

D'UN LIVRE À L'AUTRE



A propos de « la psychiatrie dynamique africaine »
Entretien
avec le Docteur Ibrahim Sow

Le docteur Ibrahim Sow, directeur de recherche en psychopathologie à l'U.e.r. de psychologie de Paris V, est psychiatre et enseignant. Il travaille à la fois en France et en Afrique. Il a publié l'an dernier un ouvrage sur « la psychiatrie dynamique africaine » (1) sur lequel nous l'interrogeons aujourd'hui, ainsi qu'un nouvel ouvrage récemment paru, « Structures anthropologiques de la folie en Afrique » (2) dont nous ferons prochainement l'analyse.

Votre livre « Psychiatrie dynamique africaine » se présente comme un essai de synthèse de la psychopathologie africaine par rapport aux théories de type occidental. Pouvez-vous tout d'abord nous expliquer son titre ?

Il se justifie de plusieurs manières. Tout d'abord, je considère la psychiatrie comme un domaine à part entière de la médecine visant à l'étude clinique et théorique des maladies mentales, mais aussi, à l'élaboration des techniques thérapeutiques appliquées aux malades dans leur environnement réel. C'est ainsi que j'ai voulu étudier, dans ce livre, les vécus concrets du trouble mental, ainsi que les principales techniques thérapeutiques qui s'appliquent aux soins et à la prise en charge des malades mentaux en Afrique noire, dans les milieux traditionnels.

Ensuite, quant au terme : dynamique, la raison en est simple : j'essaie de montrer, tout au long de cet ouvrage, que la conception africaine de la psychiatrie est une conception dynamique aussi bien dans son aspect théorique

que dans son aspect pratique. Enfin, en milieu traditionnel, on considère la personnalité comme une totalité dynamique en relation intime avec les différents plans de la réalité sociale pratique, mais aussi avec les valeurs les plus fondamentales de la culture elle-même. L'être atteint de trouble mental n'est jamais conçu de manière analytique et séparée comme un individu développant en lui-même, pour des finalités distinctes propres, un certain nombre de troubles. Il est toujours envisagé dans l'ensemble beaucoup plus vaste : culturel et spirituel duquel il tire l'essentiel des éléments qui le constituent. Selon la pensée traditionnelle, il s'agit d'un conflit dynamique et actuel de relations entre le sujet malade et ses instances constituantes. C'est dans ce sens que je parle de psychiatrie dynamique africaine.

Vous tenez à vous démarquer dès le début de votre livre, de la psychanalyse freudienne. Pouvez-vous nous expliquer votre position ?

Oui, au plan méthodologique général, je tiens à me démarquer de la psychanalyse freudienne, non pas parce que je récusé dans son principe ou dans ses différents développements techniques, scientifiques, conceptuels ou thérapeutiques, la psychanalyse en tant que telle. La psychanalyse freudienne a sa valeur propre ; mais je pense que, pour éviter le dogmatisme prétentieux, toute conception psychologique et psycho-pathologique doit, fondamentalement, au niveau épistémologique, circonscrire ses limites de validité ; donc, critiquer ses propres limites. Au fond, ce que j'ai voulu, c'est fixer aussi bien celles de la psychanalyse que, disons, celles de la psychiatrie africaine. C'est d'ailleurs là, la fonction de toute méthode et le dessein de la connaissance scientifique. Autrement dit, il faut délimiter un cadre épistémologique méthodolo-

gique et conceptuel, de validité de la psychanalyse dans – si vous voulez – l'aire anthropologique ou anthropologico-culturelle à l'intérieur de laquelle les premiers psychanalystes, et plus particulièrement Freud, ont fait leurs observations et développé leurs interprétations de la folie. En effet, une interprétation n'est pleinement valable que dans la mesure où – explicitement – l'on se réfère à un code d'interprétation et où l'on peut articuler ses différents termes en autant de signifiants qui, finalement, se résorbent, pourrait-on dire, dans un signifié dominant à la chaîne interprétative, sa cohérence et sa pleine intelligibilité. Le champ dans lequel s'est située la psychanalyse est le champ occidental. D'après mon expérience, et dans un souci de rigueur théorique, j'ai voulu, au niveau de l'Afrique, à l'aide des symptômes manifestes locaux dégagés, analyser les signifiants observés sur le terrain africain et remonter au signifié qui leur donne leur cohérence dans le champ de l'expérience africaine. Au fond, ce que je propose comme ligne méthodologique, c'est ce qu'on pourrait appeler une analyse régressive : celle pouvant mener, disons, du manifeste au latent qui sous-tend, structure, éclaire et nous rend intelligible le manifeste au plan des réalités cliniques concrètes africaines.

Alors, et pour en terminer sur ce point, vous êtes donc réservé sur les analyses psychanalytiques qui peuvent être appliquées à des contes issus de civilisations autres qu'occidentales.

Oui, en fonction même de ce que je viens de dire et si je considère les contes comme des productions culturelles. Ce sont des mises en thème d'un certain nombre de réalités avec l'utilisation de symboles disponibles dans un champ culturel déterminé. Alors, je vois difficilement comment on peut être cohérent au plan de l'interprétation signifiant-signifié, si l'on prend des signifiants ou des éléments thématiques d'une culture globale donnée où ils trouvent leur cadre d'insertion normale, leur cohérence et toutes leurs possibilités d'interprétation, pour les transposer dans une autre culture.

Il faudrait prouver – avant d'utiliser partout, le même schéma et les mêmes chaînes significatives d'interprétation – que les différentes cultures existant

(1) Ibrahim Sow : Psychiatrie dynamique africaine, Paris, Payot, 1977.

(2) Ibrahim Sow : Structures anthropologiques de la folie en Afrique, Paris, Payot, 1978.

concrètement et historiquement, telles qu'elles sont connues, procèdent d'un vaste ensemble symbolique issu, lui-même, d'un signifié identique. Jusqu'à présent, me semble-t-il, personne n'a pu faire ce travail.

C'est ma préoccupation de fond. Je n'ai rien contre la psychanalyse bien évidemment. Ce que je regrette et que je trouve tout à fait dangereux, c'est ce totalitarisme qui consiste, finalement, à prendre un certain nombre d'analyses qui ont été faites, surtout celles se rapportant à des symboles à forte signification dans une culture donnée pour organiser tout un système que l'on veut généraliser à l'ensemble de l'univers et en faire une sorte de dogmatisme figé qui nous donne les clés dernières des conduites passées, présentes et à venir ainsi que celles de toutes les cultures. Ceci, je ne peux pas l'accepter.

Mais alors, dernière question sur ce point. Pour vous, un livre comme « l'Œdipe africain » (3) apporte-t-il des éléments nouveaux et solides à la connaissance de la pathologie africaine ?

Au plan clinique, des analyses extrêmement fines y sont faites mais j'ai dit quelque part, je ne me souviens plus à quelle page de mon livre, que, néanmoins, concernant un certain nombre de développements théoriques, je manifeste des réserves.

Un point précis : si l'on parle, par exemple, des « positions agressives et de leur antériorisation », encore faudrait-il prouver que ces positions agressives aient existé, ne serait-ce qu'au plan de la structure des relations père-fils. Cela me semble en contradiction d'ailleurs, avec ce que les auteurs disent dans leur texte, à savoir que jamais le problème de la rivalité père-fils ne se pose en termes concrets et que l'Œdipe n'est pas accessible à la clinique. Je comprends bien que les auteurs soient amenés, de bonne foi, – pour analyser – à un certain niveau de profondeur – à projeter les éléments thématiques qu'ils ont analysés dans leur propre culture. C'est là toute la complexité du problème. Il est temps d'écrire une critique de la science de l'interprétation.

Je me résumerai donc en disant que si l'on se situe dans la perspective d'une psychologie compréhensive, dynamiste et interprétative des faits :

1° sur le plan de la présentation clinique des réalités psychiques,

2° sur le plan de l'analyse et de l'interprétation des faits cliniques, on doit se donner les instruments méthodiques et théoriques qui permettent, réellement, de les interpréter en toute rigueur. Cette rigueur ne peut nous être offerte de l'extérieur par la théorie freudienne de la personnalité conçue comme le canevas « paresseux » d'un méta-système théorique – bref une sorte de « bonne à tout faire » – Par ailleurs, on semble regretter que je n'ai pas rendu compte de façon systématique de ce qui a été fait à Fann (4). Mais ce n'était pas mon propos, car je n'ai pas particulièrement travaillé à Fann, je n'appartiens pas à l'école du Pr Collomb. Ce que j'ai essayé de faire dans mon travail, c'est de pénétrer en profondeur les éléments les plus intimes de la personnalité africaine, de les reconstituer ou d'en faire l'esquisse théorique et à partir de cela, d'éclairer des faits de conduites. Je concède volontiers que, dans l'état actuel des choses, nous n'avons pas suffisamment d'éléments encore.

Mais, j'aime parler des choses que je connais. Comment voulez-vous que je parle – de l'intérieur – de ce qui se passe à Fann, alors que je ne l'ai pas vécu. Toutefois, je m'y réfère dans mon deuxième livre.

Je ne suis pas du tout dogmatique. J'ai été élevé dans un milieu où il y avait plusieurs ethnies. J'ai eu cette chance extraordinaire d'avoir tout enfant des petits camarades d'ethnies différentes. Je vivais dans une sorte de creuset de l'ensemble des diverses ethnies de la Guinée et je sais parler au moins cinq langues différentes. Ceci me permet de relativiser beaucoup de choses. Je ne sais pas s'il existe une vérité absolue ; je reste persuadé qu'il y a un certain polycentrisme méthodologique possible dans la découverte des vérités scientifiques qui ne sont d'ailleurs telles, qu'en fonction des réalités complexes dans lesquelles elles se situent.

Dites-nous, tout de même rapidement, vos points de désaccord avec Collomb.

Je ne les examinerai pas de manière systématique, mais prenons par exemple la bouffée psychotique (5), si fréquente en Afrique.

C'est toujours le même problème ; on ne s'était jamais soucié d'élaborer aucune conception théorique dépassant le niveau du simple mécanisme du dysfonctionnement psychique. On peut penser que la bouffée psychotique met en question la structure profonde de la personnalité. La preuve que j'apporte, c'est que la bouffée psychotique « artificielle », provoquée par la prise délibérée d'hallucinogènes est utilisée lors des épreuves d'initiation, lorsqu'on doit changer d'état profond : passer de l'état d'adolescent à l'état d'adulte (maturité et accession à une expérience existentielle tout à fait différentes). De même, si l'on observe, d'une manière clinique très approfondie, ce que l'on appelle des états de transe et de possession, obtenus grâce à des techniques éprouvées, on s'aperçoit qu'il s'agit d'états psychotiques aigus de destruction de la personnalité (bouffées psychotiques provoquées). Dans mon livre, avec les schémas de la structure dynamique que je propose pour comprendre le fonctionnement de la personnalité, on voit bien que la bouffée psychotique atteint les éléments profonds du psychisme et non ses aspects superficiels et périphériques comme le dit Collomb.

Où est exactement la contradiction ? A Dakar-Fann, on a soigné avec succès la bouffée délirante, ce qui implique une interprétation juste des symptômes.

Oui, au plan thérapeutique, la bouffée psychotique se soigne avec succès. Là n'est pas le problème. Vous m'avez posé une question sur la conception théorique de la psychose aiguë. Sur le plan théorique, Collomb pense que la bouffée délirante n'intéresse que la modification des statuts et des rôles, soit la partie la plus superficielle de la personnalité comme il le dit lui-même. Et, sur ce point théorique fondamental, je pense que la bouffée psychotique, bien au contraire, met en

(3) Marie-Cécile et Edmond Ortigues : *L'Œdipe africain*, Paris, Plon, 1966.

