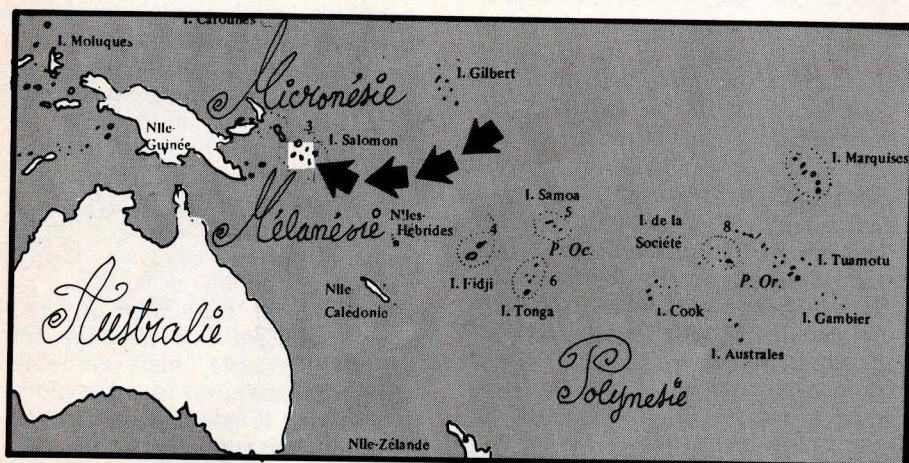


D'UN LIVRE À L'AUTRE



'Aré'aré, un peuple mélanésien et sa musique

Paris, Le Seuil, 1978

Entretien avec Daniel de Coppet

D. de Coppet est chargé de recherche au Centre National de la Recherche Scientifique. Il a enseigné l'anthropologie sociale dans les universités de Paris et de Londres. Auteur de nombreux articles sur les sociétés mélanésiennes, il s'est efforcé de traduire le plus fidèlement possible leur « savoir vivre et mourir ».

Vous avez publié en 1978, avec Hugo Zemp, un très beau livre « 'Aré'aré, un peuple mélanésien et sa musique ». Pouvez-vous, avant que nous n'abordions le contenu du livre, situer géographiquement ce peuple pour nos lecteurs ?

Les Iles Salomon sont, depuis deux ans, un Etat indépendant du Commonwealth. C'est un archipel qui se trouve au niveau de l'Equateur, dans l'Ouest de L'Océan Pacifique. Il est situé immédiatement à l'est de la Papouasie Nouvelle Guinée, Etat le plus peuplé de cette région du monde. La jeune nation des Iles Salomon a environ 200 000 habitants, et cette popula-

tion est composée de plus de 50 peuples différents qui parlent tous leur langue particulière. La langue officielle est l'anglais.

Votre ouvrage comporte un ensemble de textes, traduits en français, du peuple 'aré'aré, contes ou paroles se rapportant à certains moments de la vie. On y trouve également de très belles photos, une explication ethno-musicologique et un disque. En fin de livre seulement, un portrait et un historique de la société 'aré'aré. Cette construction particulière correspond à une volonté précise. Pouvez-vous nous dire laquelle ?

Oui, cette volonté précise, n'est pas seulement celle des auteurs. Je veux dire que ce livre est né d'un long séjour auprès de ce peuple mélanésien et aussi d'une longue amitié entre celui-ci et nous-mêmes qui avons fait le livre. Cet ouvrage est le résultat d'un projet commun qui a réussi. En effet, cette société mélanésienne a tenu à ce qu'un livre paraisse. Pour eux, ce livre est un témoignage de leur volonté d'affronter l'histoire du monde d'aujourd'hui. Pour nous, qui venons d'autres rivages, nous entrons dans ce livre en conversation avec tout un peuple qui se raconte dans ses histoires, comme vous l'avez dit, dans sa musique, dans ses gestes comme dans ses habitudes de penser et d'agir. Le livre, par ses

textes, par ses photos, par son disque, entoure le lecteur et lui donne tout à la fois, à voir, à entendre, et, bien entendu, à s'interroger lui-même. Je pourrais dire que ce livre ne force pas le lecteur à tout analyser. Il l'oblige, par contre, à respecter l'existence cohérente d'un peuple différent du sien propre, et cette volonté est effectivement partagée, à la fois par les auteurs du livre et par ceux qui leur en ont, en quelque sorte, fait la commande. Peut-être est-ce l'originalité de ce livre, que d'avoir laissé une parole s'exprimer, et de n'être intervenu, pour ce qui est des auteurs, qu'en fin d'ouvrage, et seulement à titre documentaire au service de quelque chose d'assez mystérieux, qui est l'existence d'un peuple et son avenir dans le monde d'aujourd'hui.

L'ouvrage est-il très répandu et très goûté justement parmi ceux qui vous ont passé la commande ?

Il a été, au cours de son élaboration, montré sous forme de maquette. La liste des histoires qu'il contient a été approuvée par le conseil des notables et le livre, une fois publié, a été offert à chacun des villages qui constituent le peuple aré aré. Bien entendu, comme ils ne connaissaient pas le français, c'est surtout les photos et ce qu'ils savaient tous du contenu des histoires qui a pu les enthousias-

mer. Par ailleurs, ce livre contient aussi des prises de position, puisque deux Mélanésien ayant des responsabilités politiques ont pris la peine d'écrire dans ce livre des choses en rapport direct avec leur histoire d'aujourd'hui. Autrement dit, ce livre est venu à point, au moment précisément où l'Etat des Salomon connaissait une toute jeune indépendance, pour confirmer l'existence, dans cette nation toute nouvelle, d'un peuple qui désire s'affirmer en tant que tel, partie des Salomon, mais aussi d'abord lui-même. ...

Vous parlez peu des langues dans votre livre. Quelles sont-elles ? Vous dites qu'il en a plus d'une cinquantaine. Comment ont été traduits ces textes ?

La langue de cette population est l'une des cinquante langues parlées dans l'Etat des Salomon. C'est une langue mélanésienne de la grande famille linguistique qui s'étend de l'Indonésie à la Mélanésie, à Madagascar, à Tahiti, en passant par la Nouvelle Guinée et toute la chaîne des archipels de cette région. Les textes ont été traduits avec, je crois, le plus d'attention possible, en essayant de chercher chaque fois des équivalents, comme c'est le devoir de tout traducteur d'expressions qui sont, en fait, difficilement traduisibles dans la langue française. Nous nous sommes efforcés de trouver, à chaque fois, des expressions qui parlent. Notamment, par exemple, nous avons essayé, dans la mesure du possible, de traduire les noms propres, ce qui donne une certaine saveur de dépaysement pour le lecteur occidental, mais qui fait comprendre aussi la richesse, disons, d'une poésie et d'un savoir vivre mélanésien. C'est grâce à ces artifices, qui sont plutôt le résultat d'une bonne connaissance et d'une pratique de la vie au milieu de cette population, que nous avons réussi à trouver un mode de traduction qui semble assez satisfaisant. Ainsi certains Mélanésien de Nouvelle Calédonie, lisant ce livre en français, ont dit qu'il leur paraissait traduit de leur propre langue, ce qui est tout de même assez réconfortant. Cela nous indique que la Mélanésie, en tant que telle, est une zone culturelle qui a sa cohérence et que, si l'on arrive à trouver

des équivalents pour la traduction d'une langue, il est normal qu'une autre langue ou un peuple voisin s'y retrouve.

Vous parlez vous-même cette langue ?

Oui, Hugo Zemp et moi-même parlons cette langue. Je crois que c'est la condition essentielle pour aborder honnêtement une société. Il est très certain qu'il est peu recommandé d'essayer de comprendre une société à travers une langue qui n'est pas la langue maternelle de l'endroit, et qui, de plus, est celle de la colonisation.

Comment s'appelle cette langue ?

C'est la langue 'aré'aré, redoublement du mot aré qui veut dire la chose, l'homme, le cadavre. 'Aré'aré veut-dire « les hommes », mais non pas les hommes comme nous l'entendons nous, des individus. Il s'agit des vrais hommes, de ceux qui sont constitués en une société.

Encore une chose au point de vue de la langue. Lorsque vous avez fait vos traductions, est-ce que vous aviez sur place, étant donné que les gens ont pour langue de grande communication l'anglais, quelqu'un qui pouvait vous aider en français, qui connaissait suffisamment et le français et le 'aré'aré pour vous soutenir dans vos traductions ?

Non, absolument pas. Nous avons commencé à travailler essentiellement avec des approximations de traduction anglaise, au tout début, et puis ensuite, dès que nous avons pu baragouiner quelques mots, nous nous sommes lancés, certes en faisant des fautes. Comme nous vivions très isolés, j'entends très isolés dans un milieu exclusivement 'aré'aré, c'était pour nous une question de vie ou de mort de parler la langue, sans cela nous n'avions plus aucun contact avec personne. C'était une joie d'arriver, peu à peu, à faire des plaisanteries et jusqu'à rêver dans la langue 'aré'aré. Maintenant, pour en revenir à votre question, on peut peut-être dire que l'on touche ici à la spécificité mélanésienne. IL est tout de même étonnant qu'un peuple, une jeune nation de 200 000 personnes, possède 50

langues différentes. La Mélanésie n'a pas connu, n'a pas revêtu l'uniforme des royautes territoriales, ni celui des religions universelles conquérantes, et la christianisation, par exemple, est une chose récente, vécue, je dirais, à la mélanésienne, c'est-à-dire pas comme nous l'avons vécue nous-mêmes. Ceci pour dire que les hommes et les femmes d'une société mélanésienne connaissent en même temps d'autres coutumes que les leurs, parlent aussi plusieurs langues différentes. Ils vivent une sorte d'égalité entre des cultures et des peuples différents. Le maître-mot mélanésien, c'est « l'amitié », c'est-à-dire tolérance et patience qui favorisent le consensus. On admet que chaque peuple voisin ait des références différentes, qu'il vive ses propres valeurs aussi totalement qu'un autre peuple ou que le sien propre. Autrement dit, ce qui est très frappant dans la Mélanésie d'aujourd'hui, c'est que l'existence des Etats mélanésien est garantie par le respect de la diversité des valeurs particulières, garantie aussi par la fierté d'appartenir à certaines de ces valeurs particulières. Ces sentiments permettent de réussir la fédération, dans chaque Etat, d'une pléiade de sociétés différentes. Je dirais que les Mélanésien ne font pas référence principale aux termes abstraits des droits de l'homme individuel. Ils ressentent plus fondamentalement les droits de chaque société à vivre son système particulier en accord avec le système de ses voisins. Si vous voulez, le nationalisme mélanésien est fondé sur la fierté d'appartenir, dans un ensemble politique, à une totalité particulière, et cela, je crois que c'est quelque chose de tout à fait extraordinaire, qui désigne les Mélanésien comme des adeptes efficaces du respect des peuples et de leurs différences...

Il n'y a pas dévalorisation de la langue comme dans beaucoup d'endroits ?

Certes, la colonisation a complètement bouleversé cet équilibre ne serait-ce que parce que la langue anglaise comme toutes les langues disons, d'importation européenne, avait acquis une vocation universelle écrasante pour les autres langues. Mais il semble que, là où j'ai travaillé tout au moins, les gens ont le souci de défendre leur langue, c'est-à-dire d'abord de l'introduire à l'école.

Il y a une chose qui me paraît extraordinaire : vous dites qu'il y a 50 langues, et que ces 50 langues sont sans intercompréhension.

Sans intercompréhension, oui, c'est tout à fait vrai, ce ne sont pas des dialectes, et c'est un fait qui n'est pas spécial aux îles Salomon. En Nouvelle Guinée, vous avez 700 langues pour une population de 2 300 000 habitants. Autrement dit, c'est un fait particulier à la Mélanésie. Cela indique bien que le respect de la différenciation, dont je viens de parler, est quelque chose d'essentiel. On vit de ses racines au nom de l'idée que ce particularisme est aussi respectable que celui de la société voisine. Il n'y a de conquête en Mélanésie que celle par l'Europe. Les gens ne sont pas préoccupés de posséder la terre du voisin. Certes, on se bat, il y a des luttes, mais on ne cherche pas à nier la référence sociale de l'autre.

