

# LE TRAIN QUI VOULAIT ÊTRE UN MASQUE. PÉDAGOGIE, TECHNOCRATIE ET SCOLARISATION EN CÔTE D'IVOIRE POSTCOLONIALE

*Elisa Prosperetti*

Dans un entretien de 2006, Geneviève Jacquinot, universitaire et spécialiste française de l'enseignement audiovisuel, réfléchit à son expérience en Côte d'Ivoire 30 ans auparavant : « Je me souviens d'un dessin [didactique] d'un train rentrant en gare. » Les graphistes français qui l'avaient produit « voulaient renvoyer au film de [Georges] Méliès ». Cependant, les enfants ivoiriens, ignorant les attentes des pédagogues étrangers, « ont dit tout naturellement que c'était un masque ». Avec ses formes géométriques, symétriques et inscrutables, la tête d'un train pouvait effectivement évoquer un masque – d'autant plus si on part de la supposition que ce sont les chemins de fer qui semblent exotiques. « [I]ls avaient raison, conclut Jacquinot, c'était un masque <sup>1</sup>. »

---

1. Entretien avec Geneviève Jacquinot réalisé par Jacques Wallet et Françoise Thibault, 4 octobre 2006, Paris, Maison des sciences de l'homme, [canal-u.tv/video/canal\\_thematique/entretien\\_avec\\_genevieve\\_jacquinot.3591](https://canal-u.tv/video/canal_thematique/entretien_avec_genevieve_jacquinot.3591) (consulté le 4/08/2021).

Jacquinet et ses compatriotes étaient en Côte d'Ivoire pour participer à une expérience pédagogique audacieuse : l'utilisation à l'échelle nationale de la télévision scolaire dans le premier cycle. Appelé programme d'éducation télévisuelle (PETV), ce projet a duré une dizaine d'années (1968-1981) et a impliqué une refonte totale des programmes, du contenu et de l'approche pédagogique déployés dans les écoles ivoiriennes. Le PETV était animé par la conviction que, pour les enfants ivoiriens, l'image serait plus accessible que le langage (en l'occurrence, le français <sup>2</sup>). Cette pédagogie de l'image aiderait le régime ivoirien à parvenir à son but de « scolarisation à 100 % », car la Côte d'Ivoire des années 1960, comme l'a souligné Claire Nicolas dans sa contribution à ce volume, avait des taux de scolarisation très faibles à cause de son expérience coloniale. Pire, l'école européenne instaurée en Côte d'Ivoire par les colonisateurs (et après 1922, leurs alliés, les missionnaires) était conçue pour exclure. La pédagogie de l'école coloniale reposait sur le principe de la sélection « par l'échec » plutôt qu'une sélection « du succès <sup>3</sup> ». Dans le nouveau contexte ivoirien, d'une nation indépendante plutôt que d'une colonie, il fallait une école prête à accueillir ses citoyens, non plus une école déterminée à exclure des sujets coloniaux. D'où la volonté politique de tenter une réforme aussi ambitieuse que le PETV.

La brièveté de ce chapitre ne permet pas une histoire approfondie du PETV, un sujet qui a généré une littérature considérable (et auquel j'ai tenté ailleurs de contribuer <sup>4</sup>). Il s'intéresse plutôt à un sous-ensemble de l'histoire du PETV – la question pédagogique – qui dépasse largement l'expérience ivoirienne. L'analyse de cette tentative pédagogique éclaire les complexités, dans un contexte national, d'un projet de démocratisation d'une institution née du colonialisme.

Cet article s'inscrit dans le prolongement de trois grandes lignes historiographiques. D'abord, il contribue aux questionnements sur l'expérience vécue de la décolonisation <sup>5</sup>, une approche qui cherche à comprendre comment la société – dans toutes ses nuances – est confrontée à une ère de changements. Deuxièmement, en mettant l'accent sur l'éducation primaire, cet article aide à équilibrer une historiographie de l'éducation en Afrique qui s'est très souvent orientée vers l'enseignement supérieur, encore que les choses changent depuis quelques années <sup>6</sup>. Enfin, comme

---

2. Le premier article de la Constitution de la Côte d'Ivoire de 1960 déclare le français langue officielle (art. 48 de la Constitution actuelle, qui date de 2016).

3. Cette formule est empruntée à van Haecht (1985), p. 246.

4. Benveniste, 1979 ; Dédy, 1987 ; Désalmand, 1986 ; Koné, 1989 ; Koné et Jenkins, 1990 ; Prosperetti, 2019 ; Proteau, 2002.

5. Ahlman, 2017 ; Callaci, 2017 ; Ivaska, 2011 ; Moskowitz, 2019.

6. Barthélémy, 2010 ; Blum *et al.*, 2016 ; Yamada, 2018 ; Zeleke, 2019.

le souligne l'historien Antoine Prost, « le débat pédagogique rejoint le débat plus général sur la technocratie <sup>7</sup> » et, j'ajouterais, les histoires de la circulation des idées, de l'expertise, de la modernisation et du développement <sup>8</sup>. Malgré un poids en apparence restreint, la pédagogie rénovée qui a été expérimentée en Côte d'Ivoire lors des années 1970 a néanmoins touché toute une génération.