(4) Hôpital de Dakar-Fann.

(5) Bouffée psychotique : délire.

question la partie la plus centrale de la personnalité. S'il fallait une argumentation supplémentaire, je dirais qu'en milieu traditionnel, on considère que les personnes qui ont fait des bouffées psychotiques aiguës ont remodelé leur personnalité : ce qui équivaut à une sorte d'initiation réussie. Souvent, elles deviennent elles-mêmes des thérapeutes (comme dans le cas d'une psychanalyse, les vécus de certaines périodes de la cure sont très « décapants »). Par ailleurs, si l'on se réfère à l'expérience de traumatismes dus par exemple à une transplantation culturelle ou aux changements de repères habituels dans l'environnement social entraînant des modifications des mécanismes habituels d'adaptation, la décompensation se produit, souvent, selon le mode psychotique aigu. Il se produit un réajustement au niveau profond de la personnalité. Comme je l'ai dit, lors de l'initiation, les postulants sont mis en état de psychose aiguë, après absorption d'iboga ou de datura selon les pays, c'est-à-dire en faisant appel à des techniques pharmacologiques permettant d'atteindre à cette psychose aiguë de décompensation accompagnée d'hallucinations, etc. Ceci corrobore mes hypothèses concernant la structuration intime de la personnalité.

Que pensez-vous de « Psychanalyse et anthropologie » (6) de Géza Roheim.

Géza Roheim est aussi un disciple de Freud et ce que je constate en germe chez lui, c'est toujours le même type de préoccupations fondamentales : les constantes et les invariants. C'est l'ethnopsychanalyste armé qui part avec ses préjugés. Il aboutit à cette notion de la psychanalyse comme méta-culture et méta-psychologie tout comme un certain nombre de catégories génétiques héritées qu'on retrouverait partout.

Je ne me permettrai jamais, à partir de conclusions que j'ai pu tirer par exemple, des études que j'ai faites en Afrique, de préjuger et de généraliser ces résultats à l'ensemble de l'humaine condition. Je délimite bien le cadre de validité de mes analyses et de mes interprétations, lorsque j'en

fais. C'est une question de rigueur méthodologique.

Vous récusez également l'archétype de Jung et l'analyse des rêves. Il semble pourtant que les Jungiens se rapprochent souvent, par leur interprétations, de la symbolique de certaines sociétés africaines.

Oui, c'est possible, mais seulement, la différence est la suivante : comme la plupart des psychologues, des chercheurs, surtout ceux de l'Europe du XIX^e siècle, Jung comme Freud s'intéressait à l'origine radicale de l'humanité. Ils pensaient selon une perspective évolutionniste psychologique du XIX^e siècle, pouvoir en avoir des témoignages archaïques chez l'enfant occidental, le malade mental, le rêveur et le « primitif » actuel. Ce qui est difficile et peu acceptable dans la perspective où je me situe, moi, vis-à-vis de Jung, en tout cas, c'est que tous ses archétypes, toutes ses descriptions relatives au dynamisme sont fondées sur l'hypothèse de l'existence d'un homme « générique ». Autrement dit, ce qui me gêne dans Jung, c'est l'universalisme de ses archétypes remontant à une mythique commune origine de l'humanité. En fait, sa doctrine est un peu trop imprégnée, à mon sens, pour un homme du XX^e siècle, d'évolutionnisme psychologique et culturel du XIX^e siècle calqué sur le modèle biologique. Peut-être est-on toujours un petit peu prisonnier des idées scientifiques de son temps.

Si vous le voulez bien, après avoir fait le tour de ce dont vous vous écarterez, j'aimerais que vous nous exposiez votre propre position, c'est-à-dire vos conclusions. Vous donnez dans votre livre le schéma de la structure dynamique de la personne dans la société africaine. Ce schéma est-il, mutatis mutandis, extensible à l'ensemble des sociétés africaines, et pourriez-vous le comparer à celui de la personnalité occidentale ?

Je vais commencer par vous dire une chose. On ne reproche pas à Freud, non seulement d'appliquer ses schémas et sa doctrine à l'ensemble de l'humanité alors que ses observations cliniques portaient sur certains patients viennois de son époque. Moi, on me fait un procès parce que j'essaie de faire la synthèse des éléments structuraux issus de la clinique et de la pathologie africaine que chacun a

le loisir d'observer. Autrement dit, des psychologues peuvent, disons, faire une théorie de la personnalité en examinant les différentes manifestations de celle-ci dite normale ; les psychopathologistes, eux aussi peuvent quasi expérimentalement, à l'aide d'un certain nombre de thématisations des troubles mentaux ou d'expressions de ces troubles, essayer de reconstituer le schéma théorique du fonctionnement de la personnalité. En fait, je pars de ces faits-là, en disant par exemple : il y a, à de petites nuances près, fondamentalement, une conception commune à toute l'Afrique concernant le syndrome d'influence par la sorcellerie. Je dis bien à quelques petites nuances près, mais dans l'ensemble, on considère partout que le sorcier a le pouvoir de détruire à distance, de manière nocturne et psychique, la substance vitale de ses victimes. Je défie quiconque de prouver que ce n'est pas comme cela que toutes les populations africaines conçoivent la sorcellerie. Lorsqu'un patient développe des troubles mentaux, je défie quiconque de me démontrer que, dans toute l'Afrique, on n'attribue pas ces troubles soit à des génies, soit à des esprits qui sont qualifiés de manière différente, peu importe. Je défie quiconque de prouver que dans certains états névrotiques ou conduites d'échecs, la faute n'est pas attribuée à une relation conflictuelle, etc.

Les chercheurs occidentaux, eux, ont le droit – je ne sais pas au nom de quoi – de faire des schémas en Europe à partir de l'observation des Européens et de les généraliser à l'ensemble de l'univers. Y aurait-il deux poids et deux mesures ? Je voudrais qu'on m'explique pourquoi ?

On a dit parfois que les Africains sont mal placés pour parler de l'Afrique parce qu'ils n'ont pas suffisamment de recul. Écoutez, si on poussait à l'extrême ce genre de raisonnement, ça pourrait aller très loin. Autrement dit, les prisonniers n'ont pas le droit de parler des prisons, les esclaves n'ont pas le droit de parler de l'esclavage, les opprimés n'ont pas le droit de parler de l'oppression ! Eh, qui donc parlerait à leur place ? Il y a encore beaucoup de chercheurs – à mon avis – qui ont quelque part, dans leur inconscient, cette attitude ambiguë... Nous avons tous, bien évidemment des préjugés tenaces, vous voyez, dont il faudrait essayer de se départir.

(6) G. Roheim : Psychanalyse et anthropologie, traduction française, N.R.F., Gallimard, Paris, 1967.

Ce sont des fonds de totalitarisme qui resurgissent ?

Je n'irais pas au point d'affirmer cela mais en tout cas, il y a un problème sur ce plan. Autrement dit, y aurait-il des gens qui sont capables de parler de certaines choses et pas d'autres ? Très concrètement : les Africains ont-ils le droit, oui ou non, de parler d'eux-mêmes, d'approfondir les connaissances les concernant tout particulièrement ?

Vous avez parlé de sorcellerie tout à l'heure, les notions de sorcellerie en Europe et en Afrique sont extrêmement différentes. En Afrique, la sorcellerie, cause de maladies mentales, peut aussi servir de remède, elle a un côté positif.

Oui, sur le plan institutionnel puisque, en fait, c'est toute une construction idéologique, intellectuelle, qui a valeur à la fois sédative et cathartique comme je l'ai amplement développé dans mon livre. C'est une construction qui sert à désigner, disons, de manière symbolique, un sentiment d'angoisse aiguë et de dévitalisation qui, autrement, est innommé. Nommer l'ineffable, c'est déjà une thérapie.

Si, en outre, vous avez le consensus de l'ensemble de la collectivité, c'est encore mieux. Si vous êtes seul à y croire, ce n'est plus sédatif, vous vous retrouvez dans la position du paranoïaque occidental : il n'y a que lui qui croit à ce qu'il dit. Mais supposons que, par biais de sorcellerie, je me sente ensorcelé et que tout le monde croit à la sorcellerie, c'est un facteur sédatif.

Vous dites qu'il existe un lien entre la maladie mentale et les différentes formes d'expression sociales de la culture ?

Il existe des symboles majeurs dans une culture déterminée. Je vais vous donner des exemples : il y a un thème notoire, c'est celui de la culpabilité, aussi bien dans les névroses et les psychoses que dans les comportements sociaux les plus courants, comme du reste chez les marginaux, délinquants, toxicomanes, etc.

Donc, je dis tout simplement que ce thème de culpabilité que l'on retrouve en pathologie, on le rencontre aussi bien dans la psychologie interne individuelle, comme moteur, bien sou-

vent, mais aussi comme frein. C'est à double tranchant.

Je ne fais que redire d'une autre manière, après tout, ce que Freud a dit, sur ce plan. Il y a donc là une continuité de significations et d'interprétations possibles.

D'autre part, en Afrique, j'ai été frappé par l'existence d'un schème de pensée majeur : la persécution. On le retrouve aussi bien dans les maladies mentales que dans les relations sociales.

La persécution c'est une mise en thème, finalement, du problème du mal. Le problème du mal intéresse toutes les sociétés. Telle société va thématiser selon le schème de culpabilité avec toutes les conséquences qui en découlent, l'autre va le thématiser en fonction du schème de persécution. C'est pourquoi dans mon second livre, je parle de « structures anthropologiques ».

Que se passe-t-il lorsqu'il y a ce qu'on appelle acculturation ?

Je n'aime pas ce terme d'acculturation, qui me semble ambigu.

C'est vrai, mettons rencontre ou domination d'une culture par une autre. A ce moment-là, à votre avis, y a-t-il accroissement des maladies mentales ?

Je ne suis pas du tout convaincu que la maladie mentale soit occasionnée par l'acculturation. Ça dépend de ce que l'on appelle acculturation. En tant que tel, la rencontre des cultures, en aucune manière, ne peut déterminer, finalement, des maladies mentales, je ne le crois pas ; en tous cas, pas directement lorsqu'il s'agit d'une vraie acculturation : bien au contraire dirais-je même, mais il peut y avoir « fausse acculturation » chez des personnalités fragiles. Est-ce de cela dont vous voulez parler ? En général, on ne conçoit pas suffisamment l'acculturation de manière dynamique. Je crois beaucoup à la possibilité d'adaptation de l'esprit humain devant des problèmes à résoudre, à sa faculté de mobiliser toutes ses possibilités dans ce but. Il y a toujours eu des modifications culturelles en Afrique qui sont attestées par l'histoire des États. La psychologie individuelle des gens avant, pendant les grands empires ou durant les différentes étapes du XIX^e ou maintenant, au contact de la culture occidentale a

suivi un développement propre. Lorsqu'une société est en contact avec des valeurs nouvelles, dans la majorité des cas, elle essaye de saisir, mais pas n'importe comment, un certain nombre d'éléments, de traits caractéristiques qu'elle pourra réinterpréter et intégrer dans ses structures propres selon les modalités qui sont les siennes. Autrement dit, même sur le plan religieux, malgré les millénaires, il y a quelque chose de spécifique dans les différents christianismes occidentaux suivant qu'ils sont anglais, italien, français, espagnol ou portugais, etc.

Ces différents peuples, tout en se référant explicitement au Christ, en fait le vivent, le pratiquent, chacun, selon des données culturelles et historiques propres. On peut dire qu'ils ont, chacun, selon leur génie propre, « acculturé » le Christ. Disons de même que, si les Anglais devenaient marxistes par exemple, je suis sûr que quelque part ils resteraient Anglais. Donc, l'acculturation, telle qu'on la conçoit habituellement reste un concept ambigu. On la considère en général, en terme purement passif d'ajouts, de retraits. Moi, je pense qu'il y a là une dynamique extrêmement complexe surtout comme cela a été le cas en Afrique ou en Asie, la pénétration a été superficielle, laissant quasi intactes les structures traditionnelles elles-mêmes.