L'un des arguments contre l'emploi des langues locales dans l'enseignement est leur nombre. Mais c'est un argument généralement inexact, car on peut les rassembler en quelques grands groupes. Par ailleurs, les locuteurs parlent deux, trois ou quatre langues. Arriverait-on à regrouper les langues mélanésiennes ?

Aux Iles Salomon où l'on a adopté de façon, je crois, très réaliste, comme langue officielle l'anglais, il existe une langue véhiculaire comprise par tous, une sorte de lingua franca. C'est le pidgin-english. En dehors de cela, il y a les langues particulières de chaque petite contrée, de chaque petit peuple. Beaucoup de gens disent : « Restons-en à l'anglais et au pidgin-english, et laissons tomber nos langues maternelles ». En fait, la préoccupation des gens, au niveau de leur village, c'est tout de même de garder leur langue particulière, et le gouvernement des Iles Salomon en a accepté l'introduction facultative dans l'enseignement primaire, et à condition évidemment que l'instituteur la parle. On sait bien, ici comme ailleurs, que l'apprentissage de l'écriture et de la lecture est beaucoup plus solide s'il se fait dans la langue maternelle et pas uniquement comme c'était le cas aux Iles Salomon,

dans une langue étrangère et coloniale. Enseignée dans la langue maternelle, l'écriture n'est plus imposée de l'extérieur, mais participe de la vie pratique. Si vous imaginez un enfant de six ans qui va à l'école, sur les doigts duquel on tape avec une règle chaque fois qu'il prononce un mot qui n'est pas anglais, vous comprendrez que lui proposer de respecter sa propre langue, de commencer à l'écrire et à la lire, c'est lui rendre le statut de sujet parlant. Ajoutez à cela que le savoir conscient comme le fondement inconscient sont déjà structurés, à six ans, dans la langue maternelle. Si vous obligez un enfant à lire, à parler, à écrire une langue d'importation, le voilà soudain devenu un ignorant, contraint de vivre en dehors de ce qu'il était, et son âge mental, indépendamment de la distorsion qu'il y a entre sa vie psychique, sa vie inconsciente, ses rêves et sa vie à l'école, est de deux ou trois années en retard. Ces enfants qui n'ont eu l'occasion d'apprendre l'écriture et la lecture qu'à travers l'anglais, se trouvent considérablement retardés. Je parle d'années, mais il y a aussi un retard qualitatif beaucoup plus important. C'est l'une des choses qui rend l'avenir des sociétés mélanésiennes extrêmement difficile. D'ailleurs, je ne pense pas que ce soit là le problème de cette seule partie du monde...

C'est cela, et il est justement intéressant, puisqu'on connaît assez mal ces régions qui sont très éloignées, de voir qu'il se pose de la même façon.

Oui. Certes, les cols-blancs sont plutôt favorables à l'anglais qu'à la langue maternelle, tandis que la majorité de la population scolaire est appelée à retourner dans les villages, à y travailler dans sa langue propre. C'est dire le prix que l'on doit attacher au bilinguisme scolaire, surtout dans des situations de transition accélérée.

Je voudrais vous poser une question sur une phrase. Vous dites à la page 11 de votre livre : « Pour s'affirmer tout au long de son histoire, ce peuple a ordonné de façon cohérente sa situation dans le monde physique et ses relations humaines. Pourtant son système particulier

nous renvoie inévitablement à nos préjugés comme au malaise dans « la » civilisation ». Pouvez-vous nous développer ce point ?

Je parlais du fait que ce livre avait été souhaité par la société dont il s'agit. Ce qui était important, pour ces gens-là, c'était que l'on montre leur société, non pas sous un jour favorable, mais sous un jour, disons, cohérent. Il ne s'agissait pas de montrer des choses bizarres, il s'agissait de montrer que toutes ces choses bizarres, mises ensemble, avaient un sens qui était le sens de la vie et de la pensée quotidiennes de cette société. Alors, évidemment, le lecteur ne peut pas tout comprendre, ne peut pas tout analyser, ne peut pas tout dominer à la lecture d'un tel livre, mais il sera surpris. Il sera surpris par cette espèce de cohérence qui l'entoure, et qui lui donne l'impression qu'il est en face d'un tout, et non pas des bribes d'une société. Quelque chose se présente à lui comme une société complète, cohérente, qui a sa dignité, mais aussi son sens. On ne peut pas être étonné, voire séduit par la cohérence d'une société que l'on ne comprend pas, sans finalement s'interroger sur la sienne propre. Et quand je faisais allusion au malaise dans la civilisation, c'est au titre de l'ouvrage de Freud que je faisais référence. Il est d'ailleurs frappant que dans toutes les sociétés, disons, de la région mélanésienne, les ouvrages de Freud soient parfaitement inconnus. La colonisation s'est bien gardée de mettre dans les bibliothèques, et des ouvrages de Marx, et des ouvrages de Freud, qui sont des classiques, quoi que l'on pense des vertus de ces théories dans le monde actuel. La vie est dure dans la civilisation, d'autant plus dure que la civilisation ne respecte pas les autres civilisations, et il est possible que ce livre, lu par un lecteur occidental, lui permette de sentir la relativité de son propre univers, qu'il considère comme l'Univers, comme l'Histoire avec un grand H, et surtout avec cet article défini « L'Histoire », « la Civilisation ». Justement, quel rapport existe-il entre les valeurs de cette société mélanésienne, par exemple, et la sienne propre ? Cette interrogation est, je crois, un des attrait du livre. Nous avons mis deux ans à le faire. Il est composé un peu comme une partition musicale à plusieurs instruments. Vous avez les

textes, les photos, leurs légendes, le texte final. Vous avez, avant le texte final, des textes plus politiques, puis des notes et le disque. Les textes sont conçus en regard des images. Tout est conçu pour faire appel à autre chose qu'à la seule intelligence : à l'émotion. Pour donner cette impression de cohérence et de totalité, il fallait bien passer par la présentation d'un univers aussi complet que possible. Nous avons voulu, en quelque sorte, enfermer cette vie dans ce livre, tout en ne le découplant pas comme sur l'étal d'un boucher.

Vous faites un intéressant parallèle entre structure musicale et structure sociale. Qu'est-ce qui vous permet de le faire, et pensez-vous ce raisonnement généralisable ?

Oui, en effet, cet ouvrage a été conçu et mené jusqu'à son terme par un ethno-musicologue et par un anthropologue. Nous avons pensé que, si cette collaboration, qui s'est avérée fructueuse sur le terrain, avait un sens au niveau de la publication d'un livre, il fallait que le sujet de celui-ci ou son noyau central tourne autour du rapport entre la structure sociale et la structure musicale. Nous avons déjà à ce moment-là fait quelques pas dans cette direction, pas qui nous ont mené à une découverte assez extraordinaire. Alors que l'on suppose effectivement, depuis longtemps qu'il existe des rapports entre l'organisation sociale en général et la composition des œuvres musicales, il nous a été possible de donner les premiers éléments de cette démonstration dans ce livre, de montrer qu'une certaine manière de concevoir les échanges, par exemple cérémoniels entre partenaires d'échanges, comme au cours d'un mariage, au cours d'une fête funéraire notamment, sont rythmés comme le sont la majorité des pièces musicales pour flûtes de Pan. Et cette démonstration se déroule en deux temps : on examine d'abord les compositions musicales, la manière dont les phrases musicales s'enchaînent les unes aux autres, et leur nombre. Puis la manière dont elles sont rythmées se reconnaît tout à fait parallèle au rythme des échanges cérémoniels formalisés. Ce n'est pas étonnant. Ce qui l'est davantage, c'est que nous ayons pu le mettre à jour. Les sociétés semblent toutes faites pour

maîtriser le temps, et les échanges cérémoniels en Mélanésie permettent de rythmer les conflits, la guerre, la paix, donc de maîtriser l'histoire des événements et de domestiquer la mort. Ces prestations, ces échanges, se font dans une certaine monnaie, qui est une mesure abstraite de ces événements. Et bien ! La musique c'est aussi une maîtrise du temps. Elle organise une certaine séquence temporelle et la divise en phrases et en rythmes. S'il n'est pas étonnant que nous soyons arrivés à entrevoir cela, il fallait pouvoir y arriver dans la démonstration elle-même. Nous avons été très prudents, et le contenu du livre, à cet égard, ne présente qu'une partie de ce que nous avons déjà mis à jour, mais il était essentiel que la partie la plus difficile du livre fût justement cette petite découverte que nous croyons importante, d'un rapport strict entre le rythme musical, et le rythme de l'organisation sociale, des échanges rituels, des fêtes de la vie et de la mort.

Pensez-vous que l'on pourrait étendre une telle recherche à une civilisation technicienne, par exemple ?

Il y a des livres publiés récemment sur ce sujet. L'avantage de se référer à une société si petite par sa population, si cohérente et si homogène dans sa culture, fait que nous avons dans l'organisation sociale, autant de rigueur que dans la composition musicale. Ce n'est peut-être pas toujours le cas dans les sociétés plus modernes où nous avons l'impression, peut-être à tort, que le foisonnement des faits est difficilement maîtrisable par des règles simples, telles des règles de composition, d'équilibre, etc., mais il n'y a pas lieu de penser qu'il y ait tant de divergences entre la manière de vivre l'espace, et, par exemple, la manière de le peindre. Des travaux nombreux ont été faits sur les structures de l'espace en peinture et dans la vie sociale au cours des siècles, et en particulier de la Renaissance à nos jours ; de même on peut apercevoir, certains l'ont fait, un rapport entre les structures musicales et les structures sociales. La chance, dans le monde mélanésien, c'est peut-être d'avoir autant de rigueur dans l'un et l'autre domaine, et d'avoir pu mettre ces deux rigueurs en rapport.

Vous parlez de la tradition aux prises avec l'avenir, vous terminez presque sur une note d'espoir, et je vous cite de nouveau : « A une époque où des forces éliminatrices poussent vers une uniformisation des modes de vie et de pensée, et où les minorités manifestent partout leur volonté d'affirmer leur identité, la société 'aré'aré, installée sur une île du bout du monde, voit avec intérêt venir à elle les nouveautés de la civilisation moderne, mais elle semble tout aussi décidée à trouver en elle-même les moyens de maîtriser la suite de son imprévisible destin ». Comment ce peuple prévoit-il sa mutation vers un système social adapté aux nécessités modernes ?

En fait, ce n'est pas moi qui devrais répondre à cette question, mais un 'Aré'aré. A les entendre, les Mélanésiens conçoivent leur place au sein de l'histoire moderne des peuples comme conditionnée par la maîtrise de leur identité propre, non pas au sens individuel, mais au sens de leur identité en tant que société. L'habitude qu'ils ont de vivre au milieu de sociétés voisines leur permet d'avoir une connaissance pratique de deux ou trois d'entre elles. Et ceci leur a rendu de grands services dans l'affrontement avec le monde colonial et moderne. Leur grande tolérance vis à vis des autres sociétés leur fait attacher d'autant plus de prix à leur propre façon de vivre et de penser. Ils défendent, aujourd'hui qu'ils sont indépendants, un certain rythme d'absorption des faits modernes, compatible avec le plaisir qu'ils ont de vivre leur société. Ce souci se voit déjà à la manière dont ils ont modifié l'enseignement en essayant de l'enrichir par une relation plus étroite avec la communauté du village. Ils ont senti combien l'enseignement européen brisait le lien communautaire, pour ne cultiver chez l'enfant que l'individu abstrait, universel, manipulable. La communauté mélanésienne est une force vivante que l'enseignement doit savoir apprécier.

D'autre part, la loi foncière, d'inspiration coloniale, a été profondément modifiée pour que la terre mélanésienne reste, selon la coutume, entre les mains des communautés de village, et non divisée d'abord en parcelles puis aliénée. Enfin, l'idée

de fédération des peuples est peut-être une notion si familière en Mélanésie qu'au lieu d'y voir des difficultés insurmontables, les Mélanésien la considèrent comme celle qui leur donne les meilleures chances pour leur avenir.