L'analyse procédera en quatre parties. Dans un premier temps, la pédagogie coloniale que je qualifie « d'exclusion » sera abordée, parce que, pour saisir l'importance des réformes de la pédagogie rénovée, il faut comprendre ce qui l'a précédée. Ensuite, nous verrons les difficultés d'une pédagogie coloniale qui fait face aux exigences postcoloniales d'une scolarisation de masse. Puis, nous explorerons les origines et les attentes de la pédagogie rénovée. Enfin, l'article se terminera avec une analyse des résultats mitigés de cette pédagogie – et de son rejet catégorique par la classe lettrée ivoirienne.

Rassemblant des matériaux didactiques produits par les pédagogues du PETV, les rapports inédits d'une équipe d'évaluation belge, des entretiens avec quelques pédagogues du PETV et d'anciens enseignants ivoiriens, cet article interroge le décalage entre la théorie et la pratique. Comme dans le cas du train et du masque, on perçoit les limites, mais aussi les aspirations de cette tentative pédagogique.

#### LA PÉDAGOGIE D'EXCLUSION EN CÔTE D'IVOIRE COLONIALE

Dans *Climbié* (1952), son roman autobiographique, l'écrivain ivoirien Bernard Dadié commence *in media res* : Climbié, le personnage principal, est en train de fuir l'école coloniale. En voyant, dans l'index dressé de l'instituteur, « un mousqueton prêt à vomir sa charge de plomb <sup>9</sup> » et se souvenant qu'hier ce même instituteur avait battu un élève « jusqu'au sang <sup>10</sup> », Climbié s'échappe. Son crime ? Avoir imaginé les murs de l'école comme d'immenses ardoises, s'être servi de ces grands tableaux pour s'exercer à écrire le français. Mais l'école n'est pas un lieu propice à l'imagination : « [l]a joie d'apprendre pour l'enfant, l'enthousiasme qui l'emporte [...] tout cela hélas [pense Climbié], n'est pas compris des grandes personnes <sup>11</sup>. »

7. Prost (2004) : paragraphe 54 (non paginé).

8. Bamba, 2016 ; Dimier, 2014 ; Hodge, 2007.

9. Dadié, 1956 (2014), p. 5.

10. Dadié, 1956 (2014), p. 6.

11. Dadié, 1956 (2014), p. 6.

En effet, l'école coloniale en Côte d'Ivoire, telle que Dadié l'a décrite, ne laissait pas beaucoup de place à l'autoréalisation de l'enfant. Au contraire, pour beaucoup d'élèves, c'était un lieu de concurrence et de classement, de honte et de violence <sup>12</sup>. Lors des 25 entretiens avec d'anciens élèves des années 1940 et 1950 que j'ai menés en Côte d'Ivoire avec Henri Yapi, mon assistant de recherche, les mêmes thèmes évoqués par Dadié pour les années 1920 et 1930 ont été soulevés. Les témoins interrogés décrivaient avec une précision brûlante l'ambiance de concurrence entre élèves et les punitions corporelles utilisées par leurs maîtres. Un ancien conseiller pédagogique, né vers 1950, a raconté ce qui lui était arrivé quand il s'est présenté en retard pour son cours de CM1 à Divo :

Quand je suis allé devant ma classe là, qu'est-ce que [le directeur français] a fait ? Il a ramassé des cailloux. Il m'a dit de me mettre à genoux. Il m'a dit « tout sale ». Mais j'ai pleuré tout le temps. Après j'ai dit à mon ami : « Je ne veux jamais recommencer <sup>13</sup>. »

Dans un autre entretien, M. Anoh, né vers 1944 à Bonoua, rappelait avec insistance qu'il fallait « être dur, persévérer <sup>14</sup> » pour rester à l'école. Lors d'un entretien de groupe à Grand-Bassam avec des instituteurs à la retraite, tous nés entre 1945 et 1952, ils nous ont détaillé le « gifle-gifle », quand le maître demandait à deux élèves qu'il voulait punir de se gifler mutuellement. Ou encore, si un élève osait dormir en classe, le maître plongeait sa tête dans une cuvette d'eau pour le réveiller <sup>15</sup>. « L'école française était méchante » a résumé un actuel administrateur de l'Éducation nationale et le bâton était ton « compagnon de classe », a enchaîné son directeur adjoint <sup>16</sup>.

Parmi ces souvenirs, la punition la plus évoquée était le redoutable « symbole <sup>17</sup> » qui mêlait cruellement la rivalité, la honte et la violence au service de la langue française. Outil pédagogique hérité des Jésuites et connu aussi en métropole, le symbole (soit un collier, soit un cube) était porté par l'élève qui avait osé parler sa propre langue au lieu du français. Le porteur passait son temps à chercher la prochaine victime pour s'en débarrasser : le porteur victime et ses camarades de classe

12. Évidemment, il y avait des exceptions. Dans la littérature sur l'éducation en AOF, les rapports entre les élèves et les maîtres semblent globalement plus positifs, notamment dans le cadre de l'enseignement secondaire. Voir Barthélémy, 2010 ; Labrune et Smith, 2018.

