

Réinventer l'école en Afrique : un défi pour le 21^e siècle

Interview d'Abdeljalil Akkari

Propos recueillis par Anne Bourgoz Froidevaux

Une question vient immédiatement à l'esprit quand on se penche sur vos travaux, professeur Akkari : l'école est-elle un concept occidental ?

C'est une question intéressante, car la réponse est oui et non. L'école, telle qu'on la connaît depuis qu'elle est devenue obligatoire dans la deuxième moitié du 19^e siècle, est une institution culturelle assez récente. Cette école-là a pris naissance dans un certain nombre de pays européens et, de ce point de vue, constitue une invention occidentale. Mais, d'un autre point de vue, les cinquante dernières années ont rendu cette institution planétaire, universelle. Si on pense que parmi les meilleurs résultats PISA la Finlande est surclassée par Singapour, la Corée ou Shanghai, cela prouve bien que, si historiquement la forme scolaire a été créée dans un contexte occidental, elle est devenue globale. Ceci dit, le cas de l'Afrique est particulier. Je ne pense pas que l'école reproduise le modèle occidental, colonial comme on le dit souvent. Il y a un engouement partagé, une demande scolaire très forte partout en Afrique. Mais, c'est vrai, il y a une difficulté à « africaniser » l'école : l'Afrique n'est pas parvenue à s'approprier complètement l'école occidentale, contrairement à d'autres régions du monde.

Pour quelles raisons ?

L'explication principale réside, à mes yeux, dans le choix de la langue d'instruction. En Afrique, les langues locales ne sont pas prises en considération à l'école. Alors qu'en Corée, en Chine ou dans les pays d'Amérique du Sud les élèves apprennent dans leur langue maternelle, ce n'est pas le cas pour les élèves africains. À l'exception des pays d'Afrique du Nord, les autres ont maintenu,

après les indépendances, une langue étrangère de l'ex puissance coloniale comme langue d'instruction, généralement le français ou l'anglais. À cette époque, le choix était raisonnable et pragmatique : en République démocratique du Congo, il y a cinq-cents langues, dont aucune n'est parlée par un pourcentage important de la population. Cette multiplicité a donc été un facteur important dans le choix du français ou de l'anglais comme langue d'instruction, mis à part quelques pays qui font exception. Il existe encore d'autres obstacles à l'utilisation des langues locales : elles disposent souvent de trop peu de matériel écrit, elles ont des problèmes de standardisation et il existe rarement des manuels scolaires. Les divisions ethniques rendent le problème plus complexe encore. Ainsi, la plupart des pays indépendants ont pris une décision lourde de conséquences, cinquante ans plus tard : utiliser une langue que les élèves ne comprennent pas. Cela a un impact sur la qualité des acquisitions et sur la perception de l'école comme une institution exogène.

Abdeljalil Akkari est professeur à la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation (FAPSE) de l'Université de Genève et dirige l'Équipe de Recherche en Dimension Internationale de l'Éducation (ERDIE). Il est membre de la Commission Suisse pour l'UNESCO. L'équipe ERDIE travaille sur deux axes principaux. Le premier porte sur la comparaison des politiques éducatives qui font la promotion du multiculturalisme et de l'interculturalisme, essentiellement en Suisse et dans les pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). Le second axe concerne l'éducation en Afrique, en Amérique latine ou en Asie, et les travaux menés dans ce cadre portent sur des systèmes éducatifs plus appropriés dans les pays du Sud.



Car choisir comme langue d'instruction celle d'une ex puissance coloniale, ce n'est pas seulement une langue que les élèves ne comprennent pas, c'est tout ce qu'une langue véhicule, une histoire, une littérature, une culture...

... un patrimoine, une poésie... Exactement, et les élèves ne se retrouvent dans cette école qui ne leur ressemble pas.

Vous parliez d'exceptions, dans quels pays utilise-t-on une langue locale à l'école ?

