

M. CARNOY, **Rates of return to schooling in Latin America**, in *Journal of Human Resources*, été 1967.

P.H. COOMBS/J. HALLAK, **Managing educational costs**, London, Oxford University Press, 1972.

M. DEBEAUVAIS, **Étude comparative sur les dépenses d'enseignement dans les pays de l'OCDE, et leur évolution depuis 1950**, OCDE, 1970.

M. DEBEAUVAIS, D. BLOT, **Les dépenses d'éducation dans le monde**, *Tiers monde*, avril-juin 1965.

M. DEBEAUVAIS, D. BLOT, **Educational expenditure in developing areas : some statistical aspects**, in OECD, *Financing Education in developing countries*, 1966.

M. DEBEAUVAIS, P. MAES, **Une méthode de calcul du stock d'enseignement**, in *Population*, 23 (3), 1968.

I. DEBLE, **Rendements scolaires dans les pays d'Afrique d'expression française**, in *Études tiers monde : Problèmes de planification de l'éducation*, Paris, PUF, 1964.

J. HALLAK, **Quelques remarques méthodologiques sur la confection des coûts unitaires et leurs utilisations dans la planification de l'éducation**, UNESCO/IPE, Paris, 1966.

J. HALLAK, **Coûts et dépenses en éducation**, Paris, UNESCO/IPE, 1969.

J. HALLAK, R. POIGNANT, **Les aspects financiers de l'enseignement dans les pays africains d'expression française**, Paris, UNESCO/IPE, 1966, *Monographies africaines*, 3.

LE THANH KHOI, **Le rendement de l'éducation**, *Tiers monde*, V (17), 1964.

LE THANH KHOI, **Présentation fonctionnelle du budget de l'éducation nationale : La Tunisie**, in *Tiers monde*, avril-juin 1965.

LE THANH KHOI, **L'évaluation financière d'un plan d'enseignement**, in *Tiers monde*, XI (41), 1970.

LE THANH KHOI (éd.), **L'enseignement en Afrique tropicale**, IEDS, PUF, 1971.

J. MATON, J. VAN DE VIVERE, **Contribution à l'élaboration d'une méthode d'étude comparative sur les coûts de la formation**, in *Revue Internationale du Travail*, 102 (5), 1970.

NGUYEN HUU CHAU, **Les coûts de l'éducation**, in *Tiers monde*, avril-juin 1965.

G. PSACHAROPOULOS, **Rates of return to investment in education around the world**, in *Comparative Educational Review*, 16 (1), 1972.

G. PSACHAROPOULOS, **Returns to education. An international comparison**, Amsterdam, Elsevier Scientific Publishing Comp. 1973, (*Studies in Education*).

G. PSACHAROPOULOS, **Earning and education in O.E.C.D. countries**, OCDE, 1975.

J. SHEEHAN, **The problem of international comparisons of unit costs in education**, in *Comparative Educational Review*, 14 (2), 1970.

J. TINBERGEN, **Les évaluations relatives à l'éducation. L'enseignement comme service de base ou comme infrastructure**, in UNESCO, *Aspects économiques et sociaux de la planification de l'éducation*, 1965.

EN DIRECT...

...de Haute-Volta

31^e Session de la conférence des ministres de l'Éducation des pays d'expression française en Afrique et dans l'océan Indien, 3-8 mars 1978

A la différence des récentes sessions, la dernière réunion de la Conférence avait à se préoccuper, en outre des thèmes qu'elle retrouve régulièrement, du problème de son organisation.

Après discussion, la périodicité, dont on avait proposé qu'elle soit portée à deux ans, demeure annuelle.

Dans l'intervalle séparant deux sessions, il a été décidé de créer une commission paritaire technique de cinq états-membres qui examineront les problèmes urgents et en particulier les propositions de budgets des différents organismes liés à la conférence.

Parallèlement, la Commission a retenu les conclusions d'un groupe d'évaluation, réuni à l'initiative de la session de Bruxelles de 1976, qui devrait conduire à donner aux travaux futurs un caractère plus pratique et plus opérationnel, et permettre aux orientations retenues par les ministres de bénéficier de quelques actions pilotes réalisées dans certains États.

Les conditions particulières de fonctionnement du Cames, en particulier la démission de son Secrétaire général M. Ki Zerbo, ont conduit à dégager une solution transitoire et à confirmer la mise en place de comités consultatifs inter-africains qui devraient assurer l'homogénéisation de l'entrée des professeurs africains dans l'enseignement supérieur.

Ils ont également confirmé l'intérêt du programme portant sur la médecine traditionnelle et la pharmacopée.

Par ailleurs, deux thèmes, qui avaient été étudiés par un groupe d'experts à Yaoundé, en novembre 1977, ont re-

tenu l'attention d'une commission d'experts, avant d'être présentés en séance plénière.

■ Sur le premier thème de « *l'école et la vie* », un avis favorable a été émis pour :

- sensibiliser davantage les formateurs de formateurs à la problématique du changement ;
- recenser les disciplines d'enseignement et les diverses méthodes qui concourent à la formation des maîtres-animateurs.

A cet effet, le Bénin se propose d'accueillir un séminaire du groupe des pays de l'Afrique Occidentale en vue d'examiner les moyens de mieux insérer l'école dans son environnement.

Confirmant le souci de déboucher sur des actions pratiques, la Commission a insisté sur l'importance et l'urgence de campagnes de sensibilisation, comme de stages de réflexion et de perfectionnement, et de réunions de responsables de l'éducation, en vue d'analyser chaque situation et chaque option prise en faveur d'un changement correctement adapté à l'environnement de l'école.

En revanche, aucun exposé d'ensemble, aucune déclaration d'intention par telle ou telle délégation n'a été présenté, comme c'était le cas il y a quelques années.

Ainsi, on constate que les problèmes ne portent plus sur les politiques éducatives, désormais concentrées au sein de chaque pays, mais que l'on voudrait mettre l'accent sur des opérations précises d'information et de formation.

■ On l'a vu à propos du second thème : *production locale de documents pédagogiques*.

Ce sont des objectifs pratiques qui ont été retenus, à partir des premières réalisations d'un des groupes de travail prévu à cet effet, avec l'appui de l'Agence de Coopération culturelle et technique.

La formation de spécialistes de maintenance de matériels scientifiques ou audio-visuels ou de production de méthodes et de manuels, fera l'objet de projets d'opérations précis.

...du Cap-Vert

En collaboration avec le Comité de soutien du plan à moyen terme de l'Unesco, le Codiam, et l'Enda, la Fondation internationale Achraf Pahlevi a organisé en janvier 1978 un colloque au Cap Vert sur le thème « Éducation, Formation et Développement endogène ».

Cette réunion s'est tenue à Mindelo, l'une des îles où le gouvernement entreprend, dans des conditions difficiles, des actions de développement originales.

La trentaine de participants, en majorité africains mais également originaires d'Iran, d'Italie et de France, étaient pour la plupart des hommes de terrain, engagés dans le développement rural, l'éducation et la santé.

Les conclusions des travaux de cette réunion ne peuvent bien entendu pas être définitives.

Ils ont toutefois fait mieux que refléter les déclarations d'intention des Nations-Unies, de l'O.i.t., de la F.a.o. et de l'Unesco pour un nouvel ordre économique mondial, en donnant enfin une place aux besoins essentiels des peuples du tiers monde.

En effet, si en termes généraux – et généreux – il est facile de justifier cette orientation, les difficultés commencent lorsqu'on croise ces intentions avec les contraintes nationales, variables selon les États. Est-il possible, et à quelles conditions, d'abandonner les modèles externes de crois-

Il a été convenu que la fabrication et l'expérimentation de prototypes pédagogiques seraient poursuivies dans l'année à venir.

C'est pourquoi les thèmes inscrits à l'ordre du jour de la prochaine session demeurent les mêmes, ce qui confirme le souci de continuité et d'action pratique exprimées par la Commission des ministres.

Cette prochaine session, il faut le souligner, devrait pour la première fois, quitter le continent africain et l'Europe pour se tenir au Canada-Québec dans les premiers mois de 1979.

sance, de ne plus créer, de juxtaposer à la population agricole traditionnelle des secteurs modernes, de ne pas faire de l'État une institution destructrice de l'authenticité régionale, à mesure qu'il met en œuvre sa planification au nom de l'intérêt général ?

Si on l'examine de l'intérieur, un projet de développement endogène se heurte à de nombreuses contradictions entre le village et le quartier, entre la région et la ville, et entre celle-ci et la nation. Comment concilier, en effet, les besoins des communautés de

base avec les impératifs des opérations d'infrastructure, d'équipement, de commerce international ? Comment articuler les préoccupations urgentes et immédiates de la base avec le moyen et le long terme qui inspirent, au moins en partie, l'action des gouvernements ?

Si on l'examine de l'extérieur, comment et jusqu'où peut-on renoncer aux importations de produits, de savoirs, de savoir-faire, de culture, qui caractérisent l'évolution des pays en voie de développement depuis la colonisation, qu'il s'agisse de commerce, de transferts de technologie, de capitaux ou d'experts ? Les questions soulevées qui ont donné lieu à de longs tâtonnements et à des réponses très diverses, ne pouvaient, vu leur ampleur, naturellement pas déboucher sur des réponses uniques et convergentes.

C'est donc plutôt sur des points précis que des exemples ont pu être présentés et analysés.

Ils ont porté sur l'alimentation, l'animation et l'équipement local, mais surtout sur la mise en parallèle d'une éducation d'un type nouveau, formelle et informelle, avec le développement d'une communauté de base, en éliminant les modèles externes de sélection et de compétition individuelle, au bénéfice d'une promotion collective et d'une diversification des actions éducatives au cœur même de la vie quotidienne.

...de l'afec

Du 9 au 11 mars 1978 s'est tenu au Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, le colloque de l'Association francophone d'Éducation comparée (A.F.E.C.) consacré à « l'éducation permanente ». Ce colloque avait pour but, à partir de cas concrets, de permettre une confrontation d'expériences pour faire un bilan critique, de réfléchir sur l'orientation qu'elle pourrait prendre, l'ambition du colloque n'étant pas d'aboutir à des recommandations ou même, selon l'exposé de M. Debeauvais, à une sorte de « dénominateur commun » des points de vue qui serait réducteur des différences d'opinion mais, au contraire, de conserver aux débats toute leur richesse et aux expériences leur originalité.

Le colloque rassembla une centaine de personnes venues, outre de France, de pays francophones, de l'étrangers, du tiers monde et des organismes internationaux.

■ Monsieur Debeauvais, professeur à l'Université de Vincennes, Directeur de l'Institut international de Planification de l'Éducation et Président de l'Association, présenta le colloque. Il distingua deux périodes dans le développement de l'éducation permanente qui date des dix dernières années. Une première période qui s'étend jusqu'en 1974, et durant laquelle la notion d'éducation perma-

nente évolua, passant du concept de l'éducation des adultes, à celui de la formation continue professionnelle, puis à une vision intégrée de l'action éducative. Durant cette période eurent lieu des réformes très profondes, aussi bien dans les pays développés (France, Suède, Italie, etc.) que dans le tiers monde, sous l'influence des organismes internationaux. Elle s'inscrivait dans une perspective optimiste : après la relative déception causée par les réformes dans les systèmes éducatifs scolaires, l'éducation permanente semblait pouvoir apporter une seconde chance au renouvellement éducatif. Cet espoir reposait d'ailleurs sur une ambiguïté : chacun (gouvernement, éducateurs, employeurs, syndicats) projetant ses propres désirs et lui fixant des objectifs contradictoires.

