

Rôle de l'université dans la formation des enseignants : Perspectives guinéennes

Au cœur des préoccupations de toute société, l'enseignement et l'éducation ne connaissent pas moins de variations sociétales. Dans l'Afrique traditionnelle, si l'inculcation du « code d'honneur » revient prioritairement à la cellule familiale voire clanique, ethnique, c'est la collectivité toute entière qui se sent responsable de l'éducation. *« Dès que l'enfant est assez grand pour sortir de la maison familiale, son éducation est dans une certaine mesure l'affaire de tous. Tout d'abord, à « l'âge des commissions », l'enfant se verra très naturellement appelé et envoyé par un adulte quelconque ou un aîné, grondé, corrigé ou au contraire conseillé, consolé, vengé ou récompensé par eux. Plus tard, au moment de l'initiation, c'est sous la direction des membres désignés par la collectivité en raison de leur science, leur sagesse et expérience qu'il apprendra les premiers éléments de ce qu'il faut savoir (physiquement et intellectuellement) pour aborder la vie d'adolescent. Jeune homme, c'est en assistant aux palabres et en prenant part aux différents actes de la vie sociale où il est admis qu'il complètera sa formation en écoutant et en observant les « anciens », de même qu'enfant, il avait écouté en groupe les contes, légendes et devinettes auprès des adultes »* (Abdou Moumouni, 1998, P. 21).

Même dans les cercles islamisés où le Coran fait l'objet d'une étude plutôt formelle, Renaud Santerre, dans son étude sur l'école coranique peule du Cameroun, observe que *« ce système éducatif n'est ni public, ni privé. En effet, ce n'est pas l'Etat qui crée, organise et gère ces écoles. Ce n'est pas non plus à proprement parler le secteur privé. C'est réellement une initiative communautaire qui se situe au niveau du quartier, du village [...]. Ainsi, le maître chargé de l'éducation n'est pas nommé par une instance quelconque, il est à proprement parler, sécrété par le groupe. Ses fonctions dépendront par conséquent de la confiance et de la reconnaissance que le groupe lui témoignera »*.

L'avènement de l'école française et sa prépondérance dans la vie civile, administrative, culturelle et professionnelle des populations africaines, apporte l'émergence d'un corps spécifique de formateurs pour lequel on assiste à une spécialisation de plus en plus poussée. Et aujourd'hui la formation des enseignants, tributaire de la politique éducative, du projet d'école et des coûts récurrents, est au cœur de la problématique de l'éducation et de la formation en Afrique. Qui peut être investi dans les fonctions sociales d'enseignant ? Comment la formation des enseignants pourrait-elle les préparer à jouer un rôle efficace dans leur mission de transmission de connaissances et de vecteur de communication intergénérationnelle ?

Dans cette communication, nous proposerons tout d'abord une interrogation du concept d'« école guinéenne », engoncé dans une opposition formel/informel. Après une présentation de l'école formelle institutionnelle et la problématique de la formation des enseignants, nous observerons alors qu'en marge de ce cadre institutionnel, toute une éducation-formation se déroule dans le secteur informel et qui ne réunit pas moins une multitude d'acteurs. Ce secteur informel sera présenté dans son aspect de pôle de propositions sinon de préoccupations populaires en matière de formation, ce qui institue de fait un besoin en formateurs et interroge donc la formation des « enseignants ».

La confrontation formel/informel va naturellement instituer la problématique du « projet d'école » à travers les offres constatées et les demandes avérées des collectivités.

Après constat de la constance des préoccupations, de la gestion des initiatives et de la persistance des dysfonctionnements, après avoir pris acte des préoccupations de l'université nationale dans la perspective de l'« Education pour tous », le rôle de cette dernière sera enfin abordé de manière pragmatique, en tant qu'appui à la formation desdits enseignants, à la fois dans les contextes de l'université et de l'école guinéennes.

1 : L' « École guinéenne » et la formation des enseignants

L'école est et reste cette institution en constante évolution mue et agie par le projet de société qu'elle ambitionne et la dynamique que ce projet prescrit aux acteurs. En Guinée, peut-on aujourd'hui parler d'une école guinéenne ?

Institution qui se cherche, l'école guinéenne est aujourd'hui difficile à cerner tant elle est plurielle, embrassant des objectifs multiples, portés par un système formel institutionnel et un système informel traditionnel, perspicace et persistant au niveau des écoles dites « communautaires ». *A priori*, de la dichotomie formel/informel dans les structures d'éducation guinéennes, découle la première difficulté de l'émergence d'un projet d'école partagé par tous les partenaires du système éducatif national.

Au sein de chacun de ces systèmes, quels sont les objectifs de formation des « enseignants » ?

Se référant aux pratiques ancestrales, bon nombre des acteurs du système éducatif estiment qu'aux « enseignants », il suffirait une bonne maîtrise des contenus à transmettre et que le reste serait acquis au fil de l'agir. Et dès lors, les efforts dans l'affirmation d'une formation scientifique doublée de compétences pédagogiques des enseignants de Guinée restent à questionner dans le système formel institutionnel.

1.1: L'école formelle institutionnelle et la formation des enseignants

Est-il encore besoin de s'appesantir sur les dysfonctionnements et insuffisances de l'école formelle institutionnelle guinéenne après le verdict des audits, rapports et publications diverses ?

Le rapport de la commission Unesco (1985), la Déclaration de Politique Educative (1989), le rapport Bault (1990), les études portant sur l'évaluation du Programme d'Ajustement Sectoriel de l'Education (PASE), l'« évaluation du système éducatif » (MEN, 1994) tout comme les diverses « contributions à l'analyse de la crise des systèmes éducatifs africains » (Charles Delorme, Cepec international, 1997), le programme « Education pour tous » (EPT, 2001) convergent vers un même constat.

1.1.1 : l'école formelle guinéenne : une institution en crise

Dans l'ensemble et malgré des efforts louables pour y remédier, des dysfonctionnements persistants caractérisent l'école institutionnelle.

