

Ambivalences : la transformation d'une rénovation pédagogique dans un contexte postcolonial

KATHRYN M. ANDERSON-LEVITT
University of Michigan-Dearborn
Dearborn, Michigan USA
katieal@umd.umich.edu

Une première version de cette analyse a été présentée au colloque "Xénophilie/xénophobie et diffusion des langues" à l'École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud (France) le 17 décembre 1999, sous le titre "Entre xénophilie et xénophobie : l'ambivalence dans l'adoption d'une nouvelle méthode de lecture."¹

Problématique

La transformation d'une idée pédagogique

Pendant les années 1980, la République de Guinée adopta dans ses programmes pour l'école élémentaire la méthode de lecture dite "semi-globale" ou "mixte". La nouvelle méthode, d'inspiration française, ressemblait à ce qu'on appelle la méthode mixte en France. Elle remplaça la méthode syllabique qu'on employait en Guinée depuis l'ère coloniale. Mais en adoptant la méthode mixte, les Guinéens l'ont modifiée : dans les programmes de 1987 et

1. Je remercie la Spencer Foundation, l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique de la République de Guinée et tous les participants anonymes d'avoir rendu possible la recherche ; Agnès van Zanten, Jean-Émile Charlier et Yves Dutercoq pour leurs conseils judicieux et leur aide à l'expression française ; Fodé Sylla, Mohammed Pivo Camara et ses collègues des écoles de Matoto pour leur commentaire sur une version antérieure de cet article.

dans nos observations en classe de 1998, on constate que la méthode semi-globale ne ressemble plus exactement à ses sources françaises.

S'il ne faut plus s'étonner qu'une innovation pédagogique se transforme quand on l'importe dans un nouveau contexte local, comment se transforme-t-elle ? Pourquoi suit-elle un trajet plutôt qu'un autre ? Voici des questions, abordées ici, qui sont peu soulevées par les études sur la rénovation scolaire. Je fais l'hypothèse que l'emprunt initial de la méthode mixte et sa transformation postérieure s'expliquent dans le contexte postcolonial guinéen. Pour comprendre ce cas de rénovation scolaire, il faut comprendre l'ambivalence des Guinéens envers l'ancien colonisateur, la France, et plus généralement envers les experts de l'Occident. Il faut aussi tenir compte de contradictions parmi les divers acteurs en Guinée et donc parler d'ambivalences au pluriel.

Cadre théorique

La créolisation d'une culture scolaire mondiale

La rénovation scolaire est souvent l'histoire d'un emprunt. Mais quelques sociologues insistent sur le fait qu'aujourd'hui tous les emprunts convergent vers le même modèle de l'école moderne. Selon Meyer et ses collègues, ce modèle représente une partie importante d'une culture mondiale de l'Etat moderne à laquelle tous les pays du monde essaient de se conformer (Ramirez & Ventresca 1992). Ils ont peut-être raison, les programmes scolaires élémentaires de tous les pays se ressemblent (Meyer, Kamens & Benavot 1992). Les pédagogues de Grande-Bretagne et du Botswana, de France et des États-Unis se proclament tous en faveur d'une pédagogie plus centrée sur l'apprenant (Meyer, Nagel & Snyder 1993, Anderson-Levitt à paraître).

Pourtant, constater un mouvement en direction d'un modèle mondial n'est pas reconnaître l'uniformité de la pratique quotidienne. Au contraire, ceux qui empruntent des idées de l'étranger peuvent ré-inventer ce qu'ils empruntent (Rogers 1995) jusqu'au point où ils auront créé quelque chose de nouveau, une idée créole (Dash 1996, Hannerz 1987 et 1992, Nederveen Pieterse 1995). On constate qu'il y a "appropriation", "indigénisation" ou "re-contextualisation" de l'idée empruntée (Steiner-Khamsi & Quist 2000 p275). Mondialiser, c'est créoliser, non pas homogénéiser.

Mais comment se transforme ce qui s'emprunte ? La littérature parle d'un métissage, d'une hybridité ou d'un syncrétisme entre une idée empruntée et des idées indigènes, mais ce sont des métaphores assez floues. On peut préciser, d'abord, que n'importe quelle innovation doit s'adapter aux contraintes locales. Par exemple, dans le cas des petits groupes coopératifs aux États-Unis, le matériel pédagogique disponible et les réactions des col-

lègues, des parents et des élèves influençaient la forme que prenait l'innovation dans chaque école (Jacob 1999). Quand le Ghana empruntait un modèle de l'enseignement professionnel des États-Unis, des contraintes politiques guidaient le choix des éléments empruntés (Steiner-Khamsi & Quist 2000). On peut préciser, d'ailleurs, que les emprunteurs adaptent l'idée importée à leurs valeurs et fins préexistantes. Ainsi les enseignants percevaient l'idée des groupes coopératifs à travers les lentilles de leur formation et de leurs savoirs antérieurs (Jacob 1999). Au début du siècle dernier, les Argentins interprétaient les idées pédagogiques de John Dewey à travers une matrice de traduction qui réduisait sa philosophie à l'éducation professionnelle et en faisait donc le contraire de l'humanisme (Dussel & Caruso 1997). Les inspecteurs et enseignants au Sierra Leone adaptaient l'éducation européenne à leur idéologie antérieure du savoir secret (Bledsoe 2001). Dans de tels cas, il s'agissait moins d'un métissage que d'une traduction dans un idiome différent où l'importation acquérait des significations nouvelles.

L'ambivalence postcoloniale

Dans une situation postcoloniale s'ajoutent d'autres enjeux. L'assistance bilatérale et multilatérale peut faire que d'anciens colonisateurs soient source d'idées nouvelles. En effet, vu la domination économique des pays coopérants, il n'est pas sûr que les emprunts soient entièrement volontaires (Anderson-Levitt & Alimasi 2001 ; Ginsburg, Cooper, Raghu & Zegarra 1991). Alors, la question de l'attitude envers la source se pose. D'un côté, le pouvoir et le prestige de la métropole attirent les acteurs locaux et ils veulent l'imiter. De l'autre, la domination symbolique du local que représente la métropole les conduit à résister aux propositions qui en émanent. La situation crée l'ambivalence : "Le patrimoine colonial... est contesté, quelquefois dans la nostalgie d'un passé imaginaire" (Werbner 1996 p3-4). En même temps, l'histoire coloniale rend difficile la distinction entre métropole et local, entre produit colonial et produit local. Les intellectuels locaux deviennent des "personnalités intersticielles" qui habitent des frontières ambiguës (Dash 1996 p56, Kelly 2000). Comment ces dynamiques jouent-elles dans l'importation des idées pédagogiques en Guinée ?

