

<https://adjectif.net/spip.php?article13>



Enseignement télévisuel et radio éducation en Afrique occidentale francophone de 1960 à 1980, un bilan



Publication date: vendredi 8 juin 2007
contrasté.

erches - Infrastructures, systèmes et politiques publiques -

RECH

Copyright © Adjectif - Tous droits réservés

Pour citer cet article :

Kokou, Awokou (2007). Enseignement télévisuel et radio éducation en Afrique occidentale francophone de 1960 à 1980, un bilan contrasté. *Adjectif.net* Mis en ligne vendredi 8 juin 2007 [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article13>

Résumé :

Ce texte présente une synthèse sur la prise en compte des technologies en Afrique. De 1960 à 1980, certains pays de l'Afrique occidentale francophone ont expérimenté l'enseignement télévisuel et la radio éducation. Ces expériences bien que soutenues politiquement et financièrement ont fini par être arrêtées. Cet article revient sur ces expériences et présente les raisons qui ont prévalu à leur suspension. Il réactualise le débat sur l'introduction des médias dans l'enseignement à un moment où les TIC sont présentées comme des supports d'enseignement.

Mots clés :

Médias, éducation, enseignement télévisuel, radio éducation, téléenseignement.



<!DOCTYPE HTML PUBLIC "-//W3C//DTD HTML 4.0 Transitional//EN">

Modèle EIAH'2003 Introduction

Au cours de la période 1960-1980, les potentialités qu'offre l'utilisation de la radio et la télévision dans l'enseignement et la formation avaient suscité et entretenu dans milieu de l'éducation des espoirs importants et des discours prometteurs en matière d'amélioration des pratiques pédagogiques et de la résolution des problèmes liés à l'accès d'un plus grand nombre d'individus à l'éducation.

En Afrique, surtout dans l'espace francophone de l'Afrique de l'ouest, pour faire face aux besoins urgents d'éducation et de formation, on a assisté à la mise en oeuvre de programmes d'éducation par la radio et d'enseignement télévisuel dans des contextes où l'utilisation de ces médias n'était pas courante. Ces expériences d'enseignement par les médias ont vite été abandonnées compte tenu de leur gestion et surtout sous la pression des milieux enseignants et des parents d'élèves qui ont manifesté de forte résistance à l'endroit de ces « expérimentations ».

Plus tard, à partir de 1990, avec l'apparition des TIC et les potentialités qu'elles offrent en matière de formation en ligne, d'enseignement et de formation à distance et de la gouvernance du système d'éducation, on a assisté à la résurgence des mêmes espoirs et types discours. Tout comme par le passé, plusieurs actions sont suscitées et conduites aujourd'hui dans le but d'introduire les TIC dans l'enseignement et la formation. Mais la question que soulèvent ces nouvelles expériences est de savoir si l'on a tiré les leçons du passé liées aux expériences d'utilisation de la radio et de la télévision ?

Nous allons d'abord partir de l'expérience française puis nous allons nous attarder sur quelques actions menées en Afrique. Pour finir, nous allons répertorier les raisons qui ont conduit à la suspension des actions menées à l'époque.

L'inspiration française

En France les premières missions éducatives produites par le Ministère de l'Éducation nationale remontent à 1952 avec la diffusion de films à caractère documentaire réalisés par la Cinéma-thèque centrale de l'enseignement public. Les écoles pouvaient s'y abonner ou se procurer des films sur le marché. À sa création le Collège d'Enseignement Secondaire (CES) audiovisuel de Marly-le-Roi devait utiliser cette production.

La télévision scolaire n'a vu le jour et pris de l'ampleur qu'en 1953 sous la responsabilité d'Henri Dieuzeide à qui l'on doit la formule selon laquelle la télévision scolaire, ce n'est pas l'école à la télévision, c'est la télévision à l'école [1](#).

En 1958 en France, 2800 écoles disposaient d'équipements nécessaires pour recevoir des missions télévisuelles. Entre 1960 et 1970 un certain nombre d'établissements disposaient de circuits fermés de télévision appelés encore circuits de télévision intégrés.

En effet à partir en 1963, la « commission Domergue » a lancé un important plan d'extension des moyens audiovisuels d'enseignement. Ce plan a bénéficié d'un appui financier conséquent. L'objectif de ce plan selon le point de vue du gouvernement français était de pallier les déficiences du système scolaire en matière de locaux et d'enseignants. Ce programme a eu pour conséquence de développer des expériences de télévision éducative pour adultes [2](#). Pour l'essentiel, les expériences menées en matière de télévision éducative pour adulte ont été considérées comme des échecs pour n'avoir pas, du tout ou partiellement, atteint leurs objectifs.