C'est le cas au Rwanda, et en général on constate, dans des enquêtes comparatives, que les élèves ont de meilleures acquisitions que dans les pays où l'anglais ou le français sont les langues d'instruction. Il y a également quelques expériences en Tanzanie et au Kenya, avec le swahili. Pour rebondir sur votre première question, l'école est une invention occidentale au départ, mais, durant les cinquante dernières années, elle est devenue globalisée et elle a permis l'accès au développement de certaines régions du monde. Le défi consiste à réussir à s'approprier l'école, comme cela s'est passé ailleurs. Et cela va demander des changements, notamment en matière de langue d'instruction et de politiques éducatives.

Vous dites donc que le processus de globalisation de l'école contribue à la globalisation au sens général ?

L'éducation peut être un outil intéressant pour relever le défi de l'économie, du changement social, etc. Les pays industrialisés l'ont compris et, lorsqu'ils sont confrontés à une crise économique, au chômage, à l'exclusion sociale, ils peuvent décider de miser sur l'éducation pour inverser la situation. On observe les mêmes motivations dans l'engouement pour l'éducation des pays en voie de développement. C'est dans ce sens-là, je pense, que l'école est devenue quelque chose de global. Il y a même un mouvement dialectique : la globalisation économique favorise le développement de l'école comme l'école a permis cette globalisation économique.

Vous parliez de changements en matière de langue d'instruction : lesquels ? Car, comme vous le disiez plus tôt, l'utilisation des langues locales à l'école ne semble pas réaliste partout, du moins dans l'immédiat.

C'est vrai. Je pense que le débat dans beaucoup de pays d'Afrique ne porte pas sur l'utilisation seule de langues nationales ou locales et le rejet des anciennes langues coloniales, mais plutôt sur un système bilingue, voire multilingue. Cela signifie réhabiliter les langues nationales, qui seraient

plus présentes au primaire, tout en maintenant le recours à des langues de vaste audience, c'est-à-dire les anciennes langues coloniales, essentiellement pour l'enseignement supérieur, les échanges avec les autres régions du monde. On peut vraiment articuler ces deux systèmes. Malheureusement, ce type de modèle en reste au stade d'expérience pour l'instant. Il ne suffit pas d'une décision politique pour introduire les langues nationales à l'école. Se posent des problèmes didactiques, linguistiques, de standardisation, etc. Pour pouvoir enseigner une langue à l'école, il faut aussi une littérature, une tradition de production de livres, etc. Et tout cela ne se fait pas du jour au lendemain.

Ce que vous dites également à travers ces problématiques linguistiques, c'est qu'on ne peut pas simplement importer, en l'occurrence dans un pays africain, un modèle tel qu'il est appliqué dans un autre contexte, par exemple l'Europe ou l'Amérique du Nord généralement.

Au contraire: il faut inventer des modèles locaux, appropriés, qui tiennent compte de la culture locale. Il existe par exemple dans des pays comme le Sénégal, le Mali, dans toute l'Afrique de l'Ouest, des écoles qu'on appelle franco-arabes. Elles proposent un modèle assez intéressant, car, à côté du français, elles utilisent l'arabe, langue de l'identité religieuse majoritairement musulmane, que les élèves apprennent aussi à l'école coranique. De cette façon, elles intègrent un aspect important de la vie pour la majeure partie de la population tout en utilisant la langue de la modernité, qui donne accès à l'emploi, et parfois aussi les langues locales. D'après nos observations, c'est un modèle adapté, car il tient compte d'un ancrage local. C'est un système privé, ce sont donc principalement les familles de la classe moyenne qui y ont accès. Les résultats des élèves sont aussi bons, voire un peu meilleurs que ceux des élèves des classes publiques ou d'autres classes privées.