Méthodes de recherche

Cette analyse repose sur cinq mois d'entretiens et d'observation participante en Guinée, à l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique (INRAP qui a remplacé après 1996 l'Institut Pédagogique National), au Ministère de l'Éducation Pré-Universitaire (MEPU) et auprès d'inspecteurs aussi bien que de coopérants étrangers. Elle s'appuie sur des observations menées dans dix classes de première année et huit classes de deuxième année

en 1998², des observations de classes menées par des chercheurs guinéens dans onze classes de première année dans le cadre d'une étude nationale en 1994 (Anderson-Levitt, Bloch & Soumaré 1998), sur le traitement de cent questionnaires remplis par des inspecteurs et des enseignants.³ L'analyse comprend, enfin, une comparaison des manuels et des pratiques françaises et guinéennes.

Pour reconstruire l'histoire des méthodes de lecture en Guinée, cet article utilise les thèses de Lamarana Petty Diallo (1991) et d'Ibrahima Lalya-Bah (1991), l'étude d'Henri Kourouma (sans date), l'étude d'Aly Bandara Doukouré (1997) et des entretiens que j'ai menés avec des cadres intéressés de l'Institut pédagogique et de l'Institut de Recherches en Linguistique Appliquée en Guinée. Toutes les erreurs de fait ou d'interprétation sont les miennes.

Une situation postcoloniale particulière

Pour concevoir le processus d'appropriation de la méthode mixte, il faut comprendre le contexte historique particulier de la Guinée et connaître le rôle et les conditions de travail des acteurs aux différents niveaux du système éducatif actuel.

Une rupture brutale

Pendant l'ère coloniale, très peu de Guinéens connaissaient le système d'enseignement français. Pendant les années 1930, moins de 0,5 % des enfants guinéens étaient dans une "école française" (Kelly 2000 p190). Même à la veille de l'indépendance les écoles françaises ne scolarisaient que 5 à 10 % des enfants (Rivière 1965 p623). L'indépendance a contribué à l'essor des écoles laïques mais dans des conditions très difficiles. Quand de Gaulle proposa une Communauté franco-africaine aux colonies, la Guinée fut la seule à rejeter l'offre. Ainsi la colonie accéda subitement à l'indépendance en 1958 et, pour punir le refus massif de la Guinée et de son leader Sékou Touré, de Gaulle retira brusquement l'assistance française. "Fin 1958, la majorité des techniciens et cadres français quittait le pays et laissait l'économie au désarroi" (Rivière 1965 p9, Niane 1998). Par la suite, la France suspendit tous les crédits; l'argent devint rare et l'achat de matériel importé presque impossible.

2. Pour observer les classes, j'ai collaboré avec Boubacar Bayero Diallo de l'Université de Conakry et Sadioliou Barry de l'INRAP. Ntal — l'Mbirwa Alimasi de l'University of Pittsburgh a mené une partie importante des entretiens.

3. Boubacar Bayero Diallo a organisé le recueil des questionnaires et fait l'analyse statistique.

La Guinée n'a jamais cependant coupé les contacts avec la France. Quelques professeurs français qui s'opposaient à la politique de de Gaulle participèrent à la première rénovation du système éducatif (Bah-Lalya 1991 p153). En outre, Sékou Touré chercha un rapport officiel avec les Français dès le lendemain du plébiscite. En 1963, on trouvait 226 Français parmi les 464 experts étrangers à la disposition de l'Éducation Nationale en Guinée (Rivière 1965 p629).

Il reste qu'après l'indépendance "On est allé vers l'abandon de tout ce qui avait un rapport colonial, surtout français" selon l'un de mes interlocuteurs, un coopérant français. On cherchait à africaniser le corps des enseignants par nécessité, les programmes par choix. Le premier principe des réformes de 1958 à 1961 était "un enseignement de désaliénation de l'homme ex-colonisé et de réhabilitation de la culture africaine" (Rivière 1965 p622). Néanmoins, on a retenu la langue française, pendant la première décennie, comme langue d'instruction —selon un observateur, pour garder la coopération des conservateurs guinéens qui ne voulaient pas rompre complètement avec la France (Bah-Lalya 1991 p155).

En 1968, la Guinée fit un pas plus définitif vers l'africanisation. Elle lança une grande expérience de remplacement du français par six des langues nationales comme langues d'enseignement. L'expérience s'est étendue progressivement, année après année, du début de l'école primaire jusqu'au collège. À la même époque le pays lançait une révolution culturelle et les écoles devenaient centres d'animation rurale. Or les parents, ayant compris que l'école laïque pouvait mener à un poste de fonctionnaire francophone, acceptaient mal les travaux manuels et l'enseignement en langue nationale. Le taux de scolarisation cessa de monter et ceux qui le pouvaient recoururent pour leurs enfants à un enseignement clandestin en langue française.

Développer les rapports avec la France et l'Occident

L'isolement causé par la révolution culturelle devenait intenable. En décembre 1978 Giscard d'Estaing visita la Guinée (de Schaetzen 1979) et, selon un de mes interlocuteurs, par la suite "seize cadres de l'IPN ont suivi un stage au CIEP de Sèvres".

Avec la mort de Touré et l'instauration de la deuxième République en 1984, la Guinée s'est mise à réfléchir à l'état du système éducatif: "Les Conférences Nationales de l'Éducation se sont tenues à Conakry... avec la participation des intellectuels guinéens vivant à l'étranger et des représentants des bailleurs de fonds" (Doukouré 1997 p5). Elles réinstallèrent sans délai le français comme langue d'enseignement et la France se mobilisa pour renforcer les capacités des enseignants guinéens en langue française. La Coopération Française forma presque 7800 enseignants du primaire entre

1986 et 1992, selon un de mes interlocuteurs français. Les conférences lancèrent aussi la rédaction de nouveaux programmes d'éducation nationale, publiés en 1987, qui préconisaient l'emploi de la méthode semi-globale.