À partir de l'expérience française et surtout sur l'influence de l'UNESCO qui aidait à asseoir l'enseignement télévisuel dans les Îles Samoa, plusieurs pays de l'Afrique de l'ouest francophone vont lancer des programmes d'enseignement par la radio et la télévision. Il s'agit de la télévision enseignement au Niger en 1974, du programme d'enseignement télévisuel en Côte-d'Ivoire et des actions de radio éducation au Togo, au Sénégal... Ces programmes ont-ils donné des résultats escomptés ? Quelles sont les raisons qui ont conduit à leur arrêt ?

2. Quelques expériences en Afrique et les résultats obtenus

Les premières expériences d'utilisation de médias dans l'enseignement en Afrique de l'Ouest francophone ont été inspirées par des actions menées en France. Elles ont été conduites par des experts envoyés en Afrique au titre de la coopération française. Les actions menées dans le cadre de la médiatisation de l'enseignement épousent les différentes étapes des programmes conduits en France.

Lorsque l'on procède à l'analyse des rapports rédigés pour le compte de l'UNESCO et qui sont des rapports de mission portant sur les différentes expériences d'utilisation de médias dans l'enseignement et la formation au lendemain de l'accession à l'indépendance des pays de l'espace francophone de l'Afrique occidentale, il est assez facile de relever certaines constances qui sont : le degré d'implication de l'État, les institutions partenaires du projet ou du programme, la nature de l'action, la durée de l'expérimentation, le type de médias utilisés, le public

visuels, les résultats obtenus.

Mis à part le programme de télé-enseignement de formation des maîtres au Togo, aucun des programmes de formation à l'époque ne mentionnait explicitement de formation à distance dans sa définition actuelle. Au Togo par contre, le programme de télé-enseignement précise explicitement qu'il s'agit de cours par correspondance.

Les programmes menés au Sénégal, au Niger et en Côte-d'Ivoire faisaient cas de « Radio-éducation » et de « Enseignement télévisuel » ou de « Télé-enseignement » sans préciser qu'il s'agissait de formation ou d'enseignement à distance. Valérien J. apportera plus tard en 2004 une clarification sur la question en affirmant qu'il s'agissait de formation à distance.

Pour certains experts qui ont conduit les programmes en zone francophone à l'époque, les termes utilisés étaient la « radio-éducation » et l'« enseignement télévisuel », deux notions qui intègrent la radio et la télévision comme médias d'enseignement. Comme l'explique assez bien Egly M. dans son entretien que nous avons eu avec lui du 10 juillet 2005 sur le télé-enseignement au Niger. Pour lui, l'objectif du programme nigérien de télé-enseignement n'était pas de faire de la télévision mais d'enseigner³

Donc, c'est l'intention d'enseigner qui commandait l'ensemble de l'opération et pour cela, la primauté était donnée à la pédagogie. Mais précise Egly M., il s'agissait surtout d'éviter de faire de la télévision un simple instrument pour arriver à créer ou à inventer un langage télévisuel qui utiliserait toutes les ressources de ladite technologie pour enseigner ou apprendre⁴.

Dans le programme PETV, la télévision était introduite dans l'espace de la classe pour devenir un troisième rôle entre le maître et l'élève. La méthode utilisée était la méthode active avec l'introduction de contenus novateurs. L'écran apporte des éléments sonores et visuels qui dans chaque matière ou discipline était sources de stimulation et aidait à la compréhension tout en renforçant la motivation. Pauvert J. C. et Egly M.(1997) écrivent :

le propos de recourir aux principes des méthodes actives est lié moins au souci de compenser les rigidités d'un système hautement centralisé et fortement programmé, qu'au désir d'étendre la dimension éducative globale de celui-ci en faisant appel à l'activité personnelle de l'élève.(...) La pratique justifie le bien fondé de ce propos et révèle non seulement une comptabilité, mais une réelle complémentarité entre « scolaire » et « active », complémentarité qui se confirmera au fil des années⁵.

Les critiques adressées aux programmes d'utilisation de la radio et de la télévision dans l'enseignement et la formation viendront principalement des acteurs de l'éducation. Au Niger comme en Côte-d'Ivoire, on parlera des insuffisances liées à la formation des enseignants mais aussi des formés. Ces critiques sans portée scientifique parce que n'étant pas fondées sur une étude scientifique avérée sont le fait des enseignants du système traditionnel de formation. On le verra plus loin.