La crise économique de 1974 a remis en cause cette perspective, provoquant une révision critique des objectifs et des attentes. Dans les pays occidentaux, par exemple, l'éducation permanente est dominée maintenant par la préoccupation de masquer l'importance du chômage. Comment ont évolué le concept et la réalité de l'éducation permanente ces dernières années dans différents pays, quel espoir et quelles craintes cette évolution soulève-t-elle aujourd'hui, vers quoi l'éducation permanente semble-t-elle s'orienter et quelle direction serait-il souhaitable qu'elle prenne ? C'est dans cette perspective de questionnement et de confrontation des discours, des intentions et des résultats des politiques d'éducation permanente que se place le colloque. **L'éducation permanente n'est pas la panacée des problèmes de l'éducation et de la société. Il est intéressant d'envisager dans quelle mesure elle peut être l'instrument d'intégration à l'idéologie dominante et constituer le nouveau champ des luttes sociales.**

■ Quatre groupes de travail furent constitués qui prirent comme point de départ la vingtaine d'études de cas présentées de l'échelle micro-dimensionnelle à l'échelle macro-dimensionnelle par les participants. Les expériences du tiers monde (Venezuela, Chine, Italie du Sud, Chili, Cameroun, Niger, Tunisie...) tinrent une grande place alors que deux rapports seulement s'intéressèrent à la situation dans les pays industrialisés : Grande-Bretagne et France. On étu-

dia aussi la situation en milieu rural, ainsi que des problèmes plus généraux comme les implications du travail sur l'éducation, les universités ouvrières, le rôle du Conseil de l'Europe, et plus théoriques comme les analyseurs de la formation permanente et des aspects théorique de la planification de l'éducation permanente sur les lieux de travail.

En raison du matériel dont nous disposons (des notes prises au cours des séances plénières), il est délicat de faire un compte rendu d'un colloque au cours duquel les divergences de vues ont abondé et dont les actes seront publiés par l'Association francophone d'éducation comparée d'ici à la fin de l'année. Seules les grandes lignes pourront être dégagées et l'on soulignera la difficulté, reconnue dans tous les groupes, d'établir en quelques heures des comparaisons entre pays aux institutions souvent très différentes.

- Le premier groupe ayant pour thème « **les lieux de travail** » s'attacha à étudier comment le temps de travail s'intègre au temps de formation sur le lieu – ou hors du lieu – de travail, quelles en sont les implications et quels sont les déterminants de ces formes d'intégration observées (congé-formation...)

- Le second groupe : « **institution de formation** », partit de la présentation des modifications dans l'ensemble éducatif établie par le professeur G. Berger : ce n'est plus l'enfant qui est au centre de l'éducation, mais l'adulte, citoyen et producteur. L'éducation de base devient l'acquisition de savoir-faire, savoir être, savoir tout court pour apprendre à vivre en tant que producteur, citoyen et personne ; dans la cité éducative, l'école n'est plus qu'un lieu de formation parmi d'autres, le sujet à former pouvant être aussi bien un être collectif qu'un sujet individuel ; les institutions de formation se multiplient. Certaines sont même transformées par leur nouvel objectif et les nouvelles conditions de travail (exemple : les associations d'éducation populaire). Le concept de formation se développa aussi, évoluant à la fois dans le sens restreint de la formation professionnelle et dans le sens noble de la formation de la personnalité. Les institutions d'éducation permanente deviennent alors un système de seconde chance. Actuellement, l'éducation permanente semble

être dominée par le monde économique et social. Selon la crainte exprimée par le professeur Suchodolsky de Varsovie, l'individu va-t-il alors courir le risque d'être pris en charge par le pouvoir de sa naissance à sa mort sans jamais être à même de conquérir sa liberté, en dépit des espoirs placés en l'éducation permanente ?

L'analyse institutionnelle de l'éducation permanente suscita des prises de position différentes ; les uns y virent une possibilité d'innovation. Ces institutions feraient ce que les autres ne font pas. D'autres, au contraire, pensèrent qu'elles ne transformeraient rien vraiment, mais élargiront et renforceront ce qui existe. Comme le comportement des formateurs reste le même bien que les problèmes aient changé, on constata un immobilisme dans les novations. Il faudrait une plus grande participation de la communauté et orienter les éléments existants vers un autre développement, au besoin en faisant appel à des modèles extérieurs. Le concept d'éducation lui-même évolue. Jusqu'ici, il s'agissait de remédier à une ignorance préalable. Il s'agit maintenant de prendre conscience de la nécessité de dépasser un état d'abondance un peu chaotique de connaissances pour arriver à des tâches de développement.

- Le groupe III, qui avait pour thème de discussion « **les expériences au niveau local et régional** », dégagait cinq points de réflexion pour reconstruire une éducation permanente :

- Quelle est la fonction de la présence intégrée des institutions et des organismes formels ou informels d'une même collectivité ? Détruit-elle ou, au contraire, favorise-t-elle la vie locale ? Toutes les agences doivent se rencontrer pour travailler ensemble au développement du processus culturel.

- L'intégration au niveau des organismes repose sur une approche globale ou socio-culturelle. Jusqu'ici, on s'est peu occupé de l'éducatif à ce niveau précis. Les problèmes concrets de l'existence deviennent objets de réflexion pour l'éducation permanente. Comment envisager une éducation permanente à partir de la vie concrète d'un public ?

- L'éducation permanente doit toucher un public élargi, souvent écarté par les institutions officielles, public avec lequel seule l'approche locale permet d'entrer en contact. L'éduca-

tion se ferait donc à la base, avec l'appui des associations de base.

– Il faut libérer les collectivités de leur condition subalterne, mais sans les détruire, tout en les instruisant de façon à parvenir à ce que, par exemple, pour reprendre les termes du professeur Suchodolsky, un paysan, après avoir bénéficié de l'éducation permanente, veuille conserver son état et continuer à cultiver la terre.

D'où l'importance d'une pédagogie nouvelle reposant sur l'échange du savoir et de l'expérience, remplaçant la pédagogie de la réponse par celle de la question, élaborant une pédagogie de la négociation.

– Les problèmes méthodologiques de développement, de programme, d'évaluation qui ont été examinés se réfèrent à des projets locaux interdisciplinaires selon la démarche d'éducation du public. Il importe de faire pénétrer l'auto-évaluation dans les expériences mêmes.

● Le groupe IV, examinant « **les politiques éducatives à l'échelon mondial et international** » et désirant éviter d'imposer une problématique européenne au débat, a tenu compte du fait que, dans certains pays, la plus grande partie de la population scolaire vit de l'agriculture et n'est jamais allée à l'école. Les besoins en éducation permanente de celle-ci sont donc différents de ceux des pays industrialisés.

Dans ces derniers, la politique d'éducation permanente est centrée sur la formation continue, avec comme objectif l'amélioration de la force de tra-

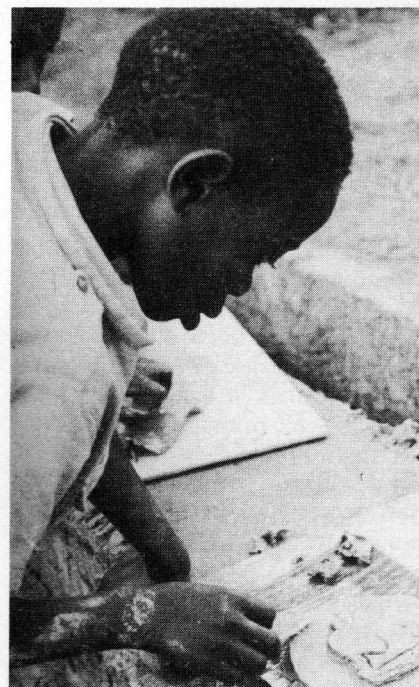
vail et l'augmentation de la productivité des entreprises. Dans les pays où le secteur scolaire est encore fragile et peu développé, l'éducation permanente doit remplir des tâches qui, ailleurs, sont réservées à l'école, comme la socialisation de base dans le cadre national. L'éducation permanente se heurte souvent à la résistance des traditions culturelles au changement (exemple : résistance, qui n'est pas toujours négative, des langues locales face à l'imposition d'une langue commune).

A tous les niveaux se retrouve évidemment le rapport domination-libération à la fois dans les relations entre ces pays et à l'intérieur des pays (exemple : avantage de ceux qui possèdent bien la langue maternelle). L'analyse du système de formation de l'éducation en France a mis en évidence l'influence du patronat et de l'Etat sur le système. Peut-on d'ailleurs s'en dégager ? Tout homme, même contestant le système, fait partie en réalité de celui-ci, pour lequel il est obligé de fournir une prestation.

Le système scolaire mis en place est très important. Il conditionne le développement d'autres modèles. L'école primaire en est la pierre fondamentale. D'où l'importance de bien préciser ses objectifs.

Il n'y a pas un modèle unique d'éducation permanente. Celle-ci n'existe qu'à travers un contexte politico-économique, même dans les pays où l'éducation permanente n'existe qu'à l'état informel.

Michèle Tournier



sera et restera lui-même dans toutes ses réalisations. C'est une condition indispensable pour être satisfait de ses activités.

Pour l'enfant il en est de même. Il est homme autant que l'adulte, mais il a sa personnalité propre. Il n'est pas un adulte en miniature. Il est un homme-enfant qui a sa vie et son monde à lui, qui a sa façon d'être. Par conséquent il faut lui donner l'occasion de s'exprimer à sa manière, d'exprimer ce qu'il pense, observe, expérimente, ressent, en un mot ce qu'il vit.

Anciennement l'enfant était considéré comme un petit être imparfait que l'adulte travaillait à sa façon. Malheureusement on rencontre encore de nos jours cette conception traditionnelle qui veut faire de l'enfant une boule de pâte qu'il s'agit de modeler ou de sculpter. La pédagogie actuelle veut modifier cette attitude. Elle veut non seulement respecter l'enfant en tant qu'enfant, mais elle donne l'occasion à cet enfant de s'exprimer et de développer ses forces créatives. Elle ne se limite plus à lui inculquer des connaissances, mais désire développer ses facultés, mettre en valeur toute la richesse de sa personnalité.

Tout comme l'adulte, l'enfant est un expérimentateur. Il veut découvrir et maîtriser le monde qui l'entoure. Il réalise ainsi quantité d'expériences qui méritent d'être extériorisées. Il désire « exprimer » tout ce qui « s'imprime » en lui.

...du Burundi

Expression plastique et activité créatrice à l'école primaire

FONDEMENT DE L'EXPRESSION CRÉATIVE CHEZ L'ENFANT

L'homme n'est pas seulement un être qui pense, mais un être qui vit. Cette

vie comporte des réflexions, des actions, des émotions, des sentiments, des créations, des expressions. L'homme vit chaque situation avec toute sa personnalité. Aucun aspect ne peut être sous-estimé ou négligé. Il

POURQUOI CETTE EXPÉRIENCE ?

Les idées de base confrontées avec une réalité scolaire au Burundi m'ont poussé à tenter une expérience. Pendant plusieurs années j'étais professeur de psycho-pédagogie dans une école normale, école de formation d'instituteurs. Ma fonction exigeait de moi des contacts constants avec l'école d'application et d'autres écoles primaires, car les élèves-maîtres s'y exerçaient dans le métier. Cette présence à l'école primaire me faisait découvrir très rapidement que l'on donnait beaucoup de choses à l'enfant, mais que celui-ci donnait très peu en retour. On « imprimait » en lui beaucoup de connaissances et d'habiletés, sans lui laisser l'occasion de s'exprimer en retour. Or, ce que l'enfant reçoit, ce qu'il observe, ce qu'il vit dans son milieu, qui est pour une grande partie de sa journée un milieu scolaire, devrait logiquement conduire à une expression spontanée.

On m'a répliqué en disant qu'il existait tout de même des leçons de dessin, de chant, de récitation, de rédaction.

Analysons ces différentes activités sous l'angle de l'expression :

● Les leçons de dessin :

Les enfants sont souvent invités à reproduire le mieux possible le modèle du maître. Celui qui recopie le mieux, donc celui qui s'exprime le moins, obtient le plus de points.

● Les leçons de chant :

Les enfants apprennent les paroles par cœur et imitent la mélodie présentée par le maître.

● Les leçons de récitation :

Celles-ci constituent plus un exercice de mémoire qu'une activité d'expression orale. Toute interprétation personnelle de la part de l'enfant est exclue.

● Les leçons de rédaction :

La plupart du temps les enfants suivent un schéma imposé et les corrections sont principalement orthographiques et grammaticales.