13. Entretien avec San Koffi, Bondoukou, 7 mars 2016.

14. Entretien avec Samuel Wagne Anoh, Bonoua, 30 mars 2016.

15. Entretien avec Kouamé Tanoh, Ouya Boté, Blaise Amoa et Abaka Abaka, Grand Bassam, 29 mars 2016.

16. Entretien avec Solman Konaté et Georges Lehelté Hien, Bondoukou, 7 mars 2016.

17. Du latin *signum linguae* (traduit en anglais comme *token of shame*). Weber, 1976, p. 313.

se transformaient en espions et délateurs pour éviter de le garder ou d'en être, à leur tour, affligés. Dans le récit de Dadié, quand il arrive que Climbié doive porter le symbole, le protagoniste comprend bien les enjeux de rancœur : ses camarades les « plus agressifs [...] sont bien ceux à qui il l'a plusieurs fois refilé <sup>18</sup> ». Le symbole incarnait les relations autoritaires plus ou moins normales entre élèves et maître ainsi que la vision de la hiérarchie des civilisations, voire des « races », si chère aux colonisateurs. La maîtrise du français – ou son absence – était le noyau qui liait tous ces types de violence : corporelle, interpersonnelle, mais aussi et surtout psychologique. Un ancien enseignant nous a confessé que, jusqu'à aujourd'hui, la honte que le symbole avait engendrée envers sa langue maternelle a fait qu'il s'était refusé de la parler avec ses enfants. Dans un témoignage déchirant, il explique :

Moi qui vous parle là, je ne parle pas ma langue maternelle avec mes enfants [...] C'était interdit à l'école. On ne devait pas parler notre langue à l'école. Tu parles, on te *frappe*, puis on te met le symbole au cou [...] Sincèrement cela a eu des conséquences fâcheuses, le châtiment corporel, les punitions et autres là. C'était grave [...] On nous faisait porter le symbole, on nous tapait sur les doigts... J'ai décidé de parler uniquement le français avec mes enfants. Comme si j'étais encore à l'école primaire d'hier. Bon, c'est ce qui est resté, voilà <sup>19</sup>.

À la différence des écoles primaires coloniales britanniques (publiques et privées), dès le début de la scolarité, les enfants africains en Afrique occidentale française (AOF) consacraient la majorité de leur temps à l'apprentissage du français. Comme l'a souligné Alice Conklin, cette directive émanait de l'idéologie républicaine des administrateurs coloniaux : pour *libérer* la société africaine de sa propre arriération, il fallait la *soumettre* au colonialisme. Pour y parvenir, la diffusion de la langue française était la clé : « La glue qui allait permettre à toutes les autres mesures civilisatrices de la France de coller <sup>20</sup>. » L'usage du symbole résume parfaitement cette idéologie républicaine en contexte colonial <sup>21</sup>.

---

18. Dadié, 1956 (2014), p. 19.

19. Entretien avec Mahi Étienne Abale, Bondoukou, 8 mars 2016.

20. Conklin, 1997, p. 132.

21. C'est dans les sens corporel et « racial » que les effets de l'éducation coloniale en Côte d'Ivoire ne sont pas simplement un écho de l'expérience des régions françaises au XIX<sup>e</sup> siècle que décrit Eugene Weber. Malgré les similarités entre la colonisation « interne » et celle d'outre-mer, il y a deux différences essentielles. D'abord, la violence de l'État était rare au XIX<sup>e</sup> siècle en France, mais bien réelle en Côte d'Ivoire coloniale (voir Nicolas, *infra*). Deuxièmement, en France, la vision parisiano-centrée de la hiérarchie des civilisations s'est répandue parmi « les peaux de la même couleur », faisant que l'assimilation culturelle, « après un temps donné », a réussi. Voir la discussion de Weber, 1976, p. 489-491.

Cette pédagogie coloniale d'exclusion était le complément nécessaire d'un système scolaire fondé sur la sélection. L'utilisation fréquente de punitions corporelles, la honte de porter le symbole et les épreuves de français contribuaient à faire le tri parmi les élèves. La sélection était un des principes explicites de l'éducation aofienne : il fallait « instruire la masse et dégager l'élite <sup>22</sup> » selon la phrase célèbre. Quelques chiffres permettent de saisir la sélectivité de l'école coloniale. En Côte d'Ivoire, le seuil de 10 000 élèves inscrits en primaire (public et privé) n'a pas été franchi avant 1937 <sup>23</sup>. Plus largement, en AOF, on estime qu'à peine 5 % de la population aofienne avait fréquenté une école française avant 1945 <sup>24</sup>. On est loin d'une instruction de masse, mais l'élite se dégage d'une façon très nette. Entre 1930 et 1943, parmi les milliers d'élèves ivoiriens, seuls 253 ont accédé à la célèbre école normale fédérale William-Ponty <sup>25</sup>, chiffre auquel s'ajoute une poignée de filles ivoiriennes <sup>26</sup>.

#### LA MASSIFICATION FACE À L'EXCLUSION

Comme on peut le constater, jusqu'aux années 1950, l'école coloniale en Côte d'Ivoire n'était pas orientée vers les « masses ». Alors que la conférence de Brazzaville de 1944 promettait que l'éducation serait universelle en Afrique française d'ici à 50 ans, en privé, le chef du service de l'enseignement en Côte d'Ivoire estimait en 1945 qu'« il faudrait plus de deux cents ans pour scolariser la colonie <sup>27</sup> ». Dakar ne se pressait pas. Entre 1947 et 1957, le nombre d'enfants dans les écoles publiques primaires a augmenté de seulement 40 000 pour arriver à 56 499 <sup>28</sup>. Le tournant décisif s'est plutôt fait mi-1957. À la suite de la loi-cadre et des élections territoriales, chaque territoire de l'AOF a assumé la responsabilité de la gestion, du financement, de l'inspection et de l'administration de ses propres écoles du premier et du second degré <sup>29</sup>. À partir de ce moment, on constate une volonté très nette de la part du gouvernement ivoirien de rattraper le retard scolaire : entre 1957 et 1959, ce sont 50 000 nouveaux élèves qui s'inscrivent <sup>30</sup>. L'essor a continué dans les années 1960, la

22. La phrase apparaît souvent, mais rarement avec un auteur. Lord Hailey l'attribue au gouverneur général de l'AOF, Jules Carde. Hailey, 1945, p. 1263.