Les critiques formulées à l'encontre de l'utilisation des médias dans l'enseignement et la formation sont à l'opposé des conclusions des études d'évaluation menées en Côte-d'Ivoire, au Niger et au Togo sur les programmes qui s'y sont déroulés et qui ont conclu à des importants résultats tant qualitatifs que quantitatifs obtenus par la mise en oeuvre de ces programmes.

Les critiques dirigées contre les programmes télévisuels sont très nombreuses et émanaient de plusieurs sources, milieu enseignant, milieu syndical, milieu social, milieu politique, etc. Mais trop souvent ses critiques

n'étaient pas fondées sur des études scientifiques sérieuses. Elles relevaient plus d'une « propagande » de ceux qui ne voulaient pas de ce type de formation.

Fait paradoxal relevé par les spécialistes à l'époque concernant le PETV, on attribue son échec à son succès. Cette situation s'explique par le fait que les mesures d'accompagnement qui devaient être prises pour pérenniser l'action conduite au primaire n'ont pas suivi au secondaire. En effet l'on n'avait pas prévu un prolongement du système télévisuel dans l'enseignement secondaire.

Au plan qualitatif, au Togo par exemple, une évaluation menée par deux experts de l'Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE) en 1987 a conclu à l'amélioration du niveau de compétences pédagogiques des bénéficiaires de la formation. Les auteurs de l'évaluation ont conclu que l'expérience menée au profit des maîtres de l'enseignement du primaire soit étendue aux enseignants du secondaire.

En Côte-d'Ivoire, pour les experts envoyés sur le terrain, l'expérience a été concluante au point de vue qualitatif et quantitatif. L'application du programme du PETV a permis de modifier profondément l'atmosphère de la classe. Il s'est créée une nouvelle relation entre l'enseignant les élèves et les élèves entre eux du fait de l'introduction de la télévision dans la classe. L'application du programme PETV a développé chez les apprenants la « *spontanéité et l'autonomie par rapport au savoir et au savoir-faire* ». Il a permis une réduction sensible des taux de redoublement.

En Côte-d'Ivoire toujours, l'un des objectifs essentiels du PETV était l'amélioration du rendement interne du système d'enseignement primaire. Sur ce plan, une étude de l'UNESCO constate l'évolution très positive et sa répercussion dans les classes non encore télévisuelles. Sur sept ans, les taux moyens de redoublement ont été fortement réduits du CP1 au CM1. Au CM2 par contre ces taux sont fortement rehaussés par la difficulté pour les nouveaux élèves d'être absorbés par l'enseignement secondaire. Les taux de redoublement étaient relativement faibles comme nous le prouvent les données du tableau ci-dessous :

Tableau 1 : Taux des redoublements dans l'enseignement primaire en Côte-d'Ivoire après le lancement du PETV (source : Rapport Deunef de 1974)

Classes [https://adjectif.net/AWOKOU%202_html_m3f02a58f.gif] Années	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2
1970	29,6%	27,1%	24,2%	24,2%	30,4%	49,1%
1977	13,6%	11,3%	11,6%	12,9	16,6%	50,3%
Différence	-16,6%	-15,8	-12,6%	-11,3%	-13,8%	+1,2

3. Raisons d'un arrêt

En France trois raisons essentielles sont évoquées pour expliquer la fin de l'enseignement télévisuel. La première est relative au positionnement de l'enseignement télévisuel par rapport à l'enseignement classique. L'enseignement télévisuel ne réussira pas à s'imposer à l'école. De plus les initiatives en matière de télévision éducative qui visait la formation des adultes dans le cadre de la lutte contre les inégalités sociales, ont été considérées comme des échecs pour la raison qu'elles n'ont atteint que partiellement leurs objectifs ou leurs missions⁶.

La deuxième raison est relative à ce que Jacquinet G. appelle la « rivalité » entre les tenants du « circuit ouvert » et ceux qui défendaient le « circuit fermé ». Les premiers reprochant aux seconds la sous production du circuit fermé alors que ceux-ci reprochaient aux premiers le caractère inutilisable et inadapté des productions venues d'ailleurs.

Une dernière raison est à rechercher dans les progrès enregistrés en matière de technologie notamment la miniaturisation des outils et l'apparition des nouvelles technologies plus performantes. Il s'agit de la télématique et de l'informatique.