Nous en concluons que, pratiquement, aucune place n'est réservée à l'expression créative telle que nous l'entendons. Celle-ci pourrait se définir comme étant « une extériorisation de soi, de sa vie et de son monde qui se concrétise dans une réalisation per-

sonnelle et originale, ayant une valeur significative pour les autres ».

Comme je devais me limiter, je me suis penché sur le domaine de l'expression plastique.

Mon objectif était d'introduire petit à petit des activités d'expression plastique dans les classes primaires. Le tout était de montrer que c'est possible. Je me suis posé certaines questions auxquelles je voulais donner une réponse à l'aide de mes expériences.

● Ne faut-il pas beaucoup de matériel lorsqu'on veut réaliser des activités d'expression plastique ?

Les classes ne disposant pratiquement d'aucun matériel, n'est-il pas exclu d'introduire ces activités ?

● Comment susciter la créativité dans l'expression de l'enfant, alors qu'il est habitué à imiter et copier le maître ?

● Est-il possible de créer dans la classe une atmosphère de détente, favorisant la spontanéité des enfants, alors qu'ils sont soumis souvent à une discipline autoritaire ?

● Comment faire accepter par les maîtres la manière d'évaluer le travail de l'enfant dans le respect de sa créativité et de son expression, alors qu'ils sont ancrés dans un système de notation rigide ?

● L'expression en équipe est-elle possible, car les enfants ne sont pas habitués à travailler en équipe ?

● Pourra-t-on arriver à convaincre les maîtres de la nécessité de l'expression créative dans le développement de la personnalité de l'enfant ?

Pour répondre à toutes ces questions, il fallait mettre la main à la pâte. C'est pourquoi je me suis lancé dans certaines activités d'expression plastique. J'ai expérimenté une série de techniques dans des classes primaires.

COMMENT S'EST DÉROULÉE CETTE EXPÉRIENCE ?

J'ai pu profiter de la collaboration du directeur de l'école d'application, des maîtres de classes et même des élèves-maîtres. Tantôt j'organisais moi-même l'activité d'expression, tantôt je la préparais avec un titulaire de

classe ou un élève-maître qui en prenait ensuite la responsabilité.

Les enfants étaient très intéressés et participaient activement à l'expérience, bien que les techniques aient été, pour la plupart, nouvelles.

Au début, il était difficile de susciter la spontanéité des enfants, ce qui est compréhensible étant donné les habitudes des enfants et des maîtres. J'ai rencontré dans les œuvres des enfants beaucoup de « clichés », des imitations de formes et de figures bien connues. Petit à petit au cours de la leçon d'expression, arrivant à dominer la technique, certains enfants se sont pour ainsi dire libérés et sont arrivés à des « créations » répondant à un besoin personnel.

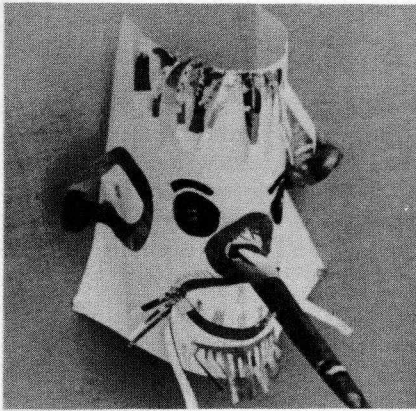
Un de mes objectifs principaux était d'aller à la recherche d'un matériel simple et peu coûteux, puisque les écoles se trouvent dans une situation précaire. J'étais persuadé que le manque d'un certain matériel ne pouvait pas être un empêchement pour organiser des activités d'expression. Il fallait surtout exploiter les moyens du bord, le matériel se trouvant dans le milieu de l'enfant.

Pour coller nous avons toujours employé de la farine mélangée à l'eau et chauffée. En plus il existe des plantes qui dégagent une matière collante pouvant certainement être utilisée.

Pour couper et découper, nous n'avons pas utilisé de ciseaux, mais le couteau local (qui se vend au marché et qui ne coûte pratiquement rien) et la lame de rasoir.

Pour colorier nous avons employé des feuilles et des fleurs que les enfants frottent sur le papier.





La peinture peut être remplacée par de la couleur naturelle, telle que le liquide extrait de feuilles et de fleurs, ou des pierres et de la terre (ex. de la latérite). Le maître peut aussi conserver les petits morceaux de craie qui reste, les écraser et les dissoudre dans l'eau.

Citons maintenant quelques activités impliquant certains matériels et certaines techniques qu'on trouve facilement dans le milieu :

- faire une mosaïque à l'aide de petits cailloux ou de petits morceaux de coquilles d'œuf, enfoncés dans une dalle d'argile ;
- manipuler des cordes de papyrus ou de sisal ;
- coller des feuilles d'arbres ou de plantes séchées ;
- imprimer à l'aide d'un morceau de patate douce ;
- faire de la peinture à la bruine à l'aide du balai local et de la boue ;
- modeler avec de l'argile ou de la sciure de bois ;
- dessiner avec du charbon de bois.

Ce qui était regrettable dans ces activités d'expression que j'ai expérimentées, c'est qu'elles étaient souvent isolées par rapport à l'ensemble des apprentissages scolaires. Cela était pratiquement inévitable étant donné leur caractère expérimental. Elles s'inséraient dans cet ensemble scolaire sans y être liées.

Normalement, si ces activités étaient prévues dans le programme, elles seraient intégrées dans les différentes disciplines scolaires et en rapport avec les matières enseignées. L'enfant exprimerait entre autres ce qu'il vit dans son milieu scolaire, ce qu'il vit au cours des journées qu'il passe à l'école.

Exemples :

- une leçon de lecture peut facilement donner l'occasion aux enfants d'exprimer, par telle ou telle technique d'expression plastique, un passage ou l'ensemble du texte ;
- une leçon d'observation en étude du milieu inspirera fortement l'enfant dans son dessin, collage ou modelage ;
- une leçon de récitation, qui devrait, pour bien faire, constituer une expression orale de l'enfant, peut conduire à une activité d'expression plastique ;
- même une leçon de calcul peut donner lieu à une activité telle que le « jeu de surfaces ».

Ce qui est très important au cours des activités d'expression et que je n'ai pas pu réaliser suffisamment, c'est le dialogue avec les enfants. Il est absolument indispensable de les observer et de causer avec eux pendant qu'ils travaillent. C'est à eux d'expliquer ce qu'ils expriment et comment ils l'expriment, et non pas à nous d'interpréter leur travail. Cette observation de l'enfant qui s'exprime et le dialogue entretenu avec lui au sujet de son travail, facilitent l'appréciation et l'évaluation de celui-ci.

Soulignons que la valeur du travail de l'enfant ne réside pas dans le résultat final, mais dans la façon dont il s'est exprimé.

J'ai pu organiser plusieurs activités en équipes qui ont assez bien réussi. Certaines exigeaient des enfants le respect du travail et de l'expression des compagnons, d'autres demandaient une réelle collaboration.

Ces activités d'équipe apprennent à l'enfant à vivre en société tout en gardant sa propre personnalité.

RÉSULTATS DE CETTE EXPÉRIENCE

Loin d'être parfaites, ces expériences ont eu des résultats satisfaisants.

Les enfants étaient heureux de pouvoir réaliser ces activités. Il n'y eut aucun problème d'intérêt ni de discipline. Ils étaient pris par leur travail.

Beaucoup se sont réellement exprimés et ont créé.

Connaître l'avis des maîtres et des directeurs d'école est plus difficile. Je n'ose pas affirmer que les enseignants qui ont assisté ou participé à ces expériences sont convaincus de l'importance de l'expression créative. Je pense qu'il y a toute une sensibilisation à faire pour pouvoir rompre les anciennes « croyances » et habitudes. Sans être totalement convaincus, les maîtres étaient tout de même enchantés des expériences et surpris quant aux résultats des enfants.

Ce qui est positif aussi dans cette expérience, c'est qu'elle prouve qu'il est réellement possible d'organiser ce genre d'activités dans des classes dépourvues de matériel, en utilisant les moyens du bord.

Mon ouvrage « Nos enfants expressifs et créateurs ».

J'ai mis par écrit le fruit de mes expériences. C'est devenu un ouvrage qui s'intitule « Nos enfants expressifs et créateurs » (1). Les objectifs de mon livre sont multiples ; en voici les principaux :

- sensibiliser les maîtres d'écoles primaires à l'expression créative plastique ;
- montrer qu'avec peu de moyens il est tout de même possible d'organiser ce genre d'activités ;
- aider les maîtres dans leur effort de réaliser ces activités en donnant des exemples concrets ;
- stimuler les éducateurs à chercher d'autres techniques et d'autres matériels ;
- permettre à l'enfant d'exprimer librement ce qu'il vit et lui donner l'occasion de créer.

Ce livre a été réalisé à l'attention de tous ceux qui s'intéressent à l'expression créative plastique, qui désirent prendre connaissance de ces expériences réalisées au Burundi, qui envisagent de tenter des expériences analogues, et qui veulent donner à l'enfant l'occasion de s'exprimer et d'être lui-même. J'espère qu'ils y trouveront un intérêt.

Luc Bonte.

(1) Éditions A. de Bœck, avenue Louise, 203 B-1050 Bruxelles, Belgique.

...du Nigeria

*L'éducation de masse dans les pays en développement : un dilemme : le cas du Nigeria**

Cet article concerne les principaux problèmes soulevés par le lancement du Programme d'éducation primaire universelle (Epu) au Nigeria. Il englobe l'ensemble de la question, depuis le contexte originel jusqu'aux tendances actuelles. Il envisage le programme comme une étape vers un nouveau stade inéluctable de développement de l'éducation. Dans la mesure où un tel développement, par ailleurs souhaitable, peut avoir de fâcheuses répercussions sur la qualité de l'éducation et sur l'évolution socio-économique du pays en général, l'auteur recommande une certaine prudence aux pays en développement qui veulent mener à bien un combat contre l'ignorance et l'analphabétisme, qui leur demande tant de coûteux efforts. L'article prend nettement en compte la possibilité de disposer d'enseignants qualifiés et d'infrastructures de base.

En septembre 1976, le Nigeria lançait, probablement avec les meilleures intentions du monde, un programme d'éducation officiellement qualifié d'Éducation primaire universelle (Epu). Dans son principe, ce programme ouvre l'accès gratuit aux écoles à tous les enfants d'âge scolaire primaire. Le programme prévoit également de rendre, d'ici 1980, cet enseignement légalement obligatoire. Il convient de faire connaître le plus largement possible certaines des difficultés déjà survenues et d'autres qui sont à prévoir. En effet, elles permettent d'éclairer quelques aspects qui peuvent guider non seulement les cadres nigériens à qui il incombe de reconsi-

dérer d'urgence le programme, mais également d'autres pays en développement qui envisagent d'entreprendre une telle diffusion de masse de l'enseignement. Enfin, une telle mise au point peut être utile aux organisations internationales qui s'intéressent au développement de l'éducation dans le tiers monde.

Bien entendu, les situations locales confèrent aux problèmes des dimensions variées d'un pays ou d'une région à l'autre. Mais les aspects essentiels liés aux efforts des pays en développement pour fournir un enseignement primaire universel sont globalement semblables et l'approche des problèmes largement parallèle. Ce postulat tient à la constatation que les différences dans l'histoire du développement de l'éducation occidentale dans les territoires autrefois sous tutelle coloniale ne se traduisent que par des détails à l'intérieur d'un modèle schématiquement unique. Cet article se propose de décrire sommairement le contexte dans lequel l'expérience nigérienne se situe, et d'analyser le programme à la lumière des hypothèses de Beeby (1) sur les différentes étapes de l'éducation. Il aborde enfin l'impact du programme d'Epu en fonction du stade de développement économique et social du pays.

AVANT LE PROGRAMME D'ÉDUCATION PRIMAIRE UNIVERSELLE

On peut citer de multiples facteurs à l'origine du lancement du programme d'Epu au Nigeria. On sait que les bases du présent système d'éducation ont été jetées au 19^e siècle par les missionnaires qui faisaient marcher de pair éducation et évangélisation.