Il risque tout de même d'y avoir un écrasement. On en a des exemples.

Vous voyez que vous-même posez le problème en termes d'écrasement ! Évidemment, il y a des cas de destructions systématiques, d'ethnocide, de déportations, de morts. Ce sont là des circonstances tragiques, heureusement exceptionnelles. Pour parler encore de ce que je connais : un musulman africain reste beaucoup plus africain qu'arabe. Il en est de même du chrétien de Rome et du chrétien chinois. Bien concrètement, il n'existe, entre eux, que des liens très formels.

Au contact des cultures, une nouvelle dynamique a été créée qui peut avoir des effets très positifs. Ainsi donc, je ne peux pas dire qu'elle soit plus génératrice de maladies que d'autres facteurs, c'est devant les grands problèmes de la vie de quelqu'un que l'on vérifie la cohérence interne de sa structure mentale.

**Propos recueillis par
Denyse de Saigne.**

L.-G. DAMAS (1912-1918) (*)

Ma première rencontre avec Léon-Gontran Damas date de 1974. Il était déjà un mythe. Comme ses condisciples d'autrefois : Lépold Sédar Senghor, Aimé Césaire, Jacques Rabémananjara. Il m'avait accueilli dans son petit bureau au Campus de l'Université noire « Howard » de Washington, sans surprise alors qu'il ne me connaissait pas et que je m'étais présenté à lui sans avoir pris rendez-vous. Il était alors ce qu'il avait toujours été, selon le témoignage de ceux qui l'avaient connu plus jeune : long, un visage émacié, des yeux d'une vivacité rare, le front travaillé par des questions qui lui faisaient de légères rides d'une belle élégance, le geste de mains et des bras, oh ! ce geste d'accueil, large et vivant... Et le dialogue à peine entamé, à une de mes naïvetés, il avait, généreux et amical, répondu par une phrase complice : « aucune génération n'a le monopole de la vérité ».

Fin décembre 1976, il m'écrivait une longue lettre, au retour des festivités organisées à l'occasion du 70^e anniversaire de L.S. Senghor et m'y disait notamment : « je n'ai pas été seul au mois d'octobre dernier, à goûter le courageux message de votre Président à la séance de clôture des manifestations organisées à Dakar, en l'honneur de L.S. Senghor dont nous fêtons le 70^e anniversaire. – Wolé Soyinka et le Président Mobutu sont venus enterrer les haches de guerre tant par leur mesure que par la sincérité de leur hommage à la négritude et à Senghor. – Tout est pour le mieux. Dans notre monde où nous avons autre chose à faire que rapporter de l'eau au moulin de ceux qui se gaussent des Nègres dans le tunnel ».

Il avait ainsi vu en cette fête organisée en l'honneur de L.S. Senghor le lieu de réconciliation entre la négritude, l'authenticité et le rire critique de Wolé Soyinka qui, on le sait, s'était naguère étonné que l'on parlât de « négritude » alors que le tigre n'invokait point sa « tigritude ».

L.G. Damas... J'aurais dû le revoir en novembre 1977. Il avait émis le souhait de m'avoir avec lui pendant une semaine. Je lui avais promis de travailler sur ses souvenirs. J'ai dû, à cause des élections zairoises, reporter à plus tard ce rendez-vous majeur. Et c'est à Paris, en pleine réunion de l'Unesco, que j'appris sa mort le 22 janvier 1978.

Léon Gontran Damas est né, le 28 mars 1912 à Cayenne, en Guyane française, dans une famille aisée. C'est à Cayenne même qu'il fait ses études élémentaires. Il entre ensuite au lycée Schoelcher à la Martinique. C'est là qu'il rencontre, pour la première fois, Aimé Césaire. De santé fragile, son enfance et son adolescence sont une lutte constante contre la maladie. Envoyé à Paris par sa famille pour y étudier le droit, il se présente à l'École Normale Supérieure, puis suit des cours de langues modernes orientales, de littérature et d'ethnologie. Homme de contacts faciles et d'une remarquable curiosité d'esprit, L.G. Damas fréquente les surréalistes, les Noirs américains, et s'ouvre résolument à l'Afrique. Ce continent où il se cherche des racines, il va le découvrir et l'aimer intensément grâce à ses études d'ethnologie, mais aussi grâce à ses amis Noirs, parmi lesquels Césaire et Senghor. C'est ensemble qu'ils lancent, en 1934, une petite revue, **L'Étudiant Noir**, à laquelle on se réfère habituellement pour marquer le début du mouvement de la négritude. Ce choix, Damas le paie durement : ses parents, scandalisés devant « ses fantaisies », lui coupent les vivres. Courageusement, il tient bon et, pour survivre, doit faire divers petits métiers : plongeur, débardeur, chanteur.

C'est en 1934 qu'il donne son premier texte que publie la revue **Esprit**. Cette même année, sous la direction du Professeur Paul Rivet, il mène des recherches ethnologiques sur les Antilles, les trois Guyanes et l'Afrique du Sud. Son temps, il le vit fortement : enquêtes ethnologiques qui lui font suivre le destin de l'homme noir, mais aussi poésie, une poésie encore secrète à laquelle il travaille et dont le projet est d'une part de crier l'indignité du Nègre qui « s'assimile », d'autre part de fonder les normes d'une reconquête des valeurs africaines. Son recueil, en fait le premier ouvrage de la Négritude militante, paraît en 1937 : c'est **Pigments**, publié par l'éditeur Guy Lévi Mano, avec une préface de Robert Desnos. C'est une véritable bombe que ces textes qui, en un verbe brillant et saisissant, invitent les Africains à cesser d'être

les grands enfants au rire éclatant qui amusent les Blancs pour devenir en fin les sujets de leur destin. Le pouvoir réagit violemment et interdit **Pigments**. Cela, L.G. Damas ne l'oubliera jamais. Il me le redira en 1974, l'amertume dans les yeux, s'étonnant que l'on puisse à présent lui reprocher de composer avec le colonialisme alors que son œuvre et son projet, dès le départ, assumaient des risques difficiles à comprendre aujourd'hui.

Lorsque la guerre éclate, Damas s'enrôle. Démobilisé en 1942, il rejoint la résistance. Son action dans ce combat dans l'ombre lui vaudra, en 1945, une médaille commémorative de la libération. Il travaille alors à la Radiodiffusion d'Outre-Mer. L'expérience d'avant-guerre l'a marqué : il publie **les Veillées Noires** qui paraissent aux éditions Stock en 1944 et qui sont récits frémissants de poésie et de prudence. En 1947, il donne aux éditions du Seuil une anthologie, injustement méconnue, sur les **Poètes d'expression française d'Afrique Noire**. En 1948, ses **Poèmes nègres sur des airs africains**, sortent chez Mano : un livre mal connu qui est une fort belle manière de célébration de l'Afrique.

Damas est devenu une célébrité. L'administration française fait souvent appel à lui pour siéger dans diverses commissions techniques qui doivent étudier les problèmes des départements et territoires d'outre-mer. C'est ainsi qu'en 1949 il fait partie d'une mission envoyée en Côte-d'Ivoire pour étudier les problèmes créés par des troubles sanglants qui y ont eu lieu. C'est son premier contact avec l'Afrique. Au retour, il rédige, dans une passion contenue, un ouvrage, **Les Incidents de Côte-d'Ivoire** qui ne paraîtra qu'en 1951.

En 1950, il est député et représente la Guyane à l'Assemblée française. Brève carrière politique qui le distrait quelque peu des fonctions qu'il a prises au département international des Éditions Fasquelles et surtout de ses projets d'écriture : **Graffiti** a paru chez Seghers en 1952, **Black-Label** chez Gallimard en 1956 et il travaille à l'établissement d'une nouvelle édition de **Pigments** qui paraîtra en 1962.

En 1960, les indépendances africaines s'instaurent. Damas aurait pu, en conseiller, aider certains jeunes pays qui le sollicitaient. Modeste, il décline les offres et esquisse les appels indiscrets. C'est alors qu'il entreprend, sous les auspices de l'Unesco, une recherche qui lui tenait beaucoup à cœur et qui le conduisit au Brésil et dans les Caraïbes : l'établissement d'un état de la question sur la culture africaine dans les communautés de la diaspora. Période d'intenses activités et d'une production à ce point exemplaire que je m'étonne sincèrement qu'on pût parler de la stérilité de Damas. En effet, il publie **Névralgies** à Présence Africaine en 1966 ; la même année, établit, en collaboration, **la Nouvelle somme de poésie du monde noir** qui paraît chez le même éditeur ; il travaille à un recueil de poèmes dont nous ne connaissons que le titre, **Mine de riens**, ainsi qu'à une étude biographique de Langston Hughes, son ami de toujours ; il s'emploie aussi à la récolte de contes traditionnels des Guyanes qu'il rêvait de publier sous le titre de **La Moisson des trois domaines**.

En 1970, Damas quitte Paris où il est domicilié depuis plus de trente ans pour aller faire des enseignements au titre de « Visiting Professor » dans l'aristocratique université des R.P. Jésuites américains de Georgetown à Washington. Il succombe aux charmes du Nouveau Monde et devient vite Professeur de Littérature au Federal City College et Professeur Visiteur de Littérature africaine à l'Institut d'Études Africaines et l'Université Howard de Washington.

Sa notoriété lui avait valu des charges et des honneurs divers. Consultant de l'Unesco pour les questions africaines, Officier de l'Ordre National – Honneur et Mérite – de la République d'Haïti, L.G. Damas était aussi membre de la Société française des Africanistes, membre du Comité Exécutif de la Société Africaine de Culture, membre du Syndicat National des Écrivains de France, membre de la Société française des Gens de Lettres, et membre du Pen Club International.

Toute la vie de L.G. Damas jusqu'à sa mort, le 22 janvier 1978, a été dominée d'une part par une lutte constante contre une santé fragile et d'autre part par une volonté de fer qui voulait contribuer positivement à la promotion de « la conscience nègre ».

* Présence Africaine est en train de préparer un hommage à Léon Damas.

Français de nationalité, L.G. Damas s'était, dès sa jeunesse, senti mobilisé par l'appel de ses origines africaines lointaines qui, jusqu'au bout, ont influencé les courbes de sa pensée comme la sincérité de toutes ses actions. « Français à part entière ou entièrement à part », m'avait-il dit naguère, reprenant Césaire, pour rappeler la générosité de ses vingt ans et l'exigence de « Liberté, égalité et fraternité » qu'il conservait, ferme dans son cœur.

L'Amérique et sa vigueur avaient répondu à son attente : les sept dernières années de son existence auront été nourries de la sève de ce pays qui trace les voies de demain et dans lequel il avait trouvé pour son plaisir, les pulsions d'une renaissance que lui confirmait l'aride travail auquel il s'était soumis en se faisant le traducteur de la poésie de Langston Hughes ; et, pour sa joie, les

promesses fantastiques des « Souls Poets » afro-américains qui lui donnaient confiance dans le destin des peuples noirs.

L.G. Damas aura peut-être été, parce que parfaitement conscient des lieux d'où il parlait et de la vocation singulière que le Destin lui avait tracée, un témoin exemplaire de notre temps, un homme fraternel. Sincèrement disponible comme le montrait déjà, avec discrétion, son essai autobiographique, **Retour de Guyane**, paru en 1938. Et je me souviens de cette règle qu'il m'indiqua : « Il y a un devoir de compréhension entre tous, et il est essentiel. Il faut, vous dis-je, revenir à la formule des créateurs de la Négritude : composer avec ceux qui veulent de nous ; les autres, ne pas en tenir compte. »

V.Y. MUDIMBE

(Extrait de « Zaïre-Afrique », B.P. 3375, Kinshasa, Zaïre.)

