

Nous sommes en train de chercher.

*Ces films ont été amortis au Sénégal ?*

Quelques-uns, pas tous, certains ont été des fouts, nous sommes en train de voir nous-mêmes comment améliorer le travail.

*Vous avez fait un travail très important du côté de la distribution.*

Oui, il y a toute cette expérience heureuse, mais qui ne nous suffit pas, quoique notre distribution soit nationalisée à 100 %.

*On dit que l'Ugc (23)...*

L'Ugc représentait dans les deux premières années une grande puissance, elle contrôlait les salles et la distribution, elle imposait certaines choses, mais il y a eu des changements, il y a maintenant un président-directeur-général qui se trouve à Dakar.

*Un Français ?*

Non, non, non ! Il n'y a plus de français, on les a tous foutus à la porte ! et j'espère que ce ne sera pas une mauvaise chose... Actuellement nous contrôlons le cinéma nous-mêmes, et le domaine de la culture, nous avons fait un pas immense, les films peuvent sortir en toute liberté s'ils ne sont pas censurés, le public est là.

*Vous travaillez beaucoup avec la taxe.*

Oui, la taxe peut nous aider, et aussi le fonds d'aide du gouvernement... Mais nous ne sommes pas encore contents, nous espérons que la prochaine rencontre avec les cinéastes nous permettra de dire ce que nous avons fait et ce que nous devons encore essayer de faire.

*Ainsi, depuis que la distribution vous appartient vous n'avez fait qu'un ou deux longs métrages ?*

Oui, ce sont nos problèmes internes, on a des problèmes avec le pouvoir, des problèmes politiques, par exemple la Société nationale de production et de distribution, dont le président-directeur-général était Korka Sow et qui a été à la base de ces films, a été dissoute par le gouvernement...

*C'est récent alors, et pour quelles raisons politiques ?*

Oui, c'est très récent, il est difficile de dire pourquoi, parce qu'il ne nous ont

pas consultés, mais ce qui nous importe c'est de voir nos problèmes à l'intérieur, nous verrons et nous donnerons à la presse les résultats de nos recherches, nous travaillons, nous réfléchissons...

*Vous avez un rythme de réunions très serré ?*

Nous n'avons aucune règle, nous sommes vraiment libres autant qu'un artiste peut se prétendre libre, seulement nous sommes responsables de nos outils et de ce qu'on fait de nos œuvres.

*Vous avez une revue de cinéma ?*

Non.

*On parle cinéma dans Kaddu ? (24)*

Oui, des critiques, c'est le public qui les écrits, en ouolof, il parle des films africains...

*D'un film comme « Le Mandat » il existe combien de copies à l'extérieur du Sénégal ?*

Ah ça je n'ai pas compté, il faut le demander au laboratoire, je ne sais pas, le film est passé partout, en Union Soviétique, dans les Pays de l'Est, à Cuba...

*Tu serais rentré dans tes frais, même sans le Sénégal ?*

Oui, avec Xala aussi ; Emitai a eu beaucoup de difficultés, (25) il a été un enfant peu convoité, mais il commence maintenant à exister pour l'Afrique, on va voir ce que cela va donner.

*Je n'ose plus rien te demander.*

Tu es gentil !

*Une dernière question avec un mot de réponse : où va l'Afrique ?*

(Sembène est déjà debout pour aller prendre sa douche, il dit, très fort :) « vers le socialisme scientifique » !

*Propos recueillis par  
Pierre Haffner.*

(23) L'Union générale de la cinématographie, société française, avait racheté les actions de la Comacico et de la Secma en 1973 ; elle détient donc le monopole de la distribution des films dans presque toute l'Afrique noire francophone.

(24) Kaddu - L'Opinion - mensuel en ouolof dirigé par Sembène depuis 1972. « C'est un précieux instrument de culture. Il nous permet d'assumer notre propre personnalité » Sembène 1973.

(25) Emitai met sur un même pied De Gaulle et Pétain, du point de vue du colonisé. De Gaulle interdit donc naturellement le film

## D'UN LIVRE

ÉMILE MWOROHA,

**Peuples et rois  
de l'Afrique des lacs**

N.E.A., Dakar-Abidjan,  
1977, 352 pages

*une nouvelle synthèse :  
les royaumes des grands lacs*

L'histoire de l'ensemble des pays situés entre les lacs Victoria et Tanganyika a rarement été envisagée dans son ensemble. Il existe une abondante littérature en anglais, qui porte essentiellement sur les anciens royaumes de l'Uganda actuel (les livres de John Beattie sur le Bunyoro, de Samwiri R. Karugire sur le Nkore, de Semakula Kiwanuka sur le Buganda, parmi les plus récents). En français, la production s'est concentrée sur le Rwanda, sous la plume de missionnaires (les livres classiques des Pères Pagès et de Lacger) ou d'anthropologues (notamment les ouvrages de l'école de Tervuren, ceux de Jacques J. Maquet et de Marcel d'Hertefeld) et avec la contribution exceptionnelle d'Alexis Kagame (sur les traditions orales de la royauté). L'histoire ancienne du Burundi est surtout connue grâce aux publications de Jan Vansina. Sur les anciennes monarchies de la région de Bukoba, en Tanzanie actuelle, on n'a presque rien depuis les quelques articles livrés par des administrateurs allemands d'avant 1914. A partir du cas de son pays, le Burundi, Émile Mworoha a entrepris d'en décrire le régime politico-social tel qu'il fonctionnait au XIX<sup>e</sup> siècle, avant la colonisation, et, pour mieux le comprendre, il l'a comparé à celui des autres royaumes de la région, ce qui nous donne un tableau général pratiquement unique en français. Ce volume publié par les Nouvelles Éditions Africaines ouvre une collection destinée à faire connaître les travaux des historiens africains. Il appelait donc, en tant, que tel, non seulement un compte rendu de ses apports spécifiques, mais aussi des observations sur la méthode de travail et sur les orien-

# À L'AUTRE

tations générales impliquées par ces nouvelles recherches.