Ainsi, en dépit de toutes les justifications que l'on peut leur accorder, ces pionniers ont été systématiquement critiqués sur la forme et le contenu de l'enseignement qu'ils prodiguaient. L'administration coloniale qui s'est ensuite jointe à leurs efforts a, elle aussi, été accusée de promouvoir une forme d'éducation qui faisait peu de cas du bien-être réel des populations. A l'éclosion des soulèvements nationalistes, la critique, qui visait d'abord le contenu de l'éducation a mis l'accent sur le petit nombre de ceux qui avaient accès à l'éducation occidentale.

Au cours de leurs campagnes politiques, les nationalistes, qui considéraient l'éducation comme le seul moyen de développer une conscience et une identité nationales, s'en prirent au gouvernement colonial en l'accusant de refuser délibérément d'investir dans l'éducation. Pour eux, l'absence d'une éducation de masse n'était rien d'autre qu'une ruse coloniale de plus. Ainsi, en 1942, un jeune politicien résumait en ces termes la conception des nationalistes : « Sans éducation, la tutelle est inconcevable. Si des pays avancés comme l'Amérique ou l'Angleterre considèrent l'enseignement obligatoire comme un élément nécessaire à l'édification d'une nation saine et à la mise en place d'un gouvernement efficace, je dirai que le système qui doit prévaloir dans les régions sous-développées doit a fortiori être obligatoire (2).

Donc, psychologiquement, ou en fait historiquement, le programme d'Epu peut s'analyser : à partir de la motivation aiguë de certains nationaux en vue de réaliser, en quelques décen-

(*) Cf. Recherche, Pédagogie et Culture, vol. VI, n° 31, De l'Éducation en pays anglophones.

* P.T.C. : Pupil Teacher Certificate.

** E.T.C. : Elementary Teacher Certificate.

*** West African School Certificate.

(1) BEEBY C.E., *The quality of Education in Developing Countries*, Cambridge, Mass., 1966.

(2) MBADIWE K.O., *British and axis aims in Africa*. Maillet & Co, N.Y., 1942, p. 173.

(3) ADARALEGBE A. (Ed.), *A Philosophy for nigerian education* : Nigerian Educational Research Council Proceedings of the National Curriculum Conference, 8-12 september, 1969. Heinenan, Ibadan, 1972 ; p. 25.

nies, des modèles d'éducation que le monde occidental avait élaborés au cours des siècles.

Cela explique en partie pourquoi les responsables nationaux ont pu sembler si pressés, dès l'accession à l'autonomie, de se lancer dans une rapide expansion de leur système d'éducation. Ils envisageaient alors avec un certain optimisme naïf l'éducation, qu'ils considéraient comme la panacée du sous-développement, naît en ce sens que certains militants fervents de l'éducation de masse ne semblaient pas savoir que, dans certains cas, l'éducation de masse peut conduire à de piteux résultats et qu'on ne peut édifier de nations et de gouvernements sains en se fondant sur une éducation médiocre. Mais, pour les politiciens, ce n'est pas si simple : l'ardent désir de tenir des promesses électorales entraine pour beaucoup dans leur précipitation.

Par exemple, la première mesure du gouvernement d'Action, à son arrivée au pouvoir en 1951 dans ce qui constituait alors le Nigeria occidental, fut de promouvoir un plan d'éducation primaire universelle. Lorsque le plan entra finalement en application en 1955, un parti politique rival qui contrôlait l'ancienne région orientale, le prit comme un défi et se lança dans la même entreprise. Tout le monde sait que les deux plans se sont effondrés peu après leur mise en œuvre, et cela essentiellement parce qu'ils étaient à plusieurs titres prématurés. Mais les gouvernements régionaux respectifs ont préféré expliquer leur échec par des difficultés financières imprévues. On peut citer un autre facteur à l'origine lointaine du programme d'Epu : l'effet rétroactif de la situation dans le nord du pays. A cette époque, alors que le sud déplorait le petit nombre de ceux qui bénéficiaient de l'éducation occidentale, dans le nord, où l'éducation islamique disposait d'un système plutôt bien rodé, une certaine résistance s'exprimait. En lutte avec les écoles coraniques, l'éducation occidentale liée à la chrétienté se développait, mais plutôt lentement. Cette situation avait conduit à un insupportable déséquilibre entre le nord et le sud. Cette dernière cause est certainement une des raisons essentielles qui ont précipité l'introduction d'une éducation primaire universelle d'impulsion fédérale. Ainsi, alors que le Nigeria était toujours englué dans une coûteuse guerre civile, une conférence

nationale sur les programmes d'études, tenue sous l'égide du Conseil Nigérien de Recherche sur l'Éducation recommandait : « Le contrôle et la gestion par l'État de l'éducation primaire sont devenus impératifs. Les organismes bénévoles doivent remettre les établissements aux mains du gouvernement... Il nous faut maintenant une éducation primaire gratuite et obligatoire. Elle sera financée par le gouvernement » (3).

Cette recommandation était fondée sur l'acceptation de cette demi-vérité selon laquelle les insuffisances de financement étaient responsables des échecs antérieurs. A une époque où les revenus attendus du pétrole offraient au Nigeria les perspectives les plus encourageantes, la question financière ne pouvait constituer un problème. La recommandation fut donc acceptée et intégrée au plan de développement 1975-1980. Le moins que l'on puisse dire c'est que, au moment de la conception et de la mise en application du plan, l'ampleur des problèmes à venir et leurs répercussions sur la structure économique et sociale ont été sous-estimées. Nous ne reprendrons ici que quelques uns de ces problèmes, nous réservant de traiter plus à fond du plus inquiétant.

LES DIFFICULTÉS DU PROGRAMME D'ÉDUCATION PRIMAIRE UNIVERSELLE

La réflexion sur les problèmes liés à l'introduction du programme d'Epu au Nigeria nous remet en mémoire l'observation du professeur Lauwreys (4) sur le rôle de l'éducation dans le développement économique et social : « Lorsqu'on écoute les propos des experts, on sent pointer une certaine déception et une certaine inquiétude... On perçoit de plus en plus que la question de l'accomplissement des transformations économiques et sociales par le biais de l'éducation n'a pas été saisie dans son intense complexité. »

Au Nigeria, la complexité s'est manifestée dès les deux premières années d'application de l'Epu. Il suffit de

feuilleter les quotidiens ou de visiter les écoles pour se rendre compte de la désillusion et de l'inquiétude ambiantes. La clé du problème est que, en lançant son programme d'Epu à ce stade de son développement, le Nigeria a, sans le vouloir, aggravé un vieux problème d'offre et de demande déjà inscrit dans son système d'éducation. Les difficultés concernent la qualification et le nombre des enseignants disponibles, l'insuffisance de salles de classe, d'équipement et de personnel d'encadrement. En bref, tout le dispositif requis pour un enseignement primaire satisfaisant fait défaut.

Nous nous limiterons au facteur le plus déterminant : la question des enseignants. Avant 1968, lorsqu'on a commencé à mettre l'accent sur le nombre de maîtres qualifiés nécessaires pour doter les nouvelles écoles, les élèves sortant des écoles primaires étaient immédiatement « récupérés » dans l'enseignement en tant qu'« élèves-maîtres » ou admis pour une année de cours à l'issue de laquelle ils obtenaient le certificat d'aptitude à l'enseignement*. Les titulaires des diplômes prenaient immédiatement leur poste ou poursuivaient leurs études. Les candidats retenus s'inscrivaient dans des écoles normales. Ils en sortaient après deux ans avec un certificat de niveau III** ou après quatre ans avec un certificat de niveau II***

Progressivement on ne forma plus que des enseignants de niveau II. Cette qualification était ouverte aux titulaires soit du certificat de niveau III, soit du certificat général d'éducation ou de son équivalent obtenue à la fin du cycle secondaire de cinq ans. Pour les titulaires de ces titres, la formation durait deux ans.

Avec un tel programme de formation, le pourcentage d'enseignants qualifiés s'élevait régulièrement par rapport à celui des enseignants non qualifiés. Les statistiques montrent qu'en 1966, 36 % des enseignants du cycle primaire étaient titulaires du certificat de niveau III, 33 % n'étaient ni qualifiés ni diplômés, 30 % environ possédaient le certificat de niveau II (5). On voit donc qu'avant le lancement du programme d'Epu, les maîtres non qualifiés, bien qu'encore trop nombreux, représentaient la minorité. Mais les nouvelles orientations et la demande considérable entraînée par

(4) LAUWREYS J.A., « Education and the transformation of societies », in J.A. Lauwreys (Ed.) *Essays in Comparative Education and the Economy*, Evans Brothers Ltd. London, 1969.

(5) ADARALEGBE A. (Ed.), op. cit. p. 86.

le développement du programme d'Epu ont sensiblement modifié ce fragile équilibre.

Les rapports fournis par les différentes régions et les statistiques disponibles semblent démontrer que, pratiquement partout au Nigeria, il est impossible de satisfaire la demande. Il va donc falloir recourir à une certaine forme de « repêchage ». Selon les conditions définies par le professeur Ukeje (6), seront admis à une formation d'enseignants :

- les candidats auxquels leurs résultats ont fermé l'accès à l'enseignement secondaire ;
- ceux qui ont abandonné, pour la même raison d'échec, le cycle secondaire ;
- ceux qui n'ont pas réussi dans d'autres professions : aides sociaux, commerçants...

La seule consolation qu'on puisse tirer de ce recrutement des « laissés pour compte » est qu'ils reçoivent une formation accélérée. Pas aussi approfondie que celle qui était prodiguée jusque là, et pourtant cela n'a pas empêché un des participants à la Conférence sur les programmes d'études de déclarer en ce qui concerne les qualités requises d'un maître du premier degré : « Les écoles primaires exigent des spécialistes hautement qualifiés pour donner des bases saines aux enfants... Les mauvais maîtres ne donnent que de mauvais élèves. Heureusement, les enseignants titulaires du certificat de niveau III sont en voie de disparition. Cette catégorie d'enseignants est un fléau ; les enseignants du niveau II sont provisoirement acceptables. »

Il faut remarquer ici que, face aux pressions engendrées par le lancement du programme, les cadres de l'éducation nigériane ont été forcés de recourir à des enseignants de qualité inférieure à ceux qu'ils n'avaient antérieurement admis qu'à contre-cœur.

L'ampleur de la menace posée à l'accomplissement des louables objectifs du plan par cet état de choses peut s'imaginer sans peine. Ces objectifs, comme on peut le lire dans tous les documents officiels, sont tout à fait complets et ne se limitent pas à l'acquisition de l'écriture, de la lecture et du calcul par les élèves. On ne peut les citer ici intégralement. En bref, il est spécifié que, bien que l'éducation primaire ne prépare pas les jeunes à

un futur métier, les enfants qui quittent l'école à onze ou douze ans doivent être suffisamment mûrs pour pouvoir acquérir une formation professionnelle. Ils doivent aussi avoir été initiés à des expériences qui permettent de les intégrer comme membres à part entière dans la société. Le Nigeria n'attend pas moins de son système d'enseignement primaire.

A la question de savoir si une période de six ans est suffisante pour remplir ces objectifs d'éducation primaire, les experts de la Conférence nationale sur les programmes d'études ont répondu par l'affirmative. Ils ont toutefois formulé une réserve : qu'il règne dans les écoles un climat propice. Ce climat favorable nécessite :

- des enseignants qualifiés et compétents ;
- des locaux de classe adéquats ;
- un équipement plus adapté et plus vaste ;
- une administration efficace et un encadrement des études correct (8).

L'auteur de l'article ne peut qu'être d'accord avec ces dernières déclarations. Si le programme d'Epu doit signifier « l'enseignement pour tous », ces points constituent une condition sine qua non. On a coutume de dire que les sentiments doivent s'appuyer sur la raison comme la raison doit s'appuyer sur les sentiments. C'est l'attitude que le Nigeria doit adopter face à son programme d'Epu. L'expérience a montré que de grossières erreurs ont été commises dans la conception et l'application de l'Epu.

NIVEAU ACTUEL DE L'ENSEIGNEMENT ET IMPACT SOCIO-ÉCONOMIQUE DE LA RÉFORME

On a, sur ce point, trop insisté sur le rôle joué par la Conférence de 1969.