Préoccupations actuelles dans les écoles guinéennes

Au-delà de la pression externe des bailleurs de fonds, il y a plusieurs conditions internes au système actuel en Guinée qui ont contraint les choix des Guinéens dans le domaine des méthodes de lecture. D'abord, la Guinée s'est trouvée de nouveau face à une demande d'instruction presque écrasante. Le taux brut de la scolarisation est monté de 31,8 % en 1991 à 53,5 % en 1999 (*Données statistiques, enseignement primaire, année scolaire 1996-1997* 1997, *L'évaluation de l'éducation pour tous en l'an 2000*, 2000) et les décideurs visaient un taux de 100 % dès que possible. Ainsi, malgré une limite officielle de 50 élèves pour les classes de première année, nous y avons rencontré des effectifs de 60, de 80, même de 110 élèves, alors même que les cours à "double vacation" sont la règle dans les grandes écoles de ville, c'est-à-dire que deux classes occupent six jours par semaine successivement la même salle, l'une le matin, l'autre le soir.

Ensuite, on a gardé le Français comme seule langue d'enseignement bien que presque aucun enfant ne parle le Français chez lui. Vu les manifestations parentales contre l'emploi des langues maternelles à la fin du précédent régime, il aurait été difficile de changer cette politique. En principe, on a réservé les huit premières semaines de la première année au préapprentissage du langage sans amorcer la lecture ; d'ailleurs, le cours préparatoire durait deux ans. Néanmoins, les enseignants trouvent qu'ils doivent apprendre aux enfants à parler la langue en même temps qu'ils leur apprennent à la lire et à l'écrire.

Enfin, les écoles maternelles, pour l'essentiel des établissements privés, sont toujours assez rares. Par contre, presque tous les enfants musulmans (qui représentent 80 % de la population) assistent à l'école coranique avant ou pendant les premières années de la scolarisation laïque. Les écoles coraniques introduisent les enfants à la lecture d'une langue étrangère, mais ils emploient soit une méthode syllabique, soit la mémorisation, pas une méthode semi-globale.

Acteurs à trois "niveaux" du système scolaire

Les acteurs que j'appelle les décideurs sont les cadres des ministères de l'Éducation et de ses instituts associés, tels que l'Institut pédagogique. Ce sont ceux qui ont écrit les programmes nationaux, qui prescrivent les manuels agréés, qui ont produit le premier manuel semi-global de langage et lecture du pays et qui forment les formateurs d'enseignants. Le niveau intermédiaire des

inspecteurs et des formateurs communique la politique des décideurs aux enseignants et veille à son application. Chaque Inspecteur Régional de l'Éducation est assisté par des directeurs préfectoraux de l'enseignement qui sont, eux-mêmes, aidés par des directeurs préfectoraux de l'enseignement élémentaire. On trouve également à ce niveau intermédiaire les inspecteurs sous-préfectoraux et des maîtres chevronnés qui inspectent des enseignants, de même que les professeurs d'école normale et le corps des conseillers pédagogiques maîtres formateurs. Enfin, dans les écoles, les directeurs et les enseignants déterminent les véritables méthodes de lecture qu'ils emploient en situation de classe.

L'appropriation de la méthode semi-globale

La méthode mixte en France

En France, la méthode mixte aurait résolu la vieille querelle entre méthode syllabique et méthode globale en intégrant des éléments en provenance des deux (*La maîtrise de la langue à l'école* 1992 p121). La méthode dite syllabique insiste sur le rapport entre les graphies et les phonèmes. Les élèves apprennent le "mécanisme" par lequel on déchiffre "la combinatoire" ou "la synthèse" de consonnes et voyelles qui constitue chaque syllabe (Anderson-Levitt à paraître). La méthode dite globale, par contre, insiste sur le fait que "lire c'est comprendre". On lit des phrases ou des textes entiers, en s'appuyant sur le contexte pour y chercher le sens et, donc, on apprend à lire les mots globalement au lieu de les déchiffrer. Puis on se permet de faire l'analyse des sons dans les mots connus.

Une leçon de la méthode mixte en France lie la démarche de la méthode globale —aller de la phrase au mot et du mot à la lettre— à la démarche de la méthode syllabique —aller de la lettre à la syllabe et de la syllabe au mot (*La maîtrise de la langue à l'école* 1992 p135). Dans la quasi-totalité des 34 classes de cours préparatoires que j'ai observées en France entre 1976 et 1994 (Anderson-Levitt à paraître), cette formule s'exprimait dans la structure suivante d'une leçon : 1) sollicitation d'une phrase de base, souvent inspirée par une image dans le manuel, et lecture globale de la phrase et ses mots ; 2) analyse du son à étudier, souvent renforcée par une chasse aux mots contenant le son ; 3) dictée sur l'ardoise des syllabes et des mots contenant le son étudié et, entre-temps, lecture de textes complémentaires. Ainsi dans la pratique aussi bien qu'en théorie la méthode mixte en France passe "du mot à sa décomposition et recomposition" (*La maîtrise de la langue à l'école* 1992 p135).

Emprunt de la méthode semi-globale par la Guinée

En Guinée, la méthode mixte ou semi-globale a été introduite très graduellement après l'indépendance mais n'a remplacé la méthode syllabique qu'au début des années 1990. Les écoles coloniales en Guinée employaient le syllabaire *Mamadou et Bineta* (Davesne 1950), paru dans les années 1930 et qui ressemble aux syllabaires français de l'époque comme la méthode Boscher. Après la rupture avec la France en 1958, les enseignants guinéens ont dû se débrouiller, selon mes interlocuteurs, pour trouver des manuels en Côte d'Ivoire, au Sénégal, en France et ailleurs. La plupart des maîtres continuaient à employer le syllabaire de Davesne (ce que confirme Rivière 1965), mais quelques-uns faisaient la découverte des méthodes semi-globales grâce à leur chasse aux manuels à l'étranger.