Après une présentation du contexte naturel et humain et des interrogations qu'il suscite, l'ouvrage présente les différents récits d'origine des trois espaces politiques concernés (celui du nord avec les mythes relatifs aux Bacwezi et à Kintu, celui du sud-est avec Ruhinda et celui du sud-ouest où règnent des **bami** -sg. **mwami** -), dans la mesure où ces légendes constituent le soubassement idéologique des royautes. La partie la plus originale et la plus neuve est représentée par la description du système politique burundais : le rôle socioculturel joué par les cours royales, la dualité des structures dirigeantes (celle, directe, des princes du sang ou **baganwa**, et celle, indirecte, mais non moins prestigieuse, des ritualistes ou « hommes des secrets »), les rapports sociaux et économiques établis entre les milieux dirigeants et la masse de la population. Ensuite la comparaison avec les États voisins conduit l'auteur à distinguer deux modèles : « aristocratique » dans le cas du Burundi, du Bunyoro ou des royaumes Haya, « despotique » dans le cas du Rwanda, du Nkore ou du Buganda. Par delà ces différenciations historiques, l'auteur, impressionné par l'importance de la place tenue autrefois dans son pays par les ritualistes (**abiru**), a conclu par une évocation des aspects populaires de ce qu'on pourrait appeler la religion monarchique : fêtes annuelles des semailles ou des prémices, véritable fête nationale de l'intronisation d'un nouveau souverain, deuil royal.

Les analyses de ce livre surprendront peut-être certains lecteurs, dans la mesure où on n'y retrouvera pas la chanson habituelle héritée de la littérature exotique et coloniale sur ces pays : pas de seigneurs, de vassaux, de fiefs, de serfs d'un moyen âge de pacotille exporté sous les tropiques ; pas de géants hamites ni de nègres bantous ; pas d'explications cherchées dans la Bible, l'égyptologie ou dans

un goblinisme mal digéré. L'auteur a certes effectué son métier d'historien, mais on a du mal à imaginer, de l'extérieur, l'effort intellectuel et même moral que représente pour un jeune chercheur africain, la rupture avec les stéréotypes racistes plaqués sur les sociétés « interlacustres ». En effet ces derniers, après avoir constitué la trame des publications européennes de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, se sont prolongés dans l'esprit de la nouvelle génération sortie des écoles, soit, parfois par calcul (dans le cadre des stratégies politiques hutu et tutsi), soit, le plus souvent, par ignorance des réalités historiques. De ce point de vue le malaise est profond dans des pays comme le Rwanda et le Burundi : d'un côté on y affirme la volonté légitime d'un retour à la personnalité nationale, de l'autre on se réfère avec révérence aux écrits de l'époque coloniale comme à des sources qui ne souffriraient aucune critique. Au Burundi en particulier, l'histoire africaine ayant été pratiquement absente des programmes de l'Université jusqu'en 1976, beaucoup d'étudiants n'avaient pas l'occasion de remettre réellement en cause les schémas qu'ils dénonçaient par ailleurs. C'est dire à quel point un livre tel que celui d'Émile Mworoha fera passer un courant d'air frais dans l'historiographie de son pays.

Il faut souhaiter que cet exemple, d'ailleurs déjà donné dans les publications en anglais, sera suivi. Nous serions tentés de dire que la méthode en est simple : le retour au concret, l'accès au maximum de sources écrites ou orales, et la rigueur historique. Sous cet angle quelques aspects de ce travail méritent attention. L'ouverture de l'enquête aux différents royaumes, même si elle n'apporte rien de neuf pour des régions bien étudiées comme l'Uganda, permet d'échapper à la myopie et de poser de vrais problèmes, mais aussi de faire les distinctions nécessaires entre chaque cas et notamment de casser le confusionnisme que l'administration coloniale belge s'est employée à entretenir entre les deux pays de son « territoire du Ruanda-Urundi ». Il y aurait beaucoup à dire sur l'historiographie du Rwanda et sur les investissements idéologiques de Gobineau à Mao, en passant par Weber et Marx, qu'elle a suscités jusqu'à nos jours chez les observateurs étrangers. Disons qu'elle a été le support d'une vision dont l'in-