Je peux vous parler d'un autre exemple, un projet soutenu par la Coopération suisse, qui concerne les populations nomades au Burkina Faso. Les écoles créées dans ce cadre-là se calquent sur les rythmes de la transhumance. Quand les enfants sont là, ils vont à l'école, et, quand ils se déplacent, un enseignant peut les suivre. De plus, cet enseignement se fait en langue peule et le curriculum est centré sur les activités liées à



l'élevage et à l'écologie. Les jeunes peuvent ainsi aller à l'école tout en continuant de travailler et ainsi s'insérer dans la vie communautaire. C'est un exemple de modèle réussi, car l'école est devenue une institution locale et intégrée dans le mode de vie et la culture locale.

C'est l'école qui s'adapte au mode de vie de la population et non l'inverse...

Exactement. Longtemps, les parents étaient partagés: leur seule richesse était les troupeaux et, pour pouvoir s'en occuper, ils sortaient les garçons de l'école rapidement. Quand l'école s'est adaptée à l'économie pastorale des nomades du Burkina Faso, elle est devenue mieux acceptée par la communauté. Mais elle a dû vraiment changer, aussi bien dans les contenus que dans la langue utilisée. Cela ne les empêche pas d'utiliser également le français, ce qui fait un autre intérêt de ce modèle.

Autrement dit, il n'existe pas de modèle idéal et l'école ne pourra jouer son rôle que si on la reformule dans chaque contexte...

Effectivement, je pense que l'un des problèmes des politiques éducatives, en Afrique ou ailleurs, c'est l'illusion que certaines innovations pédagogiques ou mesures qui ont été plus ou moins expérimentées ailleurs peuvent fonctionner en Afrique avec les conditions réelles du système éducatif. On se préoccupe trop peu de la faisabilité. Prenons un exemple concret: l'approche par compétences. Dans l'absolu, c'est une innovation pédagogique intéressante, mais dans la réalité, une approche par compétences est ingérable dans des classes de quarante à cinquante élèves, voire plus selon les

pays. Les enseignants qui sont chargés de le faire ne maîtrisent pas bien la langue d'enseignement, ont un niveau scolaire relativement faible et des contrats précaires. Lorsqu'on veut transférer ce genre d'innovations, si on ne s'assure pas que le terrain est fertile, on prend le risque d'aller droit dans le mur.

La règle en matière de politique éducative, c'est la diversité des approches. Si une méthode était très bonne et facile à transférer, tous les pays du monde l'adopteraient. Or je pense qu'au contraire, et en Afrique en particulier, on a besoin d'une grande diversité d'approches pédagogiques, parce qu'il y a une diversité de cultures comme au niveau du développement des systèmes éducatifs.

Peut-on parler de négation des compétences des pays africains en matière d'éducation ?

Oui, mais la question est plus compliquée que cela. À mon avis, les responsabilités doivent être partagées. Il y a notamment en Afrique un problème de fracture interne entre les élites urbaines et certaines populations pauvres et rurales qui constituent la majorité. En général, les élites sociales et politiques n'ont pas de problème d'accès à une éducation de qualité, car ils mettent leurs enfants dans le secteur privé ou dans les écoles « missions ». Les autres enfants ont de plus en plus accès à l'école, mais à une école qui n'utilise pas la langue locale et qui est pensée par l'élite. La population n'a pas voix au chapitre pour la faire évoluer. Un autre problème se pose avec la coopération bilatérale entre la Suisse ou la France et les pays d'Afrique: elle est un peu frileuse quand il s'agit de mettre le doigt sur les vrais enjeux qui empêchent une éducation de qualité, notamment les questions de langue. Non seulement les anciennes puissances coloniales ont intérêt à ce que leur langue soit encore utilisée, mais, en plus, elles ne veulent pas être impliqués dans des débats du choix de la langue d'instruction qui ont forcément une résonance politique. C'est une question délicate: elle peut réveiller des antagonismes ethniques et impliquer des coûts importants...

Qu'est-ce qui peut faire bouger les choses dans un tel contexte ?

