cheikh Hamidou Kane dans *L'Aventure ambiguë* (1961) proposent une synthèse de cette logique concentration sur le contexte local/ouverture sur le monde : l'idée d'un retour complet à une éducation purement africaine serait irréaliste et même indésirable. Ainsi, nous sommes d'accord avec Cossa (2009) : « My immediate suggestion is to pursue the establishment of an educational system that is founded on indigenous African worldviews without neglecting the presentation of non-African worldviews » (p. 16).

Toutefois, se mettre d'accord sur le choix des langues d'instruction ne suffit pas, un des facteurs qui entravent leur apport positif sur les apprentissages correspond à la faible préparation des enseignants. En effet, l'accent devrait être mis sur l'élaboration de programmes de formation multilingues et interculturels. Il s'agit également de préparer les enseignants à enseigner efficacement la lecture et l'alphabétisation tant dans la première langue que dans la langue seconde (Alidou & Brock-Utne, 2011). Il va sans dire que l'enseignant et les élèves doivent pouvoir avoir à leur disposition le matériel adéquat pour apprendre dans les différentes langues d'instruction choisies. Lié à cela est le constat d'une faible présence de linguistes dans les pays concernés ce qui ne permet pas une mise en avant des bénéfices des langues nationales. Ces linguistes sont d'ailleurs parfois critiqués pour participer eux-mêmes à la folklorisation des langues nationales (Napon, 2006).

Un autre aspect qui entrave un engouement clair pour la pertinence dans les politiques éducatives correspond à la difficulté de mesurer ce concept. Or, alors même que la qualité est propulsée sur le devant de la scène aux niveaux national et international, celle-ci est surtout appréhendée d'un point de vue quantitatif car il est plus aisé d'obtenir des chiffres pour ensuite évaluer la performance des systèmes éducatifs. Donc même si la qualité est une priorité, elle est confinée dans une vision étriquée. Ainsi, la question de pertinence est relayée au second plan. Pourtant nous avons montré à travers l'exemple des langues, mais ce peut être aussi en se penchant sur la question des manuels scolaires ou la prise en compte accrue des acteurs locaux, et en particulier les enseignants qui sont les plus à mêmes de concevoir ce qui est pertinent dans leur contexte, que la pertinence va au-delà d'un concept flou qui n'intéresserait que le monde académique : il peut avoir des applications concrètes sur le terrain avec des choix politiques à prendre.

Enfin, un aspect très important à prendre en considération lorsqu'on évoque les programmes éducatifs pour jeunes non-scolarisés mettant l'accent sur la pertinence est que ceux-ci sont souvent visibles dans le système non formel. Or, dans bien des contextes, le non formel est précaire. Si nous prenons le cas du Mali, en prenant en compte ce qui est considéré comme le « nerf de la guerre », à savoir les financements destinés à l'alphabétisation, on constate que le budget national destiné à l'éducation en général représente 30 à 40%, et maximum 3% seulement de ce budget est consacré à l'éducation non formelle. D'ailleurs, ce secteur est souvent pris en charge par des acteurs de la coopération internationale (ONG ou organisations étatiques), sans garantie de pérennité. Au-delà des financements, des carences sont perceptibles en termes de qualifications et de conditions des enseignants/animateurs, d'environnements lettrés ou de perspectives d'activités professionnelles (Lauwerier, 2012). Rappelons par ailleurs

que dans ce pays plus de 550 000 enfants et 440 000 adolescents étaient comptabilisés comme non scolarisés et que 33,6% d'adultes (15 ans et +) et 47,1% de jeunes (15 à 24 ans) étaient considérés comme non alphabétisés en 2011 (ISU-UNESCO, 2014b). Par ailleurs, le suivi-évaluation de ces programmes fait souvent défaut : rares sont les évaluations systématiques de ces parcours éducatifs non formels destinés aux adolescents et aux jeunes non scolarisés, que ce soit pour en mesurer les résultats immédiats ou les effets à long terme. La tâche est d'autant plus complexe qu'une grande partie du travail de suivi et d'évaluation relève des organismes de parrainage, et que les évaluations qu'ils délivrent ne sont pas toujours pertinentes pour les responsables de l'élaboration de politiques et la planification.

5. CONCLUSION

Pour conclure, nous souhaitons rappeler que nous avons montré dans cet article que la pertinence pouvait être une réponse pour attirer les jeunes non scolarisés vers les systèmes éducatifs, défi majeur en Afrique de l'Ouest francophone. En effet, lorsque les programmes éducatifs font sens, notamment lorsqu'ils intègrent des langues d'instruction familières pour les apprenants et les enseignants, l'impact est positif sur les jeunes. Néanmoins, nous avons également souligné qu'il fallait lever les barrières qui permettraient une intégration effective de la pertinence dans les politiques éducatives, en particulier dans l'éducation non formelle. Pour aller plus loin, nous pouvons encourager les recherches sur les actions éducatives qui prennent en considération la pertinence d'une part, et les recherches qui engendreraient une meilleure compréhension du phénomène de non scolarisation des jeunes dans la sous-région d'autre part. Car dans les deux cas, elles restent encore marginales.