temporalité était à la mesure de la « perfection » du système décrit, comme si ce pays n'avait pas connu de transformation profonde avant la colonisation, voire avant 1961. Une thèse récente, celle de Catherine Newbury (1), nous offre enfin un réel effort de lecture historique de la société rwandaise à partir de l'exemple de l'évolution d'une région périphérique au XIX<sup>e</sup> siècle. On peut justement y mesurer la différence avec les processus burundais tels que E. Mworoha les met en valeur. C'est là une piste à suivre : d'autres études régionales menées au Rwanda, au Burundi, en Tanzanie ou au Zaïre devraient permettre de suivre de plus près l'histoire de l'ensemble. De ce point de vue le tableau que nous donne E. Mworoha de la situation au XIX<sup>e</sup> siècle, s'il a le mérite de trancher par rapport aux transformations coloniales, pourrait révéler des nuances complémentaires, voire des contradictions internes, qui permettraient de saisir une évolution sur une plus longue durée (du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle). Enfin ce retour à la dimension historique concrète, avec toute la sensibilité que cela suppose aux mutations sociales et mentales, exige l'appel aux témoignages oraux. Sur ce terrain il est trop évident qu'un chercheur africain, bénéficiant par ailleurs de la formation scientifique adéquate, est en position éminemment favorable. Cet ouvrage en est une illustration : nous avons sur la cour royale, sur le fonctionnement des pouvoirs, sur la biographie de certains « notables », des données tout à fait originales, insoupçonnées et qui étaient menacées de disparition sans cette collecte de traditions. Plusieurs enquêtes orales de ce type, d'ampleur variée, ont été menées depuis 1966 au Burundi dans le cadre de l'École normale supérieure de Bujumbura : l'africanisation des programmes y avait permis le lancement de telles activités, prouvant que la formation à l'enseignement et à la recherche formait un tout. Aujourd'hui la nouvelle Université du Burundi, refondue par le gouvernement de la II<sup>e</sup> République, pourra bénéficier de cette expérience de dix ans.

Devant ces expériences burundaises, nous ne pouvons nous empêcher de

(1) Catherine NEWBURY, *The Cohesion of Oppression : a Century of Clientship in Kinyaga, Rwanda, Ph. D., Université du Wisconsin, 1975, multigraphié, 480 pages.*

penser qu'une réflexion approfondie s'impose en milieu universitaire français sur la nature des rapports qu'il peut établir avec les nouvelles universités africaines. A terme ces dernières ont vocation d'être les centres « africanistes » de haut niveau les plus dignes de ce nom et non de décalquer nos facultés occidentales. Ce fait implique en revanche une définition plus précise des responsabilités propres aux chercheurs européens, notamment quand ils sont « sur le terrain », et le développement d'une coopération plus saine et plus fructueuse entre équipes universitaires européennes et africaines.

Jean-Pierre Chrétien,  
Chargé de recherche au Cnrs,  
Ancien professeur à l'E.N.S.  
du Burundi.

## GENEVIÈVE JACQUINOT, *Image et pédagogie*

Presses Universitaires de France,  
Paris, 1977

Publié par les éditions des Presses universitaires de France, dans la collection « l'éducateur », l'ouvrage de Geneviève Jacquinot est l'aboutissement des travaux qu'elle a poursuivis, de l'Ofrateme à l'Université de Paris VIII, en passant par le séminaire de Christian Metz à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Dans sa préface, celui-ci souligne la passion didactique qui sous-tend toute l'activité de l'auteur.

S'appuyant sur des exemples précis qui sont des réalisations de la Radiotélévision scolaire, elle démonte un à un les processus qui mènent à la réalisation d'un document audio-visuel destiné à un usage pédagogique. Niant le schéma traditionnel qui établit un divorce entre le fabricant et l'utilisateur, l'auteur et le lecteur, et qui fait osciller le film entre une copie du « vrai cinéma » pour ne pas ennuyer et une intention didactique nettement affichée au risque d'ennuyer, elle s'attache à démontrer que le moment didactique privilégié n'est ni avant, dans les tentatives de motivation chères au milieu éducatif, ni après, au cours de l'exploitation pédagogique, mais bien « pendant », car le moyen utilisé n'est pas indifférent au contenu pédagogique qu'il véhicule.

L'hypothèse que la connaissance est l'objectif essentiel de l'éducation a

conduit à ignorer la fonction spécifique que pouvaient avoir les moyens d'enseignement. Il s'agit donc pour Geneviève Jacquinot d'étudier le message lui-même pour mieux se préparer – ou se préparer « autrement » – à en évaluer l'efficacité didactique.

Comme elle le définit elle-même, « ce livre s'adresse à la fois à ceux qui s'intéressent à l'image et à ceux qui s'intéressent à la pédagogie, et tout particulièrement aux personnes responsables d'enseignement et de formation qui s'interrogent sur les possibilités offertes par l'image pour apprendre ».

Une longue pratique de la production et de l'utilisation de documents audio-visuels en situation pédagogique et les résultats d'une recherche portant sur l'analyse détaillée d'émissions de télévision scolaire sont les bases d'« Image et pédagogie » qui concerne en priorité le message filmique. Dans les films pédagogiques qui sont présentés ici, c'est l'intention didactique à l'œuvre dans le message qui intéresse. Plus précisément, c'est la problématique de cette forme spécifique de discours qu'est le message filmique didactique, le moment caractéristique où l'intention didactique rencontre le mode d'expression filmique. Les documents retenus pour cette étude sont ceux qui cherchent à servir un projet didactique en utilisant les ressources propres au mode d'expression cinématographique. Il s'agit de trois émissions de l'Ofrateme caractéristiques : « Le hamster », « Les magdaléniens », « Montréal ».

Dans les messages filmiques interviennent un certain nombre de codes non spécifiques (parce qu'ils appartiennent au monde culturel), spécifiques (parce qu'ils appartiennent au monde du cinéma) et d'autres propres à la communication didactique. Il s'agit de mettre en évidence comment ces différents codes prennent part au propos didactique.

Dans l'émission sur les Magdaléniens, une description minutieuse, plan par plan, de la bande image et de la bande son, « met à plat » la construction du texte filmique didactique. Dans ce cas, trois énoncés parallèles s'adressent à trois mondes distincts : le monde réel (celui du chantier de fouilles), le monde du spécialiste (le discours de l'archéologue) et le monde de la classe.