(6) UKEJE B.O., « The universal primary education in Nigeria : Its impact on teacher education » Paper Presented at the 1977 International Council for Teaching (ICET) World Assembly Held in Lagos, Nigeria, July 30-August 2, 1977. (Mimeo., p. 9.)

(7) BANJO S.A., « The purpose of primary education » in Adaralebe A. (Ed.) op. vit, p. 22.

(8) IBIDEM, p. 24-25.

(9) FARLEY E.S., « Implications for curriculum development and improvement in public school ». In Heubner D. (Ed.) A Re-Assessment of the Curriculum Teachers' College, Columbia N.Y. 1964, p. 81.

D'une part, les recommandations énoncées par une conférence ne sont pas des ordres et, d'autre part, elles doivent être soumises à une sérieuse réflexion avant de servir de base à une politique nationale. Edgar Farley (9) s'exprimait ainsi à une conférence sur les programmes d'étude tenue à l'École normale de Columbia : « Je lis des livres de chercheurs, je viens à des conférences comme celle-ci. Et pourtant, quand je retourne chez moi, tout ce que j'ai pu entendre doit être reformulé en fonction de la situation à laquelle je fais face. Autrement, moi seul profiterais de ces enseignements et non le système scolaire que je représente. »

C'est sur cette question de la reformulation en termes de situations précises qu'il convient d'examiner les nouvelles orientations de l'éducation nigériane à la lumière des hypothèses de Beeby sur les étapes de la formation.

Beeby répartit les écoles en quatre catégories représentant les quatre étapes à travers lesquelles les systèmes scolaires passent, allant du pire au meilleur. Chaque stade repose sur la valeur des enseignants. A l'étape n° 1 « classes enfantines », les maîtres sont mal formés et incultes ; l'éducation est formelle et insuffisante. A l'étape n° 2, les maîtres ne sont pas instruits, mais formés. Beeby nomme cette étape « formelle » parce que les méthodes d'enseignement sont formelles, mais, dans leurs limites, relativement efficaces.

A l'étape n° 3, dite : de transition, les maîtres sont plus instruits et mieux formés et, bien qu'y subsiste un certain formalisme de l'étape n° 2, l'enseignement est plus efficace. On s'en tient moins aux matières de base et l'on se soucie plus des besoins esthétiques des enfants. Les maîtres commencent à donner un sens au contenu de leur enseignement. Quant au quatrième et dernier stade dénommé « stade signifiant » par Beeby, les maîtres y sont plus instruits, mieux formés aux techniques modernes. Le programme est plus vaste. L'apprentissage inclue la résolution de problèmes et s'appuie sur des méthodes actives. La discipline est moins stricte, mais solidement établie sur des bases de bonnes relations mutuelles.

Dans les pays de l'ouest, l'éducation primaire a traversé ces différents stades en plusieurs siècles. Beeby pour-

suit son raisonnement en considérant que la direction que les pays en développement adopteront est sans conteste le vieux sentier battu. Même si l'histoire ne se répète pas nécessairement, Beeby soutient que ce n'est qu'en résumant l'expérience occidentale, que les pays en développement pourront avancer plus vite que leurs prédécesseurs en éducation formelle. Aujourd'hui, au Nigeria, la plupart des écoles correspondent aux stades I et 2. On s'est contenté de contourner l'obstacle lorsqu'on a tenté d'appliquer aux stades de « classe I et II » un programme d'éducation primaire universelle sans attendre que se soit harmonieusement produit le passage vers les stades III et IV.

Lorsqu'on étudie les hypothèses de Beeby sur les stades de l'éducation et leur bien-fondé dans le cas du Nigeria, il faut encore mentionner l'impact de l'éducation sur le niveau général de développement économique et social. En réalité, Beeby a conçu ses hypothèses à la façon de Rostow pour son modèle des stades économiques. Rostow (10) distinguait, dans la progression de la société traditionnelle vers une économie hautement développée, les cinq stades suivants :

- stade 1 : la société traditionnelle ;
- stade 2 : l'émergence des conditions de décollage ;
- stade 3 : le décollage ;
- stade 4 : l'accession à la maturité ;
- stade 5 : l'ère de la grande consommation de masse.

Il semble donc que Beeby fasse aller de pair, l'éducation traditionnelle, ou indigène, et la société traditionnelle. Ainsi, il a déterminé quatre stades économiques et peut accoler à chacun, l'un des quatre niveaux d'éducation déjà présentés. L'implication sous-jacente à cette présentation tient au fait que l'éducation doit toujours être intégrée au développement économique et social, aussi bien en ce qui concerne les programmes d'études que les résultats escomptés. Il saute aux yeux que l'on est enfermé

dans un cercle vicieux. On ne peut espérer de développement économique sérieux tant que la grande majorité de la population analphabète est confinée dans des tâches de main-d'œuvre sous qualifiée. Mais si l'économie ne peut absorber la masse de ceux qui quittent l'école et qui, en raison de leur degré d'éducation, aspirent à de meilleurs niveaux de vie que leurs parents ignorants, alors l'éducation ne peut que fomenter des troubles sociaux. Ce risque est particulièrement grand si, en fin de scolarité, de médiocres résultats scolaires n'offrent pas d'alternative entre le lauréat certifié et l'analphabète.

Le droit des jeunes à l'éducation ne peut indéfiniment être sacrifié aux fins économiques, mais on ne peut donner, dès les premières étapes du développement économique, la priorité absolue à l'alphabétisation universelle. Si tel était le cas, l'éducation (et dans le contexte nigérian, l'éducation primaire essentiellement) absorberait un pourcentage disproportionné du revenu national pour ne produire, en fin de course, qu'un facteur d'instabilité sociale et non de confort.

C'est le professeur Lewis (11) qui commente ainsi l'échec des tentatives d'extension de l'enseignement primaire à la fin des années 50 et au début des années 60 au Nigeria : « Tout comme le développement économique est un processus qui permet l'évolution de communautés ayant juste dépassé le stade d'économie de subsistance vers des communautés dotées de structures économiques et sociales de type occidental, le développement de l'éducation est une progression qui requiert une politique appropriée élaborée pour chaque stade. »

CONCLUSION

L'expérience nigériane peut servir d'exemple pour faire ressortir les problèmes et les perspectives rencontrées par un pays en développement qui souhaite promouvoir l'enseignement primaire universel. D'un strict point de vue éducatif, il serait évidemment plus rentable d'organiser une extension massive des écoles à tous les niveaux, de l'enseignement maternel à l'enseignement primaire, et même secondaire universel. Mais le processus doit être graduel, créer naturellement son propre prolongement et trouver

lui-même son équilibre. Le rythme d'extension doit être déterminé par les disponibilités en maîtres qualifiés, équipements adéquats, salles de classes, etc., nécessaires à la difficile entreprise de formation et d'apprentissage.

Les aspects économiques et sociaux ne doivent pas être sous-estimés, mais, au contraire, par certains côtés, déterminer les choix en matière de développement de l'éducation. Il est peut-être utopique de suggérer que la politique ne devrait pas influencer sur la planification de l'éducation à une époque où l'éducation sert de tremplin vers ce qu'on nomme avec euphémisme le « gâteau national », c'est-à-dire les postes-clés du gouvernement et des institutions politiques. Pourtant, il faut attirer l'attention sur les dangers de la politique de « camisole de force » contenue dans certains aspects du plan d'éducation primaire universelle. Le grand piège est, semble-t-il, que si la tendance actuelle se poursuivait, les niveaux d'éducation requis baisseraient jusqu'à ce que, paradoxalement, l'éducation pour tous en vienne à signifier l'éducation pour personne. En d'autres termes, l'essence du dilemme de l'extension de l'éducation dans les pays en développement tient au fait que, alors qu'il est souhaitable de permettre à tous les citoyens d'accéder à l'alphabétisation, la situation présente ne peut offrir, en quantité, qu'une éducation qui, qualitativement, se révèle trop pauvre pour être fonctionnelle.

En ce qui concerne la légalisation de l'enseignement primaire obligatoire dans les pays en développement, on peut méditer sur les propos de George Psacharopoulos (12). Ce sera également notre conclusion : « Les pays développés ont réalisé, au cours des temps, des taux de scolarisation primaire proches de 100 %. Ce résultat n'est pas tant l'effet des lois que celui de la volonté des parents qui ont poussé leurs enfants à acquérir un niveau au moins équivalent au leur. Ainsi, les normes d'éducation deviennent-elles une tradition et l'exigence sociale en matière d'éducation (prise au sens non économique du terme) se perpétue de génération en génération. »

Dr Chima A. Duruji,
Institut d'Éducation,
Université du Nigeria.

(10) ROSTOW W.W., *The process of economic growth* Oxford, Clarendon Press nd, 1960, pp. 307-331.

(11) LEWIS L.J., *Society, schools and progress in Nigeria*, London, 1963, p. 133.

(12) PSYARCHAROPOULOS G., « The perverse effects of public subsidization of education or how equitable is free education ? » *Comparative Education Review* Vol. 21, n° 1. Feb. 1977, pp. 70-71.

...du Zaïre

Sembène Ousmane à Kinshasa

Sembène Ousmane m'a accordé cette interview à l'Hôtel Intercontinental de Kinshasa le 13 novembre 1977. Sembène était à Kin-la-belle (il arrive encore que l'on surnomme ainsi la capitale du Zaïre), depuis le 30 octobre et allait repartir le lendemain. Au cours de ce séjour il a présenté toute son œuvre cinématographique – jusqu'à *Ceddo*, dont c'était la Première continentale –, il a discuté avec des étudiants, des hauts fonctionnaires, des écrivains, des cinéastes, des prêtres, de simples citoyens du Mouvement Populaire de la Révolution; à chaque fois il a vidé son sac avec une générosité et une franchise extraordinaires.

Je cherche à parler avec les réalisateurs de nos limites et de nos possibilités

En venant au Zaïre, tu fais figure de cinéaste-pèlerin, est-ce là une mission personnelle ou le hasard d'une invitation (1) ?

Pour moi il s'agit, du fin fond de moi-même, du développement du cinéma africain et de sa nidation. Le cinéma africain est en mesure de vivre de ses dépenses, de son public. Il s'agit, au-delà de ce que je fais, d'aller voir les cinéastes, d'essayer de les sensibiliser, j'ai fait cela en Côte-d'Ivoire, au Togo, au Bénin, au Mali et au Niger, sensibiliser les pouvoirs publics, créer l'émulation : ce qu'un pays peut faire, les autres peuvent le faire. Indépendamment de cela, je cherche à parler avec les réalisateurs de nos limites et de nos possibilités. Le plus important pour moi, c'est d'abord de parler aux réalisateurs parce que nous devons être sûrs que notre cinéma ne pourra se développer que lorsqu'il aura sa propre circulation ici, – je considère l'Europe comme un appoint certes, mais ce n'est pas là notre public.

Cette mission te tient-elle à cœur depuis longtemps ?

Pour moi, le plus difficile était d'obtenir cet entretien, car, malgré notre complicité vieille de quinze jours et nos quinze balades à travers la « cité » kinoïse (c'est ainsi que l'on nomme les quartiers populaires), Sembène feignait d'avoir décidé une fois pour toutes de ne plus répondre à ce monde, ce toubab, ce blanc si incurablement et souvent si fastidieusement curieux... Il serait inconvenant de se vanter d'avoir vaincu la résistance d'un ami, je souhaite simplement partager avec le lecteur le privilège d'avoir retenu si longtemps cet homme qui voue toutes ses puissances d'amour et de travail à la transformation de cette « garce d'Afrique » (in *L'Harmattan*).

Depuis que j'ai commencé le cinéma. J'ai commencé avec le Sénégal, ce qui avait permis l'Association du cinéma sénégalais, puis suscité, avec Tahar Cheriaa, la création de la Fepaci (2). Nous avons eu des rencontres à Dakar, à Naples – on était invité, et chaque fois j'en profitais pour nous réunir et poser nos problèmes... Les rencontres en Europe sont indispensables, mais il faut que nous suscitions ici-même ces vocations et ces possibilités de rencontres.