Peut-on véritablement parler d'échec dans les programmes que nous avons étudiés ? Quelle signification donne-t-on au terme d'échec ? Par rapport à quoi pouvait-on évaluer cet échec. Peut-on, par le seul fait d'un arrêt, considérer un programme comme un échec. Selon les différents documents que nous avons étudiés, il est question d'arrêt plutôt que d'échec.

Plusieurs raisons ont prévalu à l'arrêt de l'exécution des programmes d'enseignement et de formations ayant eu recours à l'utilisation de la radio et de la télévision dans l'espace francophone de l'Afrique de l'ouest. Ces raisons sont de plusieurs natures. Nous essayerons de les catégoriser en deux groupes. Il s'agit des raisons objectives liées aux difficultés de mise en oeuvre de ces programmes et des raisons subjectives relatives aux critiques et perceptions négatives ayant conduit à leur arrêt.

3.1. Raisons objectives

La première raison objective que nous avons pu identifier est la durée des programmes. En effet les programmes étudiés sont des projets ponctuels et sont donc, dans leur opérationnalisation, tenus à connaître un terme. Aucun des programmes étudiés ne s'est présenté comme la concrétisation d'un projet de société défini par les pays concernés sur la base d'un programme élargi visant l'utilisation de médias dans tous les foyers ou l'école ceci à des fins de socialisation.

Concernant le PETV en Côte-d'Ivoire, une des raisons objectives est à mettre au compte des difficultés ayant surgi dans la mise en oeuvre de ces programmes. Il s'agissait essentiellement d'un manque de prévision dans l'exécution du programme ou des difficultés de financement compte tenu du contexte.

Une autre difficulté est la non reconversion et de la non adaptation du système d'enseignement secondaire au système d'enseignement télévisuel. En effet, le premier cycle de l'enseignement secondaire n'était pas préparé pour recevoir les élèves venant du système de l'enseignement télévisuel. Cette situation a créé les conditions d'un échec du programme.

Une autre raison qui contribua à la fragilisation du système d'enseignement télévisuel est relative à l'organisation et au fonctionnement des structures chargées de sa gestion. En effet il est apparu très vite un conflit de compétence entre la Direction du Premier Degré et la Direction du Complexe de Bouaké compte tenu du fait que ces deux directions étaient situées au même niveau hiérarchique. Dans un premier temps, la Direction du premier degré a été désaisie dans l'élaboration des nouveaux programmes compte tenu du développement de deux systèmes parallèles d'enseignement.

Une dernière raison objective qui fragilisa le PETV est que le programme n'était pas suffisamment expliqué à l'opinion publique. Ce défaut d'explication a rendu les populations très peu réceptive au programme et surtout aux essais erreurs propres à l'introduction d'innovations dans l'enseignement. Très vite, il s'est propagé des contre-arguments relevant de la catégorie de raisons subjectives.

3.2. Raisons subjectives

Les raisons subjectives sont à mettre au compte des perceptions et des opinions qui ont fragilisé les programmes d'utilisation de médias dans l'enseignement. Ces raisons sont généralement évoquées par les enseignants partisans du système traditionnel de formation qui privilégie le face-à-face mais inversement, le public des parents d'élèves ainsi que la population dans son ensemble.

L'une des raisons invoquées fut qu'avec la télévision, il était plus facile d'apprendre mais que les apprentissages étaient plus rapides. La formule était qu'« avec la télévision, on apprend plus vite, mais ça ne dure pas »⁷. Une autre raison est relative à la perception que les populations ont du coût des programmes. Si les investissements sont importants lors de la phase de lancement de ces programmes, il faut reconnaître qu'il en résulte des économies d'échelle lors de leur phase d'extension. Cela a été constaté dans le cas du PETV de Côte d'Ivoire.

Une dernière raison subjective fut le fait de présenter les travaux de groupe comme des méthodes favorisant la tricherie. Pour certains enseignants, l'innovation pédagogique qu'apportaient ces programmes et la place très importante consacrée aux méthodes actives, poussait les élèves à se copier. Dans un système éducatif qui met l'accent sur l'effort et le mérite individuel, il est difficile de promouvoir le mérite collectif ou l'effort de groupe.

Conclusion

Une conséquence immédiate de l'introduction de cette innovation dans l'enseignement est la perte du prestige du rôle de l'enseignant. En effet l'école coloniale avait légué à l'Afrique l'image du maître comme modèle parfait du produit de la civilisation. Le Maître était non seulement détenteur du savoir à l'école mais aussi dans la société. Cette innovation venait déstabiliser l'enseignant dans son rôle de détenteur du savoir et de pivot. On parlera de « boîte à enseigner » pour désigner la télévision et la radio.