Comment s'écrit l'intention didactique dans le langage cinématographique, à quelles structures obéit-elle ? Geneviève Jacquinot distingue quatre niveaux de fonctionnement : l'un concerne la relation qu'entretient le message filmique avec le monde qu'il représente, l'autre la place qu'occupe le destinataire du message dans l'énoncé filmique, le troisième codifie au plan de la bande image l'agencement des séquences, la quatrième enfin, concerne l'articulation des rapports entre la bande image et la bande son. Car, dans un message didactique, c'est dans la phase finale que la parole du pédagogue vient « récupérer » le message et installer son commentaire sur les images préalablement montées. Les pédagogues se méfient encore de l'image et font tout ce qui leur est possible pour effectuer leur « contrôle ». Les bruitages renforcent la fonction analogique de l'image, les commentaires fixent le sens de l'image, l'image détermine le sens de la musique : tout est fait pour contrôler ce qui risque d'échapper à l'émetteur. Pour les pédagogues, le commentaire est le premier dépositaire de l'intention d'instruire : améliorer la communication, en pédagogie, c'est chercher à livrer toutes les facettes du message pour libérer et fonder une communication non ambiguë.

Documenté et précis, « sérieux » pour en revenir à la définition de Christian Metz, cet ouvrage est un travail universitaire, minutieux, tout empreint de la passion didactique que souligne Christian Metz ; il soulève les vraies questions en ce qui concerne le film et la pédagogie : « Ceux qui défendent l'audio-visuel le défendent mal. Les détracteurs professionnels et les esprits malthusiens ont beau jeu : il faut être convaincu d'avance, avoir la foi... ou bien encore des motivations qui n'ont rien à voir avec la pédagogie ! En dehors des développements technologiques qui renforcent et diversifient toujours davantage les possibilités de fabrication et de diffusion des images et des sons, les tentatives sont bien peu nombreuses qui cherchent à exploiter au mieux ce nouveau moyen d'expression et de communication. La majorité des documents existants structurent le message par référence plus ou moins implicite au mode d'expression linguistique qui est à la base de toute la tradition de la communication didactique.

Pervertie par la pédagogie, l'image a essentiellement servi, jusqu'à présent, de véhicule. C'est à une véritable conversion que sont conviés les pédagogues qui voudraient commencer à explorer les possibilités offertes par l'image pour apprendre »...

Laure Jolibois.

(Extrait de « MEDIA ». Revue des Techniques Modernes d'Éducation. Nouvelle série, n° 1, mars 1978.)

JACQUES HALLACK,

### A qui profite l'école ?

Presses Universitaires de France, Paris 1974, collection « Économie en liberté »

Ces dernières années, la mode est à la provocation et, en matière de publication, au titre qui choque, qui retient l'attention du lecteur ; bien souvent malheureusement, le contenu de l'ouvrage en question n'est pas à la hauteur du titre et laisse souvent le lecteur sur sa faim. Le livre de Jacques Hallack au titre on ne peut plus accrocheur « A qui profite l'école ? », échappe à cette règle. Publié il y a quatre ans dans la collection « Économie en liberté », qui se veut originale et ouverte aux problèmes actuels, ce livre représente une somme critique, de grande importance, sur tous les aspects économiques de l'éducation.

En adoptant une approche qui n'est ni chronologique, ni purement descriptive, mais plutôt axée sur les problèmes de fond soulevés par chaque modèle et par chaque école de pensée, J. Hallack s'est proposé de repenser les problèmes économiques de l'éducation à la lumière de deux questions majeures :

- l'éducation pour qui ? autrement dit sous l'angle de l'équité (1<sup>re</sup> partie),
- l'éducation pour quel développement ? (2<sup>e</sup> partie).

Outre l'importance des sujets abordés, ce qui frappe le lecteur, c'est la richesse des thèmes couverts, la multitude des théories et des modèles présentés, ainsi que l'abondance des faits et des exemples avancés. C'est le fruit d'une longue expérience acquise en partie à la direction de programme de recherche au sein de l'Institut International de Planification de l'Éducation de l'Unesco. Par ailleurs, si l'exposé des idées est clair et complet, la critique de ces mêmes idées n'en est pas

moins directe et judicieuse, et c'est ce qui fait la valeur du livre. A chaque étape de la présentation, l'auteur a pris soin de confronter les conclusions souvent tirées de la réalité des pays développés aux conditions concrètes des pays en voie de développement.

Dans la première partie prouvant que l'éducation, au lieu de réduire les inégalités, tend au contraire à les perpétuer, l'auteur démontre comment, à travers les divers systèmes de financement existant dans maints pays, le mythe de la gratuité (surtout dans le primaire), est en quelque sorte un écran de fumée cachant une vérité majeure : la gratuité dans l'enseignement bénéficie avant tout, aux populations les moins pauvres et les moins déshéritées. Un chapitre très intéressant est consacré à la théorie du capital humain, prolongement de la théorie économique néo-classique dans le domaine de l'éducation.

Dans quelle mesure l'éducation influe-t-elle sur le niveau des revenus ? A cette question centrale, les théories néo-classiques affirment qu'il existe une relation entre les deux facteurs. Cependant, certains travaux récents ont montré que l'effet des connaissances acquises par les études sur le niveau des revenus demeure mineur. A ce propos, J. Hallack semble se rapprocher du modèle affectif développé par H. Gintis qui, selon lui, est beaucoup plus proche de la réalité que le modèle cognitif. D'après cette première étape, l'école favorise l'accroissement des revenus principalement par les caractéristiques non cognitives qu'elle développe, sur la base desquelles elle sélectionne ensuite les individus destinés à poursuivre des études plus longues.