Cela m'amène à vous dire combien le métier d'anthropologue est difficile, puisqu'il s'agit chaque fois de traduire dans une autre langue tout l'univers d'une société. Et puis l'on sait bien que ce projet scientifique de traduction est conçu dans une langue universaliste permettant de se faire comprendre de tout-un-chacun à travers la planète. Nous sommes conscients du fait que cette formulation risque souvent de passer à côté et de disloquer la cohérence particulière de chaque société. Il faudrait arriver à trouver un langage qui se situe au niveau universel, mais qui ne soit pas aussi destructif qu'une grille théorique plaquée à la va-vite sur la vérité étrangère. C'est cette espèce de devoir qu'a le chercheur d'essayer, non pas de réduire pour comprendre, non pas de rationaliser en disloquant, mais au contraire de transmettre une vue des choses la plus proche du vrai, disons, de chacune de ces totalités en face desquelles il est au travail.

Il est important que vous exprimiez cette conception dans la revue, et tout particulièrement dans ce numéro.

Propos recueillis par
Denyse de Saivre

Papouasie Nouvelle-Guinée

In : Le Courrier de l'Unesco,
octobre 1979, pp. 12-21

Dans ce dossier, consacré à la Papouasie Nouvelle-Guinée, trois articles en présentent différents aspects culturels. Avec **Traditions culturelles d'une nation**, John Kodja montre que la variété étonnante qui forme ce pays, « sept cents dialectes différents », « des groupes sociaux restreints », « une mosaïque culturelle », n'en empêche pas l'unité. La religion est basée sur l'animisme, l'histoire sur la tradition orale, les techniques mises au point dans la société traditionnelle sont remarquables d'habileté artisanale et de grâce architecturale. Patrice Godin

présente l'**art malanggan de la Nouvelle-Irlande**, près de la Nouvelle-Guinée, dans l'archipel Bismarck, où l'on trouve des masques et des motifs ornementaux remarquables. Enfin, **Visage de la Papouasie Nouvelle-Guinée**, donne un aperçu géographique, éducatif et social du pays.

Races et classes à la Martinique

Anthropos, Paris 1979.

Entretien avec Michel Giraud

Pourquoi avez-vous choisi le thème des relations raciales comme sujet de recherche ?

J'ai envie de faire une réponse en deux temps. Il y a des raisons qui sont liées à mon histoire personnelle, et puis des raisons qui ont une portée plus générale, même s'il est vrai que ces deux types de raisons, en fait, s'interpénètrent. En ce qui concerne les raisons personnelles, si j'ai décidé de travailler sur les relations raciales à la Martinique, c'est parce que je suis d'origine antillaise (mon père est Guadeloupéen, ma mère est métropolitaine), et que j'ai vécu principalement en France, c'est-à-dire dans une société blanche, et que cette spécificité qui est la mienne d'être un homme de couleur était, en France, une partie absolument déterminante de ma personnalité, et surtout de la manière dont les gens qui m'entouraient me percevaient. Ils ne pouvaient pas me percevoir autrement que comme une sorte d'être à part, de Français de la énième zone, c'est-à-dire un Français de couleur. J'ai donc voulu essayer de comprendre ce que j'étais réellement, quelle était mon identité. Et cette recherche d'identité devait m'amener fatalement à me poser la question de l'importance de mon appartenance à une couleur pour la définition de mon être. C'est comme cela que je me suis orienté progressivement vers une réflexion sur la question de la couleur et sur les préjugés dont sont victimes les hommes de couleur dans une société de nature coloniale, comme le sont les sociétés antillaises. Il y a d'autres raisons qui sont plus générales.

Il me semble que, indépendamment de ma propre situation, si l'on veut comprendre ce que sont les sociétés antillaises aujourd'hui, on est obligé de tenir compte du fait que ce sont des sociétés multiraciales où la question de couleur a une importance déterminante. Je veux dire où les acteurs sociaux se comportent les uns par rapport aux autres en fonction, (pas uniquement), de leur appartenance raciale réciproque. C'est pour cela qu'il m'a semblé qu'on ne pouvait pas étudier les sociétés antillaises, comme je voulais le faire, toujours dans le cadre de cette recherche d'identité, sans prendre en considération la question de couleur.

Pourquoi avez-vous décidé d'utiliser une approche microsociologique pour étudier un problème qui, en fait, est celui de toute une société et je dirai même de toutes les sociétés multiraciales ?

J'ai fait un tel choix parce que je voulais étudier ce phénomène de la question de couleur de manière existentielle. Je veux dire par là que je voulais étudier comment la question de couleur était vécue de l'intérieur par les individus qui sont confrontés à elle. Il me semblait que ce n'était possible qu'en approfondissant de manière intensive une population restreinte, dans la mesure où il fallait que je puisse saisir comment des déterminations qui sont des déterminations générales, comment les racines d'un problème qui se trouve dans la société globale, retentissent dans la conscience des individus. Donc, je ne pouvais le faire qu'en choisissant un tout petit nombre de sujets avec qui j'approfondirais la question. Et c'est comme cela que je me suis orienté vers le choix de la méthode sociométrique qui, rappelons-le très rapidement, a pour principe de demander à des individus de choisir ou de refuser un certain nombre d'autres individus en vue d'activités préalablement définies, par exemple constituer un groupe de travail, une équipe de football ou mettre sur pied un groupe de gens qui vont faire une sortie ensemble, et, ainsi à travers ces choix et ces rejets manifestés, on allait pouvoir saisir, en acte, les déterminations générales qui pèsent sur ces volitions. Je veux dire par là que les individus ne choi-

sisent pas seulement en fonction de considérations individuelles, mais aussi en fonction d'un système de normes et de valeurs qui est celui qui est sous-jacent à toutes les relations sociales de la société en question, en l'occurrence, le système des valeurs qui régissent les relations entre les groupes qui se perçoivent comme des groupes raciaux.

L'un des aspects les plus frappants du livre réside dans la rigueur du corps méthodologique, et surtout sa variété : tests sociométriques, entretiens libres, autobiographies de l'avenir...

Cela rejoint ce que je disais tout-à-l'heure, à savoir la volonté de saisir de l'intérieur la manière dont les acteurs sociaux vivent la question de couleur, vivent les déterminations sociales qui conditionnent les relations entre individus appartenant à des groupes raciaux différents. Il est clair que je pouvais avoir une telle approche avec d'autres méthodes que la méthode sociométrique et principalement à travers la méthode classique des entretiens. Je ne me suis pas contenté de la méthode des entretiens parce que je voulais, par souci de rigueur, avoir la possibilité de quantifier la part respective des déterminations sociales et raciales dans les relations entre individus. Et c'est pour cela que j'ai choisi la méthode sociométrique qui me permettrait de soumettre les résultats des tests qu'elle comporte à des épreuves de signification statistique, que j'ai largement utilisées et qui m'ont permis de montrer à quel point la variable couleur, la variable race, était déterminante dans les choix et dans les rejets que le test sociométrique manifestait. Mais ce que je gagnais en rigueur, je le perdais d'une certaine façon en nuances, en profondeur psychologique. C'est pour cela que j'ai voulu absolument associer au test sociométrique des entretiens qui me restituaient le vécu dans toute sa subtilité. Et c'est aussi pourquoi j'ai associé aux deux précédentes méthodes la méthode des autobiographies de l'avenir. On demande aux sujets, en l'occurrence aux enfants, de décrire l'avenir qu'ils se voient avoir, en le situant dans le devenir de la société à laquelle ils appartiennent.

Cette méthode a apporté quelque chose de supplémentaire aux deux autres, en ce sens qu'elle permettait d'avoir une vision plus dynamique de la situation et de voir justement comment les enfants se projetaient dans l'avenir, non pas que je crois qu'ils soient prophètes, mais il va sans dire que ce qu'ils deviendront est en partie fonction de ce qu'ils pensent qu'ils deviendront.

Donc, il était très important de voir comment ils se voyaient devenir, pour éventuellement par la suite pouvoir analyser si justement il y aura conformité entre ce devenir rêvé et le devenir effectif qui sera le leur. Voilà pourquoi j'ai groupé ces trois méthodes. Mais ces méthodes microsociologiques ont des limites, et si l'on ignore ces limites, on tombe dans un grave défaut, cité plusieurs fois dans le livre, celui de la psychosociologie nord-américaine qui croit que l'étude intensive de petits groupes permet, sans problèmes, de généraliser les conclusions à l'ensemble de la société globale à laquelle appartient le petit groupe étudié. Je ne le pense pas du tout. Je pense qu'il y a des différences fondamentales entre les phénomènes qui se produisent dans les microcosmes et ceux que l'on retrouve dans les sociétés globales. Donc, j'ai voulu ne pas tomber dans ce travers et j'ai, chaque fois que cela a été possible, essayé de combattre le caractère limité des méthodes que j'avais utilisées, par des ouvertures sur la société globale, en pratiquant les méthodes classiques, c'est-à-dire principalement l'observation participante qui permettait de comprendre la manière dont ces enfants réagissaient, parce que les enfants réagissent évidemment en fonction des pressions du milieu social dans lequel ils vivent, milieu général, milieu familial, milieu scolaire, etc... Il y a donc dans mon travail la volonté de capter, de recenser tout événement de la vie quotidienne qui permette d'apporter un éclairage sur ce qu'on a saisi de manière plus formelle et plus rigoureuse, à travers les tests, à travers les entretiens et à travers les autobiographies de l'avenir. Je ne me suis évidemment pas limité à la seule observation, car mon expérience, comme celle de tout individu, est restreinte, et j'ai utilisé très largement tous les éléments qui allaient dans le même sens, recueillis dans la littérature, dans le roman, la

presse, et aussi dans les travaux spécialisés traitant des sociétés antillaises et portant, entre autres choses, sur le problème des relations raciales dans ces sociétés.

Je crois qu'il faut se référer au titre entier de votre livre : races et classes, et donc au rapport qui existe entre les deux termes, aux relations sociales entre enfants de différentes couleurs à l'école. Encore autre chose : pourquoi avoir choisi l'école comme champ d'observation, et une population d'enfants et d'adolescents ?

Le choix de l'école s'est imposé à moi parce qu'il présentait d'abord un avantage, et puis également un intérêt. Un avantage parce que, dans la mesure où je voulais étudier des petits groupes en fonction de la nécessité de l'approche microsociologique, définie précédemment, l'école me livrait de tels petits groupes déjà tout constitués, que je n'avais pas besoin de composer artificiellement comme le sociologue constitue son échantillon. Les classes scolaires sont des groupes réels où les enfants sont intégrés naturellement et où existent des enjeux qui sont des enjeux réels, enjeux de promotion, enjeux de réussite à la fois scolaire et sociale. Ainsi, je pouvais conduire une analyse bien plus proche du réel, beaucoup moins artificielle que la traditionnelle situation de laboratoire qui aurait été celle dans laquelle je me serais trouvé si j'avais constitué un échantillon « de bric et de broc », réuni pour les besoins de l'enquête. Je m'attendais à ce que la question de couleur, les préoccupations raciales, fussent présentes dans les stratégies que les enfants, et pas seulement les enfants, les adultes concernés par l'école, les maîtres et les parents d'élèves, développaient à l'égard de ces enjeux. Je disais que le choix de l'école comme champ d'observation présentait aussi un intérêt, dans la mesure où, réfléchissant sur la question de couleur, j'étais fatalement amené à me préoccuper de la manière dont les préjugés raciaux sont intériorisés par les acteurs sociaux. Tout le monde sait que c'est au niveau de la prime enfance que les préjugés, les stéréotypes, le système de normes et de valeurs, qui

est sous-jacent à l'idéologie raciale, est intériorisé. Dans la mesure où les enfants passent une partie très importante de leur temps à l'école, il ne me paraissait pas concevable que l'école ne joue pas un rôle dans l'acquisition du système de normes et de valeurs sous-jacent à l'idéologie raciale, et c'est pour cela que je me suis intéressé de si près à l'école. Je crois que les résultats de l'étude sont conformes à mon attente, dans la mesure où, par delà le credo égalitaire et démocratique de l'école laïque tel qu'il est véhiculé par l'idéologie dominante en France et aux Antilles, on constate que l'école a de lourdes responsabilités dans l'apprentissage de la question de couleur.

Et qu'elle l'oriente, même.