MARIE ELIOU

La formation de la conscience nationale en République populaire du Congo

Paris, Anthropos, 1977, 415 p.

Actuellement chargée de recherche au Centre National de Recherches Sociales d'Athènes, Marie Eliou a eu l'occasion de faire de nombreuses missions en Afrique pour l'Unesco, ce qui l'a amenée à s'intéresser aux problèmes de la formation des jeunes nations et de leur conscience nationale. La République populaire du Congo est un cas particulièrement intéressant à étudier, car elle se réclame officiellement du « socialisme scientifique », tout en gardant d'assez bons rapports avec l'ancienne métropole dont elle a conservé sans grands changements, le système d'enseignement ; depuis huit ans, on y parle de l'instauration d'une école nouvelle, « l'école du peuple », sans que celle-ci soit entrée dans les faits, ce qui montre les difficultés de l'entreprise et les contradictions dans lesquelles se débat le pays.

Après avoir, en introduction, examiné, sur un plan général, la problématique de la formation des nouvelles nations et de rôle de l'enseignement dans la formation de la conscience nationale, Marie Eliou relève, pour ce qui est du Congo, d'une part les fondements de la formation de cette conscience : expérience historique commune et communauté de vie économique et culturelle des ethnies ; d'autre part, les entraves à cette formation que constituent l'hétérogénéité ethnique, les disparités économiques et sociales, et la dépendance économique et culturelle. Une analyse du contenu de la littérature, de la musique, des arts plastiques, du théâtre et

du cinéma congolais repère l'expression culturelle de ces facteurs.

C'est le rôle de l'enseignement qui retient particulièrement l'attention de Marie Eliou : rôle double, à la fois frein et facteur de formation de la conscience nationale. L'enseignement est frein parce qu'il est importé dans ses structures, son fonctionnement, sa langue véhiculaire, son idéologie, son personnel enseignant étranger (majoritaire dans le secondaire et le supérieur). Il est facteur de libération par le savoir qu'il dispense, instrument d'intégration nationale grâce à un réseau dense qui permet une scolarisation presque totale des enfants. La transmission de l'idéologie étrangère est doublée par celle d'une idéologie où la nation essaie de s'affirmer. De la formation de la conscience nationale témoignent le projet de l'École du Peuple et les réponses des élèves-maîtres à une enquête de Marie Eliou.

Ce bref résumé montre la richesse de l'ouvrage et de sa dialectique : dialectique des aspects favorables et des aspects défavorables à la formation de la conscience nationale, particulièrement ceux de l'enseignement. On peut lui reprocher de n'avoir pas suffisamment montré les relations entre l'enseignement et la société : les contradictions qui agitent le premier ne font que refléter des contradictions sociales et économiques majeures : contradictions de classes (les couches privilégiées doivent leur position à l'école française et n'appartiennent pas à la classe ouvrière ou paysanne, c'est pourquoi l'« École du Peuple » a tant de mal à naître), contradictions économiques, car la puissance économique est toujours détenue par les firmes étrangères. Cela ne signifie pas que la réforme de l'école soit inutile. Cela signifie simplement que ses résultats seront limités s'il n'y a pas de changements économiques et sociaux ; et

que la formation de la conscience nationale pourrait bien ne pas aboutir à la formation d'une nation.

Lê Thanh Khoi

Université de Paris V.

PIERRE ERNY.

L'enseignement dans les pays pauvres, modèles et propositions,

Paris, l'Harmattan, 1977, 208 p.

Voici un livre qui devrait constituer une nouvelle et importante contribution à la réflexion sur la crise actuelle de l'école en Afrique noire (car c'est en effet presque exclusivement à la situation africaine que se réfère l'auteur) et plus encore sur les **transformations** que l'institution scolaire devrait subir pour se mettre enfin réellement « au service du développement ». L'ouvrage s'ouvre donc sur un rappel des principales caractéristiques de l'école africaine actuelle : école « importée », étrangère au milieu, école doublement inefficace sur le plan économique tant au niveau de son **rendement interne** (déperditions énormes, coûts de fonctionnement disproportionnés aux budgets des États) qu'au niveau de son **rendement externe** (inadéquation qualitative et quantitative avec les besoins réels de l'économie) enfin école facteur de différenciation économique et sociale favorisant la naissance de nouvelles classes privilégiées dont les « prélèvements » sur les revenus paysans se font de plus en plus lourds.

Rien dans ce premier chapitre qui soit absolument nouveau, mais il n'est pas mauvais que tout cela soit rappelé périodiquement. Ce constat étant établi l'auteur s'attache alors, d'une part à dresser l'inventaire des **tentatives de rénovation** entreprises depuis une dizaine d'années dans différents pays

d'Afrique (en s'efforçant d'expliquer le peu de résultats obtenus) d'autre part à décrire un certain nombre de « modèles scolaires innovateurs » tant en Europe que dans d'autres pays du tiers monde qui, nous dit-il « ont l'avantage de montrer ce qui est possible et sont aptes à stimuler puissamment l'imagination » (p. 7).

Tentatives de rénovation

Sur le premier point, limitons-nous à reprendre ici quelques-unes des réflexions de l'auteur sur le problème de ce que l'on a appelé dans de nombreux pays la « ruralisation » de l'école... et sur le peu de résultats obtenus. Pierre Erny rappelle d'abord fort opportunément que la « ruralisation » actuelle n'est pas la première tentative de ce genre mais la seconde. Il a en effet déjà existé des « écoles rurales » et les textes que rapporte Erny paraissent trente ans après d'une étonnante actualité (voir notamment p. 61 à 64). Or, fait-il remarquer, ce sont les mêmes « hommes politiques qui du temps de la colonisation avaient été de farouches opposants à l'école rurale quand l'avenir de leurs enfants étaient en jeu qui se sont mués en partisans non moins convaincus de la ruralisation, lorsqu'ils se sont trouvés du bon côté » (p. 68). D'où l'ambiguïté persistante qui continue à peser sur la ruralisation « perçue comme un réflexe d'autodéfense d'une néo-bourgeoisie dirigeante soucieuse de son avenir » (p. 68), comme « un discours des gens de la ville à l'usage des ruraux, ceux-ci étant suffisamment fins pour en percevoir les dessous » (p. 70).

Cependant, malgré l'ambiguïté des motivations des dirigeants politiques, la « ruralisation » (ou plutôt l'intégration de l'école au milieu directement environnant, qu'il s'agisse d'un milieu rural ou d'un milieu urbain) demeure une **impérieuse nécessité** si l'on veut arrêter la multiplication de ceux qu'Émile Mounier appelait dès 1947 « ces demi-habiles sans feu ni lieu, qui ne vivent que parmi les carcasses des mots » (p. 65). Quelles conditions faut-il alors réunir pour réussir cette transformation en profondeur de l'école ? D'abord et avant tout – et c'est encore une condition politique – que les gouvernements s'engagent réellement à promouvoir une réelle politique de développement

rural. « Une chose est certaine, écrit Erny, il est totalement illusoire de compter sur l'efficacité des **seuls moyens pédagogiques** pour fixer les jeunes à la campagne... [Ceux-ci] n'accepteront le métier d'agriculteur et ne chercheront plus à le fuir par tous les moyens que le jour où ils y trouveront un intérêt... La vie rurale n'attirera qu'en devenant attrayante. **Le fond de la ruralisation c'est de développer l'économie rurale.** C'est la transformation de l'agriculture qui donnera à l'éducation sa vraie signification et non l'inverse » (p. 70). Ce qui amène l'auteur à reprendre une suggestion que nous avons déjà faite, à savoir que **transformation de l'école et projet de développement rural soient menés de pair** chacun, renforçant l'autre, au lieu, comme c'est trop souvent le cas, que l'école imagine pouvoir par ses seuls moyens transformer le milieu environnant. Ceci étant dit (et il faut être reconnaissant à P. Erny d'avoir à nouveau dénoncé avec force « l'illusion pédagogique ») les pédagogues n'ont-ils aucun rôle à jouer dans cette transformation de l'école ? Leur rôle dans la réussite (et leur responsabilité dans l'échec) paraît au contraire déterminante. Pour commencer, il faudrait que les maîtres **prennent l'agriculture au sérieux** et acceptent de se former **techniquement**. Ainsi que l'écrit Erny, « un enseignement ruralisé exige de la part du corps enseignant » une compétence incontestable, à la fois pédagogique, agricole et technique, que n'ont jamais eue les moniteurs et instituteurs formés selon les méthodes habituelles...

Si c'est pour faire exécuter aux enfants des travaux de routine, autant les laisser travailler avec leurs parents ; si c'est pour faire plus et mieux, il faut au maître une formation spécifique » (p. 69). En second lieu, il faut lier la ruralisation – conçue comme la réalisation à l'école d'un certain nombre de travaux agricoles d'un niveau technique au moins égal à celui obtenu par les meilleurs agriculteurs de la zone – à « une pratique intelligente de l'étude du milieu » (p. 69). La véritable étude du milieu, écrit Erny, reprenant la définition qu'en donne D. Piveteau est « celle qui s'associe au projet qu'une communauté humaine a sur le milieu, qui y participe, qui l'évalue, qui la juge et qui partage avec cette communauté les résultats de cette évaluation » (p. 164). A partir de cette définition de

l'étude du milieu, c'est toute une **nouvelle pédagogie** que l'auteur est amené à décrire. Qu'on nous pardonne de reproduire ici, tant cette démarche nous paraît essentielle et rejoint nos propres observations, le long paragraphe qu'y consacre Pierre Erny.

« Une pédagogie qui se veut **enracinée** trouve dans l'étude du milieu un axe essentiel, car celle-ci est en mesure de fournir de la matière à toutes les disciplines scolaires habituelles, de les vivifier, de les décloisonner et d'en présenter à l'enfant ou à l'adolescent le contenu d'une manière qui respecte les **démarches naturelles de la découverte**... [L'étude du milieu] comporte d'abord une part d'**observation, d'exploration** : on ouvre les yeux des enfants sur tout ce qui les entoure, on leur fait dresser un inventaire, on les pousse à décrire, à collectionner, à reproduire. Dans un deuxième temps il s'agit de **mettre de l'ordre** parmi tous ces éléments et de découvrir les **concepts abstraits** qui peuvent servir à les classer. Peu à peu des **problèmes** se dégagent, alimentant la réflexion... Par association **dans le temps et dans l'espace** on élargit progressivement le champ des intérêts... [L'étude du milieu] mène logiquement non seulement à la connaissance du milieu **matériel** mais aussi **humain**, à une étude de la manière dont les hommes vivent de ce qu'ils croient, de ce qui donne sens à leur vie et à leur travail. L'organisation sociale, l'histoire, la technologie, les problèmes économiques peuvent ainsi être abordés tout naturellement à un niveau toujours plus approfondi. **Ce que l'on observe sur le plan local conduit à se demander comment les choses se passent ailleurs.** L'enseignement se propage par cercles concentriques **dont le centre est formé par le milieu de vie de l'élève**... On peut espérer que les jeunes formés de cette manière **continueront à se sentir liés à leur communauté d'origine et seront par le fait même plus aptes à lui transmettre un jour les valeurs nouvelles qu'ils auront découvertes à l'extérieur** » (souligné par nous) (p. 160-161).