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, J. Hallack étudie les deux éléments souvent utilisés en planification de l'éducation : la demande sociale et les prévisions des besoins en main-d'œuvre. Le premier, qui est à la fois social et antisocial (puisque'il ne permet pas de calculer le nombre de ceux qui n'ont pas pu accéder à l'enseignement), comporte un risque grave ; en effet, il conduit à perdre le contrôle de l'évolution de la scolarisation. A ce propos, l'auteur formule des remarques très importantes concernant le rôle de l'Etat, à la fois tout-puissant et impuissant : « l'Etat monopolisateur de l'offre d'éducation et générale-

ment en situation de dépendance face à ses clients, demandeurs d'éducation est responsable de l'inégalité inter-générationnelle ». Quant au problème du chômage, sans cesse croissant aussi bien dans les pays développés que dans les pays en voie de développement, il n'est, ni plus ni moins, que le reflet d'une désillusion quant au rôle de l'école dans la préparation à l'emploi, dans la socialisation de l'individu et quant à sa fonction égalisatrice sur le plan social.

A tous ces problèmes, J. Hallack ne propose pas de solution magique, mais présente les diverses réponses formulées par les trois grandes écoles de pensée dans le domaine des réformes de l'enseignement : les libéraux, les structuralistes et les radicaux. Selon l'auteur, aucune école ne peut prétendre au monopole de la vérité, puisqu'on retrouve dans chaque proposition certaines faiblesses qui la rendent irréalisable.

Il faut retenir la conclusion de l'ouvrage qui, en fait, constitue une sorte de guide pour l'économiste de l'éducation, qui, en outre, soulève le problème des rapports entre la politique et l'expertise. En fait, ces deux aspects sont intimement liés : le modèle théorique doit refléter la réalité qu'il est censé représenter, et il existe un mouvement dialectique entre les deux (modèle empirique de Habermas). L'économiste de l'éducation n'a pas de solutions à proposer pour des problèmes qui le dépassent (pouvoirs politiques de décision) ; le seul modèle qu'il peut reprendre à son compte est un modèle concret, raisonnable et empirique « qui ne peut se justifier qu'en fonction de ses contributions au progrès des sociétés qui se cherchent et auxquelles il s'applique ». A l'heure actuelle, où la force de l'idéologie est omniprésente, et où chaque individu, quels que soient sa place et son statut, cherche à exercer un certain type de pouvoir (politique ou technocratique), la leçon d'humilité de J. Hallack, aux termes d'une réflexion en profondeur sur l'économie de l'éducation, ne peut que forcer à la méditation.

Soulevons un dernier point, ainsi qu'une réserve : les dessins de Maja, attrayants et malicieusement éloquentes, certes, nous semblent mal adaptés à un livre d'une telle envergure où il n'y a pas d'illustrations.

Thai Binh.

PIERRE FURTER,

**Le planificateur  
et l'éducation permanente**

Unesco, Institut international  
de planification, Paris 1977

Cet ouvrage, vingt-cinquième d'une série, publiée également en anglais, consacrée à tous les aspects de la planification de l'enseignement, traite de l'éducation permanente, selon trois approches, à différents niveaux.

Dans le premier chapitre, l'éducation permanente est considérée comme le principe d'un modèle, élaboré grâce à l'apport de la pensée utopique, dont le statut et la légitimité sont à définir.

Dans le deuxième chapitre, l'éducation permanente apparaît comme un principe actif dont il s'agit d'apprécier l'impact dans les changements, les réformes et parfois les innovations en cours dans les systèmes éducatifs contemporains.

Enfin, le troisième chapitre pose la question de savoir si l'éducation permanente peut être considérée comme un ensemble de règles pratiques qu'il conviendrait d'appliquer, par exemple, dans l'implantation des méthodes de planification dans les sous-systèmes de formation.

Il s'agit de permettre à la notion de formation permanente de sortir de son ambiguïté, qui en fait, renvoie aux conditions socio-économiques : sous des apparences d'avantages humanitaires et sociaux, le désir d'augmenter la productivité lui assigne un autre but. « Il faut apprendre plus, non pas pour mieux être, mais pour produire plus. » C'est là que la question « illichienne » prend toute sa valeur.

Baser au départ sa recherche sur

\* Institut international de planification de l'éducation : L'institut international de planification de l'éducation (IIPE) est un centre international, créé par l'Unesco en 1963, pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. Le financement de l'Institut est assuré par l'Unesco et les contributions volontaires des Etats membres.

L'Institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation. Pour atteindre ce but, l'Institut apporte sa collaboration aux organisations dans les Etats membres qui s'intéressent à cet aspect de la formation et de la recherche. Le conseil d'administration de l'IIPE, qui donne son accord au programme et au budget de l'Institut, se compose de huit membres élus et de quatre membres désignés par l'Organisation des Nations unies et certains de ses instituts et agences spécialisées.

l'utopie considérée comme « désir objectif et comme intention qui cherche sa recherche » a certainement quelque chose de stimulant, à condition de reprendre contact avec les réalités vécues au moment d'une mise en œuvre des projets ainsi éclairés. C'est le mérite de l'ouvrage de Pierre Furter de nous faire apparaître l'éducation permanente sous des angles successifs avec lesquelles notre réflexion est peu familiarisée. Ceci ne peut déplaire qu'à ceux qui croient que la pensée dirigée vers l'action doit raser le sol. A ceux, si nombreux, qui disent « avoir les pieds sur terre », il est parfois plaisant de demander « où ils ont la tête ».