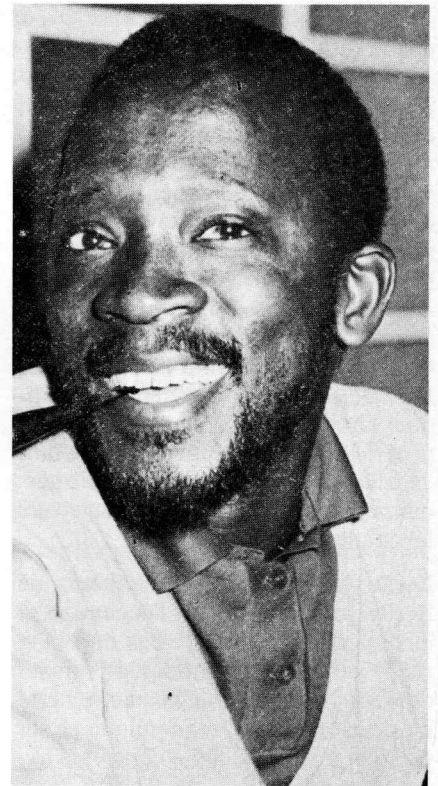
Il me semble que le Zaïre a pour toi une importance particulière ?

D'abord je suis parti d'ici, quand j'avais 40 ans (3), pour faire du cinéma, d'abord dans cette ville... J'étais là pendant les événements de Lumumba, j'ai eu l'idée de faire des films à cause des événements, des choses que j'ai vues, que j'ai vécues, que la littérature ne pouvait pas rendre... Le public, le grand public africain n'a pas encore accès à la littérature, et, même s'il avait accès à la lit-

(1) Sembène Ousmane fut invité par l'Organisation zaïroise des cinéastes, affiliée à la Fepaci, mais aussi par le Centre culturel français et le Gai savoir, une association culturelle de Kinshasa.

(2) La Fédération panafricaine des cinéastes fut créée en 1970, son siège social est à Dakar.

(3) Sembène est né le 8 janvier 1923, Borom Sarret date de 1962, Sembène avait donc 39 ans.



térature, le monde des images, la féerie des images, la civilisation même de l'oralité font que le cinéma est pour nous le remplaçant immédiat de l'arbre à palabres...

L'expérience congolaise a d'abord eu pour toi une importance politique, le cinéma, la nécessité de faire des films serait donc chez toi une exigence politique ?

Le cinéma est toujours une révolution chez nous, il doit être un objet de révolution... La révolution, avant de s'effectuer sur le plan pratique, doit se passer dans les mentalités. L'« urbanité » ne permet que la circulation sociale des choses, il faut d'abord que ça se passe dans la tête...

Mais aussi cette rue de Léopoldville t'a donné envie de faire des films ?

Léopoldville, le fleuve Congo... Je ne m'analyse pas, mais il y a beaucoup de choses qui m'avaient frappé, j'avais vu Kisangani, Mbandaka et tout ça, j'ai pensé qu'il n'y avait que le cinéma pour les exprimer. Remarque, c'est plein de contradictions, je suis parti d'ici, mais je n'ai jamais fait de films sur ce sujet, sur ce que j'avais vu...

Le fleuve est très présent dans Emittai...

Ce n'est pas assez, peut-être pourrait-on, un jour, mais... De toute façon ce qui est important maintenant n'est pas ce qui m'avait amené dans ce temps au cinéma, ce que je souhaite aujourd'hui, c'est qu'il y ait un cinéma africain plus dynamique que le mien.

Il y a tout de même quelque chose d'important qui se passe ici

C'est pour cela que tu es revenu ici ?

Le Zaïre est le grand absent du cinéma africain (4), mais il y a tout de même quelque chose d'important qui se passe ici, je ne parle même pas de l'organisation sociale ou politique, le Zaïre est presque un continent, quatre fois la France, donc c'est un pays qui peut survivre, et le Zaïre peut devenir une tête d'attraction cinématographique, il y aurait Carthage, Ouagadougou et peut-être Kinshasa... Cela dépend des autorités, ce serait peut-être une bonne chose.

Tu penses davantage à Kinshasa qu'à Brazzaville ?

Non ! n'importe quel pays peut le faire, qu'on nous offre l'accueil et on y va ! Des situations s'offrent, j'étais invité au Zaïre, si je l'avais été à Brazzaville je leur aurais dit la même chose.

La première africaine de Ceddo (5) à Kinshasa représente-t-elle quelque chose de particulier ?

Il faut utiliser les hasards ! Seulement le problème est que Ceddo est passé ici pour la première fois en Afrique, mais aucun distributeur zaïrois ne l'a pris, ni ce film ni un autre ! Il faut être réaliste, il y a la part des choses !

Tu as eu des rapports avec les distributeurs zaïrois ?

Il n'y a pas de distributeurs zaïrois, je n'en ai pas vu. Il y a seulement des cinémas où des Belges font de la sous-distribution... Quand on sait qu'au sud du Sahara le Zaïre est le pays le plus riche, qu'il possède paraît-il plus de cent cinquante cinémas, que Kinshasa a plus de cinquante salles ! Ce que j'ai vu, c'est que les salles sont très mal entretenues, elles sont toujours là comme les salles de l'époque

coloniale, il n'y a aucune amélioration (6)...

Tu vas repartir, qu'emportes-tu de plus précieux de cette ville ?

J'ai acheté beaucoup d'objets ! (7) Mais je peux revenir, dans cinq ans, dans dix ans, je ne me décourage pas ! J'ai rencontré les cinéastes, les écrivains, les peintres, les hommes de théâtre (8), nous avons parlé de la culture africaine, s'il y a en ce moment affaiblissement de la production ou de la créativité, j'espère avoir un peu suscité, éveillé, créé des envies... La culture zaïroise doit se relancer, je n'ai fait que donner un coup de pouce. Il faut montrer l'exemple afin que les gens puissent d'eux-mêmes se débrouiller !

Mais ton impression personnelle ?

Mon impression personnelle est que

(4) Le cinéma zaïrois eut sa minute de gloire avec *Moseka* de Kwami Manbu Zinga qui obtint à Ouagadougou en 1972, le prix du meilleur court métrage et le prix décerné par l'O.C.A.M. à l'œuvre « représentant l'Afrique de la manière la plus authentique ».

(5) La sortie de *Ceddo* est compromise au Sénégal parce que les deux « d » enfreignent la loi contre la gemellation des consonnes... Sembène entend bien ne rien changer à l'orthographe de son titre, étant entendu que cette querelle linguistique cache une raison plus profonde : *Ceddo* est un violent pamphlet contre la religion/colonisation musulmane.

(6) Deux distributeurs-importateurs sous distributeurs belges contrôlent les 9/10^e du marché zaïrois du film. Contrairement à l'UGC, ils ne font aucun effort au niveau de l'importation des films de qualité, ni bien entendu de la distribution des films africains. Cette situation fut encore aggravée au moment de la « zairianisation ».

(7) Sembène paraît très friant de production artisanales contemporaines, celles que d'aucuns qualifieraient d'art missionnaire... Pour lui l'objet porte toujours la marque d'un esprit créateur.

(8) En dehors des rencontres officielles, Sembène discute avec les étudiants de l'Institut pédagogique national, du campus universitaire, de l'Institut national des arts, du collège Boboto, il rencontre des peintres des beaux-arts, des écrivains de l'Union des écrivains zaïrois, des acteurs...

(9) Sembène fut le fondateur de l'Association des cinéastes sénégalais et l'un des pionniers de la Fepaci. Il insiste aujourd'hui sur une déontologie de la profession, ayant constaté que les associations commettaient des abus quant à leur recrutement et surtout quant aux exigences de la profession.

(10) Plusieurs associations de cinéastes zaïrois se sont succédées avant la constitution de l'Organisation zaïroise des cinéastes en 1972. Elle présenta une semaine du cinéma zaïrois en 1973, et ne se manifesta plus guère.

(11) Simon Kimbangu (1889-1951), prophète, fondateur de religion envoyé par le Christ, Moïse du peuple congolais contre la domination coloniale. Le Kimbangisme a été un élément important dans l'éveil du nationalisme congolais et reste l'une des grandes religions du Zaïre.

c'est un grand pays avec énormément de possibilités qui ne sont pas encore utilisées... Il leur manque je crois une sorte de locomotive. La création, ce travail, est un problème individuel, ce n'est pas un problème de régime, il est vrai il faut de l'argent, mais aussi, il faut des hommes convaincus et déterminés.

Quels conseils donnerais-tu aux individus, aux jeunes cinéastes par exemple ?

D'abord ils doivent grouper leurs individualités (9) et avoir un seul objectif : vouloir faire du cinéma. Le cinéma est le résultat d'un travail collectif, on a une idée, mon idée est bonne, et à partir de ce moment on se retrouve trois ou quatre et on bosse, on commence à chercher modestement...

Il existe une Organisation zaïroise de cinéastes (10) ?

Oui, qui à un certain moment donné a peiné comme un moteur poussif... Peut-être le moteur était-il mal rodé ? Mais là, nous venons de le pousser jusqu'au sommet de la montagne, espérons que vers la descente il va démarrer !

Une parenthèse, tu as quelquefois parlé d'un film sur Simon Kimbangu (11).

Je n'ai pas envie de faire un « Simon Kimbangu », mais je pense que c'est un homme qui a révolutionné quelque chose, peut-être y a-t-il eu dans les autres États des hommes comme lui, peut-être a-t-il des émules au Sénégal, mais aucun n'a souffert comme lui. Au Bénin, en Côte-d'Ivoire, au Cameroun, des gens avaient quitté l'Église catholique ou protestante pour créer leur propre église, la révolte était à l'intérieur de l'Église.

Ce thème de la révolte et de la souffrance t'attire ?

La souffrance n'est pas un plaisir, je n'aime pas particulièrement les martyrs, mais j'aime la lucidité de cet homme moyen, qui a pu créer quelque chose, et lutter pour la dignité, le respect. Il faut se souvenir dans quelle situation était l'indigène d'alors, quel était son niveau intellectuel et culturel, quelles étaient ses limites, il n'avait aucune liberté, il était en cage chez lui... Alors il était plus facile de s'attaquer aux colons qu'à l'Église,

qui était vraiment la bonne conscience du système colonial : on pouvait attaquer le colonialisme, on pouvait même demander l'indulgence à l'Église, mais s'attaquer à l'Église d'alors, il fallait quand même de la foi en ce qu'on faisait ! Et aujourd'hui un homme comme Simon Kimbangu, qui a été le grand-père, le père de tant de révolutionnaires et de militants nous intéresse forcément beaucoup.

Je n'essaye pas d'analyser le pourquoi

Passons du coq à l'âne, as-tu été marqué par un souvenir d'enfance ? La giflle à ton instituteur (12) ?

Je ne le pense pas, vraiment je ne cherche pas pour le moment les souvenirs de mon enfance, je pense que nous devons aller de l'avant, peut-être plus tard j'essayerai... Mon enfance était une enfance heureuse comme toutes les autres, mon père était pratiquant, je pense que c'était un homme juste.

Qu'est-ce qui t'a éloigné de la religion ?

Je ne sais pas, vraiment tu sais, pour le moment, je n'essaye pas d'analyser le pourquoi de ces choses, peut-être pourrais-je revenir demain à la religion. C'est l'homme qui est pour moi un Dieu, ce qui est bien et mal ici c'est l'homme, pour le moment je suis ici et c'est ici qui m'importe.

Dans ta prise de conscience de la nécessité de faire du cinéma, le Congo n'était sans doute pas le seul facteur ?

J'ai écrit beaucoup de poèmes par exemple pour retracer les événements de Lumumba, mais ça concernait qui ? J'écrivais pour qui ? Écrire en français, certes, mais moi-même je n'étais pas content, l'écriture touche trois pelés et quatre tondus, tandis que le cinéma va plus loin, on voit bien que les gens vont tout le temps au cinéma...

Dans Voltaïque, dans Le Docker les personnages vont au cinéma.