Si ces expériences répondaient à une volonté politique fortement inspirée par des actions menées ailleurs et conçues dans un contexte de développement différent pour être implantées en Afrique, elles trouveront dans le cadre de l'école un opposant redoutable : le maître. Il s'agissait pour les décideurs politiques d'apporter des solutions immédiates à des urgences en transférant en Afrique des expériences menées en Europe ou ailleurs dans le monde. Dans certains cas, on a expérimenté l'utilisation des médias dans l'enseignement et la formation alors qu'ils étaient inaccessibles aux populations. C'est le cas du Niger avec l'expérience de télé-enseignement. Les régions où ces expériences étaient menées n'avaient pas accès à la télévision.

Globalement, ces actions s'inscrivaient dans une orientation politique au travers de plans de développement défini par les gouvernements et elles étaient conduites par des experts européens ou canadiens. La conséquence est que pour les populations bénéficiaires l'enseignement télévisuel était une affaire des « blancs ».

Elles ont donné l'occasion d'expérimenter les nouvelles méthodes éducatives dans un contexte où la méthode traditionnelle était privilégiée. Ce qui a permis une amélioration du rendement en termes de réduction des redoublements et du profil des apprenants. Cela a eu pour conséquence de rendre impérieuse une réforme et une transformation de l'ensemble du système éducatif. En outre il est apparu un hiatus entre les attentes sociales de l'enseignement et les produits de l'institution télévisuelle-éducative. Les enfants formaient et développaient un comportement négativement par les parents.

Les programmes d'enseignement et de formation qui ont eu recours à l'utilisation des médias comme la télévision et la radio, ont fait l'objet de contestation de la part des tenants de l'enseignement traditionnel notamment des enseignants qui trouvaient dans l'utilisation des médias une menace pour leur emploi et pour leur rôle de maître. On est allé jusqu'à prêter à ces programmes l'ambition de remplacer le maître par une boîte, la télévision.

Plusieurs programmes vont s'arrêter afin de mettre un terme à la forte contestation qu'ils suscitent et aussi par défaut de financement. Plusieurs pays impliqués dans ces programmes vont, à partir des années 1980, connaître de graves problèmes économiques qui vont conduire à l'arrêt de ces programmes. Aujourd'hui on peut constater que l'école dite « traditionnelle » n'a pas su répondre aux besoins croissants d'éducation. L'on

constate dans la plupart des pays que les taux de scolarisation sont faibles, que l'enseignement technique reste absent et que l'enseignement supérieur est en crise.

Bibliographie

Desalmand P. Une aventure ambiguë, le programme d'éducation télévisuelle (1971 -1982) in *Politiques africaines* N° 24, 1986

Deunef J., *Programme d'éducation télévisuelle*, Paris : UNESCO, 1974

Deunef J., *Rapport de mission*, Paris : 1974, PETV, Volume XV

Glikman V. *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Paris : PUF, 2002.

Jacquinot G., *L'école devant les écrans*, collections Sciences de l'Education, Paris : ESF, 1985

Leborgne-Tahiri C., *Universités et nouvelles technologies en Afrique de l'Ouest francophone : passé, présent et avenir*, Dakar 2002, BREDA, UNESCO

Pauvert J.C., *Le programme d'éducation télévisuelle de la Côte-d'Ivoire 1968 - 1981*, UNESCO/IPE, 1990

Pauvert J.C. et Egly M., « Le complexe de Bouaké », 1967-1981, in, *les Cahiers de l'histoire*, Paris, UNESCO, 1997

[1](#) Jacquinot G., *L'école devant les écrans*, collections Sciences de l'Education, Paris : ESF, 1985 p. 34

[2](#) Glikman,V. *Des cours par correspondance au « E-learning »*, op.cit. p.170

[3](#) L'entretien a eu lieu à Paris le 10 mai 2005.

[4](#) Entretien avec Egly Max

[5](#) Pauvert J. C.et Egly M., *Le complexe de Bouaké*, op. cit. Page 31

[6](#) Glikman,V., *Des cours par correspondance au « e-learning »* , op. cit. page 170

[7](#) Pauvert J. C. et Egly M., *Le complexe de Bouaké* ©, op. cit. Page 36

PS:



Article version PDF