L'auteur fait une revue des caractéristiques de l'éducation permanente. L'une des principales est de se livrer à un inventaire exhaustif de toutes les interventions éducatives. En suite de quoi, il est possible de déterminer la formation minimale que chacun devrait acquérir afin « de construire une culture et une autoformation à partir des éléments que l'éducation diffuse lui offre ». A partir de ces deux ensembles, il serait possible de déterminer ce qui appartient à une éducation extra-scolaire proprement dite.

Toujours dans ce même domaine, et en seconde étape, la représentation idéale d'une « cité éducative » permet de prendre un recul critique face à l'organisation de la réalité actuelle. Enfin, « une troisième caractéristique de la pensée utopique réintroduit nettement la question des finalités puisqu'elle rappelle qu'un modèle utopique est élaboré en fonction d'une nouvelle société pour une nouvelle humanité ».

Poursuivant sa réflexion, Pierre Furter montre que l'éducation permanente permet de repenser l'ensemble des systèmes éducatifs (lorsqu'il y a un complet bouleversement d'une société), et qu'elle peut en ce cas devenir la base de la reconstruction éducative, comme, par exemple, à Cuba ou au Pérou.

Dans un contexte moins ébranlé, il estime que l'on peut conclure à l'affrontement de deux points de vue : l'un d'inspiration anthropologique et humaniste où l'homme pèse fortement sur l'évolution des institutions, ce qui privilégie les finalités de l'autoformation et la liberté pour les éducateurs de s'y adapter ; l'autre donnant prio-

rité aux contraintes socio-économiques et aux pressions qui s'exercent sur les protagonistes. Dans l'un comme dans l'autre cas, il est frappant de voir combien l'avis et la réaction des éducateurs sont peu pris en ligne de compte.

Enfin, Pierre Furter insiste sur un dernier aspect, trop souvent négligé : le pouvoir mobilisateur de l'éducation permanente, qui devrait être à l'origine de mouvements sociaux et devenir l'élément moteur de leur développement. Elle s'opposerait ainsi à la proposition productiviste, dont nous faisons état plus haut et dont le principe est apparu vers les années 70 « lorsque commencent à apparaître les doutes sur l'efficacité réelle des méthodes de la planification de l'éducation largement diffusées dans la décennie précédente par les organisations internationales et les aides bilatérales, et qui avaient été, en partie, acceptées comme la panacée par les Etats, surtout des pays sous-développés ».

D.S.

ISSA HASSAN KHAYAR,

**Le refus de l'école.  
Contribution à l'étude  
des problèmes de l'éducation  
chez les Musulmans  
du Ouaddaï (Tchad)**

Librairie d'Amérique et d'Orient,  
Paris 1976, 140 p.

Le grand mérite de ce petit ouvrage, présenté comme diplôme à l'Ecole pratique des hautes études en 1972, c'est de porter sur les problèmes d'éducation d'une région d'Afrique assez démunie tant de ressources matérielles et humaines que d'études précises et d'être l'œuvre d'un fils de la région fermement enraciné dans sa culture arabo-musulmane et élevé dans le contexte d'un triple système éducatif, le traditionnel Maba, le coranique (arabe) et le moderne (français).

Fils et petit-fils de Fakis très écoutés du sultan du Ouaddaï, Issa Hassan Khayar a connu la formation musulmane et fréquenté l'école coranique traditionnelle avant de gravir les divers échelons du système scolaire français imposé au Tchad et de devenir instituteur dans ce même système. Cette formation et cette expérience particulière dans le milieu, les études

supérieures qu'il a ensuite poursuivies en sociologie au Liban et en ethnologie à Paris ainsi que l'enquête sur le terrain qu'il a menée au Ouaddaï en 1969-1970 et au Darfour, sont autant de sources vivantes auxquelles il puise plutôt que de fonder ses considérations sur des archives mortes, d'ailleurs plus ou moins accessibles et utilisables. L'histoire ici relève plus de la tradition orale que de la tradition écrite. C'est ce qui fait son intérêt et ses limites.

L'auteur présente d'abord le Ouaddaï, vaste région située à l'extrême est du Tchad et peuplée de 450 000 éleveurs et paysans, soit un dixième de la population totale du pays. C'est une région où domine l'ethnie Maba progressivement islamisée depuis le XVI<sup>e</sup> siècle et fortement scolarisée (école coranique) à partir du début du XIX<sup>e</sup> siècle. Capitale du sultanat, Abéché fut et reste le haut-lieu d'un islam militant qui s'abreuvait aux sources de l'est et le foyer d'une vie intellectuelle et d'une influence arabe intenses, qui n'allèrent pas sans inquiéter grandement la puissance coloniale française. Cette dernière s'empare d'Abéché en 1909, destitue le sultan et massacre en 1917 tous les **ulémas** de la ville.

Aussi tardivement qu'en 1950, on créa un collège franco-musulman à Abéché, mais c'est après avoir fermé une **medersa** très populaire et pour drainer sa clientèle studieuse vers une institution contrôlée par la France.