Qu'elle l'oriente, qu'elle le renforce, non pas tant, bien que ce ne soit pas absolument à écarter, qu'il y ait un discours explicitement raciste qui circule dans les écoles par la bouche des maîtres ou par l'intermédiaire des manuels scolaires, mais parce que, dans le cadre de l'école martiniquaise ou de l'école antillaise, qui est une école assimilationniste, on n'apprend pas aux enfants à connaître, à assumer et à respecter leur spécificité, leur identité. On leur apprend en définitive à être autres que ce qu'ils sont. Ce sont de petits Martiniquais qui ont une culture qui leur est propre et, en fait, arrivés à l'école, on leur demande d'oublier cette culture pour entrer dans l'habit déjà tout taillé d'une culture qui n'est pas la leur. Il existe donc un postulat, non exprimé, selon lequel la culture à adopter est supérieure à celle que l'on abandonne. C'est en ce sens que je dis qu'il existe une responsabilité **par défaut** de l'école en Martinique dans l'apprentissage de la question de couleur. Ce sont de tels mécanismes qui expliquent largement d'ailleurs les mauvais résultats et les échecs scolaires, le caractère désarticulé des individus qui sortent de cette école, parce que, justement, ce n'est pas une école qui permet à l'enfant de se retrouver, de se développer en fonction de ce qu'il est.

Serait-ce une spécificité de l'école française, puisque l'on retrouve le

même problème avec les enfants des ouvriers français et ceux des émigrés ?

Je ne pense pas que ce soit uniquement le problème de l'école française ; je crois que c'est le problème de toute école fonctionnant dans un système colonial, néo-colonial, ou même, plus généralement, dans un système social inégalitaire. Mais je crois, d'autre part, qu'il ne faut pas perdre de vue la spécificité de la question raciale et de la question nationale. Il est vrai que les mécanismes que je décris, on peut les retrouver fonctionnant contre les enfants des classes sociales défavorisées dans un pays qui est nationalement et racialement homogène, mais ces mécanismes se trouvent renforcés, décuplés, aiguisés par l'existence de groupes humains culturellement et racialement différents. Le processus d'aliénation est beaucoup plus net, beaucoup plus frappant et beaucoup plus brutal dans le cas d'une société multiraciale sur lequel nous réfléchissons actuellement. Vous me demandiez également pourquoi j'avais choisi de travailler sur les enfants. Je l'ai fait toujours en fonction de la même préoccupation, celle que j'appellerai la saisie de l'intérieur des problèmes des sociétés multiraciales. C'est parce que je m'intéresse à cela que j'ai travaillé sur les enfants, parce que c'est au niveau des enfants, comme je le disais tout-à-l'heure, que les jeux se jouent. C'est au moment de l'enfance que les préjugés de couleur sont intériorisés. Moi, ce qui m'intéressait, ce n'est pas tant de saisir les préjugés tels qu'ils sont codifiés, cristallisés, dans le comportement des adultes — effectivement, là, il n'y a plus rien à faire, qu'à éventuellement se protéger — mais de voir comment une conscience, au départ tout-à-fait vierge de préjugés — car je pense fondamentalement que l'enfant est au départ vierge de préjugés — en vient à être marquée par le préjugé, et selon quel mécanisme elle l'intériorise. Travailler sur les enfants présentait un avantage déterminant, qui est celui de travailler avec des individus doués d'une plus grande spontanéité et d'une moins grande méfiance par rapport à ces questions que les adultes. Si l'on demandait à 100 adultes s'ils ont des préjugés de couleur, ils répondraient dans 99,9 % des cas qu'ils n'en ont pas,

alors que ces préjugés existent. Travailler avec les enfants permettait d'éviter cette façon de biaiser, les enfants reconnaissant beaucoup plus facilement et exprimant beaucoup plus directement, les préjugés, les stéréotypes qui sont les leurs. En règle générale, je dois dire que les résultats, là encore, ont été conformes à mon attente. J'ai trouvé des individus très conscients du problème et en parlant avec une certaine naïveté, d'une manière beaucoup plus explicite et beaucoup moins détournée que les adultes avec lesquels évidemment j'en ai parlé. Il y a naturellement beaucoup d'observations qui concernent les adultes dans mon livre, ne serait-ce que les parents d'élèves, les enseignants, etc...

Avez-vous trouvé des différences entre les enfants et les adolescents au niveau de l'expression, au niveau quantitatif, au niveau affectif... ?

Sur ce point je répondrai avec une certaine prudence. Je ne dirai pas que j'ai triché mais j'ai tout de même usé d'une certaine facilité, en ce sens que je n'ai pas travaillé avec de très jeunes enfants, car cela pose des problèmes relationnels extrêmement importants ; en effet, j'aurais alors été obligé de procéder à une analyse constituée uniquement d'études de cas, en prenant des enfants pendant un très longue durée, en les « apprivoisant », en vivant avec eux pour arriver à les sonder, à aller au fond d'eux-mêmes. J'ai travaillé avec des enfants qui étaient déjà relativement âgés, qui étaient quasiment à la frontière entre l'enfance et l'adolescence, avec des élèves de sixième et de cinquième. Or, il faut savoir qu'il existe aux Antilles un « retard scolaire » extrêmement important, c'est-à-dire qu'il faut compter au moins, par rapport aux « normes » métropolitaines, environ deux ans de décalage ; donc j'ai plutôt eu affaire à de jeunes adolescents ou à de « vieux enfants ». A cette réserve près, je peux tout de même dire qu'il m'a semblé — c'est une impression plutôt qu'un résultat absolument rigoureux étayé par une méthodologie précise — que le préjugé racial

existait très tôt chez l'enfant dans la société martiniquaise. La différence entre le jeune enfant et ce que j'appellerais l'enfant âgé ou le pré-adolescent c'est que ce préjugé n'est pas encore constitué dans une véritable idéologie, dans un discours cohérent, avec des justifications, avec des rationalisations importantes. Alors que, chez l'adolescent, émerge déjà tout un discours qui justifie telle ou telle attitude discriminatoire.

En fait, ce n'est pas seulement à l'école que les enfants apprennent tout cela. Selon vous, la société globale ne diffuse-t-elle pas toute une série de préjugés ?

Tout à fait, et il est très important de la souligner. Je n'ai pas pu développer énormément cet aspect, évidemment extérieur à mon champ d'étude qui était, encore une fois, pour l'essentiel le champ de l'institution scolaire, mais, par souci d'exhaustivité et par souci de rigueur, je me suis aussi préoccupé des autres sources de diffusion du préjugé et il va sans dire qu'il serait tout à fait injuste d'imputer à l'école, l'entière responsabilité de l'intériorisation du préjugé par les enfants. Les familles jouent un rôle extrêmement important et je crois que cela mérite qu'on en dise quelques mots. Je rappelais tout-à-l'heure, au début de l'entretien, que le préjugé de couleur marquait très fortement la société martiniquaise et qu'il est extrêmement vivant et vivace chez les adultes. C'est auprès des adultes que les enfants apprennent le préjugé. Plusieurs exemples viennent à mon esprit qui témoignent du poids du milieu familial dans l'apprentissage du préjugé, et un des exemples sur lequel j'ai envie de m'arrêter (parce qu'il a une dimension dramatique qui, je crois, doit retenir notre attention) est celui-ci. Dans la mesure où les familles martiniquaises ou antillaises sont souvent des familles comportant des individus, bien que de même père et de même mère, de nuances de peau dissemblables, on voit fonctionner à l'intérieur même de ces familles des préjugés entre membres d'une même famille. Ainsi n'est-il pas rare du tout de voir un enfant plus foncé se trouver agressé sur le thème racial par des sœurs ou des frères plus

clairs. Il n'est pas du tout non plus rare de voir un enfant bénéficier d'une préférence ou au contraire « bénéficier » d'une animosité parce qu'il est, comme on dit aux Antilles, « bien sorti » ou « mal sorti » par rapport à ses frères et sœurs. Qui dit famille, dit monde de l'affectivité, et c'est évidemment là que les « leçons » les plus cuisantes du préjugé de couleur s'exercent ; je crois que les enfants qui les vivent les intériorisent encore plus fortement que si cela venait du milieu scolaire où l'enfant a affaire à des étrangers, où il tolérera beaucoup plus facilement cette dépréciation qui peut venir d'un camarade ou d'un enseignant étrangers pour lui. Il y a là un côté dramatique qui peut nous sensibiliser au caractère absolument négatif et désastreux que peut présenter le préjugé de couleur dans la constitution de la personnalité d'un jeune enfant.

Quel est le rôle des mass-media ?

Les media, principalement le cinéma, jouant un rôle très important dans la société, véhiculent des stéréotypes qui renforcent et qui développent l'association classique « c'est blanc, c'est bien, c'est beau, c'est intelligent » et « c'est noir, c'est sauvage, c'est brutal, c'est laid et c'est mal ». Si ce ne sont pas directement les Noirs qui sont visés dans tel ou tel film, ce sont les Indiens, ou les Chinois, enfin des gens avec qui l'homme de couleur peut s'identifier, et la leçon est aussi bien comprise si un film dénigre les Indiens que si c'était un film dénigrant les Antillais où, plus proches d'eux, les Africains.

Ce processus est encore renforcé, je crois par les livres scolaires où l'on montre la famille et la société bourgeoises françaises, et où l'enfant antillais ne se reconnaît pas du tout.

C'est vrai, cela nous ramène à la question de l'école. Je crois que le manuel scolaire, effectivement véhicule aussi les germes du préjugé, je dois dire rarement, là encore, de manière explicite : on en re-

vient toujours à cette idée que, dans le cas de l'école, c'est plutôt une responsabilité par défaut ; c'est plutôt ce qui n'est pas montré qui pèse d'un lourd poids.

Pour moi les termes sont beaucoup plus pernecieux dans les livres scolaires. On y trouve toujours un mépris, une condescendance, lorsqu'on parle des races qui ne sont pas la race blanche. Je me souviens par exemple de la description de jeunes femmes japonaises qui se faisaient opérer les yeux parce qu'elles les trouvaient trop bridés. On citait cela comme bien.

Ce que vous dite est en réalité très important. Il me semble c'est que des stéréotypes aussi explicitement racistes sont actuellement dans les manuels très rares, surtout par rapport à ce qu'ils ont été, mais je suis, par ailleurs tout-à-fait convaincu que les manuels scolaires tels que je les ai consultés véhiculent encore des préjugés. On met en place toutes les conditions requises pour conduire l'enfant à une dépréciation de lui-même, et c'est en ce sens qu'indirectement cela aboutit à un processus qui renforce, consolide, les préjugés de couleur.

Au début de votre livre « Races et classes à la Martinique, les relations sociales entre enfants de différentes couleurs à l'école », vous dites qu'il existe un ensemble de relations dialectiques entre l'ordre social et l'ordre racial dans la société martiniquaise. Peut-on mieux définir cet ensemble de relations et comment les inscrivez-vous dans la dynamique historique ?