23. Désalmand, 1983, p. 268.

24. Chafer, 1993, p. 375.

25. Désalmand, 1983, p. 312.

26. Barthélémy, 2010, p. 105-106.

27. Désalmand, 2004, p. 124.

28. Désalmand, 2004, p. 130.

29. Chafer, 1993, p. 234.

30. Désalmand, 2004, p. 316.

première décennie de l'indépendance. De 164 271 élèves dans le public à la rentrée de 1960, la Côte d'Ivoire est passée à 393 479 élèves en 1970 <sup>31</sup>. Pourtant, la pédagogie de l'école ivoirienne n'a pas été adaptée au rythme de la massification scolaire. Elle est restée figée dans le moule colonial. La pédagogie basée sur la sélection se heurtait alors à la « scolarisation à 100 % » à laquelle l'État ivoirien s'était clairement et publiquement engagé <sup>32</sup>.

Vers le milieu des années 1960, les problèmes liés à une stratégie de massification de l'école coloniale sans aucune réforme pédagogique ont commencé à s'accumuler. Déjà, le coût ne cessait d'augmenter : selon Koné, 59 % du budget de l'État ivoirien pour l'éducation était consacré uniquement aux écoles primaires – faisant de la Côte d'Ivoire l'État le plus dépensier de l'Afrique francophone en termes d'éducation <sup>33</sup>. Une cause majeure de ces coûts élevés était les redoublements et la déperdition scolaire. Officiellement, 40 % des élèves redoublaient ou quittaient l'école primaire <sup>34</sup>. Une étude effectuée en 1967-1968 a conclu que sur 1 000 enfants qui commençaient le CP1 <sup>35</sup>, « 510 seulement parvenaient au CM2 six ans plus tard ». Le coût total de la scolarité de ces élèves s'élevait à 216 000 francs CFA par enfant, contre 79 200 francs CFA par enfant si celui-ci avait effectué une scolarité sans accroc <sup>36</sup>. Le prolongement de cet effort était insoutenable.

À Abidjan en 1967, dans son discours d'ouverture de la conférence des ministres de l'Éducation nationale des pays d'expression française en Afrique, le président ivoirien faisait le bilan de difficultés éducatives auxquelles étaient confrontées ces nouvelles nations. Félix Houphouët-Boigny se lamentait de l'insuffisance des moyens financiers, de la pénurie de cadres techniques qualifiés, du manque de programmes adaptés « aux réalités africaines », des déperditions massives d'effectifs, des difficultés de sélection et d'orientation des élèves, de l'impréparation des élèves au cycle secondaire, des nombreux redoublements et de l'insatisfaction « sur le plan individuel <sup>37</sup> ». Étant donnée « l'importance de notre système d'éducation pour l'avenir de notre pays <sup>38</sup> », le gouvernement ivoirien s'inquiétait. Il cherchait des solutions.

---

31. Désalmand, 2004, p. 316.

32. Proteau, 2002.

33. Dédy, 1987, p. 95 ; Koné et Jenkins, 1990, p. 86.

34. Grant, 1971, p. 31.

35. Il y a deux niveaux de cours préparatoire en Côte d'Ivoire : CP1 et CP2 qui précèdent le cours élémentaire (CE1).

36. Pauvert, 1971, p. 11.

37. Houphouët-Boigny, 1978, p. 795.

38. Houphouët-Boigny, 1978, p. 799.

Le moment était propice. Vers la fin des années 1960, l'Unesco avait déjà mené plusieurs tentatives prometteuses d'éducation télévisuelle, notamment Télé-Niger<sup>39</sup>. À l'enthousiasme de l'organe onusien s'ajoutait un débordement d'optimisme de la part des experts de l'éducation dans les pays en voie de développement. Ils soutenaient que les nouveaux médias présentaient une « opportunité hors norme » pour améliorer ce qu'ils appelaient les « rendements » de l'éducation<sup>40</sup>. Dans la télévision scolaire, ils voyaient un moyen de réduire (à long terme) les coûts de l'éducation, améliorer la qualité de l'enseignement, combler l'écart de scolarisation entre les zones urbaines et rurales, pallier le manque d'enseignants et livrer un programme scolaire dynamique et adapté à la société ivoirienne<sup>41</sup>.

Au printemps de 1968, une équipe dirigée par l'Unesco, incluant des experts français et américains, a débarqué à Abidjan pour explorer les possibilités d'un projet d'éducation télévisuelle<sup>42</sup>. Manifestement, les réunions se sont bien passées. À la suite d'une série d'études préparatoires, en 1969, Houphouët-Boigny a affirmé que « [c]'est tout d'abord le projet de télévision scolaire » qui probablement répondrait « aux besoins légitimes et prioritaires de généralisation de l'enseignement dans notre pays<sup>43</sup> ». La première émission ne tarda pas : diffusée le 27 septembre 1971, elle fut vue par 20 500 élèves<sup>44</sup>.

#### VERS UNE PÉDAGOGIE RÉNOVÉE

Le défi des pédagogues du PETV était énorme : transformer une pédagogie d'exclusion en une pédagogie qui pourrait permettre la « scolarisation à 100 % » des enfants ivoiriens et démocratiser une école élitaires créée par (et pour) un régime colonial.