Mais je vais toujours au cinéma ! J'ai passé presque la moitié de mon enfance dans les salles de cinéma, ceux de ma génération le savent, même en

Casamance j'allais au cinéma, et jusqu'à présent, quand j'y vais, avec ceux de ma génération on se marre parce que je me vantais de ne jamais payer le cinéma, je resquillais, ce qu'on appelait « brûler le cinéma »...

Ton père était d'accord ?

Tu sais, mon père c'était un numéro à part, c'était un homme drôle...

Parlons création cinématographique, quel processus suit-elle chez toi ?

J'ai une idée, un fait divers qui m'inspire, et je travaille ce point, je creuse, j'élargis, un fait divers réel...

Il y a aussi chez toi des motifs visuels, par exemple l'arbre, le baobab ou le fromager, qui reviennent avec insistance ?

J'aime bien les arbres ! Mais nous devons avoir une ponctuation, nous cherchons des métaphores, nous ne pouvons pas nous référer comme un pays occidental aux clochers, aux chemins de fer qui arrivent, qui ponctuent l'heure... Il y a une façon de ponctuer la journée, je cherche une ponctuation qui peut déterminer, signifier...

Localiser, authentifier.

Pas authentifier (13), mais localiser peut-être, c'est ça... Quand, dans le Mandat, la caméra tourne autour de l'arbre c'est une journée qui passe, quand, dans Emitaï les gens sont sous l'arbre, c'est le temps qui passe, infiniment... L'histoire se passe je crois en 24 heures, mais ce temps infini des dialogues c'est l'arbre qui est là qui le signifie.

La plupart de tes films sont très ramassés dans le temps et dans l'espace.

D'abord cela permet de faire des économies, je dois savoir comment nous devons faire du cinéma pour économiser le temps, le travail et l'argent... Pour les changements de décors, de tenue, de saison, il faut des moyens ! Par exemple Emitaï où nous avons vu la récolte, cela m'a demandé deux ans, j'ai dû filmer un an ces récoltes des femmes avec mes actrices pour pouvoir filmer le reste l'année suivante, parce qu'au moment où je filmait Emitaï la récolte devait être terminée dans les rizières, sinon nous n'aurions eu personne, tout le monde

aurait été aux champs... Le problème était alors que mes actrices puissent vivre pendant un an, il fallait les entretenir financièrement, ne pas les décourager...

Je crois que tu tiens beaucoup à l'idée d'équipe ?

On allait toujours avec Caristan et Ibrahima Barro, il fallait passer 24 heures à Ziguinchor et revenir à Dakar, ou parfois ils me laissaient à Ziguinchor, je m'entendais avec eux...

Ce sont les piliers de ton équipe ?

Oui, avec Vieyra (14), depuis Borom Sarret...

Comment ça se passe ?

Il y a tout, parce que les hommes ne sont pas des moutons !

Vous devez rencontrer des problèmes spécifiquement africains ?

Beaucoup, ne serait-ce que le fait de pouvoir bricoler la caméra lorsque l'on est à mille ou deux mille kilomètres de la capitale, où déjà l'on n'a rien, à part le trait d'union avec l'Europe où l'on peut réparer rapidement la caméra ! Il n'y a pas d'électricité là où l'on va tourner, il faut en créer, en inventer... Le soleil ! les gens disent qu'il y en a assez, mais le soleil ça fatigue ! Et il faut éclairer, le noir est ce qu'il y a de plus mal « blanchi », au soleil il noircit davantage, il faut « blanchir » ce visage pour en trouver les traits... Nous nous gardons aussi nos secrets !

Tu respectes le plan de travail ?

Je le modifie beaucoup, parfois même je bouleverse l'ordre du tournage, selon les possibilités. Le problème du scénario est facile, je suis dans une chambre, dans un bureau, je rêve tout ce que je veux comme décor, et sans le savoir je fais un travail de studio, tandis que lorsque je tourne « le cinéma à ciel ouvert », c'est un chapitre de mon livre (15), ce que j'ai vu dans mon « laboratoire » n'est plus vrai sur le terrain sur lequel je suis, j'ai pu rêver, idéaliser un décor, un trait, un paysage, mais quand je suis là je

(14) Ibrahima Barro, assistant puis régisseur général. Georges Caristan, caméraman. Paulin Soumanou Vieyra, directeur de production. Vieyra est également doyen des cinéastes sénégalais, historien du cinéma africain et auteur d'un Sembène Ousmane Cinéaste (Présence africaine.)

(15) Sembène semble avoir achevé un ouvrage théorique et pratique sur le cinéma en Afrique, souhaitons que ce livre paraisse bientôt.

(12) Sembène raconte qu'un jour il fut giflé par l'instituteur et qu'il lui rendit sa giflle. Il fut renvoyé de l'école, mais son père lui donna raison.

(13) « L'authenticité » est la philosophie politique du mobutisme.

constate que l'état du lieu n'est plus le même, je dois l'utiliser à bon escient, le terrain est l'infanterie que j'utilise comme arme de guerre...

Une grande discipline est nécessaire ?

J'écris le scénario, je repère l'endroit, je peux modifier aussitôt, avant le tournage, mais en modifiant il faut avertir les autres.

Le tournage doit être très dur ?

On tombe dans les pommes, mais on aime ce travail !

Il faut prendre le raccourci de l'histoire

Tu parles souvent de la nécessité d'avoir une grande culture cinématographique.

Pour moi c'est un problème d'esthétique, il faut prendre le raccourci de l'histoire... Il y a des voitures qu'on dit tropicalisées ou adaptées aux pays africains, mais les principes du moteur sont les mêmes, de même pour la caméra et les grands tournages, il reste la sensibilité d'un public qui aime bien le grand cinéma, qui nous a apporté quelque chose, l'ignorer, serait fuir, je dis donc : connaissons les classiques du cinéma mondial, nous y gagnons !

Mais ici le public ne connaît pas les classiques ?

C'est encore trop tôt, que les cinéastes d'abord les connaissent, le jour où nous aurons assez de ciné-clubs et de cinémathèques, les cinéphiles les connaîtront. Les français les connaissent grâce à des gens comme Moussinac, comme Sadoul, comme Langlois (16), le cinéma n'évolue pas seulement par les gens qui font des films, il y a des « mécènes intellectuels » entre le public et le cinéma...

Les critiques sont indispensables ?

Des critiques oui, mais il y a les autres... Langlois n'était pas un critique, il a fait énormément de choses, nous le connaissions tous, il a beaucoup fait pour nous, au début déjà, je ne me

rappelle plus les dates, il a fait une semaine du cinéma africain à la cinémathèque... On a eu des rencontres avec lui à Florence, à Naples, à l'Unesco, il a beaucoup fait pour la cinémathèque d'Alger, pour Carthage (17)... Le seul point avec lequel je n'étais pas d'accord, c'est qu'il voulait toujours me rendre hommage !

Tu connaissais Melville ?

Ah oui, Jean-Pierre ! C'était un drôle de numéro, un solitaire, dommage que le cinéma français n'ait pas su l'apprécier pleinement, il a dû faire ses films contre vents et marées...

Tu l'avais rencontré dans un festival ?

Quand un type me fascine pour son travail, quand je sais qu'il a quelque chose à m'apporter, je demande à le voir. Pareil en littérature, pourquoi pas ? Quand j'ai des difficultés et que je veux le faire... Quand j'ai voulu faire du cinéma, j'étais allé voir Sadoul et Daquin (18)... Daquin m'avait donné rendez-vous à sept heures du matin, j'ai pris le café chez lui, il m'avait dit ce qu'il avait à dire, j'étais content.

D'autres cinéastes t'ont-ils apporté quelque chose ?

Il y en a un que j'ai eu la chance de rencontrer, un très vieux, Charlie Chaplin ; il m'a dit que ce métier tout le monde pouvait le faire, mais qu'il exigeait beaucoup. Je crois que c'était à Londres, après l'histoire de Mc Carthy, bien avant que je fasse du cinéma, j'étais là-bas pour une conférence syndicale, j'étais encore loin du cinéma... C'est le seul type qu'on ne voyait ni dans les bistrotts, ni dans les boîtes de nuit, ni dans les réceptions, il m'a dit qu'il fallait rester chez soi et travailler, et j'ai eu la même réponse de Roger Martin du Gard quand il était à Marseille aux Cahiers Du Sud.

J'ai l'impression que les solitaires te fascinent.

Mais le travail de la création, la réflexion pertinente sur des sujets donnés exigent cette solitude. On ne devrait même pas répondre aux journalistes !

Roger Martin du Gard, Chaplin, Melville, est-ce un peu la même famille ?

Je ne sais pas, j'avais besoin de les connaître, par la suite j'ai connu les Senghor, les Birago Diop, les Césaire, Ousmane Socé Diop, Frantz Fanon, Richard Wright... J'étais un nouveau, je devais apprendre de tout un chacun, vraiment ça ne me gêne pas d'apprendre chez les autres, je me suis toujours dit que c'est au contact des autres que je me forme, ce sont les autres qui m'enseignent... A Moscou j'ai connu d'autres écrivains, d'autres cinéastes, en Amérique la même chose, les Japonais aussi, Kurosawa était à Munich, et ainsi de suite...

On pense dans Ceddo à l'influence japonaise.

Peut-être, peut-être... Mais l'influence des autres, quand c'est bien, je suis d'accord ! Tu sais, il est très difficile de réinventer des choses, il faut connaître, il faut passer par cette phase constituée par ce que les autres ont apporté petit à petit.

Je crois que tu tiens à ce que les cinéastes aient de grands rapports avec la littérature ou avec les écrivains.

J'ai vu beaucoup de jeunes qui veulent faire du cinéma et qui ont vraiment foi dans le cinéma, ce n'est pas un reproche, mais ma crainte est que, parfois, ils sont très faibles en littérature, il y a le problème de la culture générale, et d'abord de leur propre culture, qu'ils méconnaissent dans la mesure où ils n'ont pas été élevés dans une culture purement africaine, ni non plus dans une culture européenne. Ces jeunes sont en état de déchirement (je ne dis pas « déracinement »), lorsqu'ils veulent refermer la boucle, revenir à quelque chose, à une synthèse, ils ont besoin d'une plus grande connaissance que les autres... La connaissance approfondie des deux cultures permet de fermer la déchirure.

Et l'écrivain peut apporter au...

Oui, les deux, les deux, le littéraire a souvent une connaissance lyrique de la littérature, il connaît les mots, il a un sens de l'observation plus développé que certains de nos cinéastes, et le cinéaste connaît très bien la technique, mais il n'est pas capable d'écrire des scénarios.

Les écrivains dramatiseraient et visualiseraient davantage que les cinéastes ?

(16) Léon Moussinac (1890-1964), l'un des premiers théoriciens, critique et historien du cinéma, auteur en particulier d'un essai sur le cinéma soviétique. Georges Sadoul (1908-1967), critique et historien du cinéma, communiste fervent et généreux. Henri Langlois (1914-1976), fondateur de la cinémathèque française.

(17) Le festival de Carthage a débuté en 1966 ; depuis 1970 il alterne ses manifestations avec le festival de Ouagadougou.

(18) Louis Daquin (1908), réalisateur à partir de 1941, professeur à l'Institut des hautes études cinématographiques.

Pour le moment oui. En France, en Europe, combien y-a-t-il de cinéastes qui sont seuls maîtres de leur scénario ? Leur première œuvre est souvent une histoire qu'ils portent en eux et qu'ils peuvent porter à l'écran, mais lorsqu'ils passent à la deuxième, à la troisième, ils constatent que dans la première œuvre ils ont tout dit ! mais ils ont une connaissance de la technique.

Les cinéastes ont finalement trop peu de rapports avec leur entourage ?

Ils sont plus pauvres que les écrivains, ils sont moins gâtés... Les écrivains sont souvent des professeurs, ils ont un job et la plupart des cinéastes ne sont pas vraiment salariés, ils n'ont pas de revenus.

Au Zaïre tous les cinéastes sont fonctionnaires ?