Quand la Guinée lança en 1968 l'expérience d'enseignement en six langues nationales, les enseignants se sont de nouveau débrouillés pour adapter les méthodes qu'ils connaissaient — d'ordinaire, la méthode syllabique. Au bout de quelques années, l'Institut pédagogique et l'Académie des Langues ont publié des syllabaires en versions Maninka, Susu, et Poular. Cependant, les familles et les enseignants qui dispensaient un enseignement clandestin en langue française employaient toujours le syllabaire français de Davesne.

Peu après la visite de Giscard, deux linguistes français assistèrent l'Institut pédagogique dans la préparation des manuels pour l'enseignement de la langue française comme langue étrangère qu'on dispensait déjà dès la troisième année de l'école primaire. Ainsi parut le manuel *Bonjour Fanta bonjour Fodé troisième année* en 1983 (1983b). On y voit les premières expressions modestes de l'idée "lire c'est comprendre", la philosophie des instructions officielles qui avaient été publiées en France dix ans plus tôt (*Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire*, 1973). Chaque leçon de *Bonjour Fanta* débutait avec une phrase au lieu d'un mot et le manuel insistait sur un contenu authentiquement guinéen, incluant quelques "documents authentiques simples (lettres, modes d'emploi, faire-parts, affiches, etc.)" (1983a p7).

Quand la Guinée décida de réinstaller le Français comme langue d'instruction, il y avait une "quasi-inexistence de manuels scolaires" dans le pays (Doukouré 1997 p7). Les maîtres de première année se sont débrouillés une fois de plus, se servant souvent à nouveau du syllabaire colonial qui se trouvait — et qui se trouve toujours — sur le marché en Guinée. Néanmoins, les nouveaux programmes sortis en 1987 déclarèrent: "Lire c'est comprendre" (*Programmes de l'enseignement élémentaire 1ère & 2ème années*, sans date p30). "Alors, me raconta un des cadres de l'Institut pédagogique, la question se posait: comment avoir un livre de lecture pour les première et deuxième années? Donc le

Département [le Ministère] a demandé aux collègues d'adapter *Bonjour Fanta* pour produire éventuellement *Langage-Lecture*." Un nouveau couple de linguistes français s'impliqua dans le développement de ce dernier manuel et des guides du maître, qui embrassaient une méthode semi-globale conforme en tous ses détails aux nouveaux programmes (Bah et al. 1992a, 1992b). Le nouveau manuel a été expérimenté dès la fin des années 1980 et a été distribué aux enseignants en 1993 pour la première année, en 1995 pour la deuxième. Il faut ajouter que le nouveau manuel est vite devenu difficile à trouver sur le marché si bien qu'en 1998 le Ministère distribua un manuel supplémentaire de fabrication française qui se servait plus ou moins de la même méthode semi-globale.

Transformations

Comme leurs homologues français, les cadres de l'enseignement guinéen voyaient dans la méthode semi-globale "un juste milieu entre la méthode syllabique et la méthode globale" (*Programmes de l'enseignement élémentaire 1ère & 2ème années*, sans date, p51). Un inspecteur me décrit ainsi la démarche idéale d'une leçon semi-globale, équilibrant la décomposition et la recomposition : "La méthode mixte est comme deux entonnoirs. D'abord, on passe de la phrase à l'isolement du son. C'est ça le point étroit. Mais après, il faut sortir... La deuxième phase, c'est la syllabique."

Pourtant, les nouveaux programmes établis par ces cadres insistèrent beaucoup plus sur la première phase, la décomposition. Ils proposaient, dans la démarche d'une leçon type de la première année, treize séances sur une semaine, consacrées à la production d'un texte de base, à l'analyse de ses mots et à l'analyse du phonème à étudier. Par contre, ils ne proposaient qu'une seule séance pour le "travail sur la syllabe" (*Programmes de l'enseignement élémentaire 1ère & 2ème années*, sans date, p53), c'est-à-dire la lecture des consonnes liées à une voyelle, telles que ka-ma-ta-sa-pa (Bah et al. 1992a p59).

Chez les inspecteurs et formateurs, on remarque une diminution encore plus sensible de l'étape syllabique d'une leçon semi-globale. Or, la formation pour la nouvelle méthode se faisait "en cascade". Les inspecteurs formés par les cadres de l'Institut pédagogique formaient à leur tour les enseignants de leur préfecture. On dit que quelques-uns des inspecteurs-formateurs décourageaient tous les exercices syllabiques. Un maître chevronné me raconta : "Les formateurs nous ont dit que [le travail sur la syllabe] est facultatif. Ils ont dit que c'est difficile". Dans une préfecture d'ailleurs, j'entendis l'inspecteur local taquiner un enseignant qui employait un exercice syllabique, sorti directement du manuel agréé, en disant : "Mais tu es en infraction ! Ça, c'est la combinatoire !" Les collègues de l'enseignant ajoutèrent : "On nous a défendu de faire cela". Quand je manifestai ma surprise, on m'expliqua : "Nous avons suivi un séminaire, et le délégué nous a

dit que si on est trouvé à décomposer comme ça, c'était interdit. Il fallait brûler, jeter les syllabaires". Remarquons que cet inspecteur et ces enseignants traduisaient, soit d'une façon satirique, soit d'une façon littérale, la défense de la méthode syllabique comme une défense des exercices syllabiques à l'intérieur de la méthode semi-globale.

Dans les classes, la quasi-totalité des enseignants que nous avons observés en 1994 et même en 1998 employaient le manuel agréé *Langage-Lecture* ou, récemment, le manuel semi-global complémentaire. Nous n'avons trouvé que deux ou trois cas isolés d'enseignants qui tenaient toujours à l'emploi du syllabaire. Mais comment les autres employaient-ils les manuels semi-globaux ? Quelques enseignants intégraient la syllabique dans les leçons semi-globales comme on l'a vu dans le cas du maître taquiné par son inspecteur. Mais dans beaucoup de classes, les leçons de lecture ne comprenaient aucune étape ni exercice syllabique, comme l'iniqua un inspecteur favorable à la recomposition : "Beaucoup de collègues s'arrêtent à l'isolement de la lettre. Après, la combinatoire est négligée".