En Europe, le projet de démocratisation de l'école par une « pédagogie rénovée » était à la fois nouveau et ancien. Selon la sociologue Anne van Heacht, il s'inscrivait dans une lutte « séculaire » qui datait de Condorcet et Rousseau<sup>45</sup>. Pourtant, le projet d'une école démocratique

39. Pauvert et Egly, 2001, p. 15-16.

40. Schramm, 1967, p. 172.

41. Voir Prosperetti, 2019, p. 10-11.

42. Lettre du chef de mission en Côte d'Ivoire à la direction des Affaires techniques et culturelles à Paris, 26 avril 1968, 1 PO-1/ACT I/54, centre d'archives diplomatiques de Nantes.

43. Houphouët-Boigny, 1978, p. 962.

44. Désalmand, 1986, p. 92.

45. van Haecht, 1985.

avait acquis une nouvelle urgence au cours des années 1960. En France, le passage de l'ordonnance du 6 janvier 1959 avait prolongé l'école gratuite et obligatoire de 14 à 16 ans. La réforme Berthoin créa la célèbre « explosion scolaire » et, très rapidement, son double néfaste : « l'échec scolaire ». Désormais, le manque de moyens n'expliquait plus seul les différences de taux de réussite scolaire selon les classes sociales. L'historien Antoine Prost contextualise ainsi le succès de l'ouvrage *Les Héritiers*, paru en 1964, qui dévoilait des inégalités sociales plus cachées <sup>46</sup>. Dans ce livre, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron montrent que la sélection scolaire est basée sur la transmission de la culture dominante qui s'opère au sein du système éducatif. Les pédagogies d'alors qui n'admettaient pas les différences sociales, soutenaient-ils, en étaient complices en les reproduisant. Pour faire de l'école une institution réellement démocratique, Bourdieu et Passeron appelaient à l'invention d'une nouvelle pédagogie qu'ils qualifiaient de « rationnelle <sup>47</sup> ».

Pour certains, l'usage systématique de l'audiovisuel était capable de répondre à cette exigence démocratique. Lors d'un entretien en 2015, Guy Berger, spécialiste de l'enseignement audiovisuel en France qui a participé à l'élaboration du PETV, remonte aux influences intellectuelles qui prédominaient à l'époque : « Nous sommes contemporains à la fois des premiers travaux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron et leur idée selon laquelle le modèle scolaire est un modèle de domination symbolique [qui passe] par le langage articulé <sup>48</sup> » a guidé les efforts de la pédagogie rénovée. Si, à l'école conventionnelle, l'accent sur le langage écrit fonctionnait comme outil d'exclusion, les contemporains de G. Berger, eux, déplaçaient le processus d'apprentissage vers l'image. À partir de ce nouveau point de départ, la pédagogie allait éveiller l'esprit des élèves, stimuler leur imagination, leur curiosité et leur engagement. Ce modèle pédagogique laissait de côté la rigidité coloniale envers les « fautes » ; tout cela faisait partie de l'apprentissage. Un ancien instituteur formé par les pédagogues du PETV m'expliquait que si l'élève écrivait « paire » au lieu de « père », l'enseignant devait patiemment reconnaître son intention et l'aider à corriger l'erreur <sup>49</sup>. Au lieu de la sanction, la pédagogie rénovée conseillait l'encouragement.

En mobilisant une pédagogie rénovée, l'école deviendrait plus accessible, et donc plus démocratique, que celle d'avant. Geneviève Jacquinot,

---

46. Prost, 2004 : paragraphes 28 à 31 (non paginé).

47. Bourdieu et Passeron, 1964, p. 111-112.

48. Entretien de Guy Berger réalisé par Thierry Lefevre, 17 décembre 2015, dans Lefevre et Raynal, 2017, p. 171.

49. Entretien avec Jean-Jacques Alloko, Abidjan, 18 mars 2016.

la spécialiste de l'enseignement audiovisuel citée au début de cet article, se rappelait également ce principe directeur :

Ce qui était très explicite, c'était la conception de l'audiovisuel au service de la démocratie. C'était *l'idée* à l'époque, sur laquelle on est beaucoup revenu après, qu'utiliser l'image à la place [...] du discours verbal [c]'était avoir un accès plus facile au savoir et à la connaissance <sup>50</sup>.

Si l'analyse de la domination symbolique par le langage, telle que décrite par Bourdieu et Passeron, était valide pour la France qui promouvait le français à l'école de Jules Ferry depuis les années 1880, on peut imaginer à quel point elle semblait pertinente pour une ancienne colonie. En Côte d'Ivoire, une école française, à l'accès très restreint, brandissait le symbole au premier mot baoulé ou bété pour imposer la langue du colonisateur. En outre, depuis l'indépendance, l'importance de la maîtrise du français était restée tout aussi prégnante, car les autorités ivoiriennes lui avaient assigné « deux missions <sup>51</sup> » : unification nationale et développement économique.

Pour les pédagogues du PETV, une approche didactique ancrée sur l'image et orientée vers l'imagination de l'enfant contribuerait à une résolution de ces inégalités sociales. Une nouvelle pédagogie ouvrirait l'école à tous les élèves, quelles que soient leurs origines. À l'inverse de l'école coloniale, la pédagogie du PETV refondait un système basé sur la sélection et l'échec scolaire. Guy Berger expliquait ainsi « l'idée fondatrice » de la pédagogie rénovée : « essayer de voir si le fait de passer par des langages [audiovisuels] qui ne sont pas les langages de la transmission traditionnelle [...] rend possible une certaine démocratisation <sup>52</sup> ». La pédagogie rénovée tentait de façonner un projet d'école démocratique qui ciblait les legs d'une institution coloniale.