Oui, c'est bien de cela qu'il s'agit en effet : faire qu'à **aucun** moment il n'y ait coupure entre l'école et la communauté où elle est implantée et pour cela adopter une démarche pédagogique où cette dernière est constamment au **point de départ** et au **point d'arrivée** de toute réflexion.

Nous avons de notre côté, au cours de notre récente expérience malienne, cherché à résumer la nouvelle démarche ainsi décrite dans la trilogie :

Observation - Explication Transformation

La « ruralisation » ne trouve sa pleine signification en effet que si elle constitue une contribution techniquement sérieuse de l'école à la recherche des solutions les plus appropriées aux **problèmes concrets** que l'étude du milieu a mis en évidence. C'est cela seul qui peut donner sens et **intérêts** aux « travaux pratiques » réalisés à l'école, et ceci quel qu'en soit le domaine d'application : agriculture, élevage, technologie, santé.

Mais à ce niveau – celui de l'étude du milieu – on se heurte de nouveau au problème de la formation des maîtres. Ainsi que l'écrit Erny, pour pratiquer une étude intelligente du milieu « il est faux de penser qu'il suffit d'un matériel pédagogique tout prêt et de quelques recettes » ; il y faut au contraire « un sens sociologique et économique aiguisé, un esprit d'initiative et de recherche, un entraînement aux techniques d'analyse » (p. 69)... toutes choses malheureusement absentes de la formation actuelle. Sur ce point également nos propres observations au Mali rejoignent celles de P. Erny. La conséquence logique, c'est qu'une grande priorité devrait être accordée à « l'étude du milieu » **au niveau de la formation des maîtres**, formation initiale ou formation « permanente ». Il faut bien se dire en effet que les maîtres ne seront à même d'aider les enfants à analyser leur milieu que **dans la mesure où eux-mêmes y auront été préparés**. L'une des actions les plus urgentes à entreprendre – dans la perspective de cette intégration de l'école au milieu que chacun prétend rechercher – serait donc **d'organiser à l'intention des maîtres déjà en service des stages d'entraînement à l'analyse du milieu environnant**, analyse devant déboucher sur un **inventaire des problèmes de développement prioritaires** dans la zone concernée (dans le domaine de l'agriculture, de l'élevage, de l'eau, de la santé, de l'emploi, de l'exode rural, du « désarroi social », etc.) et sur une interrogation critique : « face à ces problèmes quelle peut être la contribution de l'école ? ».

Telles sont donc les suggestions de P. Erny pour que réussisse enfin la rura-

lisation. Si nous nous y sommes longuement référé c'est, comme nous l'avons dit à plusieurs reprises, qu'elles recoupent très largement nos propres observations, et qu'elles nous paraissent susceptibles d'aider tous ceux qui souhaitent réellement transformer l'école africaine.

Modèles scolaires innovateurs

Des suggestions, on en trouvera également dans la seconde partie de l'ouvrage, consacrée, nous l'avons dit, à la présentation d'un certain nombre d'expériences innovatrices et susceptibles, pour reprendre l'expression de l'auteur, de « montrer ce qui est possible et de stimuler l'imagination ».

Plutôt que de résumer ce que dit Erny des expériences qu'il a retenues (le Pérou, Cuba, la Chine) allons tout de suite à l'essentiel, c'est-à-dire aux **grandes leçons** qui se dégagent de ces trois expériences. Pierre Erny, pour sa part, en retient quatre essentielles :

Première leçon : l'école n'est pas, et de loin, la seule « ressource éducative ». « De toute évidence, les enfants acquièrent des connaissances plus nombreuses en dehors de l'école qu'à l'intérieur. Pourquoi alors ne pas faire jouer ces influences extérieures d'une manière plus systématique, plus intense, plus contrôlée » (p. 95). « Il ne s'agit pas – poursuit Erny – de supprimer l'école, mais **d'utiliser toutes les ressources éducatives disponibles**, qu'elles se situent dans l'école ou hors de celle-ci » (id.). Corrolaire logique de cette première constatation : si l'école n'est plus la seule ressource éducative, non seulement les « enseignants professionnels » ne sont pas les seuls détenteurs de connaissance, mais il peuvent même constituer « des freins majeurs au renouvellement de l'école » (p. 96). L'école nouvelle doit donc faire largement appel à l'ensemble des « personnes-ressources » présentes dans sa zone d'influence (aux agents de l'agriculture, de la santé, de l'administration, mais aussi aux agriculteurs et artisans reconnus pour leur compétence).

Deuxième leçon : il faut « décentraliser » l'école, c'est-à-dire en finir avec la conception « Jules Ferriste » de l'école où l'ensemble des enfants d'un pays doivent apprendre la même chose au même moment. Si l'école doit être « liée à la vie », la vie étant

diverse, l'école elle-même doit nécessairement être diverse. L'État doit continuer à fixer des « normes », sous forme d'objectifs finaux à atteindre, mais il doit laisser aux collectivités locales une totale autonomie quant aux « cheminements » les plus adéquats pour atteindre ces objectifs.

Troisième leçon : « la combinaison entre l'étude et les tâches productives apparaît dans les trois réformes décrites comme la base même du nouveau système. On en attend :

- un renouvellement de la pédagogie : l'enseignement pourra être axé sur des données **concrètes...** ;
- l'acquisition par les élèves d'une compétence technique réelle et polyvalente ;
- un changement de mentalité... ;
- une aide au **financement** de l'école » (p. 97).

Bref, conclut Erny, « en réintégrant l'école dans le circuit de la vie économique d'une manière **effective** et non seulement **symbolique**, en l'organisant elle-même sur un mode coopératif, en lui conférant dès le départ un caractère professionnel et technique sur lequel viennent **se greffer fonctionnellement** l'alphabétisation et l'apprentissage du calcul, et non l'inverse, on peut espérer réduire cette **distance** qui existe habituellement entre l'enseignement et la réalité et qui fait que les enfants prennent l'habitude de vivre – **peut-être définitivement** – en marge de leur milieu » (p. 98).

Quatrième leçon enfin et non la moindre : chacune des expériences décrites cherche à lutter contre l'école « facteur majeur de différenciation sociale » par une école facteur de « promotion collective. Ceci est d'ailleurs directement lié à « l'étude du milieu ». Ainsi que le dit justement Erny : « Ancrée dans le milieu, l'école le **dynamise** par l'analyse qu'elle provoque et contribue à créer un besoin permanent de **transformation** (et nous retrouvons ici le troisième terme de notre trilogie...). Liant étroitement formation, éducation et développement, elle devient l'un des organes qui assure la prise de conscience (la voilà, l'école « conscientisante ») par la communauté de ses valeurs comme de ses insuffisances, et la **prise en charge de sa propre évolution** » (p. 98).

Telles sont donc les leçons essentielles que Pierre Erny tire de ces trois « réformes scolaires suffisamment provoquantes pour ne laisser personne indifférent » (p. 99), mais il est une autre expérience à laquelle il se réfère également : celle des Maisons familiales rurales en France. Erny y consacre un chapitre entier et d'emblée signale tout l'intérêt de cette expérience : « Le type de pédagogie que nous considérons comme le plus approprié aux milieux ruraux est incarné et illustré de la manière la plus adéquate par un mouvement né en France il y a une quarantaine d'années... : celui des Maisons familiales rurales » (p. 117). Étant moi-même un admirateur – et de longue date – de la pédagogie des maisons familiales (1) et notamment de la pédagogie de l'alternance, je ne peux que me réjouir de voir ainsi attirer l'attention de tous ceux qui se préoccupent de la transformation de l'école africaine sur une expérience qui m'apparaît également « exemplaire ». Cependant je serais personnellement nettement plus critique que ne l'est Erny quant aux expériences des Maisons familiales en Afrique. D'une part, en effet, elles n'y sont pas implantées « très largement » (2) mais restent encore des tentatives très limitées, d'autre part, sans minimiser les aspects positifs de ce qui a été entrepris, je ne pense pas que l'on puisse dire encore que « la formule a remporté un grand succès » (p. 119). Ma conviction est qu'au contraire un gros effort de réflexion (et d'expérimentation) reste à faire dans la fidélité aux intuitions initiales des « MF » pour « transposer » la formule au contexte africain. Des problèmes aussi importants que la langue d'enseignement, la volonté de promotion du milieu tout entier (faut-il un cahier d'exploitation familiale ou un cahier du terroir villageois ou les deux ?) les relations jeunes-vieux dans le contexte sociologique spécifique aux villages africains, l'articulation des « maisons familiales » (que je préférerais pour ma part voir appeler « villageoises... ») avec les opérations de développement sont encore loin d'avoir trouvé une solution satisfaisante. Il faut donc **poursuivre la réflexion** (et les promoteurs de la formule en sont les premiers conscients) notamment

en procédant à l'évaluation continue des expériences en cours (3) (... et de ce point de vue on regrette que Pierre Erny ne nous en dise pas davantage sur les résultats obtenus par les Maisons familiales au Rwanda).

Propositions

Après cette longue promenade à travers un certain nombre d'expériences éducatives innovatrices, il est temps pour l'auteur d'en arriver à ses propres propositions. Ce sera l'objet des deux derniers chapitres. Nous avons déjà suffisamment souligné l'importance qu'il attache à l'étude du milieu pour qu'il soit besoin d'y revenir.

Erny insiste également, avec raison, sur la nécessité pour l'école d'en finir avec ce qu'il appelle « son attitude dépréciative, ironique, son esprit de dérision » par rapport à la société africaine traditionnelle, bref qu'elle en finisse avec ce que j'ai moi-même appelé ailleurs « l'enseignement du mépris ». Il ne s'agit pas pour autant en « réhabilitant » la société africaine traditionnelle de tomber dans un idéalisme simpliste. « L'école, écrit Erny, doit apprendre à observer les faits culturels, à réfléchir sur eux, à les analyser, à les décortiquer, à les passer au crible de la critique et, par le fait même à prendre vis-à-vis d'eux une irrémédiable (j'aurais préféré « indispensable ») distance » (p. 160).

Ce que dit Pierre Erny des « ressources de l'éducation coutumière » est également très stimulant, mais sans doute aurait-on pu attendre davantage sur ce point d'un homme qui a consacré de si nombreux travaux à l'anthropologie de l'éducation. Il est regrettable notamment que le problème des **associations traditionnelles de jeunes** et de la possibilité de les utiliser comme « structures d'accueil » pour une éducation « enracinée » n'ait pas été abordé. Par contre, le problème de la ou des langues d'enseignement est longuement étudié et l'auteur souligne à juste titre sur ce point « l'écart entre ce que l'on affirme et proclame et ce que l'on fait réellement » (p. 172).

Parvenu au terme de son étude, Pierre Erny résume l'ensemble de ses réflexions en deux grandes propositions. Il faut, explique-t-il, **d'une part** que « chaque pays définisse claire-

ment un **programme minimum de formation de base**, puis mette tout en action pour que l'ensemble de la population soit touchée très rapidement par lui » (p. 193); **d'autre part**, que l'on s'oriente vers ce que l'on pourrait appeler la « professionnalisation » systématique de l'enseignement classique, ce qui n'exclut pas la « culture générale », mais implique que cette dernière soit acquise à travers l'apprentissage d'un métier. Sur le premier point – un minimum de formation de base pour tous – Erny précise ainsi sa pensée :

« Le but premier – écrit-il – est d'assurer un minimum de connaissances « modernes » à **tout enfant, à tout adolescent, à tout adulte**, de façon à exploiter au maximum toutes les possibilités qu'offre la collectivité locale dans le domaine éducatif et de pousser aussi loin que possible la formation de base assurée à tous.

« Le second but est de placer la formation de base sous la responsabilité directe des intéressés, de déclencher une vaste mobilisation de toutes les potentialités, un vaste mouvement d'**enseignement mutuel**, incitant chacun à partager son savoir avec les autres.