Globalement, on a trop souvent tendance à poser la question de couleur en la séparant de la question fondamentale des rapports sociaux, et plus particulièrement des rapports de classes. Je crois qu'il faut penser les deux choses en même temps, les lier. Lier la question des relations raciales avec la question de l'analyse des rapports de classes. Quelles sont les positions dominantes sur cette question ? D'une part, il y a des gens qui pensent que, dans les sociétés multiraciales, le critère déterminant, c'est le critère de la couleur, c'est la différenciation des individus en fonction de leur ap-

partenance raciale ; ces gens sont ainsi conduits à réduire tous les conflits sociaux, toute la dynamique sociale à l'opposition des groupes raciaux qui s'affrontent justement en fonction d'une idéologie qui n'est posée et qui n'est comprise que comme une idéologie raciale. Donc, là, on a affaire, je dirai, à une position hyper-raciale qui privilégie dans l'explication des phénomènes sociaux, l'appartenance raciale. Cette position, on la retrouve par exemple dans toute une école sociologique qui, étudiant ce qu'elle appelle les sociétés pluriales, les sociétés pluralistes, c'est-à-dire les sociétés composées de communautés ethniquement, linguistiquement, racialement différentes, postule que l'évolution de ces sociétés est caractérisée par un passage d'un système de castes, où le critère fondamental est le critère de l'appartenance communautaire, par exemple raciale, à une société de classes où le critère dominant est l'appartenance à telle classe sociale, système caractérisé par la possibilité d'une mobilité sociale qui n'existerait pas dans le système de castes. Je crois qu'une telle position est extrêmement fautive, parce qu'elle a tendance à poser comme exclusive, comme antithétique l'une de l'autre, l'appartenance raciale et l'appartenance de classe. Ce que moi, j'ai voulu montrer, c'est qu'il y avait une articulation entre les deux, ou plus exactement que, dans ces sociétés, l'appartenance de classe était vécue, était transformée, était substantivée d'une certaine façon dans une appartenance de race. C'est donc le premier écueil que je voulais éviter, c'est l'écueil de l'hypothèse, disons, racialisante. Il y a un autre écueil que j'ai voulu également éviter, qui est celui que j'appellerai l'écueil d'un certain marxisme dogmatique, selon lequel le point fondamental est la lutte des classes, et qu'en définitive, les conflits raciaux sont des accidents, des épiphénomènes qui n'ont pas grande importance. D'après cette argumentation, si on règle la question sociale, si on abolit l'existence des classes sociales, par voie de conséquence on règlera la question de couleur. Je crois que cette position est aussi fautive dans la mesure où elle néglige le poids et la relative autonomie de la question de couleur dans les sociétés multiraciales. Je crois qu'il faut penser en même temps, qu'il faut relier la question de couleur avec l'analyse des rapports de classe. C'est là que j'en suis

venu à postuler l'existence des relations dialectiques entre relations raciales et rapports de classe. C'est en ce sens que je disais dans l'introduction problématique de mon ouvrage qu'il ne fallait pas opposer ordre social et ordre racial, mais qu'il fallait voir comment un certain ordre social inégalitaire était réifié, était transposé dans un ordre racial qui, d'une certaine façon, lui donnait solidité, lui donnait une espèce de consistance qu'il n'avait pas. Au 19^e siècle, c'est frappant, sous la plume de certains idéologues de la bourgeoisie, l'ouvrier n'est pas considéré seulement comme l'individu d'une classe différente, mais il est considéré comme un individu de nature différente. L'ouvrier a une espèce de nature biologique qui lui est propre, il est ouvrier en fonction des limites de sa nature biologique. Il y aurait une espèce de race d'ouvriers et de race de patrons. Si donc la condition ouvrière est déterminée par une appartenance naturelle, à ce moment-là elle est absolument indépassable. On comprend l'utilisation à des fins de conservation sociale que peut faire l'idéologie d'un tel type d'argument, dont le racisme n'est qu'un type d'expression. Par exemple, les études de cas que j'ai effectuées sur la base du test sociométrique montrent clairement comment des gens qui ont des conditions sociales tout à fait analogues se trouvent divisés sur la base de la couleur. Tout ceci pour en revenir à l'idée fondamentale que, selon moi, ce qui reste déterminant c'est évidemment les oppositions de classes et que, dans la mesure où les oppositions de races visent à occulter ces oppositions en tant que telles, elles sont un facteur de conservation sociale, et non pas un facteur de transformation. Elles fonctionnent toujours au détriment des classes défavorisées.

Il faut accéder à la dignité raciale, il faut en finir avec les stéréotypes contre le Noir. Il ne faut pas remplacer ces stéréotypes sur le Noir par d'autres stéréotypes qui seraient formulés en termes raciaux. L'essentiel ne me paraît pas là, car, ce faisant, on fait éventuellement le lit de ce que nous disions tout-à-l'heure. L'accession d'un groupe dominant qui peut être différent du point de vue de la couleur du précédent, continuerait fondamentalement la même politique et assurerait la promotion d'une société qui resterait fondée sur le même système

d'inégalité, le même système d'exploitation.

Comment imaginez-vous l'école d'une société multiraciale ?

La prospective et la futurologie, c'est toujours très dangereux lorsqu'on fait un travail à prétention scientifique. Il n'y a pas beaucoup de prophéties possibles à partir d'une analyse scientifique. Je peux simplement dire ce qui me semble souhaitable à moi, en tant qu'individu. En fonction de ce que j'ai dit tout au long de cet entretien, il me semble que l'école dans une société multiraciale qui voudrait éviter les pièges que nous avons dénoncés tout-à-l'heure, devrait se fixer comme objectif principal la reconnaissance de la différence, l'étude systématique de la spécificité du milieu martiniquais, du milieu géographique, du milieu culturel, du milieu social, et l'apprentissage donc par l'enfant appartenant à ce milieu des valeurs qui lui sont propres, afin qu'il puisse les accepter, afin qu'il puisse les développer. Je crois que c'est sur cette base-là qu'il peut y avoir un développement harmonieux de l'enfant, parce que l'école lui apprendrait à reconnaître ce qu'il est, et à l'aimer, éventuellement en abandonnant un certain nombre de choses qu'il lui paraîtrait souhaitable d'abandonner en fonction de l'évolution générale du monde et des sociétés qui l'entourent, mais en lui donnant la maîtrise de son propre destin et en ne lui demandant pas de renoncer à ce qu'il est, car je crois que sur la base du renoncement et du reniement, il n'y a pas d'avenir possible. Je voudrais quand même tempérer un petit peu le côté prophétique et utopiste peut-être de ma réponse pour dire une chose qui me paraît évidente et que je n'ai pas découverte — je n'ai aucun mérite à le répéter, tous les travaux de sociologie en parlent, je pense en particulier à ceux de Pierre Bourdieu — c'est que l'école n'a pas pour fonction, contrairement à ce qu'elle dit, l'épanouissement harmonieux de l'individu. Elle a une fonction, en tant qu'institution sociale, de reproduction d'un ordre social, on peut faire ce qu'on veut, on peut prêcher les plus belles théories qui soient, on peut former avec les plus belles intentions les maîtres. Si l'on ne transforme pas la société, l'école continuera à contribuer à reproduire la société dans laquelle justement

elle a été investie de la mission de reproduction. Donc, encore une fois, le problème fondamental ne se situe pas, je crois, au niveau de l'école en tant que telle, mais au niveau de la société dans son ensemble.

Propos recueillis par
Simone Lundgren.

GUY TIROLIEN

Feuilles vivantes au matin

Paris, Présence africaine, 1977, 177 p.

L'Anthologie de la Nouvelle poésie nègre et malgache de L.-S. Senghor avait révélé en 1948 le nom de Guy Tirolien, ce Guadeloupéen qui devait par la suite s'imposer comme un des principaux poètes antillais avec la publication en 1961 de *Balles d'or* (1).

De lui, tout le monde connaît au moins la célèbre *Prière d'un petit enfant nègre* (« Seigneur, je ne veux plus aller à leur école ») que des générations d'écoliers antillais, africains et français ont étudié et apprise.

Ce poème n'était cependant qu'une des composantes de la personnalité lyrique de Guy Tirolien. A côté de ce rêve d'une enfance heureuse, bien d'autres sentiments s'exprimaient. Dans *Balles d'or*, le poète nous confiait le désenchantement qu'il éprouvait au spectacle d'une nature dont la beauté ne réussirait jamais à le distraire de l'angoisse qu'il portait en lui :

*« J'ai souvent évoqué la douceur
de tes pages tandis que sous mes pas
crissait le sable du désert et tous les
fleuves du Sahel
ne me sont rien auprès de l'étang
frais
où je lave ma peine (...) Le salaire de
l'homme ici, ce n'est pas cet argent
qui tinte clair un soir de paye, c'est
le soir qui flotte
incertain au sommet des cannes*

*saoules de sucre. Car rien n'a
changé. Les mouches sont toujours
lourdes
de vesou et l'air chargé de sueur »
(2).*

Il disait ses refus, ses espoirs. Il nous parlait aussi de la poésie qu'il appelait des vœux :

*« Nous ne redirons plus
ces poèmes faciles exaltant la beauté
des îles
fortunées odalisques couchées
sur des tapis d'azur que caresse l'ha-
leine des suaves
alizés. Nous unirons nos voix
en un bouquet de cris à briser le tym-
pan de nos frères
endormis ; et sur la proue ardente de
nos îles, les flammes de nos colères
rougeiront dans la nuit
en boucans d'espérance » (3).*

Le poète se livrait ainsi à une exploration méthodique, passionnée, mélodique de cette insularité qui est le nom antillais du destin.

C'est ce même désir qui court tout au long des pages de *Feuilles vivantes au matin*, mais sur un mode différent, puisqu'il s'agit cette fois, d'un recueil que l'auteur désigne lui-même comme un « bouquet choisi de chants et de récits » et où la prose, sous la forme de nouvelles ou de brefs textes narratifs, alterne avec la poésie.

Le passage à la prose est d'abord l'occasion pour Tirolien de donner de la réalité antillaise une image heurtée, souvent violente, qui s'exprime sans aucune complaisance, mais où perce à chaque mot le lien qui unit l'auteur à son peuple.

Plusieurs de ces textes ont la transparence tragique du fait divers. C'est le cas de la nouvelle intitulée *Miche*, ce récit d'une vie conjugale où les événements s'enchaînent sans surprise jusqu'à la tentative de suicide de l'héroïne ; de *Folie douce*, également, qui retrace à travers la confession de Marie-Thérèse les rêves d'idéal d'une jeune fille de la petite bourgeoisie, son refus d'épouser l'homme respectable que lui destine son père, sa fuite pour retrouver Augustin, celui dont elle n'a cessé de se souvenir depuis leur première rencontre alors qu'elle n'était qu'une enfant, mais qui aujourd'hui vit dans une déchéance complète, alcoolique et dominé par une femme prête à toutes les extrémités pour le conserver.

D'autres textes, adoptant volontiers le ton de la chronique et parfois même celui de l'épopée, s'attachent plus particulièrement à l'évocation de la réalité sociale et politique des Antilles. Ainsi, les *Mémoires d'un nègre blanc* soulignent, à travers le voyage qu'effectue dans son île natale un journaliste antillais, toute la distance qui sépare le monde des privilégiés et celui des travailleurs. *Le Temps des martyrs*, dont l'action se situe quelques années avant la guerre, retrace le combat mené par un député pour triompher des obstacles que lui opposent l'administration et la classe qui la soutient. *L'île qui bouge* est un récit inspiré par l'épisode de la Soufrière. *Merci Docteur* rappelle l'ostracisme qui menace tous ceux — blancs ou noirs — qui, par leur comportement ou leurs paroles, révèlent qu'ils n'acceptent pas l'ordre établi.

L'Afrique est également présente dans ce recueil, et pas seulement à travers les survivances socio-culturelles que l'on peut observer aux Antilles. Elle fait partie de l'expérience directe de l'auteur qui, on le sait, fut, comme son ami Paul Niger, Guadeloupéen lui aussi, administrateur au Cameroun, puis au Soudan, pays dont il devait après l'indépendance devenir représentant aux Nations Unies. *Le Pont*, fait divers raconté sur un mode vériste, est l'occasion pour Tirolien d'évoquer les difficultés et les aspirations d'un groupe de paysans, à l'aube de l'indépendance, tandis qu'avec *Awa* nous pénétrons dans le monde des sociétés du Sahel.

Mais, pour attachante qu'elle soit, l'évocation de la réalité antillaise ou africaine ne constitue qu'un aspect de ce livre. *Feuilles vivantes au matin* nous fait également pénétrer dans le drame d'une conscience antillaise.

Ne nous attendons pas cependant à ce que Tirolien reprenne ici le thème de la conscience métisse ou de la conscience écartelée entre deux cultures. Son originalité est ailleurs. Elle réside dans la façon dont l'écrivain met l'accent sur le moi individuel des différents personnages qu'il fait vivre et parler, à la première ou à la troisième personne. Si la solidarité avec le peuple négro-africain et la culture que celui-ci incarne est présentée à maintes reprises à la fois comme un impératif moral et

(1) *Balles d'or*, Paris, Présence africaine, 1961.

(2) *Balles d'or*, op. cit., Redécouverte.

(3) *Ibid.*, Adieu, Adieu Foulards.

comme une conduite politique dont on ne doit pas dévier, parallèlement, aucun argument, aucune idéologie ne saurait convaincre un individu de renoncer au droit d'être lui-même et de laisser parler ses désirs.