La pénétration de la France fut donc extrêmement lente dans cette région qui disposait déjà de fortes traditions culturelles et scolaires, et l'implantation de l'école française, sans véritable adaptation, s'est heurtée, comme ailleurs en Afrique dans les zones de savane musulmane, à un refus à peu près systématique.

Au moment de l'indépendance en 1960, le Ouaddaï comptait 9 écoles officielles, 30 classes et 1 382 élèves, dont 171 filles, pour une population scolarisable de 85 000 enfants. La capitale, Abéché, accueillait les deux tiers de l'effectif scolaire. Depuis l'indépendance, l'auteur constate un léger accroissement de la scolarisation officielle française dans la zone musulmane (nord-est) sans commune mesure avec l'accroissement dix fois supérieur que connaît la zone chrétienne.

Ce « refus de l'école », l'auteur l'explique par « des motivations religieuses et une certaine conception traditionnelle de l'islam » (p. 13). Si le colonisateur français s'est toujours méfié de l'islam arabe en Afrique noire, les musulmans d'Afrique noire le lui ont bien rendu et se sont toujours repliés sur leurs institutions religieuses et scolaires propres. L'école française laïque est toujours apparue comme une concurrente culturellement et religieusement menaçante et ce n'est qu'après l'indépendance qu'on a commencé timidement à y voir une voie d'accès au pouvoir qui ne remet pas nécessairement en cause la foi. Les réticences s'atténuent, mais le mouvement vers l'école « moderne » reste encore lent et réservé.

En des chapitres distincts, l'auteur dégage les valeurs traditionnelles de la société Maba avant l'islamisation, retrace l'histoire de cette dernière, décrit avec force détails l'enseignement coranique, montre les difficultés et les progrès lents de l'enseignement colonial et conclut sur « les problèmes actuels de l'enseignement au Ouaddaï » et ses perspectives d'avenir.

Khayar fait état, mais sans s'y attarder suffisamment, du problème de la langue d'enseignement. On se trouve en face d'une population qui utilisait un idjome traditionnel, le maba, qui a été soumise depuis plus de deux siècles à une vague d'islamisation et d'arabisation, pour qui l'arabe est actuellement langue de culture et de communication et à qui on impose le français comme langue scolaire et officielle. Même désamorçés les éléments d'opposition religieuse, la scolarisation officielle pose actuellement un sérieux problème linguistique. L'école « tchadienne » ne se sentira elle-même et ne se fera admettre sans difficulté que le jour où elle aura résolu ce problème de la langue d'enseignement.

Il faut être reconnaissant à Issa Has-san Khayar de poser le problème et d'avoir pallié, par son livre, la rareté d'études sur la scolarisation en zone de savane musulmane.

**Renaud Santerre,**  
Faculté des sciences sociales,  
Université Laval,  
Québec.

(1) Cet institut, créé à Montréal en 1975, a comme objectif de permettre aux théoriciens et praticiens de la communication du Québec, du Canada et de l'étranger de se rencontrer dans des activités communes.

## Situation de l'audio-visuel dans les universités

« Étude et répertoire », revue de l'Aupelf, vol. XV, 1977, n° 2 \*

Cet ouvrage, publié à titre de numéro spécial de la revue de l'Aupelf, a été produit par l'Institut international de la communication (1) dont le directeur général est Jean Cloutier. L'enquête a été menée par Ivan Steenhout. C'est à la fois une étude et un répertoire, qui constitue une autre étape dans le travail de réflexion sur l'audio-visuel à l'université, entrepris en 1973 par l'Aupelf au colloque de Liège.

L'enquête s'est déroulée au moyen d'une batterie de questionnaires, de visites dans un grand nombre de centres et de départements et de contacts directs, avec leurs responsables. Pour l'ensemble des pays francophones, la proportion du nombre d'universités couvertes par l'étude de synthèse est de 74 %.

Cette publication est un outil de travail précieux et aussi exhaustif que possible à l'heure actuelle pour tous ceux qui ont à travailler dans le domaine audio-visuel à l'université.

L'étude de synthèse débute par un **survol de la situation de l'audio-visuel dans les universités de langue française**. Elle aborde ensuite les questions relatives à l'audio-visuel comme support à l'enseignement et à la recherche. Après avoir défini un certain nombre de choix possibles (ou de concepts opérationnels), elle compare les structures dont se sont dotées les diverses institutions : place institutionnelle des centres, équipe professionnelle, missions et responsabilités assumées, mode d'opération, infrastructure technique, etc.

La synthèse traite ensuite de **l'enseignement de l'audio-visuel**, en exposant les divers choix possibles : enseignement du langage audio-visuel en soi ou enseignement appliqué à certaines disciplines spécifiques (communication, journalisme, technologie de l'éducation, etc.), et compare les structures existantes.

Quant à la partie répertoire, elle a pris un volume très considérable, car depuis 1974, l'audio-visuel a connu, tout particulièrement en Europe, un essor considérable. On y trouve re-

censés 151 services, départements et projets d'implantation. Il s'agit de l'enseignement dispensé comme de la structure des services.

Le répertoire et les fiches détaillées des centres et départements audiovisuels, regroupés par pays, par villes, par universités, comportent une série de renseignements précieux : adresse des services, nom des responsables, possibilités d'échanges de documents, possibilités de stages, etc.

Les aspects plus techniques (statuts, description des équipements, des productions, composition des équipes professionnelles, modes d'opération, programmes de cours, options choisies dans les autres universités) serviront aux planificateurs universitaires et gouvernementaux qui ont implanté un centre ou un département audio-visuel dans les institutions qui relèvent de leur compétence.