- Elle présente de fortes disparités zone urbaine / zone rurale. Dans le cadre de la formation institutionnelle, plus on s'élève dans le degré du système d'enseignement, plus on s'urbanise quand on n'est pas déjà citadin car, de plus en plus, on ne pourra se former que dans les cités urbaines. L'organisation du cheminement de l'école élémentaire vers les collèges puis les lycées et les universités (nationales et étrangères) trace de manière peut-être inconsciente, cet irréversible parcours et accentue l'opposition rural/urbain. Au niveau des communautés villageoises, les centres de formation relèvent plus de l'informel que du formel.
- Elle est restée majoritairement masculine. Dans le sillage d'une tradition fortement établie, la plupart des parents estime que dans le contexte économique et culturel actuel, il serait plus souhaitable que leurs filles apprennent la couture, la puériculture, la cuisine [...] et la religion, car destinées avant tout à être de bonnes mères, de bonnes ménagères. Tous les indicateurs attestent que les jeunes filles profitent très peu des possibilités offertes par l'école formelle : avec un tiers des effectifs scolaires, elles constituent les 2/3 des déperditions (Statistiques Scolaires, MEPUA, 1999). Un système de sensibilisation et d'accompagnement efficace de la scolarisation de la jeune fille de Guinée fait défaut au niveau du système formel.
- Quant au contenu de la formation, « artisans et responsables de l'éducation sont formels : les connaissances dispensées par l'école sont rarement articulées aux activités du milieu, l'école valorise trop les connaissances générales, théoriques ». Aujourd'hui comme hier, « les programmes actuels de l'école élémentaire, particulièrement denses, ne répondent peut-être pas avec suffisamment de netteté à la

nécessité d'un projet clair pour l'école élémentaire guinéenne » (Rapport Brault M., 1990).

- S'étonnerait-on dès lors que cette école se soit construite sans et parfois malgré les communautés ? Conçue comme ce lieu où se dispense le savoir par le truchement de l'instruction, l'école formelle institutionnelle a été moins présente voire absente des préoccupations des collectivités locales guinéennes, et ce même de nos jours. Cela expliquerait encore aujourd'hui pourquoi c'est à l'Etat qu'est revenu le rôle de gestionnaire de ce type d'école. Et dans ce contexte, comment sont formés les enseignants, voire, à quels objectifs pédagogiques et scientifiques obéit cette formation ?

La formation des enseignants : quels objectifs de formation ?

Dans les sociétés traditionnelles africaines, la formation des formateurs ne semble pas se poser et le statut de l'enseignant est tout aussi équivoque. On est donc habilité à « faire apprendre », à « enseigner » lorsque preuve est faite que l'on sait le plus. Que celui qui sait le plus enseigne aux autres sa science ! Cependant, ce peut être dans certains cas celui qui peut le moins, c'est-à-dire que celui-là dont le rendement dans la production active est le plus faible sera commis à « enseigner », rôle de second plan puisque, malgré tout, l'essentiel de l'enseignement s'effectuera au vif de l'action.

En Guinée et jusque-là, c'est dans le système formel d'éducation que la formation des enseignants a requis cette attention soutenue avec la création de nombreuses écoles normales d'instituteurs (ENI).

Aujourd'hui, l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée (ISSEG) assure une formation de haut niveau de Professeurs d'Ecole Normale, de Conseillers Pédagogiques–Maîtres Formateurs (PEN/CP-MF). De même, cette institution assure aussi une formation des animateurs pédagogiques du second cycle (APS), voire des inspecteurs de l'enseignement élémentaire et du second cycle.

Cependant, si la formation des formateurs est ainsi mieux assurée, comme le constatait déjà le rapport Brault (1990), « *les ENI guinéennes n'offrent aucune des conditions matérielles minimales pour assurer une formation professionnelle ambitieuse dans ses objectifs et rigoureuse dans son organisation. Elles cumulent le double handicap de préparer dans des conditions peu attrayantes des jeunes à une profession peu attractive* ».

- La dévalorisation de l'image sociale de l'enseignant est de nature à dissuader les meilleurs éléments du système secondaire à embrasser la carrière enseignante. Et, le plus souvent, n'accèdent aux ENI que les jeunes en situation d'échec scolaire dans l'enseignement secondaire. Et encore, ce sont définitivement ceux-là qui n'auront pas réussi à trouver une autre voie professionnelle. Cette sélection

négative du corps enseignant présente des effets induits redoutables sur la formation des enseignants. Un profil d'entrée mieux élaboré s'impose.

- Des ENI nationales, quel est le projet pédagogique ? Si avec l'ISSEG, il y a de plus en plus une articulation du programme de la formation des formateurs des enseignants avec le programme d'enseignement en vigueur dans le premier cycle, qu'en est-il des programmes de formation des ENI ? Quelle que soit leur « pertinence », la méconnaissance généralisée des réalités et exigences de l'école guinéenne conduit à se poser bien des questions sur une réelle formation professionnelle dans ces ENI. Des recherches sur le système éducatif national, sur les écoles guinéennes, doivent sous-tendre le projet de formation des enseignants de Guinée.
- A cette non spécification des objectifs de formation, se superpose un manque de cadre unique de perception de la formation des enseignants. A la pluralité des départements chargés de l'éducation (au moins 6 différents ministères officient sur les destinées des personnels guinéens de l'éducation nationale) se greffent les prétentions et velléités des autres ministères à assurer les formations dont ils ont besoin. C'est le cas notamment du ministère des Affaires Sociales et celui de la Jeunesse. Nous y reviendrons. Le système éducatif national peut-il être comptable des besoins spécifiques de ces ministères ? Le doute est permis car, le plus souvent, les départements de l'éducation n'ont que très rarement les moyens de leurs missions. C'est ainsi que le département chargé de l'éducation pré-scolaire n'arrive toujours pas à se doter d'un objectif pédagogique affirmé. Le côté « garderie » y conserve toute, sinon sa seule, faveur faute d'étude préalable.
- Mais même au niveau du séculaire Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire, des objectifs précis et concertés de formation des enseignants ne sont pas toujours observés. On y assiste encore à des formations dites accélérées secrétées par des « experts » et « conseillers techniques » prétendant résoudre de façon idéale et à moindre frais les problèmes endémiques de la scolarisation en Guinée. Des projets français, canadiens, australiens, allemands, américains, etc., sont au chevet d'une Guinée malade de sa scolarisation. Chacun y développe sa méthode, ses principes et observe ses résultats. Les méthodologies prolifèrent à la grande déroute des « enseignants en situation de classe », sollicités par toutes ces interventions. Et toutes les méthodologies se déploient dans un cadre ponctuel, en dehors de toute implication de l'université nationale, en l'absence de laquelle, toute capitalisation et mise en perspective des expériences reste hypothétique.