On observe une évolution qui pourrait avoir un impact: il est de plus en plus courant de faire des études sur les apprentissages des élèves en Afrique. Avec PISA et d'autres enquêtes utilisant les tests standardisés comme le PASEC¹ ou le SAQMEC², on commence à se rendre



compte que, pendant des années, on a évité les thèmes qui permettraient à l'école d'être vraiment appropriée

¹ Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie

² Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational quality

dans les pays africains. Si ces enquêtes ont un intérêt très limité en matière de palmarès – et c'est malheureusement ce qu'en retiennent les politiques et le grand public –, elles permettent de constater plusieurs choses intéressantes. On y observe par exemple l'extrême inégalité dans les systèmes éducatifs des pays du Sud et le besoin urgent de reconsidérer la question de la langue d'instruction, si on veut espérer un minimum de qualité d'alphabétisation et d'acquisition des élèves de dix, douze ou quinze ans. On se rend compte en effet que beaucoup d'enfants n'apprennent plus rien après cinq ou six ans d'école. Dans certains pays, des élèves de 4^e année remplissent des questionnaires en français comme s'ils répondaient au hasard. Et la question de la langue d'instruction n'est pas seulement un problème pour les élèves, mais également pour les enseignants: pour eux aussi, l'anglais et le français sont des langues étrangères.

Cela a d'autant plus de poids que les enseignants jouent un rôle clé dans la qualité des systèmes éducatifs.

C'est une évidence: la qualité du système éducatif, des apprentissages ne peut pas dépasser la qualité des enseignants. Pour espérer une amélioration, il faudrait recruter des enseignants qui ont au moins fini l'école secondaire et les former d'une manière solide pendant deux à trois ans en combinant des apports théoriques et des stages dans les écoles, les mettre sur le terrain ensuite et assurer un renforcement de leurs compétences pédagogiques en formation continue. C'est le modèle approprié, comme nous le montrent des recherches sur la formation des enseignants que nous menons dans différents contextes. Les raisons qui poussent les jeunes à choisir le métier d'enseignant sont différentes chez nous et en Afrique. Si pour neuf futurs enseignants du primaire sur dix en Suisse il s'agit d'une vocation, d'un choix, c'est l'inverse en Afrique, comme dans d'autres régions du Sud. La plupart des enseignants y ont choisi leur profession par défaut, par manque d'options.

Est-ce dû au statut des enseignants en Afrique ?

C'est lié au salaire, au prestige social, à la précarité des conditions de travail... Les enseignants sont souvent obligés d'avoir un deuxième emploi pour survivre. Dans ce contexte, la formation est vraiment le parent pauvre: soit elle se contente de savoirs théoriques, soit elle dure quelques semaines avant que les enseignants partent sur le terrain. Et parfois il n'existe simplement pas de formation. Même si je crois que c'est véritablement par une réforme approfondie de la formation initiale des enseignants qu'on peut élever la qualité du système, je sais aussi bien que beaucoup de pays africains sont soumis à des problèmes budgétaires, ils ont donc plutôt tendance à couper qu'à investir dans l'éducation. Ce sont les raisons qui nous amènent à développer, avec Thibaut Lauwerier, l'un de mes assistants, le projet « Les pratiques enseignantes exemplaires en Afrique

de l'Ouest francophone», plus précisément au Burkina Faso, au Bénin et au Sénégal.

En quoi consiste-t-il ?

Nous allons observer les pratiques enseignantes sur le terrain pour définir le profil des enseignants exemplaires, c'est-à-dire de ceux qui parviennent à faire apprendre mieux les élèves dans les conditions précaires partagées par les trois pays. Par exemple ceux qui, sachant qu'ils doivent utiliser le français, utilisent quand même les langues locales pour le passage au français, ou ceux qui ont un engagement social...

Autrement dit, il s'agit ici aussi de partir du contexte local, de la situation réelle sur place...