Le tableau 1 résume nos observations dans trois classes de première année et neuf classes de deuxième année en 1998 (en excluant les six classes de première année observées avant le début de l'apprentissage proprement dit de la lecture).

Dans chaque classe l'observation durait entre un et quatre jours. Le tableau confirme la remarque de l'inspecteur. On produisait et lisait un texte de base et on analysait un son dans presque toutes les classes, mais on ne travaillait sur la syllabe que dans un quart des classes observées. Ce travail était, d'ailleurs, très bref. Il était assez rare de voir soit des mots coupés en syllabes, soit une colonne de syllabes, soit la synthèse d'une consonne plus voyelle, soit une dictée.

TABLEAU I
ACTIVITÉS OBSERVÉES DANS LES CLASSES GUINÉENNES

Activité observée	Classes de première année (n = 3)	Classes de deuxième année (n = 9)	Pourcentage des douze classes
Production de texte de base	2	8	83%
Lecture du texte	3	7	83%
Étude des mots du texte, par exemple, isolement des mots au tableau (25%), recherche des mots manquants (17%)	2	5	53%
Analyse d'un son ou d'une lettre, par exemple chasse aux mots contenant le son (75%)	2	9	92%
Travail sur les syllabes	0	3	25%
Nouveau texte de lecture ou exercice	0	2	17%

Notons aussi quelques transformations des leçons forcées dues au fait que les enfants ne parlaient pas la langue française. Au lieu de solliciter un texte de base, l'enseignant devait enseigner le texte en expliquant et en faisant répéter son vocabulaire. Les chasses aux mots sont ainsi devenues souvent des leçons de vocabulaire. Au lieu de penser aux mots français contenant le son à étudier, les enfants trouvaient les mots dans le manuel et les lisaient ou bien trouvaient les images dans le manuel et cherchaient le vocabulaire français pour les exprimer.

En somme, les cadres guinéens, avec une importante participation des linguistes français, adoptèrent la méthode semi-globale pour remplacer la méthode syllabique. Forcément, les enseignants durent adapter la nouvelle méthode car les enfants guinéens connaissaient peu la langue française. Mais, transformation plus étonnante vu l'emploi récent de la méthode syllabique en Guinée, l'étape syllabique qui formait une partie importante des leçons mixtes en France se trouva atténuée dans les programmes guinéens et carrément absente dans les trois quarts des classes observées. Remarquons d'ailleurs que les transformations variaient selon le niveau du système ; l'enseignement en classe ne s'alignait pas parfaitement avec les programmes.

Les ambivalences

Pour expliquer ce que recouvrent la méthode semi-globale et sa mutation surprenante, il faut évoquer l'ambivalence des Guinéens envers les Français, les attitudes contrastées chez différents acteurs du système et la position équivoque de la méthode syllabique entre méthode coloniale et méthode guinéenne.

L'ambivalence envers la France chez les décideurs

D'un côté, les cadres embrassaient la méthode semi-globale à cause de son association, selon eux, avec la France et la science occidentale (Anderson-Levitt & Alimasi 2001). Soit à cause de leurs longues collaborations avec les linguistes français, soit à cause de leurs voyages d'étude à l'étranger, quelques-uns des cadres guinéens ont été persuadés que la méthode semi-globale était une méthode scientifiquement supérieure qui avait "fait ses preuves" en France et ailleurs. Quand je demandai à un expert pourquoi la Guinée avait choisi la méthode semi-globale, il répondit : "C'était l'évolution de la science. La semi-globale est plus rapide. Une langue n'est pas faite par juxtaposition de syllabes". En plus, il se peut que quelques Guinéens aient considéré comme valorisante l'adoption des idées occidentales.

D'un autre côté les décideurs guinéens embrassaient la nouvelle méthode pour se débarrasser de l'ancienne méthode syllabique. La syllabique portait non seulement le cachet d'une "science démodée" mais aussi du "colonialisme". J'ai entendu plusieurs experts guinéens traiter la méthode syllabique de méthode "coloniale." Par exemple, un expert a dit à propos du syllabaire : "Mais quand tu prends *Mamadou et Binéta*, non seulement il y a la démarche, la méthode syllabique qui aujourd'hui ne fait plus de chemin, mais sur le plan du contenu, il était en contradiction avec la loi de l'éducation. Quand on dit dans les curricula, dans les programmes qu'il faut un enfant enraciné dans son milieu, ouvert à la civilisation universelle et un enfant qui reste au niveau de son milieu, mais dans le manuel... Tu lis un texte sur "le village" ou "la brousse", qui parle de chemins tortueux, serpentés, de l'obscurité et de l'autre côté, tu présentes la ville, ses grandes rues, ses agglomérations telles et telles; et tu veux que l'enfant reste dans son milieu alors que toi-même tu as aidé à mystifier son village."

L'association avec le syllabaire colonial polluaient la méthode syllabique chez les cadres. Voici peut-être la raison pour laquelle ils réduisirent l'étape syllabique à une seule séance par semaine malgré leur déclaration en faveur d'un "juste milieu" entre la globale et la syllabique.

Or, au début de la deuxième République, un syllabaire en langue française de fabrication guinéenne parut, mais il ne dura pas. Un expert qui aurait préféré un manuel bien moins colonialiste que Davesne me dit néanmoins que le syllabaire guinéen "était loin de la qualité de Davesne". On retrouve dans son discours un écho de l'ambivalence entre le désir d'échapper à l'influence du colonialisme et l'image de la supériorité de la fabrication française.