En conclusion, l'école formelle guinéenne, à travers l'enseignement de masse et des langues nationales de la Révolution Culturelle Socialiste (1968-1984), puis la dévaluation des titres et diplômes par le chômage généralisé de la Guinée « libérale » depuis 1984, a dangereusement compromis les stratégies d'ascension sociale par la voie de l'instruction et remis en cause le consensus national autour du système éducatif et de ses promoteurs : les enseignants. Comme hier, l'école institutionnelle s'édifie dans une ignorance totale des demandes sociales d'éducation et des pratiques éducatives, à peine bonne à dispenser un enseignement livresque (le plus souvent sans livre !) et théorique, ultime stigmatisme de ses lauréats et défi de ses « enseignants ».

En « réaction » aux dysfonctionnements de cette école formelle, se sont développées, dans un sillage utilitaire, les écoles communautaires, conglomérat de toute une multitude d'« initiatives » en faveur du traitement de problèmes ponctuels d'éducation et de formation.

1.2 : l'École informelle « communautaire » : un pôle de propositions mal gérées, une absence quasi-généralisée de formation des « formateurs »

En Afrique, l'éducation non formelle a jadis renfermé le fait éducatif total. La formation se faisait alors par immersion directe. A la lisière entre le formel et l'informel, des programmes d'éducation accordent aujourd'hui une importance particulière à la jeunesse déscolarisée et/ou non scolarisée. Ces programmes sont alors conduits par des structures publiques, mixtes et communautaires. Et ce sont toutes ces tentatives développées aux différents échelons des communautés, de l'Etat, en passant par les assistances et appuis de tout genre (associations nationales et internationales, institutions caritatives, organismes nationaux et internationaux, etc.) que nous avons désignées par « écoles informelles ». Les tendances les plus générales sont portées par les centres locaux d'éducation et de formation professionnelle et les centres Nafa.

1.2.1 : Les centres locaux d'éducation et de formation professionnelle et la hantise des AGR

Les activités génératrices de revenu (AGR) sont les ultimes préoccupations des centres locaux de formation mais malheureusement ces objectifs ne sont pas pris en compte dans la formation des enseignants-formateurs.

Les corporations traditionnelles ont constitué les premières formes de centres communautaires de formation, ateliers de petits métiers où se développent formation-apprentissage et production dans un contexte plutôt ésotérique. Les formateurs sont alors les artisans locaux.

Dans la Guinée d'aujourd'hui et pour certains jeunes dont les parents ne peuvent supporter une formation longue, coûteuse et de moins en moins utile, les perspectives restent limitées et la tendance est à la quête de la pratique d'une activité non agricole et génératrice de revenu.

Les centres locaux d'éducation et de formation professionnelle s'inspirent des corporations traditionnelles. Ces centres de formation et de pratique de métier relèvent très souvent de la compétence des associations villageoises et répondent à des besoins d'intérêt général.

Avec le modernisme, et comme corollaire d'une formation professionnelle véritable par opposition à l'apprentissage sur le tas, une alphabétisation rudimentaire s'y est greffée sous l'impulsion d'organisations internationales, sinon des départements d'Etat. Dans ce sillage, on distingue notamment :

- les Centres d'Education Technologique et Artisanale (Ceta) qui, s'inspirant des corporations, assurent une formation technologique et artisanale sur le tas, à l'intention de jeunes non scolarisés ou déscolarisés, à partir de matériaux locaux. Les « Ceta » ont pour objectif celui de préparer à une activité à caractère professionnel et économique par l'acquisition de savoir-faire concrets susceptibles d'aider les apprenants à intégrer une activité lucrative, notamment dans les perspectives offertes par le secteur informel et dans les lignes des recommandations nationales en matière de création d'emplois autonomes : travail du bambou, vannerie, maroquinerie, poterie, ébénisterie, travail artistique du fil et des étoffes, etc. Le souci principal est de conserver à la phase d'apprentissage, désormais désacralisée, un attrait que n'aurait peut-être pas pour certains jeunes une formation professionnelle traditionnelle classique sur le tas. Les formateurs y sont cependant de tout bord, depuis le directeur du centre, enseignant relevant du département assumant la tutelle des « Ceta » jusqu'aux contractuels, artisans et autres déflatés de la fonction publique nationale, etc.
- La même préoccupation est parfois relayée par certaines organisations non gouvernementales nationales ou internationales. A titre illustratif, nous citerons le centre Sabou-Guinée pour l'éducation spéciale de base. Appuyé par l'ONG française « Terre des Hommes » Sabou-Guinée propose « *des cours d'alphabétisation fonctionnelle en faveur de « jeunes filles désœuvrées de 14 à 25 ans autour d'ateliers de formation et de réinsertion professionnelle en couture, broderie, teinture et saponification ; des « classes pour les tout petits de 6 à 10 ans, « enfants de mendiants et de handicapés non scolarisés ou déscolarisés, à réinsérer dans le circuit scolaire public et à parrainer* ». Ses formateurs sont recrutés sur le tas à l'entière discrétion des seuls promoteurs de ladite ONG. En marge

des départements de l'Education Nationale, d'autres départements ministériels se font l'écho des mêmes préoccupations.