REFERENCES

- Aikman, S. (2011). Educational and indigenous justice in Africa. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 15-22.
- Alidou, H. & Brock-Utne, B. (2011). Pratiques didactiques: enseigner dans une langue familière. In A. Ouane & C. Glanz (Ed.), *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique: le facteur langue* (pp. 165-193). Hamburg/Tunis: UIL-UNESCO/ADEA.
- Barrett, A. M. & Tikly, L. (2012). *Quality in Education From an International Perspective*. Bristol: EdQual.
- Brock-Utne, B. (2000). *Whose Education For All?: The Recolonization of the African Mind*. New York: Falmer Press.
- Brock-Utne, B. & Mercer, M. (2014). Languages of instruction and the question of education quality in Africa: a post-2015 challenge and the work of CASAS. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, 44(4), 676-680.
- Camara, M.-F. (2002). Les CED, une initiative pour donner un minimum éducatif aux enfants déscolarisés ou non scolarisés au Mali. In Agence Universitaire de la Francophonie (Ed.), *Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques* (pp. 377-386). Paris: Editions des Archives Contemporaines.
- CONFEMEN. (2007). *Evaluation PASEC. Sénégal*. Dakar: CONFEMEN.
- Cossa, J. A. (2009). African Renaissance and Globalization: A Conceptual Analysis. *Ufahamu*

- A Journal of African Studies*, 36(1), 1-26.
- D'Aoust, S. (2013). Écoles franco-arabes publiques et daaras modernes au Sénégal : hybridation des ordres normatifs concernant l'éducation. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 12, 313-338.
- Dembélé, M. & Ndoye, M. (2003). Un curriculum pertinent pour une éducation de base de qualité pour tous. In A. Verspoor (Ed.), *Le défi de l'apprentissage: améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne* (pp. 149-176). Paris: ADEA-L'Harmattan.
- Halaoui, N. (2003). *La pertinence de l'éducation. L'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines*. Paris: ADEA.
- Hassana, A., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y. S., Heugh, K. & Wolff, H. E. (2006). *Optimizing Learning and Education in Africa –the Language Factor*. Paris: ADEA.
- Ilboudo, P. T. (2009). *L'éducation bilingue au Burkina Faso*. Tunis: ADEA.
- ISU-UNESCO. (2014a). Les progrès vers l'éducation pour tous stagnent, mais certains pays montrent la voie à suivre. Récupéré le 15 septembre 2015 de <http://www.uis.unesco.org/FactSheets/Documents/fs-28-out-of-school-children-fr.pdf>
- ISU-UNESCO. (2014b). Profil Mali. Récupéré le 17 décembre 2014 de <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?SPSLanguage=FR&code=MLI®ioncode=40540>
- ISU-UNESCO & UNICEF. (2014). *Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés. Tous les enfants à l'école d'ici 2015. Rapport régional Afrique de l'Ouest et du Centre*. Montréal/New York: ISU-UNESCO/UNICEF.
- Kaunga, J.O. (2005). 'Indigenous peoples' experiences with the formal education system. *Indigenous Affairs*, 35, 36–41.
- Kane, C. H. (1961). *L'aventure ambiguë*. Paris: 10/18.
- Keïta, F., Fomba, C. O., Diallo, K. D., Traoré, S., Koné, S., Haïdara, Y. & Chabert, A. (2004). *La Pédagogie convergente (PC) comme facteur d'amélioration de la qualité de l'éducation de base au Mali: Analyse du développement de l'innovation et perspectives*. Bamako: ROCARE.
- Kobiané, J.-F. (2009). *La non-scolarisation des enfants issus de populations marginalisées au Burkina Faso: Ampleur, causes et initiatives des pouvoirs publics*. Paris: UNESCO.
- Lauwerier, T. (2010). Education non formelle, alphabétisation et communautés locales en Afrique de l'Ouest francophone. In A. Akkari & J.-P. Payet (Ed.), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification* (Raisons éducatives ed., Vol. 14, pp. 281-300). Bruxelles: DeBoeck.
- Lauwerier, T. (2012). *Quelle place pour l'alphabétisation au Mali? Une analyse des politiques*. Manuscrit non publié, Université de Genève.
- Lauwerier, T. (2013). *L'influence de la Banque mondiale sur les politiques nationales d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone*. Université de Genève, FAPSE, Genève.
- Lauwerier, T. (sous presse). La contribution des enseignants à la pertinence de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest. Le cas du Sénégal. *McGill Journal of Education*.
- Lauwerier, T., Brüning, M. & Akkari, A. (2013). La qualité de l'éducation de base au Bénin: la voix des acteurs locaux. *Recherches en Education*, 15, 120-136.
- Napon, A. (2006). Les obstacles sociolinguistiques à l'introduction des langues nationales dans

- l'enseignement primaire au Burkina Faso. In F. Compaoré, M. Compaoré, M.-F. Lange & M. Pilon (Ed.), *La question éducative au Burkina Faso. Regards pluriels* (pp. 253-264). Ouagadougou: CNRST.
- Nikel, J. & Lowe, J. (2010). Talking of fabric: a multi-dimensional model of quality in education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(5), 589-605.
- Nyamnjoh, F. B. (2004). A Relevant Education for African Development - Some Epistemological Considerations. *Africa Development*, 29(1), 161-184.
- Ouane, A. & Glanz, C. (2011). *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique: le facteur langue*. Hamburg/Tunis: UIL-UNESCO/ADEA.
- Tawil, S., Akkari, A. & Macedo, B. (2012). Au-delà du labyrinthe conceptuel: la notion de qualité en éducation. *Recherche et Prospective en Education UNESCO*, 2, 1-17.
- UNESCO. (2015). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015. Education Pour Tous 2000-2015: progrès et enjeux*. Paris: UNESCO.