D.S.

### Atlas de l'Afrique

Éditions M.D.I.

L'Atlas de l'Afrique entre dans une série de travaux effectués au laboratoire de cartographie de l'Université nationale du Rwanda par les chercheurs français de la Faculté des lettres (1).

L'Atlas de l'Afrique a été conçu en fonction des besoins pédagogiques africains : à l'heure actuelle aucun atlas ne présente une synthèse de l'histoire et de la géographie du continent. Nous avons tenté de combler cette lacune par une vision globale des phénomènes africains et en replaçant dans la mesure du possible l'Afrique dans le contexte mondial.

Il est bien entendu que l'étudiant mis en contact avec cet ouvrage, doit savoir lire une carte. On a voulu laisser à l'utilisateur de l'atlas, la possibilité de susciter un commentaire créatif

d'où : l'absence d'une notice qui pourrait être trop contraignante et nuire au libre exercice de la réflexion.

Un balancement a été tenté entre la géographie physique, support indispensable à toute connaissance tangible d'un paysage et d'un milieu, l'histoire des mondes africains, dans leurs spécificités et leur unité dans l'émergence des pays du tiers monde et la géographie humaine et économique, résultante et carrefour des deux lignes de forces mises en évidence plus haut, portant évidemment l'empreinte profonde de l'homme africain.

Atlas réduit sans doute, ne comportant que 30 planches, mais dont les thèmes ont été longuement réfléchis afin d'offrir au meilleur prix la plus vaste synthèse des connaissances sur l'Afrique. En effet, il est difficilement compréhensible de vouloir aider les pays du tiers monde dans l'approche de leurs réalités tout en leurs demandant pour cela des sommes considérables imposées par des ouvrages importants par leur volume, mais hélas ! aussi, parfois, par leurs lacunes.

L'Atlas historique et géographique de l'Afrique comporte les 30 planches suivantes : 1. L'Afrique dans le monde ; 2. Le relief ; 3. La géologie ; 4. Les sols ; 5. Les pluies ; 6. Les climats ; 7. La végétation ; 8. De la préhistoire à l'histoire ; 9. L'Afrique du Nord jusqu'au X<sup>e</sup> siècle ; 10. L'Afrique du XI<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle ; 11. L'Afrique du XVII<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle ; 12. La Traite des esclaves ; 13. L'Afrique politique au XIX<sup>e</sup> siècle ; 14. L'Afrique européenne (période coloniale) ; 15. L'Afrique 1945-1970 ; 16. Les cultures ; 17. L'élevage ; 18. La pêche ; 19. Les ressources minières ; 20. Les industries ; 21. La population ; 22. La scolarisation ; 23. La santé (les équipements sanitaires) ; 24. Le niveau de vie ; 25. Les communications ; 26. Le commerce ; 27. Faune et tourisme ; 28. Les religions ; 29. Les principaux groupes linguistiques ; 30. L'Afrique indépendante (1<sup>er</sup> juillet 1976) (\*).

Ces 30 planches seront suivies pour les pays qui le désirent d'une partie régionale comportant de 12 à 22 cartes. A l'heure actuelle, 18 planches sur la République populaire du Congo sont en cours d'impression. Plusieurs autres pays sont prévus dans ce programme d'atlas nationaux.

(\*) Cf. page 2 de couverture.

DOCU

## Aupelf

### Première conférence internationale des responsables de départements d'études françaises de la région du Pacifique Sud.

Cette réunion, qui se déroulera du 25 au 31 août 1978 à Nouméa, avec le concours de la Commission du Pacifique Sud et de l'Orstom, sera la première en terre francophone des responsables des études universitaires françaises dans la région du Pacifique Sud.

Elle devrait permettre :

- de procéder à une évaluation de la situation du français dans la région ;
- de favoriser les conditions d'une meilleure concertation entre les départements d'études françaises et l'amélioration de l'enseignement de cette discipline ;
- d'échanger des informations sur les récentes actions de coopération afin de favoriser leur développement entre les différents pays du Pacifique Sud.

Elle pourra éventuellement déboucher, selon la formule la mieux appropriée, sur la création à Nouméa d'une structure légère permanente facilitant l'organisation de stages linguistiques à l'intention des étudiants de la région, et la diffusion de l'information entre ces universités.

Au nombre des sujets qui seront abordés au cours des séances de travail, mentionnons :

- les perspectives actuelles offertes par l'enseignement du français, langue seconde ;
- la représentation de l'enseignement supérieur en Nouvelle-Calédonie ;
- la vie culturelle en Nouvelle-Calédonie ;
- Secrétariat d'État aux D.O.M.-T.O.M.,
- Ministère des Affaires étrangères,
- Ministère des Universités.

(1) C'est ainsi qu'a été réalisé le manuel de géographie du Rwanda (Sirven - Gotanègre - Prioul, Éditions de Bæck-Bruxelles), une carte murale de géographie (Gotanègre-Prioul-Sirven), quatre cartes murales historiques : le Rwanda pré-colonial (abbé Kagame), le Rwanda de 1896 à 1916 (Bernard Lugan), le Rwanda 1916-1953 (Pierre Sirven). L'Indépendance du Rwanda - Bernard Lugan).

Ces cartes ont été éditées par M.D.I., Saint-Germain-en-Laye. L'Atlas du Rwanda dirigé par Christian Prioul, Bernard Lugan et Pierre Sirven auquel ont participé tous les chercheurs travaillant sur le pays et qui sera édité en 1978.