- Sous les auspices du Ministère des Affaires sociales, les Ecoles de Soins de Santé Communautaire (ESSC) assurent une formation des personnels assumant les soins de santé primaire. Ces centres recrutent leurs formateurs parmi les praticiens des hôpitaux, les infirmiers majors notamment. De même, les Ecoles Normales Secondaires de l'Enseignement Technique (ENSET) préposées au perfectionnement des moniteurs d'enseignement pratique en service dans les centres de formation professionnelle (CPF) ont longtemps relevé de l'Office National de la Formation et du Perfectionnement Professionnel (ONFPP) du Ministère des Affaires Sociales et de l'Emploi.
- Les « Maisons des Jeunes » sous égide du Ministère de la Jeunesse, des Arts et des Sports assument la prise en charge d'objectifs éducationnels à travers la préparation à l'animation de foyers d'éducation culturelle (bibliothèques, cours d'alphabétisation, etc.), en même temps qu'une préparation à l'insertion socioprofessionnelle portée par des formations technologiques ou manuelles.

1.2.2 : les centres Nafa

En Novembre 1992, la réunion multisectorielle d'interprétation et d'adoption de la Déclaration et du Cadre d'action de Jomtien de l'« éducation de base pour tous » aboutit à la conceptualisation des centres de formation vulgarisés sous l'appellation « Nafa », l'« utile » dans les langues nationales. Ces centres proposent alors des activités de formation de nature à :

- faire acquérir aux jeunes de 10 à 16 ans déscolarisés, les connaissances instrumentales (lecture, écriture, calcul) en vue d'accroître leurs performances dans la pratique des activités quotidiennes,
- développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être permettant à ces jeunes de comprendre, de transformer positivement et de sauvegarder leur environnement, de s'insérer harmonieusement dans les activités socio-économiques de leur localité, et surtout de favoriser les meilleures pratiques d'hygiène, de santé, de sécurité et de droit,
- offrir la chance à ceux qui ont la capacité et le désir d'accéder au système formel,
- éliminer les disparités éducatives entre zones rurales et urbaines, les discriminations entre garçons et filles.

Les centres Nafa, de type féminin notamment, résultent d'un « projet de développement intégré en faveur de la jeune fille » initié par l'Unicef, avec l'appui du comité finlandais de l'Unicef. Ils se situent dans le prolongement des Centres de Promotion Féminine (1972) qui avaient été institués pour « pallier l'analphabétisme et le manque de qualification des femmes ». Ces centres avaient pour ambition de doter les femmes non scolarisées et les jeunes filles déscolarisées d'une formation adéquate leur permettant d'exercer une activité professionnelle, génératrice de revenu.

Instituée dans le cadre du suivi de la Conférence Mondiale de l'« Education de Base pour Tous », la Conebat avait été créée en 1991 pour promouvoir et coordonner les activités d'éducation de base, en cela héritière de la Commission Nationale Guinéenne pour l'Élimination de l'Analphabétisme (BREDA-UNESCO, 1983). Elle sera sacrée « *organe de consultation, de concertation et d'appui aux activités d'éducation des NAFA, [...] chargée d'élaborer le plan national des centres Nafa, d'organiser les activités de sensibilisation et d'enquête sur le terrain, de retenir les sites d'implantation, de concevoir les programmes et de former les encadreurs, d'assurer le suivi et l'évaluation des programmes* ».

En fait, la Conebat est restée sous-équipée en moyen matériel comme en personnel pour cette mission dont l'importance n'est pas à démontrer.

De plus, accèdent à ces centres des désespérés, parce que jamais scolarisés et désireux de savoir au moins lire et écrire, les enfants dont les efforts ont été jugés insuffisants pour se maintenir dans les écoles élitistes de type formel, ou bien encore les enfants des familles ployant sous le faix de la pauvreté, si ce ne sont enfin des enfants que le sort a marqués de quelque amère expérience : orphelinat précoce, mariage sinon grossesse non désirée, etc.

Des formateurs, du cycle complet de formation, du programme de formation, nul ne s'en est ému outre mesure. Dans ces écoles « communautaires », les animateurs sont rarement des enseignants. Quant aux moniteurs préposés aux activités de formation pratique, ils sont de tout acabit : de l'artisan analphabète au diplômé sans emploi, en passant par les déscolarisés à tous les niveaux.

De manière générale, dans les centres communautaires, le concept d'enseignant n'est pas abordé. On y note cependant la constance des préoccupations, la mauvaise gestion des initiatives, la persistance des dysfonctionnements – tous éléments qui interrogent les formateurs et les encadreurs.

1.3 : Projet d'école et problématique de la formation des enseignants de Guinée

Ecartelée entre le formel et l'informel, entre l'attrait d'un savoir par le truchement de l'instruction et la nécessité d'une activité génératrice de revenu, de quel projet est porteuse l'école guinéenne ? L'école guinéenne assure-t-elle le service public d'éducation qui lui est dévolu ? La formation des enseignants les prépare-t-elle aux contraintes et exigences professionnelles qui seront les leurs ?

1.3.1 : Projet d'école et service public d'éducation

Au sein de l'école guinéenne, on ne peut s'empêcher de distinguer aujourd'hui deux systèmes. Il y a l'école formelle, « élitiste », un système qui interpelle, et l'école informelle, communautaire, rivée au quotidien.

Le projet d'école dont serait porteur le système éducatif national est aujourd'hui confronté à la nécessité de mieux gérer la structuration des apprentissages et de développer un système d'enseignement qui ne soit pas à « deux vitesses ». Cependant, un judicieux système de passerelle entre les systèmes formel et informel reste à développer.

Une évaluation des systèmes informels de formation compléterait celles déjà nombreuses du système formel afin que se dessine un projet d'école porteur des ambitions et du formel et de l'informel, garant du service public d'éducation.

Cette imbrication augure d'exigences nouvelles en terme d'approche et de relation maître / élève, en terme d'innovation et de recherche permanente sur le terrain.