## LA PÉDAGOGIE DE L'IMAGE EN PRATIQUE

En regardant de près quelques exemples concrets de pédagogie par l'image, on voit clairement les aspirations des pédagogues et les difficultés pratiques auxquelles leur approche se heurtait. L'analyse qui suit se penche sur quelques supports écrits, notamment des bandes dessinées produites

50. Entretien avec Geneviève Jacquinet réalisé par Jacques Wallet et Françoise Thibault, 4 octobre 2006, Paris, Maison des sciences de l'homme, canal-u.tv/video/canal\_thematique/entretien\_avec\_genevieve\_jacquinet.3591 (consulté le 04/08/2021).

51. N'Guessan, 2008, p. 6.

52. Entretien de Guy Berger réalisé par Thierry Lefevre, 17 décembre 2015, dans Lefevre et Raynal, 2017, p. 171.

par les pédagogues du PETV, car les émissions, pourtant soigneusement cataloguées à l'époque, ne peuvent plus être visionnées <sup>53</sup>.

Les bandes dessinées étaient utilisées pour stimuler l'expression écrite. Une courte bande dessinée (entre 3 et 7 vignettes) était régulièrement présentée aux élèves qui devaient soit décrire l'histoire racontée, soit créer un dialogue adapté à la scène. Les bandes dessinées donnaient aux élèves le temps de travailler à leur « propre rythme de décodage » tout en « stimulant les facultés d'imagination » grâce à l'ellipse entre deux cases <sup>54</sup>. Contrairement à un texte écrit, dans lequel le récit est déjà complet, une bande dessinée invite l'enfant à créer des liens entre les images. Au lieu de recevoir passivement des textes déjà préparés, les élèves produisent leurs propres histoires.

Les bandes dessinées occupaient une place privilégiée dans le programme rénové du PETV. Selon une étude sur les classes utilisant la télévision comme support au niveau CM1, 96 % des enseignants affirmaient avoir « souvent » pratiqué cette activité au cours de l'année scolaire écoulée <sup>55</sup>. Globalement, les instituteurs en faisaient l'éloge (« excellent exercice <sup>56</sup> ») tout en notant que « les élèves font beaucoup de fautes d'orthographe <sup>57</sup> ». En effet, l'évaluation de 1 500 copies dans le cadre de cette étude conduit au constat que 60 % étaient « totalement ou quasi dépourvues de ponctuation » et que seulement 20 % avaient « une orthographe acceptable <sup>58</sup> ». L'émancipation de la peur de « faire des fautes » apportait une « vivacité » à l'écriture des élèves : sur ces 1 500 exemplaires, 70 % « fournissaient un commentaire approprié au contenu de diverses bandes dessinées <sup>59</sup> ». Comme le soulignait un enseignant, « à part que beaucoup [d'élèves] font des fautes d'orthographe, c'est bien pour l'imagination <sup>60</sup> ». Le PETV a ainsi fait le choix de sacrifier l'orthographe au profit de l'expression libre.

L'utilisation intensive de l'image (ici la bande dessinée) a entraîné des complications imprévues comme le montrent deux exemples utilisés dans le cadre de la même étude avec des classes de CM1. Le premier, « Le

---

53. Déjà en 1986, Paul Désalmand s'inquiétait du sort des « kilomètres de films tournés à grands frais ». Désalmand, 1986, p. 102. Un responsable de la RTI (Radiodiffusion-télévision ivoirienne) a indiqué que les films ont été détruits (entretien avec Anonyme, 22 mars 2016, Abidjan).

54. Brézault, 2001.

55. Grisay, 1983, p. 12.

56. Grisay, 1983, p. 12.

57. Grisay, 1983, p. 12.

58. Grisay, 1983, p. 18.

59. Grisay, 1983, p. 16.

60. Grisay, 1983, p. 18.

taxi-brousse », représente un véhicule dont la roue est crevée à la suite d'un heurt avec un cochon. Sur les cinq bandes dessinées analysées, celle-là fut la mieux comprise, avec 74 % des élèves exprimant l'idée principale par écrit. À l'inverse, seuls 48 % des élèves ont pu décoder le deuxième, « Yao et le chien », qui montre Yao en train de libérer un chien qui aboie, prisonnier d'un filet. Plus de la moitié des élèves l'ont interprété autrement. Pour eux, Yao jetait le filet sur le chien pour l'attraper. Les pédagogues du PETV ont « été frappés de constater que certaines de ces images étaient mal comprises par un pourcentage parfois important d'élèves <sup>61</sup> ». D'où venait cette mécompréhension ?

Il semble que les pédagogues, persuadés que l'image serait plus accessible que le texte, n'ont pas suffisamment interrogé les ambiguïtés qu'elles pouvaient entraîner. Surtout pour les enfants qui ne partageaient pas les connaissances des graphistes, les images posaient des difficultés d'interprétation tout comme les autres « langages ». Il y avait donc une limite à la pédagogie de l'image : censée être plus accessible, elle pouvait, elle aussi, compliquer la transmission du contenu, ce que les pédagogues n'envisageaient pourtant pas. Avec ces décalages entre le message et son interprétation, les pédagogues reproduisaient, à leur corps défendant, les hiérarchies de la réussite et de l'échec que le PETV voulait démanteler.