Une discussion de l'ambivalence doit tenir compte aussi du différentiel de pouvoir entre les Guinéens et les pays-sources. Tous les bailleurs de fonds préféreraient une méthode de lecture insistant sur la compréhension par la méthode semi-globale. Si un cadre guinéen préférerait la syllabique, il aurait été difficile pour lui d'exprimer sa préférence. Or, dans le cas de la méthode semi-globale, il nous paraît que les décideurs qui y avaient réfléchi étaient vraiment convaincus de sa supériorité. Mais nous avons rencontré un autre cas où les décideurs guinéens soutenaient un autre idéal occidental, l'autonomie des maîtres, dans des circonstances où il était vraiment difficile de faire la distinction entre l'expression "stratégique" de l'idéal et sa vraie appropriation (Anderson-Levitt & Alimasi 2001).

Les ambivalences au pluriel : les désaccords entre les décideurs, les inspecteurs et les enseignants

Les inspecteurs et les enseignants ne suivaient pas tous l'avis des cadres à propos de la méthode syllabique. Nous avons demandé, dans un questionnaire écrit anonyme distribué à 110 éducateurs dans trois sous-préfectures,

qu'ils désignent leur méthode préférée. Parmi les 100 répondants, 20 étaient des formateurs, 76 étaient des directeurs d'écoles ou des enseignants, et 4 avaient des formations diverses. Or, le questionnaire révéla une minorité importante favorable à la méthode syllabique (Tableau 2).

TABLEAU 2
SELON VOUS, QUELLE MÉTHODE DE LECTURE EST PRÉFÉRABLE
POUR LA PREMIÈRE ANNÉE DE L'ÉCOLE PRIMAIRE?

	Syllabique	Semi-globale ou mixte	Globale*	Projets **
Formateurs (n = 20)	20%	50%	25%	5%
Enseignants (n = 76)	45%	55%	0%	0%

* Quant au quart des formateurs qui se sont déclarés pour la méthode "globale", j'ignore s'ils employaient ce terme comme synonyme de méthode semi-globale ou s'ils pensaient à une méthode qui insisterait encore plus sur la compréhension.

** Un formateur préférait "la pédagogie du projet", approche qui "envisage la langue comme outil de communication et non comme objet d'étude". Cette méthode a un rapport avec la méthode globale.

Les réponses au questionnaire signalaient une tension entre les comportements induits par la politique du ministère et les attitudes des éducateurs. Bien que la grande majorité des enseignants ait employé la méthode semi-globale, presque la moitié de notre échantillon proclamait une préférence pour la méthode syllabique. En effet, la vraie préférence aurait été plus forte ; je lis dans un rapport d'un inspecteur préfectoral que ses enseignants auraient voulu que le manuel *Langage-Lecture* comprenne "la combinatoire". Réponse également frappante, quatre parmi les vingt formateurs qui, malgré leur rôle dans la diffusion de la méthode semi-globale, admettaient leur préférence pour la méthode syllabique. Par ailleurs, il n'y avait aucune tendance par génération. Le pourcentage d'enseignants qui désigna la syllabique était presque aussi élevé chez les maîtres ayant enseigné moins de quinze ans (42 %) que chez les maîtres ayant enseigné entre quinze et quarante-et-un ans (47 %). Même parmi les treize enseignants de notre échantillon qui ont été formés depuis 1993 et donc exclusivement à la méthode semi-globale, cinq (38 %) tenaient à "la méthode syllabique".

Comment expliquer l'importance de cette résistance à la méthode semi-globale ? D'abord, toute la population instruite de la Guinée a connu la méthode syllabique (soit pour la langue française, soit pour une langue nationale) en tant qu'élève. C'est peut-être cette familiarité qui explique la minorité forte de très jeunes enseignants qui préféraient la syllabique malgré leur formation à la semi-globale. Mais plus important encore, à part de très jeunes maîtres, les enseignants et les inspecteurs ont connu la méthode syllabique en

tant que maîtres avant l'arrivée de la nouvelle méthode. Les cadres, par contre, ne partageaient pas cette expérience, ayant débuté leur carrière comme professeurs du secondaire ou de faculté, comme en attestent ces mots d'un inspecteur-formateur sur notre questionnaire : "Cette méthode [syllabique] a fait ses preuves. Les grands intellectuels de notre pays ont été formés à partir d'elle". On ressent ici une nostalgie pour le bon vieux temps du système scolaire guinéen. Du point de vue de ces enseignants, la méthode syllabique, même à la manière coloniale du syllabaire de Davesne, est devenue depuis longtemps une méthode guinéenne. Or elle se trouve actuellement menacée par ce qui représente pour eux la vraie importation de France, la semi-globale.

Encore en contradiction avec l'attitude des cadres, quelques éducateurs restaient sceptiques à propos de la science occidentale : même si la méthode semi-globale a fait ses preuves en Occident, est-ce qu'on pourrait l'adopter en Guinée où on trouve des conditions tellement différentes ? "C'est une bonne méthode, a remarqué un maître de village, mais elle est meilleure dans les pays où les enfants parlent bien Français, comme la Côte d'Ivoire, le Gabon, Dakar... Il faut comprendre la langue."

La nostalgie d'une partie importante du corps enseignant pour la syllabique signalait la possibilité d'une résistance puissante à la nouvelle méthode. Le discours fort de quelques formateurs et inspecteurs contre la méthode syllabique et même contre les exercices syllabiques à l'intérieur de la méthode semi-globale était-il une défense contre cette résistance implicite ? Si oui, la défense a bien réussi chez les trois quarts des enseignants observés qui sautaient le travail sur la syllabe.

Conclusion

Les Guinéens se sont approprié la méthode mixte française pour créer quelque chose de nouveau dont le terme d'hybridation ne permet pas de bien saisir le processus. Ils n'ont pas mélangé l'ancienne méthode syllabique avec la méthode importée de la France, qui était elle-même un métissage comprenant déjà quelques éléments de la syllabique. Ils n'ont pas créé une méthode plus syllabique que la méthode française mais, au contraire, une méthode moins syllabique. La nouvelle méthode s'éloignait plus encore de la syllabique que son modèle.