- Si les Nafa, en tant que moyen d'auto-promotion et de développement des communautés de base, n'ont pas fait l'objet de préoccupations universitaires, l'observation sur le terrain amène à constater qu'ils se révèlent être une formule d'éducation à moindre coût et une arme de démocratisation de l'éducation. De par son organisation souple, du fait qu'on y dispense un minimum permettant l'accès à une formation permanente, le centre Nafa reste un moyen privilégié de lutte contre l'analphabétisme. Du fait qu'on voudrait y développer une formation utile en liaison avec le programme de développement local, il reste aussi une stratégie efficiente pour une insertion socioprofessionnelle réussie de la jeunesse et un moyen de lutte contre l'exclusion. A quelle condition pourrait-il être vulgarisé ?
- Les « foyers coraniques » ne font l'objet d'aucune attention des chercheurs et des formateurs guinéens. Cependant, ils constituent pour les communautés musulmanes de Guinée, les premières sources et formes d'enseignement, voire d'éducation. Présents dans les plus petites agglomérations, ils sont reconnus efficaces à cause de leur

caractère très décentralisé, de l'appui et de la considération dont ils jouissent de la communauté toute entière, de l'enseignement très personnalisé qui est dispensé en leur sein, de leur parfaite insertion dans les cycle et système communautaires de vie. Et malgré ce caractère très autonome, les « foyers coraniques » n'en constituent pas moins des réseaux qui se rattachent à des centres réputés pour l'érudition de leurs leaders, pour leur ancienneté, voire le rôle historique assumé dans le développement et l'expansion de l'Islam. On cite aujourd'hui les centres de Koïn (Tougué), Kolladhé (Kankalabé) et Koula (Labé). Les traduction et interprétation du Coran en langues guinéennes sont originaires de ces foyers culturels.

- Aujourd'hui, l'Organisation des Volontaires pour le Développement Economique et Culturel (Ovodec) conduit des activités d'alphabétisation en langues nationales, avec pour support des « caractères arabes harmonisés ». Cette organisation bénéficie de l'appui du projet FIDA et couvre des centaines de villages de la Moyenne-Guinée.
- De même, l'Association pour l'Impulsion, la Coordination et la Recherche sur l'Alphabet Nko (ICRA Nko) mène une activité intense d'alphabétisation en langues nationales à travers le système graphique Nko, fortement popularisé en pays et zones d'influence mandingue. Notons alors que les animateurs des centres communautaires de formation en langues nationales à caractères arabes harmonisés ou Nko sont recrutés parmi les notoriétés du cercle culturel islamique de la localité. Ils sont alors de tout bord. Dans une des régions de la Guinée maritime, les animateurs du centre Ikra Nko comptent deux guérisseurs, dont un jamais scolarisé, et deux commerçants néo-alphabètes autodidactes.

Contraintes professionnelles versus formation des formateurs

- Dans les centres communautaires de formation, les programmes inscrivent prioritairement des activités d'alphabétisation et de formation professionnelle et s'adressent à des publics de jeunes déscolarisés de 9 à 25 ans. L'intégration des activités et préoccupations locales dans les cursus de formation reste assujettie à une recherche préliminaire que ne peuvent pas toujours assumer les enseignants. Cependant, « *on aura un projet d'école irréaliste et irréalisable pour peu que ce sous-système qu'est l'école ne soit pas intégré au système social et économique* » (Charles Delorme, 1997).
- Parfois, les jeunes des centres communautaires se destinent à une réinsertion dans le système formel mais « le transfert dans le système formel se fait au vu des notes obtenues et par accord d'inscription préalable de la direction de l'école sollicitée, sous réserve de l'aval des autorités communales de l'éducation ».

- Compétence et capacité sont les maîtres mots de la pédagogie non formelle. Comme le note Charles Delorme (1993), « une logique de formation définie à partir de compétences et de capacités n'est en rien réductrice puisqu'elle assume d'abord sa fonction d'instruction scolaire et qu'elle correspond aux nouveaux enjeux du système éducatif, en redéfinissant davantage ses fonctions sociales et ses services culturels dans la société ». Mais cette entrée par les compétences nécessite d'amples précautions, et une formation dont les encadreurs des centres communautaires ne peuvent se prévaloir.
- La présence des parents à l'école, gage de leur participation et de leur implication effective à ses activités, reste une compétence parapédagogique étrangère à l'encadrement des écoles. Il en va de même pour la sensibilisation des différentes communautés à la scolarisation de la jeune fille.

L'école guinéenne se laisse aujourd'hui deviner par son besoin de savoir utile. Et que ce soit dans le formel ou l'informel, que ce soit au niveau de la nécessaire articulation entre formel et informel, la formation de l'enseignant est interpellée. Celui-ci doit devenir un professionnel capable de réfléchir à ses pratiques, de résoudre des problèmes, de choisir et évaluer des stratégies.

Malgré tous les efforts consentis, les formes d'enseignement individualisé ne se sont pas encore imposées en Guinée : Résistances institutionnelles ? Limites intrinsèques à la parcellisation du savoir ? Sur-travail qui impose un bon encadrement pédagogique ? Les goulets d'étranglement aux innovations pédagogiques méritent d'être définis, analysés, pour être dépassés.

Et dès lors, quel rôle l'université nationale peut-elle jouer dans cette reconstruction du projet guinéen d'école et de formation subséquente de ses enseignants ?

Du rôle de l'université nationale dans la formation des enseignants

Les activités de l'université, intègrent-elles les préoccupations de la formation des enseignants ? Un programme d'Education Pour Tous (EPT), étalé sur 12 ans (2001 – 2013) et appuyé entre autres par l'Association Internationale pour le Développement (IDA), implique l'université nationale.

« L'objectif du programme est de s'assurer que les guinéens et guinéennes aient un accès équitable à un système éducatif de meilleure qualité, qui soit pertinent à leurs communautés et leur bien-être économique ». C'est ce que stipule le « Projet d'Appui au Développement de l'Enseignement Supérieur

et de la Recherche Scientifique » (PADES) commettant notamment l'université nationale dans les fonctions de :

- l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement par « *la rénovation des programmes et des méthodes d'enseignement* »,
- la démocratisation de l'enseignement à travers la diversification des programmes et des filières « par une meilleure articulation avec les besoins des régions et des communautés, en vue de couvrir les différents besoins exprimés par le secteur privé, les services publics et par les individus désireux de poursuivre une éducation ».