« Le troisième but est de faire éclater la formule : éducation = école et d'œuvrer en sorte que tous les moyens éducatifs dont dispose la société puissent jouer leur rôle » (p. 197).

Sur le second point, Erny imagine « une suite de formations de durée relativement courte aboutissant à un titre professionnel précis et suivies chacune par une période d'exercice du métier » (p. 202). Chacune de ces périodes d'exercice de la profession pourrait donner lieu « à un travail personnel d'observation et de recherche sous forme d'un rapport ou d'un mémoire » permettant l'accès au cycle de formation supérieure. Un tel système devrait entraîner un « changement profond de la mentalité qui règne aujourd'hui dans les universités africaines » (p. 205).

Et l'auteur en voit pour preuve le fait que « les étudiants habituellement les plus motivés et les plus intéressés, et donc ceux qui profitent le mieux de l'enseignement dispensé... sont ceux qui ont déjà une certaine expérience professionnelle, qui se posent des problèmes et sont avides des solutions qu'on pourrait leur apporter, qui, en

(1) Voir sur ce point « Formation des hommes et développement ». 3^e partie « La formation des adolescents ruraux »; 1976, Ronéo, 200 p.

(2) Comme il l'écrit p. 118.

(3) Un premier pas en ce sens a été fait avec l'étude de l'edes.

d'autres termes, ont acquis une certaine maturité comme hommes de métier » (p. 201).

De nouveau sur ces deux points je ne peux manquer d'être frappé par les similitudes profondes qui existent entre les propositions d'Erny et la situation malienne telle que j'ai pu moi-même l'analyser au cours de ces trois dernières années. C'est bien dans la double direction décrite par Erny en effet que le Mali aurait des chances de trouver une solution aux graves problèmes que lui pose son système éducatif actuel (4). Mais il est bien évident qu'au-delà du Rwanda – qui sert de référence constante à Erny, ou du Mali auquel il vient d'être fait allusion – c'est l'ensemble des pays africains qui devraient tirer profit des « modèles et propositions » que lui présente Pierre Erny. Il reste à espérer qu'il servira de source d'inspiration à tous ceux qui ne se résignent pas à voir l'école exacerber l'ensemble des contradictions dans lesquelles se débattent les pays en voie de sous-développement au lieu de contribuer à leur solution.

Guy Belloncle

(4) Sur ce point on pourra se reporter à « Quelle éducation pour quel développement ? » Rapport de synthèse de l'étude sur l'Éducation de base, Ronéo 1978, 230 p.

Une intéressante expérience de liaison entre l'enseignement de l'histoire dans l'environnement culturel immédiat des enfants se développe, depuis l'Indépendance en Guinée Bissau.

Un manuel, *Historia, a Guiné e as ilhas de Cabo Verde*, a été publié, en 1974, par le Paig, avec l'aide de l'Unesco. Ce manuel est extrêmement intéressant, moins peut-être par son contenu proprement historique qui se retrouve dans beaucoup d'autres livres, que par son montage idéologique et les orientations qu'il cherche à donner à la formation historique des lecteurs.

(1) Voir une bonne recension de sa bibliographie dans Perspectives, Unesco, pp. 316-320 par un Argentin E.W. Vasiloff.

(2) Un premier exemple de ces attaques est le mémoire présenté par B. Larrain dans une université parisienne en 1972 sous le titre « Paulo Freire, le mythe de sa méthode d'alphabétisation et de conscientisation (une expérience au Chili 1968-1969) ».

(3) Cf. les feuillets de propagande du Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

Qui est donc Paulo Freire ?

Lorsqu'un homme tel que Paulo Freire atteint les dimensions d'un mythe comme celui de la conscientisation, ni la longueur de sa bibliographie(1), ni l'épaisseur des commentaires ne suffisent plus pour distinguer ce qui appartient à l'un ou à l'autre. Non seulement l'homme se mêle au mythe, mais nous ne savons plus si nous nous référons à ses intentions, à ses réalisations concrètes ou à ses réussites et/ou à ses échecs, et enfin aux images et représentations que s'en font ses contemporains ? Ce doute est d'autant plus sérieux que, dans le cas de Paulo Freire et de la conscientisation, les malentendus abondent et apparaissent déjà lors de ses premiers succès brésiliens.

Si nous nous en tenons à nos propres souvenirs, déjà en 1962 certains de ses concitoyens de Recife affirmaient lors de leur campagne politique contre Miquel Arraes – le premier gouverneur socialiste de l'État du Pernambouc – que Paulo Freire était un communiste, alors qu'à cette époque et probablement aujourd'hui encore, c'était un catholique pratiquant. En 1964, alors qu'il était gardé à vue dans la caserne d'artillerie d'Olinda, près de Recife, quelques collègues de l'Université fédérale de Pernambouc l'accusaient dans la presse locale d'avoir trahi le monde universitaire alors qu'il voulait, et veut toujours encore, ouvrir ce petit monde académique à l'immense réalité sociale et politique d'un monde en profonde transformation. En 1969, c'était le tour de la gauche de l'attaquer. En particulier des intellectuels chiliens (2) s'étaient étonnés de son ingénuité politique qui l'avait conduit à travailler pour le gouvernement Frei et à se distancer de celui d'Allende. Entre temps, la droite brésilienne évoluait et le Mobral (3) – ingénument ou avec machiavélisme – l'annexait avec d'autres éducateurs pour justifier une action éducative commanditée et téléguidée par les militaires et les technocrates au pouvoir. Serait-il possible que Paulo Freire soit assaisonné et mangé à toutes les sauces ? On pourrait le croire. Mais dès son bref séjour à Harvard et à la suite de la publication de ses travaux en anglais, c'est son succès auprès de la jeunesse et des éducateurs nord-américains qui provoque cette fois-ci l'aigreur des mi-

lieux spécialisés. Les professionnels universitaires, maîtres de la pédagogie, s'étonnent qu'un sous-développé comme lui conquiert une audience, alors que des sommités du monde universitaire ne provoquent que l'ennui et l'indifférence (4).

Nous pourrions ainsi continuer longtemps, car à chaque étape de sa vie, Paulo Freire éveille des passions et des hostilités. Par-là ce kaléidoscope d'images divergentes et contradictoires, est-il possible de distinguer quelques constantes ? Quant à moi, je proposerais les suivantes :

- c'est un chrétien convaincu ;
- il a le cœur à gauche, encore qu'il ne soit pas enclin ni au dogmatisme, ni à la discipline d'un parti ;
- il est plus pédagogue qu'éducateur, dans la grande lignée des utopistes qui, depuis Jean-Jacques Rousseau, rêvent de tout bouleverser grâce à l'action pédagogique ; et surtout :
- il est prodigieusement populaire.

Mais comment l'expliquer ? le justifier ? peser les conséquences proches et lointaines de ses actes. Pour en savoir plus long, il faut abandonner et dépasser ces témoignages contemporains, ces éléments autobiographiques, ces commentaires circonstanciels pour des interprétations plus globales et surtout plus profondes. Or, celles-ci ne sont pas très nombreuses. En fait, nous n'en connaissons que deux qui méritent vraiment une attention soutenue. Toutes les deux ont été écrites par des Anglo-Saxons, sociologues des croyances, qui ont su admirablement associer leur sensibilité à leur lucidité. Il s'agit tout d'abord d'Emmanuel de Kadet qui, dans *Catholic Radicals* (5), a transformé son expérience vécue au Brésil en une remarquable thèse de doctorat, malheureusement encore inédite en français. Il a eu le coup de génie de proposer une analogie historique – invraisemblable à première

(4) Cette attitude a été illustrée par W.S. Griffith dans « Paulo Freire : utopian perspective on literacy education for revolution » in P. Freire : a revolutionary dilemma for the adult educator, édité par S.N. Grabowski, Syracuse, 1972, que j'ai commenté sous le titre de « Sur la grandeur d'être utopique » in Discussion sur l'alphabétisation. Té-héran.

(5) E. de Kadet : *Catholic radicals in Brazil*, Londres, 1970. Cf. du même auteur « Authoritarianism and the deradicalisation of a political movement : the case of MEB in Brazil », Paris, mimeo, 1972 ; « Paternalism and populism : catholicism in Latin America », in Journal of contemporary history, Londres, 1967, 2-4, pp. 89-106.

vue – pour éclairer en profondeur les phénomènes dont il a été le témoin et l'interprète. Il prétend en effet qu'il y a une analogie structurelle entre le **populisme** russe présoviétique et les mouvements qui entraîneront la gauche catholique brésilienne à une quasi subversion de l'ordre établi. Cette analogie lui permet de saisir l'essentiel de cette aventure tout en mesurant avec courage ses illusions et son échec aussi théorique que politique. Si Paulo Freire ne constitue pas le principal objet de cette thèse – car il n'a été que l'un des nombreux protagonistes de ces mouvements – néanmoins les pages qui lui sont consacrées caractérisent bien son rôle historique et proposent déjà les éléments de sa future transformation en mythe. Dans le deuxième cas, P.-L. Berger s'intéresse fort peu à l'homme et aux circonstances historiques qui l'ont produit. C'est **la conscientisation comme mythe du développement révolutionnaire** qui retient son attention dans un livre dont malheureusement la traduction française rend mal la subtilité du titre anglais (6). En effet, pour Berger, l'Histoire est comme cette pyramide de Cholula, au Mexique, où les idéologies religieuses ont superposé les constructions les plus monstrueuses aux dépens des paysans dont la condition est restée la même ou s'est même dégradée. Pour édifier cette « pyramide de sacrifices » – dans tous les sens de l'expression – il a été nécessaire de mobiliser les hommes grâce à des mythes (comme celui de la conscientisation) qui suscitent des situations, même si cela entraîne des coûts et des douleurs sans communes mesures avec les bénéfices. C'est donc un regard très critique que Berger porte sur l'œuvre de Paulo Freire, étant entendu qu'il garde toute son admiration pour l'homme.

Cette critique se situe dans une vaste mise en question des idéologies contemporaines les plus représentatives et qui visent au « développement » de l'humanité grâce aux souffrances et sacrifices des hommes. Elle dénonce aussi bien l'idéologie dite « capitaliste », avec son mythe de la croissance, et représentée par le cas du Brésil ; que l'idéologie « socialiste », avec son mythe de la révolution, illustrée ici par la Chine Populaire. Cette

double critique récuse aussi bien les arguments spécifiques de chacune d'entre elles que les postulats qui leur sont communs. A savoir : le postulat qu'il faut, pour développer, éliminer l'ignorance et le retard des populations à n'importe quel prix, en particulier grâce à des interventions psychiques qui prétendent modifier la conscience de quelqu'un (p. 13). Qu'il s'agisse de moderniser des esprits « arriérés » ou de leur faire prendre conscience de leur aliénation, pour P.-L. Berger il y a là des attitudes inacceptables et intolérables. C'est donc, paradoxalement, une attitude de suffisance intellectuelle, d'élitisme paternaliste, de prétention dogmatique qu'il reproche à Paulo Freire, entre bien d'autres d'ailleurs. Il y aurait chez lui (p. 135 et s.) une conception hiérarchique de la conscience, puisque certains en savent plus et mieux que d'autres. Il se comporterait, par rapport à son peuple, comme les Européens à l'égard du tiers monde, c'est-à-dire comme un ethnocentrique (p. 145 et s.). Ce qui n'est pas acceptable puisque, toujours selon P.-L. Berger (p. 141), il existe fondamentalement une égalité absolue au niveau de la conscience empirique. A ce niveau-là, chacun sait ce qu'il sait et les autres ne peuvent rien y faire. Le sociologue en arrive presque à assimiler Paulo Freire aux encyclopédistes qui, eux aussi, voulaient éclairer et apporter paternellement des lumières. L'unique différence c'est que les encyclopédistes s'adressaient aux grands (despotes) de ce monde ; Paulo Freire au « peuple ». Non seulement P.-L. Berger reproche le paternalisme implicite de ce populisme, mais il y voit une erreur théorique. En effet, ces actions ne vont pas **transformer** la conscience, mais **substituer** à la domination, le paternalisme. Or, il estime que, dans la situation actuelle de notre monde, ce qu'il convient de faire c'est d'éduquer chaque homme afin de l'aider à maîtriser les changements en lui offrant **seulement** les instruments **cognitifs** pour se situer dans la réalité et **normatifs** pour se construire une nouvelle moralité (p. 208 et s.). Ce n'est qu'alors que tous les hommes ensemble pourront établir un cadre d'un ordre pluraliste qui aura un sens grâce à des structures intermédiaires (p. 242).