Tirolien revient sans cesse à cette double exigence, chaque fois en particulier qu'un de ses personnages se demande ce qu'il peut penser, ce qu'il peut écrire. **Awa**, à travers le personnage de l'ethnologue antillais qui tente de s'intégrer à la société qu'il est chargé d'étudier en épousant la fille d'un notable et, plus encore peut-être, les **Mémoires d'un nègre blanc** sont à cet égard particulièrement significatifs.

Le narrateur des **Mémoires d'un nègre blanc** a choisi, dès son adolescence : « A dater de là naquit mon obsession : être un homme. Rien qu'un homme. Dégagé de toute attache suspecte avec les hasards de l'histoire ou les fatalités de la géographie. Délesté de toute dette particulière à l'égard d'un peuple ou d'une race » (4).

Ce choix qu'il ne remettra pas en question — il se demandera seulement, au terme de son itinéraire, s'il l'a réalisé pleinement — lui sera reproché par d'autres, notamment des Européens, tel ce lecteur d'une grande maison d'édition : « On n'a pas idée d'écrire sur Descartes ou sur Valéry quand on est nègre. N'importe quoi à propos de sexe, de vaudou, de pêche sous-marine ou de combats de coqs aurait été accepté sans difficulté. Un poème peuplé de cris, de tam-tam, de violence et d'insultes lyriques, aurait été porté aux nues par la critique émoustillée. Mais Descartes et Valéry !... » (5).

Il se tournera alors vers les siens, le seul public qu'il puisse désormais espérer, mais, comme le révèle le texte — un fragment d'essai — que lui fait écrire Tirolien, il s'éloignera systématiquement de tout ce qui pourrait contribuer à l'enfermer dans une spécificité nègre. En somme, s'adresser à son peuple, mais en s'efforçant de maintenir l'intégrité de son moi.

C'est cette éthique de l'écriture, ce désir de parler à l'Autre tout en refusant de combler son attente nar-

cissique, qui paraissent le mieux caractériser les textes réunis ici par Guy Tirolien. En effet, qu'il s'agisse des récits en prose ou des poèmes, plus sobres, volontairement moins mélodieux que ceux de **Balles d'or**, partout s'exprime avec force une même méfiance à l'égard du lyrisme, de l'exotisme, de la négritude, au profit de ce que l'on serait tenté d'appeler un style politique, c'est-à-dire pleinement conscient des effets qu'il produit.

Bernard Mouralis

Tchikaya U'Tamsi ou une leçon de grandeur

Nous avons déjà publié une recension de la pièce de Tchikaya U'Tam si (*) lorsqu'elle fut jouée au Festival d'Avignon, (France).

Mais devant l'audience qu'elle reçoit, nous n'hésitons pas à publier ce nouveau témoignage venu de Brazzaville, République populaire du Congo.

« Les nations n'ont de grands
hommes que malgré elles,
comme les familles. »
Baudelaire

Tchikaya U Tam'si a ajouté l'an dernier, un nouveau fleuron à une œuvre déjà très riche : il s'agit de sa pièce **Le Zulu** (1), qui retrace l'épopée extraordinaire de Chaka. Chaka est un personnage historique (2), un « génial chef de guerre » (3) qui ne cesse d'enflammer l'imagination des Africains. Pour les Noirs d'Afrique du Sud en particulier, il représente le symbole de l'unité et de

l'indépendance nationales, de cette indépendance à laquelle ils aspirent depuis si longtemps. Le personnage de Chaka n'est pas inconnu dans la littérature africaine, puisque nous le retrouvons chez des auteurs tels que Thomas Mofolo (4) et Léopold Sédar Senghor (5), mais avec Tchikaya U Tam'si il prend un relief saisissant.

La pièce comprend un prologue qui nous plonge d'emblée dans l'atmosphère d'une tragédie antique. Nous faisons la connaissance de Chaka par l'intermédiaire de ses deux conseillers, Ndlébé et Malouga ; ceux-ci voient en lui une sorte d'illuminé, perdu dans un rêve sans fin et ils sont persuadés qu'ils pourront le manier à leur guise :

« Nous le mènerons au paroxysme
de son rêve » (6).

Autrement dit, ils sont décidés à flatter l'ambition de leur maître et ce, en vue de satisfaire leurs intérêts personnels.

Acte I : Chaka, l'homme du destin

Ndlébé se rend compte que Chaka est à la recherche d'un signe du destin ; il lui apporte des armes tachées de sang ; il n'en faut pas plus pour que Chaka trouve une signification à son rêve prémonitoire : il sent qu'il est appelé à lutter pour une noble cause ; il ne tarde pas à entendre une voix qui pourrait bien être celle du destin, un destin tout disposé à se plier aux volontés de Chaka et à réaliser son destin généreux :

« L'unité du ciel comme l'unité
de la terre... » (7).

Et qui l'avertit en termes sibyllins d'un danger éventuel :

« Que rien de blanc n'apparaisse
au Sud... Surveille l'écume de la
mer » (8).

Chaka n'aura de cesse qu'il n'ait percé le sens de cette énigme, d'autant plus que toute la pièce est ponctuée d'avertissements semblables ; la métaphore de « l'écume de la mer » est insistante et, partant, persuasive. Malounga donne à Chaka un début d'explication :

« C'est l'enfer de tout ce qui touche à ce qui est blanc » (9).

(4) Feuilles vivantes au matin, op. cit., Mémoires d'un nègre blanc, p. 89.

(5) Ibid., p. 90.

(*) Cf. Recherche, Pédagogie et Culture, Vol. V, n° 28.

(1) Nubia, 1977.

(2) Chef des Zoulous (1786-1828).

(3) Jacques Leguèbe, Cap sud, le pivot africain, p. 77, Lavauzelle, 1977.

(4) Chaka, Gallimard, 1940.

(5) Chaka, Éthiopiennes in Poèmes, pp. 116-131, Seuil, 1973.

(6) Le Zulu, p. 17.

(7) Ibid., p. 28.

(8) Ibid., p. 28.

Et, nous spectateurs, nous nous doutons déjà qu'il fait allusion à la pénétration des Blancs en Afrique du Sud ; il est évident que celle-ci serait de nature à contrecarrer le plan d'unification conçu par Chaka :

« *Un ciel uni ouvert à une terre unie, ouverte à un peuple uni, souvent au dessein du Zulu. Les peuples viennent innombrables. Je les entends* » (10).

Comme on le voit, il se projette dans l'avenir, tant est ardent l'idéal dont il est animé.

Survient la mort de son père qu'il considère comme un nouveau signe du destin ; il lui succède et devient à son tour le vassal de Ding'Iswayo. Mais il y a entre les deux hommes des divergences de vues : Ding'Iswayo est très conservateur et, en tant que tel, attaché aux traditions tribales, alors que Chaka ne rêve que de transformations sociales ; la guerre n'est pas pour lui un but, mais bien plutôt un moyen en vue de faire progresser la société :

« *Ça ne sert à rien de gagner une bataille si la suite n'est pas le commencement d'un nouvel ordre des choses* » (11).

N'a-t-il pas déjà commencé à instituer ce « nouvel ordre des choses » dans son fief, sur ses propres terres, où il a su organiser la vie économique de la façon la plus rationnelle, assurant ainsi le bonheur de tous ; il apparaît donc comme l'artisan d'un socialisme authentique.

Ding'Iswayo est très inquiet : il s'attend à une attaque de l'un de ses vassaux, Zwidé, et il se demande si Chaka n'est pas son allié ; or, voilà que celui-ci lui envoie un messenger pour lui faire part de son désir d'épouser sa sœur, Noliwé.

Acte II: Chaka, le Zulu

Chaka a effectivement conclu un pacte avec Zwidé ; toutefois pour endormir les soupçons de Ding'Iswayo, il décide de hâter son mariage avec Noliwé — les noces

seront célébrées dans trois jours. Il ordonne à sa mère, Nnandi, d'annoncer la nouvelle à Ding'Iswayo ; celle-ci a peur de son fils, elle se méfie de lui :

« *Mon fils serait-il un monstre ? Est-ce que je sais seulement comment est fait un monstre... Que sait le ventre de ce qu'il donne ?* » (12).

Ces interrogations angoissées font que Nnandi ressemble par certains côtés à Agrippine ; Patrick de Rosbo déclare :

« *Voyez l'étonnante Nnandi la mère, Agrippine ronde et véhémence, en face du Néron imprudent qu'elle a pour fils* » (13).

Mais il ne faudrait pas pousser trop loin le parallèle entre Chaka et Néron : les deux hommes n'ont en commun que le goût de l'autorité ; pour tout le reste, ils sont très différents l'un de l'autre.

Chaka est extrêmement avisé ; pour accroître son prestige auprès du peuple, il institue son propre culte : il sera le « Zulu », une sorte d'envoyé de la Providence ; Chaka fait partie de ces grands hommes dont le destin se confond avec celui de leur pays et pour qui les notions d'unité et d'indépendance nationales sont étroitement liées ; comment ne pas songer à Charles de Gaulle qui écrivait dans ses mémoires :

« *Toute ma vie, je me suis fait une certaine idée de la France* » (14).

Chaka aurait pu dire de la même façon : « je me suis fait une certaine idée de la nation zoulou ».

Les événements se précipitent : comme prévu, Zwidé a attaqué Ding'Iswayo et l'a tué ; c'est l'occasion pour Chaka de condamner à mort Zwidé pour rébellion et crime contre la personne de Ding'Iswayo. Certes, le procédé est on ne peut plus machiavélique ; mais c'était pour Chaka le seul moyen de se débarrasser de deux hommes qui constituaient un obstacle à l'unification de la nation zoulou. Chaka, à qui tout semble devoir réussir jusqu'ici, ose défier le destin :

« *Souvent le destin improvise. Je vais faire comme lui* » (15).

Acte III: Chaka rejeté par les siens

Noliwé n'arrive pas à se consoler de la mort de son frère ; son intui-

tion féminine ne la trompe pas : elle est intimement persuadée que Ding'Iswayo a été tué sur l'ordre de Chaka ; aussi ne cesse-t-elle de l'interpeler en termes poignants et, ce faisant, de harceler sa conscience. Mais Chaka n'en a cure, pour le moment du moins, tant il est désireux de mener à bien son entreprise.

Dans l'immédiat il lui faut convaincre à tout prix son entourage qui ne comprend toujours pas où il veut en venir :

« *Ce qui est fait, était à faire. C'est un remblai pour la haute digue* » (16).

Le fait est que la construction de cette digue est d'un intérêt vital, puisqu'elle doit servir à briser le raz-de-marée qui s'annonce ; Chaka voudrait éviter la catastrophe qui menace son peuple et dont celui-ci ne se relèvera pas avant longtemps :

« *Ce sera l'esclavage. Pis, nous serons des ombres dans nos corps. Il faudra des siècles avant qu'il advienne un Zulu pour lever la tête et laver l'opprobre* » (17).

Il va de soi qu'avec le recul de l'Histoire, ces paroles prophétiques ont pris une résonance profonde ; les Noirs d'Afrique du Sud, qui ne sont pas encore libérés de la domination étrangère, doivent y penser plus d'une fois.

Noliwé continue à importuner Chaka, faisant de plus en plus allusion au crime qu'il a commis :

« *Non, non, celui qui l'a tué n'est pas mort...* » (18).

Celui-ci, poussé à bout, finit par la tuer ; il voudrait faire subir le même sort à sa mère et à ses frères qui s'opposent à son action.

Mais Chaka, comme beaucoup de grands hommes, est incompris et condamné à la solitude ; il pourrait s'écrier comme le Moïse de Vigny :

« *Je vivrai donc toujours puissant et solitaire ?* »

Il se plaint amèrement de ses sujets :

« *Mon Dieu ! Je leur ai donné des raisons de rêver et ils n'osent pas rêver !* » (19).

Il ne comprend pas qu'ils se détournent de lui, alors qu'il leur a fait tant de bien :

(16) Ibid., p. 88.

(17) Ibid., p. 89.

(18) Ibid., p. 92.

(19) Ibid., p. 103.

(9) Ibid., p. 32.

(10) Ibid., p. 34.

(11) Ibid., p. 48.

(12) Ibid., p. 63.

(13) Ibid., p. 11 (Préface).

(14) Mémoires de Guerre (L'Appel 1940-1942), p. 1, Plon, 1954.