Pour accompagner cet effort, l'université nationale a mis en place un « fonds de recherche et d'innovation sur une base compétitive pour le financement de micro-projets de recherche » ainsi qu' « un centre de promotion des prestations intellectuelles et de valorisation des résultats de recherche ».

Enfin, « la réalisation de la scolarisation universelle au niveau du cycle primaire est la priorité de la première phase du programme « EPT ». Aussi, les fonctions et capacités de recherche de l'université peuvent-elles être mises à contribution au bénéfice de la formation des enseignants de Guinée ? Cette formation apparaît comme essentielle, voire primordiale dans « l'amélioration de la qualité des apprentissages », « la gestion des ressources » et la promotion de la « décentralisation », autant d'objectifs poursuivis par l'université nationale dans le cadre du programme « EPT ». Compétente pour toutes les actions impliquant des recherches en amont de la formation des enseignants, l'université dispose d'un rôle de premier plan tant en aval que pendant la formation desdits enseignants. Face aux exigences du terrain, elle doit notamment contribuer à :

Mettre en relation les systèmes formel et informel et diversifier les filières de formation

Par sa capacité de recherche, l'université peut se consacrer aux études sur la nécessaire mise en relation formel/non formel en s'attelant à faire correspondre à chaque niveau du système éducatif (formel/informel), un certificat de compétences de nature à valoriser le cycle d'études et à faciliter l'insertion dans la vie active, redéfinissant en quelque sorte, la relation formation-développement à travers une organisation de la formation en cycles pédagogiques.

- Les préoccupations tourneraient autour de la détermination des voies et moyens d'une utilisation de l'environnement comme cadre et support d'un enseignement pouvant favoriser l'éveil scientifique des apprenants et par là même favoriser une meilleure formation à la maîtrise de cet environnement. Ce faisant, les préoccupations locales seraient portées à l'école tout en justifiant et facilitant leur

apprentissage. Objet de recherche, les pratiques ancestrales ainsi valorisées seraient mises à plat dans les centres universitaires et par suite, bénéficieraient d'une assise théorique, source de dynamisme et de transférabilité. En effet, comme l'éducation non formelle se caractérise par cette insertion harmonieuse dans le milieu, des passerelles vers les activités économiques du milieu restent à envisager, ce qui suppose, au niveau local, une constante définition de la relation formation dispensée et développement de la localité et une reconnaissance de compétence pour chacun des niveaux de l'éducation et/ou de la formation en vigueur.

- A l'absence d'une telle recherche est également imputable cette non intégration, dans les cursus de formation, des activités économiques essentielles des différentes localités. Dubréka et Boffa, villes côtières, n'envisagent dans les formations dispensées du secteur informel, ni le transport maritime, ni l'exploitation des richesses halieutiques, toutes activités qui font la prospérité de ces localités. De même, Coyah, célèbre pour son sel, n'a encore pas intégré les techniques d'extraction du sel de mer dans son cursus de formation, laissant cette activité séculaire aux traditionalistes et à leurs traditions.
- L'université pourrait contribuer à la diversification des filières de formation sur la base d'une étude des métiers du non formel. « *En Afrique, aucun établissement public ou privé n'enseigne les métiers de boucher, de coiffeur, de photographe, de boulanger, de réparateur de montres, de mobylettes, de postes-radios, de machines à coudre* ». Cependant, ce sont là des métiers socialement utiles et directement solvables. Les institutions de formation de tous niveaux se heurtent à ce manque d'études des métiers de l'informel, ce qui rend d'autant plus ardu leur apprentissage dans un système organisé.
- L'objectif « insertion scolaire », objet de tant de sollicitations des écoles communautaires porte quant à lui obligation d'une mise en réseau du formel et du non formel avec des passerelles de l'un à l'autre. Et dès lors, les connaissances déclaratives, prépondérantes dans le système formel, seraient complétées par cette culture de l'intelligence chère à l'éducation non formelle.
- L'école du système formel pourrait alors tirer avantage de la prise de conscience de la richesse de l'environnement et ainsi envisager les possibilités réelles que ce dernier pourrait offrir pour enrichir et compléter son action formative.

Assumer un rôle d'observatoire et de veille dans la détermination aussi bien des contenus de formation que des besoins en enseignants

En amont de la formation, et en marge des départements chargés de l'éducation, l'université peut se constituer en observatoire de la formation

des enseignants. Elle peut anticiper sur les questions essentielles de savoir qui et comment former ; en quoi et pour quel nombre faut-il former ?

Elle peut alors :

- Initier des pôles de recherche afin de déterminer les fondamentaux d'une formation professionnelle des enseignants de Guinée.

Sur quelles bases sont confectionnés les programmes de formation des ENI guinéennes ? Quelle que soit leur pertinence, ils se doivent à tout moment d'être ajustés, réajustés et ceci ne peut se faire que sur la base d'évaluations sereines. Une question primordiale s'impose à tout moment : quels types de formation pour les enseignants de Guinée ?

Cette formation pourrait tenir compte des phases « traditionnelles » de développement de l'enfant afin que ces dernières puissent être mises à contribution (comment ? de quelle manière ?) dans la confection des manuels et dans la conduite des formations. Un tandem Institut national des Recherches Appliquées (Inrap)-Université serait aussi nécessaire qu'avantageux.

A l'université peut échoir une analyse critique des manuels scolaires en vigueur, tout comme elle peut justifier de l'importance de ceux qui ne figureraient pas dans le cursus officiel. De cette nécessité, on se convainc aisément à aborder le simple thème de la représentation de la jeune fille dans les manuels scolaires, qui jure avec les principes défendus de l'égalité des genres, ou alors à prendre conscience de l'inexistence totale de manuels d'instruction civique. Les manuels peuvent aussi être organisés conformément à une « thématique » des apprentissages. A l'« âge des commissions », on pourrait faire correspondre des thèmes de la communication portant sur l'écoute et la retransmission de messages oraux. La phase dite d'« initiation » serait propice aux sciences d'observation, de même que les « palabres » peuvent être une introduction à la conférence-débat et mobiliser des facultés d'analyse et d'interprétation, de résumé ou de développement commenté.