L'analyse par l'équipe de réalisation du PETV de la réception d'une autre bande dessinée révèle nombre de confusions de ce type. Les cases montrent un riche Ivoirien, vêtu d'un costume et fumant un cigare qui entre dans un restaurant. Il s'assoit et commande à manger. Le serveur, désireux de s'occuper de ce client visiblement important, trébuche sur un chat endormi et renverse le plat qu'il se pressait d'apporter. Le client quitte le restaurant en colère. L'équipe du PETV fut stupéfaite par l'ampleur des contresens que suscita cette BD lorsqu'elle analysa les 300 copies collectées dans des écoles primaires de la région de Bouaké.

Derrière ce qui semblait un récit simple, il y avait quantité de connaissances tacites qui restaient inaccessibles pour une grande part des enfants, souvent issus de milieux ruraux. L'évaluation de la bande dessinée note que les enfants « de brousse n'ont qu'une vague notion de ce qu'est un restaurant <sup>62</sup> », menant à une confusion par rapport au rôle du serveur et ce qu'il portait dans les plats. Plus grave encore, le « langage » des graphistes ne passait pas. Les nuages indiquant la colère du client lorsqu'il quitte le restaurant étaient interprétés par les élèves comme la fumée de son cigare. N'ayant pas conscience de ces décalages entre la réalité perçue

---

61. Grisay, 1983, p. 5-6.

62. Brézault, 2001.

par les enfants et les prérequis prêtés par les auteurs à ces mêmes enfants, l'équipe du PETV semait la confusion et, ce faisant, contribuait à accroître les écarts dans les processus d'apprentissage entre les élèves aux connaissances plus urbaines et ceux qui ne les avaient pas. Effectivement, dans leurs réflexions publiées en 2001, deux des experts principaux du PETV concèdent que « le contrôle final des "produits" [audiovisuels et écrits] est très faible et lacunaire <sup>63</sup> ». Le résultat, comme on l'a vu avec Yao et la scène au restaurant, était une « polysémie <sup>64</sup> » qui nuisait aux objectifs des pédagogues. La plupart des écoliers ivoiriens ne maîtrisaient pas le « langage » graphique du PETV.

Une contradiction majeure hantait l'effort pédagogique du PETV. Officiellement adopté pour « démocratiser » l'accès à l'école ivoirienne, le PETV était largement conçu, financé et dirigé par des étrangers qui ne connaissaient pas la Côte d'Ivoire. La majorité écrasante de ces étrangers étaient français, <sup>65</sup> mais il y avait aussi des Canadiens, des Belges, des Américains... La plupart d'entre eux faisaient là leur première expérience dans la coopération. Dans un échange personnel, Aletta Grisay, une Italienne qui a dirigé une équipe belge d'évaluation pédagogique du PETV, a souligné la naïveté des jeunes Européens dont elle faisait partie, « enthousiastes et progressistes » qui travaillaient en Afrique pour la première fois <sup>66</sup>. Avec du recul, Berger et Jacquinot admettent volontiers que leur travail et celui de leurs collègues pédagogues n'a pas réussi à se débarrasser d'une perspective eurocentrée. Ils croyaient que « le langage audiovisuel serait moins culturalisé que le texte », mais cette conviction s'est révélée être une « illusion <sup>67</sup> ». Les images censées « démocratiser » l'école ont souvent fini par reproduire les anciennes relations hiérarchiques relayées autrefois par le langage. Jacquinot explique :

Quand on utilisait des images, on utilisait malheureusement, plus souvent, des images, je dirais, aux connotations françaises que des images qui auraient pu éveiller un écho localement [...] Le graphisme était superbe, mais pour moi et pour eux [les graphistes français], mais absolument pas pour les jeunes Ivoiriens <sup>68</sup>.

---

63. Pauvert et Egly, 2001, p. 34.

64. Pauvert et Egly, 2001, p. 35.

65. En 1977, sur un personnel étranger de 274, 241 étaient français. Koné et Jenkins, 1990, p. 87.

66. Échange personnel, par courrier électronique, 4 décembre 2016.

67. Entretien de Guy Berger réalisé par Thierry Lefevre, 17 décembre 2015, dans Lefevre et Raynal, 2017, p. 171.

68. Entretien avec Geneviève Jacquinot réalisé par Jacques Wallet et Françoise Thibault, 4 octobre 2006, Paris, Maison des sciences de l'homme, canal-u.tv/video/canal\_tematique/entretien\_avec\_genevieve\_jacquinot.3591 (consulté le 04/08/2021).

L'objectif principal de la pédagogie rénovée s'était effondré. Contrairement aux graphistes étrangers, les Ivoiriens lettrés voyaient clairement ses défaillances. Les sociologues Abdou Touré et Séry Dedy ont fortement critiqué le contenu des programmes. D'abord pour leur valorisation d'une modernité d'origine occidentale<sup>69</sup> et ensuite pour avoir promu une « boulimie de l'image » qui banalisait la lecture<sup>70</sup>. Les instituteurs, quant à eux, émettaient des « cris d'alarme [...] à propos de l'expression écrite » des élèves. En 1980, dans les pages du quotidien national, le syndicat national des enseignants du second degré (Synesci) demanda « la suppression pure et simple » du PETV. Le Synesci mettait en cause le niveau des élèves ainsi formés, le poids financier du programme, les défaillances techniques, l'impossibilité d'étendre le système au secondaire et les mauvaises expériences d'autres pays qui avaient abandonné des projets similaires<sup>71</sup>. Dans un entretien publié au-dessus de la motion, le secrétaire général du Synesci expliquait que les enseignants de sixième étaient « obligés de faire passer des élèves avec 4 de moyenne en classe supérieure ». Il qualifiait les élèves télévisuels de « déchets ». Ce terme, même s'il est couramment utilisé en Afrique francophone pour désigner les personnes dont le parcours scolaire est perçu comme un échec, assimile l'échec scolaire à l'échec humain et illustre à quel point le rejet du PETV par la classe lettrée ivoirienne devenait de plus en plus violent<sup>72</sup>.