C'est exact. Dans un autre projet que nous menons sur le préscolaire, nous essayons de réfléchir au modèle le plus approprié – culturellement, localement, financièrement – dans différents contextes, comme le Sénégal, mais aussi le Laos et le Cambodge. Il faut savoir qu'il y a un grand intérêt pour le préscolaire en Afrique, mais il très faiblement développé. Nous avons d'ailleurs déjà travaillé dans le domaine, à Madagascar, là aussi en puisant dans les ressources locales : nous avons



élaboré un document, pour les éducateurs et les éducatrices, sur l'utilisation de jeux traditionnels malgaches dans les activités pédagogiques. Dans le cadre de cette recherche, des éducatrices nous disaient ne pas avoir le matériel nécessaire. En réalité, ce qu'elles voulaient dire, c'est qu'elles ne disposaient pas de jeux « modernes », « mondialisés », comme des Legos ou des puzzles par exemple. Nous avons donc sélectionné trente jeux traditionnels et réalisé un document, en malgache et en français, qui reprend les règles du jeu, le matériel nécessaire, etc., et qui en formalise l'intérêt pédagogique. Cela a l'avantage de résoudre la question du matériel et de créer un lien entre le centre préscolaire et le milieu familial par exemple.

Il s'agit, en fait, de leur faire voir le potentiel pédagogique d'activités qui leur semblent anodines...

Tout à fait. Ce sont des moyens locaux qui présentent de nombreuses qualités – certains d'entre eux sont assez sophistiqués, ont une valeur sociale, etc. – et qui permettent de découvrir le corps, de travailler le sens de l'orientation, de la mesure, etc. Et ce au même titre que les jeux « modernes ». Malheureusement, en Afrique comme dans d'autres pays du Sud, les gens ne voient pas les trésors éducatifs cachés dans leur propre culture. Cela n'a pas été facile, car lorsqu'on demande aux parents ce qu'ils souhaitent que leurs enfants apprennent, ils répondent souvent « des mots de français ». Eux-mêmes parlent rarement le français, mais ils pensent que c'est important et que cela accroîtra les chances de leurs enfants d'accéder à un emploi. C'est une représentation très ancrée. Tout l'enjeu consiste à leur montrer ce qu'il y a d'intéressant dans les pratiques et les moyens locaux, et que cela ne passe pas uniquement par le français, ou par Piaget ou Vygotsky. Les éducatrices ont elles aussi été réticentes à cette idée, mais, lorsque je suis retourné récemment à Madagascar, j'ai pu constater que le document était utilisé. Cela montre également que nos recherches peuvent aboutir à des réalisations pratiques.

J'aimerais revenir sur ce que vous disiez un peu plus tôt : le préscolaire est faiblement développé en Afrique...

Le problème est le suivant : on croit qu'il suffit de mettre les enfants dans le préscolaire pour qu'ils apprennent quelque chose et surtout pour que cela ait un impact sur les apprentissages à long terme. Mais nos recherches montrent qu'il faut que le préscolaire atteigne une certaine qualité pour que le bénéfice qu'il apporte ne s'estompe pas au bout d'un an ou deux. On l'a constaté à Madagascar par exemple : lorsqu'on compare un enfant de six ans qui a été préscolarisé et un autre qui ne l'a pas été, sur la base de tests que nous avons développés et adaptés, le premier a une avance qui s'estompe totalement l'année suivante. Pour développer le préscolaire, il est nécessaire de mettre en place des modes de préscolarisation dont les bénéfices restent longtemps dans la trajectoire scolaire des élèves. Cela signifie notamment penser une pédagogie, mieux former les éducateurs et éducatrices, disposer d'infrastructures correctes et limiter le nombre d'enfants par groupe. Pour développer un préscolaire qui permette vraiment de socialiser et d'accompagner le développement de l'enfant.

Vous menez également, je crois, un projet avec des chercheurs africains, pouvez-vous nous en dire plus ?