- L'université peut constituer un pôle de réflexion autour de la planification des besoins en enseignants, compte tenu de la pyramide des âges, de l'évolution de la demande et de la politique d'accès aux différents niveaux et types d'enseignement. Certes, de tels schémas peuvent être disponibles au niveau des différents départements chargés de l'éducation. Mais il se pourrait aussi qu'ils y obéissent à des impératifs plutôt stratégiques. Les besoins de crédit, les nécessités de redéploiement des personnels, la hantise et les stratégies d'évitement de ceux « autorisés à faire valoir leur droit à la retraite », etc., peuvent altérer certaines données.

L'université, étrangère à ces contacts et exigences, étrangère surtout à une « exploitation directe » de ces recherches pour les besoins de gestion du personnel, serait plus indiquée pour apporter toute

l'expertise requise dans le développement d'outils de prospective.

En effet, la mise au point d'un outil de prospective en matière de recrutement des enseignants est un préalable méthodologique à toute restructuration. Ce « management » suppose la mise à plat d'indicateurs précis. Conduit par l'université, cet outil peut y avoir, et en toute légitimité, une « focale » variable, mais de nature à éclairer les choix politiques des décideurs. Trois niveaux d'analyse peuvent y être distingués, en toute « déontologie scientifique » :

- Simple renouvellement du corps des enseignants sans accroissement des effectifs,
- Prise en compte de la démographie et maintien du taux actuel de scolarisation,
- Augmentation progressive du taux de scolarisation dans une perspective pluriannuelle

Ceci est d'autant plus justifié qu'au niveau des départements ministériels, on ne dispose pas, le plus souvent, de tableaux de bord permettant de prendre en considération les réalités de fonctionnement des établissements. C'est cependant à la condition que les différents échelons de décision disposent d'un tableau exact des besoins et des capacités que sera conduite une politique maîtrisée des flux de recrutement, voire une politique avisée de formation.

Ce développement d'indicateurs et d'outils prospectifs est actuellement mené par la section des statistiques et de la planification de l'éducation près le ministère de l'enseignement pré-universitaire et alphabétisation. La recherche appliquée menée avec compétence par cette institution gagnerait à être complétée par une recherche fondamentale plus disponible au niveau des universités.

Appuyer les commissions nationales d'élaboration de normes et de définition de politiques

Que le système de commissions soit prisé pour statuer sur des questions expertes suffirait amplement à justifier l'implication effective de l'université.

- Elle peut alors animer des réflexions sur la base de recherches contribuant à éclairer les décisions en matière d'éducation articulées aux réalités éducatives du pays.
Malgré des efforts certes louables, aucune discussion d'ensemble n'a encore pu s'instaurer sur les problèmes actuels d'éducation en Guinée. La déclaration de politique éducative (1989) est restée sur le plan incantatoire, n'ayant pu parvenir à des mesures concrètes alors que toute improvisation restait préjudiciable aux objectifs affirmés.

- L'université peut impulser les commissions conjointes chargées d'élaborer les plans de formation, des options débouchant sur l'enseignement ce qui renforcerait la coopération avec le MEPUA dans la détermination des profils d'entrée dans les différentes filières de formation professionnelle initiale.
Elle pourrait conforter les instances nationales de concertation sur la formation des enseignants (les directions nationales notamment) ce qui pourrait se traduire par la mise en place de structures décentralisées de concertation, élargies aux représentations des collectivités. Cette structure pourrait alors avoir vocation à constituer un conseil de formation habilité à fournir des avis sur les axes de la politique de formation dans chacune des institutions de formation de formateurs. Seul un tel conseil de formation serait compétent pour définir, réguler et évaluer la mise en œuvre des plans de formation à l'intention des enseignants et/ou des apprenants de tout bord.
- En évaluateur externe, l'université pourrait constituer un appui au suivi et à l'évaluation des formations à travers la détermination des acquis, des effets et de l'impact de ces dernières.
Evaluer une formation suppose que l'on puisse répondre à trois ordres de question :
 - Quels sont les acquis de la formation ? Ce qui suppose la possibilité de mise en relation de l'état final de développement des compétences avec l'état initial ;
 - Quels sont les effets de la formation ? Il s'agirait alors d'appréhender l'utilisation effective des acquis de la formation dans le contexte requis ;
 - Quel est l'impact de la formation ? C'est-à-dire son effet bénéfique pour les sujets non directement concernés par ladite formation, la communauté dans son ensemble.

Assurer le perfectionnement professionnel et la formation tout au long de la vie

Enfin, l'université pourrait surtout offrir un centre de perfectionnement professionnel des enseignants par l'institution en son sein d'un office de validation des acquis expérimentiels.

- Un complément de formation scientifique à travers l'organisation de sessions de perfectionnement compte tenu des dernières évolutions dans la discipline considérée est de très haute importance si on ne veut pas couper le futur enseignant des évolutions récentes dans sa discipline. L'université pourrait offrir aux enseignants en exercice, ce contact permanent avec la discipline scientifique. L'université peut constituer un appui dans l'organisation de séminaires cliniques d'analyses des pratiques éducatives (pratiques éducatives des enseignants, champ relationnel et dimension interpersonnelle,

équation personnelle dans la perception, la compréhension et le traitement des situations scolaires, etc.).

- En marge des relations professionnelles, l'université peut favoriser la concertation régulière des enseignants sur les questions touchant l'éducation et l'enseignement.

Elle peut assister les enseignants dans le développement des relations institutionnelles nécessaires à la diversification de leur formation. En elle-même, l'université recèle toutes les dimensions d'une institution de formation pluridisciplinaire de nature à contenter tous les appétits. Et si ce n'était malgré tout pas le cas, elle dispose de tout un réseau de relations inter-universitaires qui peuvent être mises à contribution.

Enfin, l'université peut drainer vers la recherche les praticiens éprouvés que constituent les enseignants. L'université peut parrainer les travaux de recherche, de même qu'elle peut y inciter en proposant des recherches conjointes entre enseignants sur le terrain et scientifiques des facultés d'université, tous éléments qui apportent un plus à la formation des enseignants.