En effet, la pédagogie rénovée s'était doublement trompée. D'abord, l'image n'était, en pratique, pas si neutre et accessible qu'elle ne le semblait en théorie. Deuxièmement, l'accent mis sur l'image minimisait l'étude de textes qui restait pourtant un souci majeur dans un système éducatif qui basait la continuation de la scolarité sur les épreuves écrites. À cet égard, le PETV a échoué. Des études sur des classes de CM1 et CM2 en témoignent. Elles décrivent des élèves qui se débrouillaient avec l'expression libre, mais qui commettaient environ 30 fautes pour 100 mots lors d'une dictée et rataient complètement les épreuves fonctionnelles (des taux de réussite de 15 à 30 %) et dont entre un quart à un tiers ne pouvaient pas être considérés comme « alphabétisés<sup>73</sup> ». Sans une passerelle « rénovée » pour accéder au secondaire, le PETV avait formé des élèves destinés, comme leurs aînés des années 1960, à terminer leur parcours scolaire au bout du premier cycle : un résultat extrêmement décevant, controversé et coûteux. En 1982, le gouvernement ivoirien s'est plié aux exigences de cette réalité : le PETV fut définitivement abandonné.

69. Touré, 1981, p. 121-135.

70. Dédy, 1987, p. 139.

71. « 10<sup>e</sup> congrès du Synesci – Les enseignants demandent », *Fraternité Matin*, 5 août 1980, p. 3.

72. « 10<sup>e</sup> congrès du Synesci – Les enseignants demandent », *Fraternité Matin*, 5 août 1980, p. 3.

73. Grisay, p. 22, 46 et 74.

## CONCLUSION

Au lendemain de la première émission du PETV, le conseiller technique au ministère de l'Éducation nationale, Pascal N'Guessan Dikébié, a souhaité « plein succès » au programme, « afin que l'École rénovée et intégrée devienne une réalité pour le meilleur bien de la société ivoirienne <sup>74</sup> ». Pourtant, dans les années 1970, les doutes sur ce qui était « pour le meilleur bien de la société ivoirienne » ne cessaient d'augmenter. Entretemps, Dikébié était devenu ministre d'une nouvelle structure, celle de l'Enseignement primaire et de la Télévision éducative. Face au scepticisme croissant, il devait redoubler d'efforts en tant que porte-parole du PETV. Pour ce faire, Dikébié commença à assister à des cours de sémiologie, donnés par Geneviève Jacquinot, pour mieux maîtriser le langage conceptuel de la pédagogie du PETV.

C'est Jacquinot qui relaie l'anecdote. Elle réfléchit à l'absurdité qu'elle, en tant que coopérante, donne des cours aux ministres ivoiriens. « Faut être jeune <sup>75</sup> ! » observe-t-elle. Peut-être. Mais la jeunesse n'est pas une explication suffisante. Il fallait surtout « une sorte de naïveté sociale <sup>76</sup> », comme le dit Guy Berger. Les pédagogues du PETV croyaient qu'ils pouvaient transformer la société ivoirienne avec une technologie de l'image. C'est dans ce sens que l'histoire des idées pédagogiques du PETV rejoignent l'histoire de la technocratie et celle du développement en Afrique : même les salles de classe du primaire étaient des lieux où les dynamiques d'expertise – et leur diagnostics erronés – pouvaient opérer.

À cela s'ajoute un paradoxe. Le PETV se voulait le contraire d'une entreprise technocratique apolitique qui prétend trouver des solutions « techniques » à des problèmes sociaux, feignant de mettre de côté les enjeux politiques. Dans le cas du PETV, c'était le contraire. La pédagogie de l'image qui sous-tendait le programme était née d'une idée ouvertement politique : celle de mettre un terme à la domination symbolique des élites perpétuée par le langage conventionnel.

Finalement, la pédagogie de l'image, telle qu'elle a été tentée par le PETV, n'a fait que légitimer le rôle de l'école conventionnelle dans la promotion sociale. Historiquement, l'école importée d'Europe était perçue comme un organe étranger inséré dans la société africaine <sup>77</sup>, pourtant une

---

74. « Télévision éducative », *Fraternité Matin*, 7 septembre 1971, p. 9.

75. Entretien avec Geneviève Jacquinot réalisé par Jacques Wallet et Françoise Thibault, 4 octobre 2006, Paris, Maison des sciences de l'homme, canal-u.tv/video/canal\_thématique/entretien\_avec\_genevieve\_jacquinot.3591 (consulté le 04/08/2021).

76. Entretien avec Guy Berger, par visioconférence, 24 août 2021.

77. Formule empruntée à Désalmand, 1986, p. 97.

minorité privilégiée de la société coloniale l'avait adoptée. De ce fait, en Côte d'Ivoire, au début des années 1980, ce sont les tentatives de réformer l'école coloniale qui semblaient exotiques. Il y avait un décalage entre la société ivoirienne telle qu'elle était et l'image que les pédagogues du PETV s'en étaient faite. Un peu comme dans le cas du train qui voulait être masque.