Ce qui nous gêne beaucoup dans ces règlements de compte avec Paulo Freire c'est la place relativement limitée que ces subtils interprètes font

soit à l'évolution historique de la **problématique** dans laquelle se situe Paulo Freire – Emmanuel de Kadt considère pour finir assez peu le pédagogue Paulo Freire ; il semble beaucoup plus intéressé par l'idéologue – ; soit à l'œuvre même de Paulo Freire – P.-L. Berger réussit le tour de force d'écrire tout un chapitre sur Paulo Freire sans jamais citer une seule ligne de ses écrits ! Cette double objection pourrait nous amener très loin, puisqu'elle nous obligerait à reprendre deux dossiers : tout d'abord celui des rapports de Paulo Freire dans son itinéraire pratique et théorique avec toute l'évolution de la problématique de la formation au Brésil, puis celui de son évolution à travers ses différents écrits qui se sont succédés sur une période de vingt ans. Il n'en est pas question dans les limites de ce texte, c'est pourquoi nous profitons de la récente traduction en français de son dernier ouvrage pour donner seulement un exemple d'une telle interprétation. En effet, ses **Lettres à la Guinée-Bissau** (7) se présentent comme un témoignage des pratiques de tout un peuple africain et en même temps comme une réflexion, critique et théorique, sur l'alphabétisation.

En prenant ce dernier texte comme base de référence, quels sont donc les points au sujet desquels Paulo Freire aurait évolué ?

Premièrement, et bien que l'opération de l'Idac (8) ait été financée par les milieux protestants du Conseil œcuménique des Églises (p. 96), il n'y a aucune allusion – à part cette référence au financement du Coe – à des positions chrétiennes. Ce qui est malgré tout assez surprenant, puisque nous connaissons, par ailleurs, les textes officiels et officieux dans lesquels cet organisme a pris courageusement position en faveur des peuples opprimés, textes qui ne sont pas seulement politiques et polémiques, mais très souvent fondés sur des raisons théologiques et religieuses mûrement réfléchies. Faut-il en conclure que Paulo Freire s'est distancé de ces mi-

(7) P. Freire : *Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation*, trad. française, Paris, 1978.

(8) L'Institut d'action culturelle (Idac), situé à Genève, constitue en quelque sorte l'instrument opérationnel de Paulo Freire dans le monde. C'est cette petite équipe de militants dévoués qui exécutent les tâches orientées et animées par Paulo Freire. On trouvera dans sa documentation quelques documents intéressants et différents, dans le ton et le contenu, sur cette même expérience.

(6) P.L. Berger : *The pyramids of sacrifice : political ethics and social change*, Londres, 1974-1976, trad. française. Les mystificateurs du progrès : du Brésil à la Chine, Paris, 1978.

lieux ? Rien ne permet de le dire et je ne crois pas que ce silence manifeste un changement idéologique. Tout au plus une certaine prudence, compréhensible, à l'égard de destinataires qui ne sont pas forcément chrétiens.

Deuxièmement, le cœur de Paulo Freire reste à l'évidence à gauche. Nous dirions même que dans ces lettres, il y manifeste une admiration inconditionnelle pour la pensée et les positions de cet extraordinaire Guinéen que fut Amílcar Cabral, créateur et moteur de la libération de son peuple. Cette identification s'explique en grande partie par l'orientation « populiste » d'une révolution africaine restée très proche des populations, très collective et décentralisée, dont la participation populaire est certainement un des objectifs majeurs. Peut-être même Paulo Freire y trouve-t-il une raison sérieuse pour manifester ses nettes tendances pro-maoïstes, ce qui ne manque pas de piquant lorsque nous rappelons l'importance de la présence et de l'aide soviétique en Guinée-Bissau. La netteté de son option politique apparaît à maintes reprises dans ces lettres où il insiste sur la dimension éminemment politique de l'action éducative et formatrice. Celle-ci doit s'opposer au modèle colonial d'éducation hérité des Portugais (p. 43) et aussi s'intégrer totalement dans l'effort de reconstruction de la nation et de construction d'un État indépendant et souverain. La « ligne de masse » voulue par le Paigc correspond politiquement au parti pris théorique de Freire quant à la priorité absolue de la « postalphabetisation » sur l'alphabétisation. En effet, à l'inverse de maintes théories et pratiques de l'éducation des adultes, Paulo Freire a de plus en plus radicalisé ses positions. Il s'agit **d'abord** d'éveiller les masses à une conscience critique – ce qui ne passe pas nécessairement par l'apprentissage scolaire de la lecture et de l'écriture – avant de les scolariser et de les instruire. Toute l'action des Forces armées de la libération a, en quelque sorte, préparé ce travail de formation politique qui sera peu à peu institutionnalisée, mais avec beaucoup de souplesse et de flexibilité (p. 78 et s.). Par contre, il ne semble pas que Paulo Freire soit particulièrement sensible à d'autres aspects de ce développement politique singulier, en particulier la nécessité d'une constante autocritique des dirigeants.

Troisièmement, et ceci est assez nouveau, ces interventions de formation doivent se faire en étroite association avec le travail productif, étant bien entendu que la production guinéenne est, pour l'instant, toujours et massivement agricole. L'action de l'Idac est donc orientée vers une intégration et une coopération étroite avec d'autres interventions dans le domaine de l'agriculture, de la santé. Sur ce point, il nous semble, à lire ces textes, que nous restons néanmoins au niveau des intentions. Car comment procéder à cet effort puisque l'équipe de l'Idac n'est même pas interdisciplinaire : pas d'agronomes, pas de sociologues, pas d'économistes et que ses contacts avec les autres secteurs guinéens d'intervention restent très limités ? Preuve ne soit l'absence, pour ainsi dire complète, de renseignements, d'informations, de curiosité même sur des problèmes aussi cruciaux que le développement industriel, le commerce intérieur et extérieur, les structures agraires, et j'en passe. Paulo Freire ne semble guère avoir progressé à ce sujet depuis l'expérience agraire du Président Frei du Chili.

Quatrièmement, deux thèmes relativement nouveaux, – en tout cas par l'importance que Freire leur attache – font leur apparition. Le premier découle du fait que, pour la première fois, l'Idac se trouve dans la situation d'une équipe d'experts étrangers face à une réalité nationale très distincte de celle qu'ils connaissaient au Brésil. Il y a donc une évidente bonne volonté pour ne pas tomber dans les pièges de la dépendance. Sans cesse Freire insiste sur la nécessité d'éviter tout transfert, toute copie conforme, toute adaptation même d'une expérience brésilienne ou latino-américaine à une tout autre réalité. Si cette réflexion critique et cette constante autocritique sont sympathiques, nous nous demandons si elles vont assez loin. Comment se fait, par exemple, l'intégration avec d'autres aides étrangères, lourdement présentes en Guinée-Bissau et qui sont fort loin de partager les conceptions administratives, éducatives ou philosophiques de l'Idac. Pas un mot sur la dépendance économique très pesante, très contraignante des Guinéens face à leurs amis européens. Les bonnes intentions suffisent-elles pour échapper à cet inexorable cercle vicieux de la dépendance. L'autre thème nouveau est ce-

lui de la langue. Si l'élite guinéenne parle la même langue que les experts de l'Idac – le portugais – le peuple, lui, s'exprime encore en « creoulo ». Freire est très sensible à la nécessité, cohérente avec ses positions de principe, de promouvoir ce qui fut considéré par les Portugais comme un dialecte méprisable en une langue nationale. Mais il est également symptomatique que cette préoccupation constante (elle apparaît à la page 78, aux pages 143 et s., etc.) n'aboutisse pas pour finir à une solution concrète et claire. Bien au contraire, c'est sur une interrogation à son sujet que se termine le texte.

Par-delà ces thèmes, ce que nous considérons comme le plus surprenant dans cette œuvre de Paulo Freire, c'est la **forme** de ce texte, car elle est fort complexe. Il est composé de deux parties à peu près équivalentes. Celle qui correspond directement au titre, les lettres, ne comporte que 70 pages. On y trouve des lettres envoyées en 1976 et 1977, d'une part, au responsable de l'éducation de la Guinée-Bissau et, d'autre part aux Guinéens directement engagés dans cette vaste opération. A cet ensemble répond une très longue introduction – de 90 pages – où Paulo Freire systématise les premières étapes de l'intervention : le contact avec la réalité guinéenne ; la négociation du financement ; la définition du projet et ses premières expériences d'implantation d'une campagne nationale ainsi que des structures administratives. Ce texte est certainement l'un des plus intéressants de son œuvre, car non seulement il y précise différents points comme nous l'avons déjà vu, mais il y mêle de façon très heureuse et agréable les éléments d'un journal intime. Ne se sent-il pas comme chez lui en Guinée-Bissau (p. 15) ? L'évident avantage de cette forme baroque, c'est qu'elle indique nettement au lecteur qu'il se trouve devant une expérience en cours ; que les opinions à son sujet ne peuvent être que provisoires ; qu'ils s'agit d'essayer de vivre quelque chose d'étonnant. Et je dirais que Paulo Freire a réussi ce tour de force. Cette forme, d'autre part, fait passer le souci constant de travailler, avec les autres puisque nous y allons de surprise en surprise, d'étonnement en étonnement, et peu à peu c'est tout l'effort d'une nation en construction qui s'ébauche. Certes, à ce moment de l'interprétation, un malaise s'instaure. Il est éton-

nant, peut-être même choquant pour qui prend Paulo Freire à la lettre, que cet autre véritable sujet de sa formation n'ait pas la parole dans ces pages. On ne trouve que des citations, pas très nombreuses d'ailleurs, d'Amilcar Cabral pour ponctuer le dossier. Quelques photographies – officielles – rappellent un paysage humain et naturel qui n'est probablement pas très familier à la plupart des lecteurs. Mais il n'y a même pas de carte; pas de documents guinéens. Il n'y a de guinéen que la destination des quelques douze lettres écrites à Genève. Cette absence peut susciter de nombreuses réactions. Un P.-L. Berger y verrait probablement une manifestation de plus de cette conception hiérarchisée de la conscience. Le peuple – les autres – fournit la matière brute qu'il appartient aux éducateurs – les intellectuels ? – de mettre en forme, d'organiser (p. 30), d'interpréter avant de le rendre au peuple enfin éclairé. C'est peut-être excessif, mais il y a aussi des soupçons : et que pensent donc les Guinéens de cette affaire ? Quelles réactions ont-ils devant ces Brésiliens à la peau aussi blanche que les anciens colons et qui veulent se faire passer pour des « opprimés » ? Sont-ils crédibles ? Quelles questions ont-ils posées puisque nous ne connaissons que les réponses ? Peut-on réellement se fier à une évaluation qui n'est faite et présentée que par les experts ? Est-ce réellement de la participation ? D'autres, plus subtils sans doute, diront que c'est en fait une pédagogie malicieuse qui conduit le lecteur à s'interroger sur cette réalité guinéenne. Après tout, c'est un témoignage parmi d'innombrables possibles qu'il nous appartient de compléter par d'autres informations. Mais où trouver ces informations. Il s'agit là vraiment d'une étrange ambiguïté qui m'amène, une fois de plus, à croire que la conscientisation dont on parle tant n'est pour finir que celle des élites. Ce n'est pas tellement le peuple qui prend conscience de lui-même – en tout cas, pas encore – mais des élites qui réalisent qu'elles ne peuvent plus s'exprimer comme auparavant.