Quelle était la dynamique de cette transformation ? D'abord, comme prévu, nous pouvons remarquer que les Guinéens ont adapté la nouvelle méthode aux contraintes locales, modifiant les leçons pour enseigner le vocabulaire français aux enfants qui ne connaissent pas la langue. Ensuite, remarquons qu'ils ont aussi réinterprété les idées importées au travers d'une "matrice de traduction" locale : dans le contexte guinéen, la semi-globale

plutôt que la globale est devenue l'antithèse de la méthode syllabique. Ce fait nous permet d'expliquer comment l'interdiction de la méthode syllabique s'est traduite en ambivalence envers l'étape syllabique à l'intérieur de la méthode semi-globale.

Or, dans cette situation postcoloniale il y avait en plus d'autres enjeux qui expliquent le trajet particulier de la "créolisation" de la méthode importée. D'abord, on a remarqué l'ambivalence des Guinéens envers la France. Pour les cadres, la méthode syllabique représentait un système scolaire colonial qu'ils souhaitaient éliminer complètement, mais aussi une méthode archaïque que le reste du monde (lisons l'Occident) avait abandonnée. Voici dans cette double motivation l'ambivalence de la situation postcoloniale : on hait la domination française mais on aime la science française, surtout ses linguistes. Du point de vue des Guinéens, la France n'est pas homogène.

Mais la Guinée n'est pas homogène non plus. Les inspecteurs et les enseignants n'étaient pas tous du même avis entre eux. De plus beaucoup ne partageaient pas les attitudes des cadres : quelques-uns restaient sceptiques envers la science occidentale et, pour une minorité importante, la méthode syllabique ne représentait pas une méthode française (malgré la préférence pour le syllabaire Davesne plutôt que pour sa version guinéenne, vite disparue). Elle représentait plutôt le beau passé de la pédagogie guinéenne qui contrastait avec ce qui leur paraissait le désordre relatif amené par l'importation de la méthode semi-globale. Pour eux, la semi-globale était la méthode française.

Autrement dit, les décideurs guinéens ont rejeté la méthode syllabique comme méthode étrangère, voire colonialiste, mais ils se sont approprié la méthode semi-globale, d'origine française aussi, pour la faire leur. C'est une réaction qui se comprend par la collaboration entre les cadres guinéens et les linguistes français autour de la dernière méthode. Par contre, une partie importante des maîtres se sont approprié la méthode syllabique, grâce à leur longue expérience de son emploi en classe, mais ont résisté à la méthode semi-globale comme importée de l'étranger. La frontière entre les ex-colonisateurs et les Guinéens reste donc large et floue. L'ancienne méthode syllabique appartenait en même temps aux ex-colonisateurs et aux éducateurs guinéens. La tâche de définition du "nôtre" et de "l'étranger", de l'indigène et de l'extérieur, reste toujours à négocier.

Enfin, il faut tenir compte du rapport de pouvoir. Pour les cadres le pouvoir ne joue pas, semble-t-il, dans le choix de la méthode de lecture. Bien qu'on puisse dire que les bailleurs de fonds aient soutenu l'importation de la méthode semi-globale, nous avons eu l'impression que les cadres l'embrassaient volontiers. Ils ont par contre imposé la nouvelle méthode sur un corps d'inspecteurs et d'enseignants plus résistants. On perçoit bien une contradiction entre la position d'un nombre important d'enseignants et leur comportement en classe :

les enseignants maîtrisaient la méthode nouvelle sans se l'approprier (Wertsch 1998). D'ailleurs, c'était la menace de leur résistance active, couplée avec la tendance à identifier l'étape syllabique de la méthode semi-globale avec la méthode syllabique, qui a incité, selon moi, quelques inspecteurs à défendre carrément l'étape syllabique de la nouvelle méthode. Les maîtres qui obéissaient malgré eux à cette interdiction rendaient la nouvelle méthode moins semblable à leur ancienne méthode préférée, la syllabique. Voilà la dynamique complexe qui a mené à cette situation ironique.

Évidemment, on ne peut pas tirer une conclusion globale d'un cas particulier, mais il peut nous signaler quelques faiblesses d'une idée qui se veut générale. Cette étude d'une innovation pédagogique en Guinée nous avertit de quelques lacunes dans la notion d'hybridité conçue comme un simple mélange. Nous avons trouvé dans cette situation postcoloniale un résultat inattendu : la transformation d'une méthode de lecture importée qui, loin de la combiner à l'ancienne méthode, l'en éloignait plus encore. Cette transformation surprenante s'est expliquée d'abord par l'ambivalence des décideurs envers l'ex-colonisateur. Mais elle ne se comprend pas sans tenir compte aussi de la diversité des points de vue des différents acteurs en Guinée, diversité qui rendait ambigu le statut de l'ancienne méthode. Enfin le rapport de pouvoir et la résistance au pouvoir expliquent la contradiction entre la position des maîtres et leur comportement et éclaire l'élimination des traces de la syllabique au sein de la nouvelle méthode. Voici donc trois pistes pour l'étude de n'importe quel cas d'innovation pédagogique postcoloniale : chercher l'ambivalence des acteurs envers la source de nouvelles idées, chercher la variation entre les acteurs aux différents niveaux du système éducatif et chercher les distorsions créées par le différentiel de pouvoir.

Pour élargir le débat, je relève que des formateurs et des maîtres américains me disent que cette histoire guinéenne ressemble au cas d'innovations pédagogiques qu'ils connaissent chez eux. C'est une observation surprenante, car les États-Unis ne se trouvent pas dans une situation postcoloniale. Cependant, ces formateurs et maîtres constatent une certaine dynamique métropole-satellite dans les rapports experts-enseignants chez eux. Au Nord comme au Sud, les enseignants expriment de l'ambivalence envers la "science" qui vient d'ailleurs et les impressionne mais qu'ils ne trouvent pas forcément ajustée aux situations locales. Les anciennes méthodes antérieurement imposées sont maintenant à demi appropriées et, selon quelques enseignants, elles restent préférables aux méthodes plus récemment imposées de l'extérieur. Ainsi, y compris d'un point de vue américain, l'étude de la situation guinéenne nous présente une analogie intéressante pour réfléchir aux dynamiques plus globales de la rénovation pédagogique.