(15) Le Zulu, p. 76.

« J'ai fait de tous les hommes des Zulu afin que chacun soit fier d'être un homme ! Rien ne menace plus les villages ! Que veulent donc ceux qui me fuient ? » (20).

Cependant Chaka est tenace : il espère encore pouvoir triompher de l'aveuglement de ses sujets ; il confie à Ndlébé qui est en train de le trahir :

« Je veux voir les chefs de guerre. Je dois réorganiser les armées en vue de cette campagne du Sud. Le danger viendra de là méfie-toi de l'écume de la mer... La mer, l'enfer de tout ce qui touche à ce qui est blanc ! » (21).

Mais la conjuration qui s'est tramée contre lui finit par l'emporter et, malgré tous ses efforts, il se voit réduit à l'impuissance : tous les siens l'ont trahi ; il en est même qui se sont alliés aux envahisseurs blancs qui, conformément à sa prédiction, commencent à déferler dans le Sud.

Ndlébé, l'un des conjurés, mesure enfin l'étendue du danger ; il se rend compte que la prophétie de Chaka se réalise — mais il est beaucoup trop tard pour réagir :

« L'écume de la mer. Des hommes blancs, leurs armes, c'est de la foudre ? » (22).

En proie à une douleur mortelle, Chaka assiste à l'effondrement de la nation zoulou :

« C'est l'échec inévitable, mais, face à cette horreur qui vient, qu'y puis-je maintenant ? Et pourtant c'était la liberté... Ce n'est pas de moi, ce legs d'esclavage. Non. » (23).

Son désespoir est tel qu'il se donne la mort.

Chaka donne une magnifique leçon de grandeur non seulement aux Africains, mais aussi à tous les hommes sans distinction de race, à tous ceux qui placent l'intérêt général bien au-dessus des vils intérêts particuliers.

Nous nous devons d'ajouter que cette magnifique leçon est mise en relief par la langue incantatoire de Tchikaya U Tam'si. **Le Zulu** est, à n'en point douter, un chef-d'œuvre.

Guy Daninos

MADELEINE LY-TIO-FAN Pierre Sonnerat (1748-1914)

Bibliothèque du Mauritius
Sugar Industry Research
Institute (M.S.I.R.)
Port-Louis (île Maurice).

Sa vie.

Fils d'un modeste passementier lyonnais, Pierre Sonnerat bénéficia à son époque de la plus large célébrité comme naturaliste tropical : de nos jours il n'est connu que des seuls spécialistes en histoire naturelle.

C'est à Madeleine Ly-Tio-Fan que nous devons la réhabilitation de sa mémoire grâce à un ouvrage fort bien documenté (1) relatant la vie, la personnalité, les explorations maritimes et les œuvres de P. Sonnerat qui, à l'âge de vingt ans, vint se fixer à l'Isle de France (Ile Maurice), d'où firent voile les navires qui devaient lui faire découvrir les contrées où la flore et la faune n'avaient pas encore été étudiées.

L'ouvrage de Madeleine Ly-Tio-Fan mériterait l'appellation de « livre d'art », tant par sa présentation que par sa richesse en reproductions de gravures en taille douce et aquarelles qui sont l'œuvre même de P. Sonnerat. Celui-ci sut être en effet un aquarelliste et un dessinateur tout autant qu'un naturaliste, ce qui lui permit, par l'illustration de ses œuvres, de présenter au Cabinet du Roi et aux académiciens les nombreux spécimens de la flore et de la faune — oiseaux notamment — observés lors de ses voyages au long cours. Il y ajouta de très belles gravures de scènes folkloriques et religieuses.

Il avait suivi à l'Isle de France son parrain et protecteur Pierre Poivre, Intendant des Mascareignes, îles qui regroupaient alors l'Isle de France et l'Isle Bourbon, (La Réunion).

Initié à l'observation scientifique par le naturaliste Philibert Commerson, c'est au mieux qu'il sut mettre en œuvre cet enseignement lors de ces grandes explorations maritimes auxquelles il participa avec P. Poivre et qui devaient le mener à l'Isle Bourbon, Madagascar, au Cap de Bonne Espérance, en Inde et à Ceylan, aux Iles Molu-

ques (les plus orientales de l'Archipel Indonésien) et Philippines et jusqu'en Chine Méridionale. Le but pratique de ces voyages était la recherche et l'importation de plants d'épice plus particulièrement le girofle et la muscade.

Exceptionnellement doué et entreprenant — trop peut-être, cela lui amena inimitiés et controverses — P. Sonnerat fut un marin, un prospecteur, un administrateur aussi bien qu'un naturaliste.

Il décrivit ses explorations et découvertes dans trois ouvrages respectivement intitulés : **Voyage à la Nouvelle Guinée, Voyage aux Indes Orientales et Nouveau Voyage aux Indes Orientales** le manuscrit de cette dernière œuvre qu'illustraient un grand nombre de gravures ne fut retrouvé par Madeleine Ly-Tio-Fan que tout récemment et trop tard pour qu'elle put en faire état dans son livre.

La qualité et le nombre des communications de P. Sonnerat lui valurent de multiples honneurs tels que sa nomination comme membre ou correspondant d'Académies. Lui qui avait commencé sa carrière maritime avec le modeste grade d'« écrivain » en vint à être promu Sous-Commissaire de la Marine en Poste à Pondichéry.

Mais là, il fut assiégé par les Anglais devant qui, après une défense héroïque, il dut capituler (2). Libéré et revenu en France, il s'y maria, cependant que sa carrière administrative faisait un nouveau bond. Il fut nommé agent de la France aux Etablissements de Yanaon sur la Côte de Coromandel en Inde après avoir participé à une expédition de cinq mois qui devait l'amener à Canton, et également publié ses deux premiers ouvrages.

Mais, à Yanaon, il connut des ennuis d'argent, de santé. Ses plantations furent détruites par les Anglais qui l'emmenèrent en captivité.

Il put toutefois gagner Londres et de là Jussieu le fit rentrer à Paris où il mourut à l'âge de 66 ans.

Voilà une vie bien remplie et, comme Madeleine Ly-Tio-Fan nous le précise, quelle que fût l'impor-

(20) Ibid., p. 104.

(21) Ibid., p. 119.

(22) Ibid., p. 128.

(23) Ibid., p. 130.

(1) Le livre de Madeleine Ly-Tio-Fan est écrit en un anglais classique accessible à tout lecteur français ayant quelques connaissances de cette langue.

(2) C'était l'époque où dans la longue suite de conflits maritimes et coloniaux entre l'Angleterre et la France, celle-ci intervenait contre les Anglais en faveur de l'indépendance de l'Amérique.

tance des tâches administratives qu'il eut à remplir à terre comme en mer, Sonnerat ne cessa jamais d'observer et de reproduire ce que la nature lui offrait, comme d'entretenir avec les savants une correspondance fournie et suivie.

Ses œuvres.

Voyage à la Nouvelle-Guinée

Le titre de cet ouvrage pose une énigme : P. Sonnerat n'a en effet jamais exploré ce pays et, une carte géographique insérée par Madeleine Ly-Tio-Fan, dans son livre nous précise bien les limites de ses voyages : vraisemblablement ce titre est une allusion symbolique aux préoccupations du Président des Brosses qui avait déclaré que « toute colonie placée en Nouvelle-Guinée tiendra le fil d'Ariane ».

Madeleine Ly-Tio-Fan a reproduit quelques-unes des nombreuses aquarelles et gravures qui illustrent le « Voyage à la Nouvelle Guinée », parmi lesquelles, le « Pélican Rose de l'Isle de Luçon » et « le Grand Palmier et l'Isle Praslin », charmantes évocations de ce que Buffon appelait « le monde perdu ».

Dans ce même livre P. Sonnerat nous conte, entre autres choses, les affrontements avec les Espagnols aux Philippines, la rivalité commerciale avec les Hollandais, les tempêtes et aussi le tremblement de terre que son navire eut à subir. Il nous décrit les révoltes des autochtones des Philippines contre les Espagnols, la façon dont ils furent exploités dans leurs opérations de troc avec les Anglais. Il se montre ici autant anthropologue et historien que naturaliste.

Cependant, nous dit Madeleine Ly-Tio-Fan, l'écriture de cet ouvrage n'est pas de la même qualité que les œuvres picturales. Le style en serait léger, le texte « nébuleux » et, aux dires des contemporains, les observations souvent controversées : c'est ainsi que P. Sonnerat n'aurait jamais vu ce « Grand Palmier de l'Isle Praslin » !

En dépit de ces critiques l'impact de cet ouvrage sur les étudiants en histoire naturelle n'en fut pas moins immédiat et P. Sonnerat fut bientôt reconnu comme le premier ornithologue tropical.

Voyage aux Indes Orientales et à la Chine.

Anthropologue, P. Sonnerat l'est avec plus de ferveur encore dans cet ouvrage paru en 1782. Il s'y passionne en effet pour la civilisation indienne : religion, métiers, coutumes, tout semble l'intéresser et les très belles gravures reproduites par les soins de Madeleine Ly-Tio-Fan en sont la preuve la plus saisissante.

Mais la Chine ne lui procure pas le même enthousiasme. Au contraire, il traite les Chinois de « peuple vicieux » et, ajoute-t-il, leur art ne vaut rien : vraisemblablement son séjour à Canton a dû être trop bref pour lui permettre un tel jugement !

Cette diversité d'humeurs explique vraisemblablement que le « Voyage aux Indes Orientales et à la Chine » dut essuyer de nombreuses critiques le taxant de rêveries, inexactitudes, invraisemblances. Quant à l'histoire tout au moins.

En conclusion de son livre, l'auteur précise que les travaux de P. Sonnerat constituent un lien essentiel « entre les savants ascétiques, les spécialistes de science naturelle et les marchands conquérants » qui les exploitèrent. Elle ajoute que P. Sonnerat représente ce type même d'homme d'esprit qui sut « illuminer » le 18^e siècle français.

Christian Bruges

LÉANDRE COUDRAY

Lexique des sciences de l'éducation

Éditions E.S.F., Paris, 1973.

Dans son introduction L. Coudray indique bien le public auquel s'adresse cet ouvrage, censé être à la fois « lexique et recueil des thèmes de réflexion » : il s'agit principalement des enseignants qui auraient besoin d'un « instrument de travail » en vue de leur pratique et de leurs interrogations possibles. Dans un second temps, ce « Lexique » s'adresse à des « lecteurs » qui prendraient intérêt à s'introduire « à la pratique des ouvrages de pédagogie ».

C'est le public potentiel donc qui détermine l'orientation de ce lexique, ainsi que le choix des thèmes et des termes choisis.

Les difficultés à élaborer un « lexique » en Sciences de l'éducation n'échappent à personne, difficultés suscitées principalement par l'étendue du champ de recherche appelé « sciences de l'éducation » ; et l'ouvrage reflète d'ailleurs fort bien le large éventail de difficultés dans ce domaine : la multiplicité des sciences auxquelles le chercheur en sciences de l'éducation a recours pour délimiter et interpréter l'objet « éducation » et, au sein de celles-ci la multiplicité des théories et des approches. D'autant plus que l'« objet d'étude » se situe tantôt dans le réel-concret (le « fait éducatif »), tantôt dans l'institutionnel, tantôt dans un complexe notionnel ou conceptuel plus ou moins défini, les superpositions et les recoupements étant d'ailleurs fréquents.

Toutes ces difficultés ne font que montrer l'immensité de la tâche, l'ambiguïté quant aux critères à adopter et les limitations qui s'y imposent nécessairement.

Le lexique renferme 178 termes organisés dans un double réseau : alphabétique et thématique, ce qui permet évidemment de montrer les interrelations diverses, les recoupements et les liaisons, en évitant ainsi le fractionnement arbitraire d'une sériation alphabétique.

Dix-neuf grands thèmes constituent une grille de repérage de l'ensemble de termes choisis renvoyant chacun à un sous-ensemble :

Adaptation ; Affectivité ; Attitude ; Développement intellectuel ; Education ; Evaluation ; Groupe ; Intérêt ; Jeunesse, jeunes ; Logique ; Méthode ; Organisation de l'Ecole ; Pédagogie ; Philosophie de l'éducation ; Relation ; Sexualité ; Structure ; Symbolique ; Technique.