Il s'agit d'un projet de coopération internationale, soutenu par la Coopération suisse. L'Université de

Genève a été chargée de soutenir un réseau de chercheurs ouest-africains issus de dix-sept pays. Le but est de les former, grâce à des ateliers de formation méthodologique, afin qu'ils développent leurs propres recherches. Ils enseignent souvent dans des conditions précaires et font face à une massification de l'accès à l'université; ils ont donc peu de temps pour la recherche et se voient obligés de travailler sur des sujets proposés par le gouvernement ou la communauté internationale. Notre rôle est donc de les aider à développer leurs propres recherches, sur des sujets qui les concernent.

C'est dans ce cadre que j'ai organisé un atelier sur les épreuves standardisées. En réalité, même dans les pays les plus pauvres d'Afrique on mène une réflexion sur un système permettant de mesurer les résultats des élèves, et nos collègues africains portent donc un intérêt particulier à ce sujet. J'ai invité Georges Felouzis (Université de Genève) et Bernard Wentzel (Institut de recherche et de documentation pédagogique – Neuchâtel) à présenter les difficultés de la mise en place d'un monitoring par les résultats en Suisse. L'idée était de partager les expériences d'un pays perçu, à juste titre, comme développé, pour soulever les questionnements en matière par exemple de décentralisation du pouvoir politique, de contrôle ou de position des syndicats. Les chercheurs africains ont ainsi pu anticiper différentes étapes de la mise en place d'un système dans leur propre contexte. À l'inverse, nous avons également beaucoup appris sur notre propre problématique en la confrontant à un terrain international dans des conditions très difficiles.

Plus globalement, on peut comprendre à travers les expériences que vous évoquez qu'il faut changer la manière dont nous concevons l'aide destinée aux pays africains.

Effectivement, on peut faire beaucoup de choses en respectant plusieurs conditions. Il faut tout d'abord travailler en collaboration, en partenariat avec nos collègues qui sont sur le terrain dans ces pays-là. Une autre condition importante est la capacité de décentration dont nous devons faire preuve. Il faut être conscient que, si l'on va apporter quelque chose aux professionnels de l'éducation sur place, nous allons aussi en apprendre sur notre système. Une manière intéressante de travailler consiste à trouver des thématiques communes, mais qui se manifestent différemment selon le contexte. Prenons l'exemple de la qualité. Pour réaliser une étude sur la qualité dans le primaire à Genève, on va par exemple s'intéresser aux épreuves cantonales ou aux enquêtes internationales sur les acquis des élèves. Mais si on se

pose la même question en Afrique, on va plutôt s'intéresser à l'infrastructure, au nombre d'élèves par classe. Voici un chiffre révélateur: le tiers des constructions scolaires au Niger sont des huttes, c'est-à-dire en matériaux légers qu'il faut renouveler chaque année. Les élèves étudient donc dans des conditions tellement précaires qu'on ne peut pas faire d'étude sérieuse sur la qualité en ne traitant pas l'infrastructure. Donc je dirais qu'on peut aider les pays africains à s'approprier l'école non pas en donnant des solutions toutes prêtes, mais en partageant des réflexions communes, des regards croisés.

Envisager nos relations avec les pays africains comme autant d'échanges, voilà qui conclut de la meilleure manière cet entretien. Abdeljalil Akkari, merci beaucoup d'avoir partagé vos expériences et réflexions !

POUR EN SAVOIR PLUS...

Akkari, A. & Payet, J.-P. (2010). *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud: entre globalisation et diversification*. Bruxelles: De Boeck.

Akkari, A., Fuentes, M. & Loomis, C. (2016). *Développer l'éducation de la petite enfance en Afrique...: oui, mais comment? Eduform Afrique magazine, juin, 52-57.*

Akkari, A. & Loomis, C. (2013). *Pour un développement durable de l'éducation préscolaire à Madagascar. Enjeux pédagogiques, 22, 41-44.*

Photographies: Abdeljalil Akkari