Bibliographie

- ANDERSON-LEVITT K. M. à paraître *Teaching cultures : knowledge for teaching first grade in France and the United States*, Cresskill, New Jersey, Hampton Press
- ANDERSON-LEVITT K. M. & ALIMASI N.-I. 2001 Are pedagogical ideals embraced or imposed? The case of reading instruction in the Republic of Guinea, in Sutton M. et. Levinson B. A. *Policy as practice*, Norwood, New Jersey, Ablex
- ANDERSON-LEVITT K. M., BLOCH M. & SOUMARÉ A. M. 1998 Inside classrooms in Guinea, in Bloch M. , Beoku-Betts J. & Tabachnick R. *Women and education in sub-Saharan Africa*, Boulder, Colorado, Lynne Reimer Press
- BAH K., GUILLO M., GUILLO P., KOUROUMA H., DIALLO H. 1992a *Langage-Lecture 1ère année, guide du maître*, Conakry, Institut Pédagogique National (MEPU-FP)
- BAH K., GUILLO M., GUILLO P., KOUROUMA H., DIALLO H. 1992b *Langage-Lecture 1ère année, livre de l'élève*, Conakry, Institut Pédagogique National (MEPU-FP)
- BAH-LALYA I. 1991 *An analysis of educational reforms in post-independence Guinea : 1958-1985*, Unpublished doctoral dissertation, Florida State University
- BLEDSON C. 2001 The cultural transformation of Western education in Sierra Leone, in Sutton M. & Levinson B. A. *Policy as practice*, Norwood, New Jersey, Ablex
- Bonjour Fanta, bonjour Fodé! Livre du maître*, 1983a, Conakry, Laboratoire de Linguistique, Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et Alphabétisation, Institut Pédagogique National/IDEC
- Bonjour Fanta, bonjour Fodé! Manuel de français, langue étrangère, à l'usage de la troisième année du 1er cycle*, 1983b, Conakry, Laboratoire de Linguistique, Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et Alphabétisation, Institut Pédagogique National/IDEC
- DASH J. M. 1996 Psychology, creolization, and hybridization, in King B. E., *New national and postnational literatures*, Oxford, Clarendon Press
- DAVESNE A. 1950 *Nouveau syllabaire de Mamadou et Bineta, à l'usage des écoles africaines*, Paris, EDICEF, Librairie ISTR
- DIALLO M. L. P. 1991 *Enjeux et avatars de l'enseignement du français en République de Guinée : contexte historique, aspects pédagogique, et perspectives de rénovation*, Thèse pour le doctorat de l'Université de Bordeaux II, Sciences de l'Éducation
- Données statistiques, enseignement primaire, année scolaire 1996-1997*, 1997, Service Statistique et Planification, Conakry, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique
- DOUKOURÉ A.B. 1997 *Une réforme éducative dans le contexte d'une économie en transition. Le cas de la Guinée (1984-1996)*, Rapport mimeographié, Washington D.C., Institute for International Research/USAID
- DUSSEL I. & CARUSO M. 1997 Dewey under South American skies: some readings from Argentina in C. A. Torres & A. Puiggrós, *Latin American education*, Boulder, Colorado, Westview Press.
- GINSBURG M. B., COOPER S., RAGHU R. & ZEGARRA H. 1991 Educational reform: Social struggle, the state, and the world economic system, in Ginsburg M. B. (ed) *Understanding educational reform in global context : Economy, ideology, and the state*, New York, Garland Publishing

- HANNERZ U. 1987 "The World in creolization", *Africa*, n57, p546-559
- HANNERZ U. 1992 *Cultural complexity*, New York, Columbia University Press
- Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire*, 1973, Ministère de l'Éducation, Paris, Imprimerie Nationale
- JACOB E. 1999 *Cooperative learning in context*, Albany, New York, SUNY Press
- KELLY G. P. 2000 Learning to be marginal: schooling in interwar French West Africa, in Kelly D. H. *French colonial education*, New York, AMS Press
- KOUROUMA H. sans date, *Une étude de l'enseignement en langues nationales dans la République de Guinée* (66 pages ronéotypées)
- La maîtrise de la langue à l'école*, 1992, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, Direction des Écoles, Paris, CNDP
- LALYA-BAH I. 1991 *An analysis of educational reforms in post-independence Guinea: 1958-1985*, Thèse pour le doctorat, Florida State University
- L'évaluation de l'éducation pour tous en l'an 2000*, 2000, UNESCO, Rapport des pays, Guinée
- MEYER J. W., KAMENS D. & BENAVIDES A. 1992 *School knowledge for the masses: world models and national primary curricular categories in the twentieth century*, Washington, Falmer Press
- MEYER J. W., NAGEL, J. & SNYDER C. W. 1993 "The expansion of mass education in Botswana: local and world society perspectives", *Comparative Education Review*, n37, p454-475
- NEDERVEEN PIETERSE J. 1995 Globalization as hybridization, in Featherstone M., Lash S. & Robertson R. *Global modernities*, Thousand Oaks, California, Sage
- NIANE D. T. 1998 *La République de Guinée*, Conakry, SAEC
- Programmes de l'enseignement élémentaire 1ère & 2ème années*, sans date, Conakry, Institut National de Pédagogie, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique
- RAMIREZ F. O. & VENTRESCA M. J. 1992 Building the institution of mass schooling: isomorphism in the modern world, in Fuller B. & Rubinson R. *The political construction of education*, New York, Praeger
- RIVIÈRE C. 1965 "Les investissements éducatifs en République de Guinée", *Cahiers d'études africaines*, n20, p618-634
- ROGERS E. M. 1995 *Diffusion of innovations*, 4 ed., New York, Free Press
- SCHAETZEN (de) Y. 1979 "Trois jours de réconciliation après 20 ans d'incompréhension", *Afrique Industrie*, 15 janvier, p26-33
- STEINER-KHAMSI G. & QUIST H. O. 2000 "The Politics of educational borrowing: reopening the case of Achimota in British Ghana", *Comparative Education Review*, n44, p272-299
- WERBNER R. 1996 Introduction: multiple identities, plural arenas, in Werbner R. & Ranger T. *Postcolonial identities in Africa*, London, Zed Books
- WERTSCH J. V. 1998 *Mind as action*, New York, Oxford University Press