Conclusion

A l'aune de ses ambitions, la formation des enseignants de Guinée doit s'abreuver à maintes sources pour répondre aux besoins de formation des formateurs de l'école guinéenne, aux besoins d'encadrement du système éducatif, à la nécessité d'endiguer les velléités déstabilisatrices de certaines orientations des formations. Aujourd'hui, les objectifs sont multiples, diffus. Certains d'entre eux sont portés par des instances, institutions et collectivités sectaires et le risque de dérive vers un fondamentalisme ravageur n'est pas absent. On assiste aujourd'hui à une prolifération des « medersa » alliant alphabétisation française et arabe et étude du Coran. Il faudrait alors que l'Etat s'implique pour davantage réguler ces institutions au sein desquelles sont « formés » une partie de plus en plus importante de la jeunesse du pays. Mais aussi, il faudrait que cette expression du besoin d'éducation soit prise en compte par le service public et que soient donc formés des enseignants à cet effet.

Si une certaine efficacité est reconnue à l'éducation traditionnelle africaine, c'est bien par son lien intime avec la vie. « *C'est à travers les actes sociaux (production) et les rapports sociaux (vie familiale, manifestations collectives diverses) que se faisait toujours l'éducation de l'enfant ou de l'adolescent ; de ce fait il s'instruisait et s'adaptait simultanément. [...]. Il était à l'école de la vie dans ce qu'elle a de plus concret, de plus réel* » (Abdou Moumouni, 1998, p. 32). Cependant, si cette éducation était adaptée à la transmission de l'expérience par cette technique relativement peu développée et essentiellement empirique, aujourd'hui, son ambition serait d'être le support nécessaire aux progrès ultérieurs par une intégration et une généralisation graduelles de nouvelles expériences et connaissances.

Le caractère pragmatique du système informel a tendance à lui ôter toute reconnaissance de scientificité. Cependant, entre le formel et le non formel, la cloison n'est pas étanche et la porosité est même de plus en plus recherchée. C'est pourquoi, les conditions et les stratégies de passerelles entre les deux systèmes d'éducation requièrent plus d'attention. Et pour ce, il faudrait que soient accomplies dans le formel tout comme dans le non formel, les finalités d'une éducation socialement et professionnellement utile.

« L'enseignant professionnel tend à être « fabriqué » comme quelqu'un qui doit accepter la diversité, promouvoir les valeurs universelles de l'humanité, collaborer avec les communautés et se former « tout au long de la vie ». De plus, il y a aujourd'hui un appel de plus en plus fort, une volonté politique, en vue d'une insertion locale des enseignants dans le cadre de pratiques de collaboration avec les parents, les pouvoirs locaux, les communautés.

L'université nationale doit elle aussi dépasser le cadre du psittacisme et chercher à innover. Elle doit s'ouvrir aux réalités du pays et en faire son laboratoire. C'est à ce prix qu'elle pourra être cet auxiliaire indispensable dans la formation des enseignants.

C'est avec le concours d'une université au service de la formation des enseignants, et comme l'écrit Lang Vincent (Université de Nantes, Recherche et formations pour les professions de l'éducation n° 38 – 2001) que peuvent être définis, à partir des observations de terrain et de l'évolution des connaissances universelles :

- quels sont les attributs et les qualités, les stratégies et les méthodes des « bons enseignants » et comment peuvent-ils être développés et acquis dans des programmes de formation ?
- quelles sont les « connaissances de base » qu'un enseignant doit posséder dans cette diversité de cadres et contextes pour accomplir en tout lieu et le plus efficacement possible les obligations professionnelles de l'enseignant ? Comment peut-on déterminer que la formation puisse conférer les compétences adéquates et que les enseignants « formés » les possèdent effectivement avant de les commettre à un quelconque agir professionnel ?

Pour chacun de ces points, l'université reste un maillon essentiel.

Cependant, si l'université est un maillon essentiel, la formation des enseignants guinéens ne doit pas être une « chasse gardée » de cette dernière. L'artisan et son art y trouveront leur place. De même, pour l'apprentissage professionnel et pour l'insertion de la vie active dans les structures formelle et informelle, le tutorat s'imposerait, et une place de choix reviendrait aux maîtres artisans des villes et villages qui pourraient

d'ailleurs ainsi constituer un excellent facteur d'intégration des apprenants au sortir de leurs apprentissages en même temps qu'ils peuvent être leurs promoteurs.

Cependant, l'université doit activement s'impliquer et aider à intégrer toutes les formations dans une approche à la fois globale et localisée. C'est alors que praticiens et chercheurs prendront conscience qu'ils ne peuvent travailler et à fortiori innover sans que les décideurs soient impliqués dans ce changement. Et les décideurs, face à la complexité du champ éducatif, prendront nécessairement conscience de la coupure qui peut exister entre le niveau de prise de décision et la réalité pour être eux aussi demandeurs de liens directs entre la formation des enseignants et les besoins en formation déclinés par les collectivités et le marché du travail.

BIBLIOGRAPHIE

BRAULT M., Rapport au MEN, 1990

DELORME Charles, Contribution à l'Analyse des systèmes éducatifs africains, recherche de propositions et de solutions, Cepec international, 1993

DELORME Charles, Construction des curricula et Ecole de base : Rénover ou reconstruire ? Cepec International, 1997

HAMADACHE Ali, ALHASSANE Sow, Evaluation des centres Nafa en Guinée, Rapport de mission, 1997

LANG Vincent, « Les rhétoriques de la professionnalisation », dans « La fabrication de l'enseignant professionnel – la raison du savoir », Recherche et Formation pour les professions de l'éducation, n° 38 – 2001, pp. 97-117

MEN, Evaluation du Système Educatif, 01/94

MESRS-UNICEF, Centre Nafa ou Ecole de la seconde chance, les Editions Ganndal, Conakry, 1996

MOUMOUNI Abdou, L'Education en Afrique, Présence Africaine, Paris, 1998

Projet d'Appui au Développement de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (PADES), Education pour tous (EPT), Programme d'action 2002-2005, MESRS, Conakry, 2001