Après tout ce n'est déjà pas si mal.

Pierre Furter.

Ce n'est que longtemps après sa date de parution que nous rendons compte de l'ouvrage de Claude Wauthier. Tou-

tefois, devant l'intérêt de ce livre, nous n'hésitons pas à publier ce compte rendu dans ce premier numéro de 1979.

L'Afrique des Africains : inventaire de la négritude
par Claude Wauthier, Paris, Le Seuil,
collection « L'histoire immédiate »,
1977, 366 p. (3^e édition).*

La première édition de cet important ouvrage tant au plan des informations qu'il donne qu'à celui de la rigueur dont fait preuve l'auteur, remonte à l'année 1963. De nombreux pays africains venaient à peine d'accéder à leur autonomie politique. La production intellectuelle et littéraire s'en trouvait encore traversée et dominée par des luttes anticolonialistes. Le moment était donc tout indiqué pour fixer cette période majeure de l'histoire politique et littéraire de l'Afrique noire. L'ouvrage de Claude Wauthier apparut alors, à la suite de remarquables travaux de Janheinz Jahn, de Lilyan Kesteloot et de bien d'autres, comme la concrétisation d'un besoin général qui s'était manifesté à cette époque chez des Occidentaux, visant à ausculter, à la lumière de leurs propres expériences, le pouls de l'Afrique confrontée avec la modernité et les indépendances. Pour ce faire, Claude Wauthier comme la plupart des auteurs cités plus haut, évacuait de son champ d'investigation et de réflexion toute approche de la littérature orale folklorique pour ne s'en tenir qu'au seul courant moderne d'idées nationalistes qui s'était exprimé dans la langue du colonisateur.

Le principal mérite de l'auteur était d'avoir étudié le mouvement littéraire né de la négritude, dans le contexte global et plus large d'un renouveau culturel qui embrassait l'ethnologie, le droit, la théologie, l'histoire et même le folklore. Ce faisant, il comblait une importante lacune dont souffraient les approches de Sartre dans *Orphée Noir*, de Damas dans *Poètes d'expression française*, de Jahn dans *Muntu* ou de Kesteloot dans les

Écrivains noirs de langue française.
Du même coup il ouvrait des perspectives de recherche neuves et intéressantes, et invitait par la même occasion les nouvelles générations de chercheurs à fonder ce que l'on peut appeler « une histoire sociologique » de la littérature africaine.

Le succès rencontré par **L'Afrique des Africains** amena son auteur en 1972 à en publier une nouvelle édition augmentée d'une longue postface intitulée « **Après l'indépendance** ». La postface visait à rendre compte le mieux possible d'une période, avec ses résultats littéraires, où l'élite africaine s'est trouvée confrontée aux problèmes nouveaux de la liberté reconquise.

La troisième édition, parue en 1977, nous présente une version remaniée de **L'Afrique des Africains**. Certes le livre conserve ses articulations profondes (I - Le pèlerinage aux sources; II - La révolte; III - La nouvelle Afrique - Conclusion - Postface). La première partie cependant a été allégée de nombreuses citations d'auteurs et, par conséquent, réduite. En revanche, la postface, qui s'arrêtait dans la seconde édition à 1972, a été augmentée. L'auteur y a inclus des pages sur la littérature sud-africaine et sur les écrivains africains lusophones.

Que penser de cette dernière édition du livre de Claude Wauthier ?

Les analyses de l'auteur dans la première, deuxième et troisième parties gardent tout leur intérêt : elles restent senties et pénétrantes. La postface cependant appelle quelques remarques. Certes, elle est constamment mise à jour et fourmille de données chiffrées, de réflexions, de commentaires sur le monde noir, tant dans sa partie francophone, anglophone que lusophone. Les développements sur la création littéraire en Afrique du Sud nous dévoilent, à partir du regard de l'intellectuel noir sud-africain, un univers de tension et de passion, d'injustices institutionnalisées et de privation où le nègre apparaît comme bête de somme livrée aux caprices du maître. Mais à vouloir témoigner de toute la production intellectuelle et littéraire de la génération africaine montante – tel sera notre principal reproche à l'auteur – Claude Wauthier en arrive à accorder une importance égale à des œuvres d'inégale valeur littéraire, du moins pour ce qui est du roman, de la poé-

* La seconde édition anglaise de cet ouvrage : *The literature and thought of Modern Afrika*, préfacé par Tchicaya. Tam si vient de paraître chez Heinemann Educational Books Ltd, 48 Charles Street, London W1X 8AH, Grande-Bretagne.

sie, du théâtre, etc. Par ailleurs, les analyses d'œuvres majeures sont es-camotées et généralement réduites à quelques mots de commentaires. Ce schématisme ne permet guère au lecteur-amateur de se faire une idée plus ou moins précise des œuvres recensées. Non seulement il suscite peu d'intérêt, mais bien plus il donne l'impression d'un panorama où l'analyse fouillée cède la place à une simple nomenclature commentée.

Mukala Kadima-Nzuji.

JEAN PLIYA

Le Chimpanzé amoureux

Éditions Saint-Paul,
Issy-les-Moulineaux, 1977.

Le Chimpanzé amoureux, le second recueil de nouvelles de Jean Pliya, auteur de **Kondo le requin** (1966), drame historique exaltant la résistance patriotique de Béhanzin, roi du Danxomé, à la pénétration coloniale française, de **La secrétaire particulière** (1970), comédie satirique, et de **L'Arbre fétiche** (1971), recueil de nouvelles.

De quoi s'agit-il dans la première nouvelle, celle qui a donné son nom au recueil ? Nous sommes au Dahomey, en 1943 : la grande actualité dans tout le pays, c'est la guerre. De retour de Cotonou dans son village natal où il a l'habitude de passer les grandes vacances, un jeune écolier – qui n'est autre que Jean Pliya – capture un petit chimpanzé qu'il baptise Loki, et qui devint son ami. Bien entretenu pendant deux ans, le singe devient un « chimpanzé adulte ». Alors que tout le monde le croit entièrement apprivoisé, le chimpanzé attaque férocièrement une cousine de l'auteur, la jeune Sénami, dont il est amoureux. Grand-père appelé au secours l'abat et sauve de justesse la jeune et belle Sénami. La mort du chimpanzé afflige le jeune écolier qui déclare : « Il demeure à jamais vivant dans mon souvenir. »

Cette nouvelle nous mène au cœur de la campagne avec ses croyances, ses interdits, ses habitudes. Nous sommes loin de Cotonou avec ses problèmes, ses contradictions. Le thème central de la nouvelle, c'est l'amour : l'amour de la campagne, de la paisible vie paysanne, auxquelles l'auteur est très

attaché, dont il donne une description très attrayante, et auxquelles il a de la peine à s'arracher à la fin des vacances : l'amour réciproque du jeune écolier pour sa grand-mère, ses parents et grands-parents ; l'amour du narrateur pour le chimpanzé ; l'amour du singe pour la belle Sénami. Contrairement aux nouvelles du premier recueil, cette nouvelle n'invite pas à une réflexion critique sur les structures et les fléaux de la société béninoise. Elle n'est pourtant pas exempte d'intention critique : les réflexions amères de l'auteur-narrateur sur les séquelles de la guerre en sont une preuve.

Avec « **Le rendez-vous** », deuxième nouvelle, nous retrouvons la ville de Cotonou avec son tintamarre, ses rues animées, ses crimes. Camille, amie de Solange, est serveuse au bar « **Les trois Caballeros** » à Cotonou. Son premier patron, Monsieur Terrix, l'a chassée de son bar après l'avoir rendue mère et refusé de reconnaître la paternité de l'enfant. Abusée et déçue, également, par son deuxième patron et par un jeune homme oisif, véritable escroc qui prend des airs d'homme distingué, elle se suicide en absorbant une dose trop forte de nivaquine. Nous sommes ici en pleine tragédie. Par le cadre (la ville) et par le ton, cette nouvelle rappelle la **Secrétaire particulière** ; le ton sarcastique de certains passages trahit les intentions satiriques du nouvelliste. Une jeune fille dévergondée, présumptueuse, hypocrite, prompte à se donner à tout homme qui lui offre beaucoup d'argent ou lui promet des lendemains enchanteurs, et recherchant, en tout, la facilité ; un jeune homme sans scrupules, menteur fiéffé, un don Juan sans métier qui prend des airs d'homme à millions : tels sont les deux principaux personnages de cette nouvelle. A l'arrière-plan se trouvent les deux patrons successifs de Camille, personnages détestables parce que volages, impudiques et abusant de leur autorité tel le M. Chadas de la **Secrétaire particulière**. Comme dans cette dernière œuvre, il s'agit ici d'une satire des vices et travers de la société béninoise.

La troisième et dernière nouvelle, « **La Palabre de la dernière chance** », est véritablement une palabre : les personnages parlent beaucoup mais n'agissent guère ; peu d'action vraie, peu de mouvement. Le thème de la nouvelle, et le sujet de la discussion

qui a lieu dans le salon de l'un des trois principaux personnages, c'est le bonheur, la quête du bonheur. Le bonheur individuel et collectif est-il possible ? Si oui, comment le réaliser ? Telle est la question. Les trois amis admettent que le bonheur individuel est possible. Pour y parvenir, il faut s'efforcer de dominer les situations difficiles, de vaincre l'adversité et l'injustice, de forcer le destin, avec calme et fermeté, sans colère, sans vaine agitation, sans hargne. Seule une volonté ferme et inébranlable peut vaincre la misère et la malchance, et garantir le succès, le bonheur individuel : chaque homme est l'artisan de son bonheur ou de son malheur.

Quant au bonheur collectif de la société, il passe nécessairement par le bonheur des individus ; le bonheur du groupe suppose l'épanouissement et le bonheur des individus. Telles sont les conclusions de ce débat à la fois philosophique et politique.

Les nouvelles de ce second recueil marquent une évolution sensible dans la « manière » de Jean Pliya, et principalement dans la distance qui sépare l'auteur-narrateur des personnages. En effet, dans les nouvelles du premier recueil l'auteur-narrateur n'était point un personnage important ; il s'est mis en scène dans une seule nouvelle, et là il est moins qu'un comparse. Dans « **Le Chimpanzé amoureux** », au contraire, l'auteur-narrateur est l'un des deux personnages les plus importants. C'est de lui-même qu'il nous parle dans plus de la moitié du texte (p. 7 à 20). Dans les treize premières pages (p. 7 à 20), il est le centre de l'œuvre. Le chimpanzé amoureux n'entre en jeu qu'au début de la deuxième moitié du texte (p. 20 à 31). A la différence des nouvelles du premier recueil, le récit est entièrement autobiographique. En somme de « **Kondo le Requin** » au « **Chimpanzé amoureux** », le centre de gravité de l'œuvre de Pliya s'est déplacé du « il » vers le « je » qui représente l'auteur-narrateur.

Un dernier mot sur la technique du récit : le nouvelliste sait ménager les effets de surprise. On regrette cependant quelques passages trop abrupts dans le récit : manque de transition entre certaines séquences. On regrette aussi le manque d'action dans la troisième nouvelle.

Adrien Huannou.