Le Zaïre est un cas spécial, il avait la télévision avant d'avoir le cinéma (19), ainsi dès l'instant que les Zaïrois ont fini leurs études pour faire du cinéma, pour occuper des responsabilités dans une production, la télévision les absorbe et à partir de là c'est difficile... Avec la télévision on devient une mouche dans une toile d'araignée, et là nous avons une contradiction entre l'État et la création, parce que l'État a une idée fixe de ce que doit être sa télévision, pas la télévision, mais sa télévision... Une fois dedans, pour s'en dépêtrer, c'est difficile !

Tu penses qu'ici les cinéastes ne peuvent pas faire de la télévision un moyen d'expression ? L'État pourrait également s'approprier le cinéma ?

La télé c'est la boîte la plus politique et tout le monde a l'œil dessus.

Dans ce domaine la solidarité est peu de chose

Le cinéaste doit donc tourner le dos à l'État ?

Je ne sais pas ! je n'ai pas à dire ce que doit faire le cinéaste africain, je ne donne aucune recette, mon rêve est qu'il y ait énormément de films africains qui soient diffusés...

(19) La télévision débuta au Zaïre en 1967, le cinéma lui est antérieur, puisque des réalisateurs indépendants ou dépendants du ministère de l'Information ont travaillé entre 1945 et 1965, mais il est vrai que les Zaïrois n'eurent guère de responsabilités dans ces productions.

Les thèmes, les sujets, les méthodes de travail, de production m'importent vraiment peu dans cette phase, l'essentiel c'est que les films africains aient la priorité sur le continent africain, que l'on décolonise nos écrans !

Tu verrais sereinement des films sur certaines grandes personnalités africaines, même très réactionnaires ?

Oui, ce sont des contradictions... Si Mobutu veut faire un film il le fera, il a les moyens, il a les techniciens, et souvent dans des cas comme cela ce sont les mercenaires européens, les intellectuels de l'art qui viennent faire le film, c'est toujours le mercenariat de certains hommes de culture qui se disent de gauche et qui ont parfois l'outrecuidance de nous dire « si moi je ne le fais pas, c'est un Noir qui va le faire » ! Nous en connaissons, je ne veux pas citer de noms, nous avons compris que dans ce domaine la solidarité est peu de chose... C'est à nous Africains de nous battre sur nos terrains. Ces gens, quand on les voit en Europe, se disent de la gauche et se veulent plus révolutionnaires dans les salons et autres, mais lorsqu'il s'agit de l'Afrique ils se comportent comme les derniers des gougnaffiers... Les mercenaires de la pellicule sont nombreux, ils viennent souvent de la gauche, de la gauche française même !

Tu es en colère...

Non, je dis que lorsqu'on nous demande à nous Africains de faire des films, ils... Mobutu ou Senghor ou Eyadema et les autres trouveront des cinéastes pour faire des films, moi cela ne me gêne pas, j'aimerais bien voir les films...

Un mercenaire faisant un film sur Mobutu, utilisant des acteurs et des techniciens zaïrois pourrait...

Il ne faut pas chercher des justifications ! On parle d'un film sur Mobutu, je dis « pourquoi pas nous ? » Nous avons vécu des expériences avec certains cinéastes qui se disent de la gauche, je ne cite aucun nom, je ne parle de personne, mais nous, nous connaissons de qui il s'agit, et lui, il le sait s'il le lit, c'est son affaire.

Que penses-tu actuellement d'un homme comme Rouch ?

Rien !

Tu es revenu à la littérature, tu écris « Le Dernier de L'empire », qu'est-ce que c'est ?

Il faut attendre (20).

Tu disais aussi que tu étais au Zaïre pour le tome 3 de « l'Harmattan ».

Oui, je cherche des éléments, mais mes projets je ne veux pas en parler, ce sont des choses qui me sont personnelles, je n'ai pas à discuter...

Tu parlais de la solitude nécessaire à une pensée pertinente, quels sont tes autres besoins d'homme et de créateur ?

Rien, ma famille c'est tout.

Tu dis parfois que ta famille c'est ton théâtre.

Ça, c'est ma famille africaine, élastique, ça c'est tout mon théâtre, mais j'ai ma famille individuelle, ma petite famille, elle ne me dérange pas, je suis là, je suis en famille, je ne suis pas isolé jusqu'au bout, je peux entrer et sortir quand je veux, je sens que je suis associé à des gens dont j'ai besoin et dont je sais qu'ils ont besoin de moi...

As-tu des manies d'écrivain ?

Non, j'ai un gros Waterman, il date de tout ça et ça c'est un plaisir quand je le tiens... Il faut de temps à autre changer la plume quand elle se casse, et quand je change la plume j'ai du mal à m'adapter à la nouvelle plume !

Revenon au cinéma...

C'est pas encore fini ?

Non ! tu insistes souvent sur la question de l'identification, qui conduit à un cinéma de héros, n'y a-t-il pas là un danger ? Les héros n'aliènent-ils pas habituellement les spectateurs ?

Quels héros ? Pecos, Django ? ça c'est le cinéma étranger (21) qui nous aliène, mais le pouvoir d'identification, justement, c'est de créer nos héros, beaucoup de gens veulent être des Django, c'est un complexe, un complexe d'identification... Pourquoi le spectateur africain veut-il s'identifier à Django ? Voilà le problème, tout est là. Nous nous demandons ce que nous devons faire justement pour le désaliéner et lui restituer ses propres

(20) Jeune-Afrique nous dit le 4 novembre 1977 : « Ousmane Sembène est plongé dans Le Dernier de L'empire dont les héros, comme en un mai 1968 d'Afrique noire, ne veulent plus se reconnaître, ni dans les dirigeants, ni dans les partis conventionnels de leurs pays. »

(21) Rares sont les productions africaines visibles en Afrique, le cinéma européen, américain et asiatique « colonise » en général tous les écrans.

héros, qu'il ignore. Le cinéma qu'il a l'habitude de voir ne lui donne pas sa réalité contemporaine, je pense donc que là notre cinéma a un rôle à jouer.

Crois-tu que les spectateurs désirent d'autres héros que ceux des films de karaté ou des westerns italiens ?

Si j'abondais dans ce sens, eh ben ! on n'a qu'à laisser la lutte pour l'indépendance et l'économie. Moi je dis que l'Europe a cessé de nous apporter quelque chose sur le plan moral et spirituel... Il reste évidemment la technique.

Et un certain nombre de maux.

Oui peut-être quelques mots.

Je voulais dire des malheurs...

Mais les malheurs on les aurait même sans voiture ! Non, je ne vais quand même pas dire que tous nos maux nous viennent d'Europe ! Il y avait aussi la féodalité africaine, qui un moment donné a été stoppée mais qui s'est déplacée, qui a été doublée par les tirailleurs sénégalais, l'armée coloniale, les fonctionnaires qui se sont nidés pour devenir une couche privilégiée, auxiliaire du système colonial... Nous avons nos maux ! Pour moi... Mais il faudra lire mon livre, ce sont des problèmes que j'ai abordés là-dedans !

Quand lirons-nous ton livre sur le cinéma ?

J'espère que Présence Africaine va le sortir l'année prochaine.

Alors que serait le héros positif du cinéma africain ?

Je ne sais pas, c'est le public qui...

Le cinéma ne peut rien résoudre tout seul

Une fille comme Dior dans Ceddo ne risque-t-elle pas de consoler des volontés plus faibles que la sienne ? Du moment qu'elle tue, le spectateur n'a pas besoin d'aller si loin (22)...

C'est très difficile... Je ne crois pas, je ne crois pas... Le spectateur faible, mais l'autre, le spectateur en « puissance »... Ça peut déchaîner des réactions dans tous les sens... Le cinéma que vous nous avez donné n'a

(22) Ceddo film historique fait d'une jeune fille l'héroïne qui tue le marabout usurpateur. Il y a là un scandale insoutenable pour les fidèles de la religion musulmane.

donné aucune solution aux problèmes sociaux, le cinéma ne peut rien résoudre tout seul... Vous qui écrivez sur le cinéma, vous pensez que le cinéma africain doit aller au-delà des autres, c'est vraiment, c'est vraiment vous leurrer et nous leurrer !

Vous êtes un soldat parmi d'autres.

Je ne dis pas que nous sommes des soldats, nous sommes des créateurs, c'est tout. Les créateurs et le cinéma français ont beaucoup fait depuis la Bastille, et la France est toujours à la recherche de... Qu'on ne vienne vraiment pas nous dire : voilà ce que c'est que le cinéma africain, voilà ce qu'il doit être !

Mais la fonction sociale que le cinéma européen a raté, le passage de la tradition orale au cinéma, dont tu parles souvent, va peut-être le permettre ?

Je ne sais pas, il m'est difficile... Tout est possible en Afrique, mais je ne suis pas un rêveur, je ne confonds pas les vessies et les lanternes.

Dans tes films tu cherches de nouveaux symboles, ou des situations symboliques, penses-tu que le spectateur soit prêt à les lire ?

Si on les lui explique oui, c'est aussi valable pour le cinéma français, c'est valable pour tous les cinémas du monde. Les critiques, tous ceux qui écrivent, qui réfléchissent sur le cinéma, ça commence aussi en Afrique, en deux jours ici on a vu la presse parler cinéma... Enfin pour ramasser en une seule phrase tous les problèmes qui me préoccupent, je dis qu'il faut que les gouvernements aient une politique culturelle, dans laquelle nous mettrons le cinéma et nous travaillerons, à partir de ce moment-là les choses seront faites, mais tout le reste m'intéresse de moins en moins, je ne le dis pas par pédantisme... Certaines questions de journaliste sont toujours en train de me perdre...

En quel sens ?

En demandant toujours si je ne pense pas si le cinéma africain doit être ceci ou cela... Il est difficile de dire quoi que ce soit, on a nos vœux de ce que doit être le cinéma africain, cela ne suffit pas, il faut que les cinéastes se bagarrent en même temps au sein de leur peuple, qu'ils déterminent une politique culturelle bien définie et dans ce cadre nous mettrons le ci-

néma. Aucun rapport avec le cinéma de Godard !

Mais il pourrait se passer ce qui se passe avec les télévisions, qui font bien partie d'une politique...

Tout est dans le risque, tout est dans le risque, tout est dans le risque. Ce n'est pas parce que Godard a fait des films que Mai a été quelque chose... Il faudra demander à Rouch, à Enrico, on a été ensemble en mai 68, j'étais témoin des réunions à la rue de Vaugirard, mais je n'ai jamais entendu autant de bêtises que dans ces réunions, c'était pire que sous l'arbre à palabres ! politiquement ! Il s'agissait de la fonction des cinéastes au sein de la société... Ils connaissent bien leur métier, ils travaillent bien, mais les prétentions qu'ils voulaient donner au cinéma en oubliant le social, en oubliant les autres, c'était absurde.

D'où par exemple un cinéma militant difficile à supporter ?

Je laisse aux Français le soin d'en juger !

Je ne vais pas te parler de Samory...

Tu ne parles pas de Samory ! on va partir, tu fermes ta boutique !

J'ai encore trois ou quatre...

Trois questions et c'est fini, mais ne revenons pas sur Samory, parlons seulement de mon séjour, il y a des choses dont je n'ai pas envie de parler, je veux les écrire !

Nous ne voulons pas que le cinéma sénégalais soit un mythe

Un résumé de l'expérience sénégalaise pourrait nous être utile, ici...

Nous ne voulons pas que le cinéma sénégalais soit un mythe.

Vous vous êtes battus ?

Oui, on se bat toujours, mais il y a des hauts et des bas... Maintenant nous pensons que nous sommes au creux de la vague, par rapport à ce qu'on a fait il y a quatre ans.

Qu'est-ce que vous avez fait ?

C'était la première fois que nous avions produit cinq longs métrages, et depuis Xala on n'a produit que Ceddo, donc j'étais le seul producteur, bon ! cet arrêt est dû à quoi ?

Nous sommes en train de chercher.

Ces films ont été amortis au Sénégal ?

Quelques-uns, pas tous, certains ont été des fous, 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 oulof, 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; Emitaï 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 oulof dirigé par Sembène depuis 1972. « C'est un précieux instrument de culture. Il nous permet d'assumer notre propre personnalité » Sembène 1973.

(25) Emitaï 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^e 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-