L'orientation psychologique, voire psychanalytique, et psycho-pédagogique de l'ouvrage est, par le choix même de ces 19 thèmes, plus qu'évidente. En conséquence le lecteur ne doit y chercher ni des termes ni des explications relevant d'autres sciences d'« éducation » (sociologie, économie, etc.). Malgré la référence explicite aux travaux de Bourdieu/Passeron, la psychologie et la psycho-pédagogie restent dominantes.

Nous en venons ainsi à regretter un certain réductionnisme qui

ramène toute explication du phénomène éducatif à une analyse psychologique, ainsi qu'une vision a-historique de certaines notions et concepts introduits (ex. « orientation »).

D'autre part on relève un attachement aux structures éducatives françaises, voire aux modes de raisonnement en vigueur en France. Aucune allusion n'est faite aux spécificités socio-culturelles éducatives dans des sociétés différentes des pays, et encore moins aux spécificités socio-culturelles des pays en voie de développement. D'autant plus qu'une approche pédagogique latente sous-tend et oriente l'ensemble de l'ouvrage (ex. sélection, développement de l'éducation), approche très liée elle-même à l'évolution de la pédagogie en France.

Polymnia Zagefka

YVES GUYOT,
CLAUDE PUJADE-RENAUD,
DANIEL ZIMMERMANN,
La Recherche en éducation,
Éditions E.S.F., Paris 1974.

Publié déjà en 1974, ce livre de sensibilisation à un certain nombre de problèmes relevant de l'éducation et de la pédagogie se propose non pas de donner une seule réponse, un ensemble de propositions et de solutions concrètes, mais plutôt d'être une « ouverture à une voie de réflexion » face à la problématique du « fait pédagogique ».

Dans le premier chapitre, intitulé **Pédagogie et éducation**, les auteurs tentent une première conceptualisation, en l'occurrence normative, de la différence entre pédagogie et éducation. La « pédagogie » est ainsi définie comme « transmission des connaissances » au moyen des « techniques », qui, bien que fort diverses, sont déterminées par la conjonction des finalités multiples et parfois non explicites ; finalités, dont l'origine, fort diverse également, se situe entre le philosophique, le psychologique, le politique ou un courant déterminé de la pensée éducative. Postulats philosophiques explicites ou implicites, dominantes de l'idéologie bourgeoise, théories de psychologie expérimentale, tout cela semble en fait inter-

venir sans différenciation dans la détermination des « techniques » pédagogiques.

L'« éducation », par contre, est conçue comme un processus beaucoup plus large, se situant en dehors de l'institutionnel, en dehors d'un sa-

voir structuré ; elle est culture, mouvante, non-professionnalisée, non-scolarisée, tournée vers l'action, vers le vécu. Nous tenterons dans la liste suivante de relever les traits distinctifs qui différencient d'après les auteurs la pédagogie de l'éducation :

Pédagogie

- Implique « transmission imposée d'un savoir constitué, écrit et cumulatif. »
- « L'acquisition de ce savoir fait l'objet d'une succession de contrôles explicites et obligatoires. »
- « Les objectifs pédagogiques sont strictement limités et fermés. »
- « La transmission de ce savoir est l'objectif spécifique de l'institution pédagogique. »
- « Corps institutionnalisé de professionnels » avec « responsabilité et décision quant au contenu et au contrôle ».
- Ce corps « cherche davantage à conserver et à reproduire des normes sociales et un héritage culturel ».
- « Cette pédagogie a pour certains une valeur éducative (formation du caractère). »
- « Le modèle pédagogique = capitalisation du savoir impose son impérialisme. »

Éducation

- *N'implique pas « la seule transmission de savoirs imposés ».*
- « Elle n'est pas déléguée de façon officielle et privilégiée à un corps de professionnels. »
- « Elle opère à travers des structures diverses (mass-media, famille, rue, etc.)... qui ont une fonction éducative plus importante que l'école. »
- « Elles offrent aux sujets une large gamme de comportements. »
- Structures éducatives :
 - non scolarisées,
 - non obligatoires,
 - non indispensables à l'évolution scientifique et technique,
 - modèles mouvants.

A ce niveau la « pédagogie » devient l'« École » et donc l'éducation est l'absence de l'École.

- « L'École impose la tradition d'un savoir linéaire. »
- « L'École thésaurise les savoirs capitalisés. »
- Unicité de l'objet pédagogique (ex. une macroculture, les mathématiques).
- Dominante du modèle pédagogique : « Rapport au savoir domine la relation à autrui. »
- « Absence d'une marge d'innovation. »
- « Le savoir acquis n'a de sens que grâce aux artifices du milieu scolaire. »
- Éducation = « culture contemporaine ».
- « Les structures éducatives ne peuvent faire de même avec les modèles comportementaux. »
- Multiplicité de l'objet éducatif (macro-cultures et micro-cultures).
- « Expérience éducative » = « confrontation vécue avec l'autre ».
- « Marge minimale d'innovation laissée au sujet. »
- « Le savoir s'intègre de façon immédiate à l'action (savoir-faire, savoir-être). ».

Cette dichotomie systématiquement établie entre « pédagogie » et « éducation », bien que se voulant opérationnelle dans la mesure où elle délimite les champs spécifiques à chaque notion, nous semble, de par son schématisation, provoquer plus de confusions que d'éclaircissements. Un certain volontarisme conceptuel ne suffit

pas lorsqu'on se propose – comme le font les auteurs – de préparer un terrain de réflexion autour du « phénomène éducatif » dans toute son ampleur, ce qui implique automatiquement à notre sens que l'« éducation » est réfléchie à la fois en tant qu'objet discursif (objet des théories éducatives au sens large) et en tant qu'objet

réel. En outre, comme l'a souligné Raymond Lallez dans sa préface, on peut contester autant la distinction et l'opposition entre pédagogie et éducation que la démarche par laquelle s'effectue cette distinction; il n'empêche toutefois que les auteurs ont eu le mérite de lancer un débat qui sera suivi, d'ailleurs, par les contributions de cinq chercheurs en éducation à la fin de l'ouvrage; et ce débat s'ouvre par l'affirmation d'un besoin de préciser les concepts en cours.

En revanche, le second chapitre, intitulé « Recherche et Innovation », se situe dans un domaine plus concret et tente une différenciation entre les divers types et formes de recherche; il s'agit plutôt d'un schéma de repérage quant aux diverses orientations de la recherche qui posent, en effet, des problèmes plus complexes que celles des « hypothèses » censées être vérifiées et vérifiables, de l'« intérêt » du chercheur, de la démarcation entre recherche fondamentale/recherche appliquée. Ce que les auteurs font ressortir fort bien lors de l'analyse des « critères » régissant la distinction : fondamental/appliqué. Le cadre de référence demeure ici le fait psychologique, bien que des limites soient formulées quant à la pertinence de divers modèles d'analyse proposée par la psychologie expérimentale.

L'approche clinique, par contre, emporte la préférence des auteurs; il semble qu'elle soit la plus pertinente en matière d'« éducation ». Elle aurait ainsi le mérite non pas de décentrer l'objet d'analyse (examen sériel de l'enseignant, de l'enseigné, etc.), mais plutôt d'opérer une focalisation sur l'« interrelation »; le chercheur y serait impliqué, se reconnaissant en même temps comme sujet et objet de recherche, voire de transformation éventuelle. En outre, cette approche pourrait déboucher sur l'innovation et, donc, sur une mise en cause préalable de l'institution.

La partie du second chapitre consacrée à l'Innovation procède par une définition large (« toute modification pédagogique – soit nouvelle, soit ancienne en vue de son élimination/remplacement ») pour se limiter, par la suite, aux principaux courants d'innovation éducative en cours, une grande

place étant accordée au mouvement Freinet et à ses disciples.

Le troisième chapitre, intitulé « La situation de la recherche en France », constitue une guide précieux quant à l'organisation de la recherche, les organismes les plus importants, leurs objectifs, la documentation, les publications, etc. Le lecteur y trouvera des renseignements de première importance. Nous regrettons toutefois que les auteurs se limitent parfois à l'énoncé des principes institutionnels régissant les divers organismes, sans tenter une analyse même sommaire du fonctionnement réel de ces derniers.

Les obstacles limitant la recherche sont explicités au quatrième chapitre (« La Recherche impossible »), dans lequel les auteurs essaient de circonscrire la spécificité de la recherche pédagogique par rapport aux recherches en sciences humaines. Ces obstacles se situent « au niveau de la société globale, au niveau de l'institution pédagogique et au niveau de la recherche elle-même ».

Dès sa constitution en tant que domaine de recherche autonome, la « pédagogie » se débat pour prouver sa « scientificité » et renier son passé philosophique; soit qu'elle se cantonne dans le pragmatisme. Mais ses origines philosophiques la hantent encore – d'où, à la fin de l'ouvrage, le débat sur la « déontologie » spécifique en matière de recherche éducative.

Cinq contributions de chercheurs et enseignants en sciences de l'éducation constituent à la fois une réponse représentative d'un certain courant de pensée à l'ensemble des problèmes soulevés et une ouverture en vue d'un nouveau débat. De J. Ardoino (l'approche clinique) à J. Vial (finalités), la multiplicité des réponses et des axes de recherches indique bien, comme l'a souligné d'ailleurs M. Debeauvais dans sa contribution, la relativité historique et épistémologique de certains débats en matière d'éducation et de pédagogie.

CÉSAR BIRZEA

Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques

Paris, P.U.F., 1979.

L'excellente contribution de Dominique Beau publiée sous la forme de seize fiches pédagogiques insérées dans les précédents numéros de « Recherche, Pédagogie et Culture », a sans nul doute déjà sensibilisé bon nombre de lecteurs au problème de la pédagogie par objectifs. Dans ce domaine, nous tenons à présenter aux éducateurs et chercheurs en sciences de l'éducation un ouvrage récemment paru aux PUF, intitulé **Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques**, et signé César Birzée. L'auteur, lui-même chercheur en psycho-pédagogie, expert de l'Unesco, ancien coordonnateur des programmes à l'Institut de l'Unesco pour l'éducation de Hambourg, est actuellement en poste au Centre National d'Éducation de Yaoundé.

Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques est le résultat, dans la littérature pédagogique francophone, d'un courant de plus en plus important en faveur d'un enseignement par objectifs. Si tout processus éducatif est un processus intentionnel et directionnel ayant toujours des buts implicites, ce courant insiste sur le besoin et la nécessité de formuler explicitement les intentions éducatives. Cela ne peut être que bénéfique tant pour les élèves que pour les maîtres en fournissant des critères clairs de programmation des activités d'apprentissage et d'enseignement.

Le point de départ de ce courant de rénovation pédagogique n'a été connu, dans la littérature francophone, que par des traductions d'auteurs anglo-saxons, essentiellement Mager et Bloom. Les auteurs francophones qui se sont ensuite intéressés à ce problème peuvent être regroupés selon les méthodes d'approche utilisées. Un premier groupe, comprenant notamment G. et V. de Landsheere (Liège), Vandeveld et Vanderelst (Bruxelles), Bonboir et Campos (Louvain), s'est particulièrement attaché à la classification des objectifs pédagogiques en taxonomies. Ces auteurs ont analysé les différents modèles de classification en insistant sur leur capacité à couvrir la totalité des buts éducatifs à poursuivre. Un second groupe, comprenant d'Hainaut (Mons),

Bonora (Paris), Lavallée (Montréal), de Kétèle (Louvain), s'est occupé de la traduction de la politique scolaire en objectifs et activités pédagogiques en passant par les finalités et les buts éducatifs. Un troisième groupe, enfin, avec Cardinet (Neuchâtel), Tourneur et Marchandisse (Mons), Astolfi, Coulibaly et Host (Paris), Bareil (Toulouse), a mis au point des applications de ces principes dans l'élaboration de certains programmes d'enseignement.

Il est bien évident qu'une telle division en trois groupes est loin d'être rigide, car chaque auteur (particulièrement de Landsheere, d'Hainaut et Lavallée) a apporté sa contribution aussi bien dans le domaine de la classification, que dans celui de la traduction en objectifs et celui de l'opérationnalisation. Cependant il faut bien remarquer que l'essentiel des recherches se porte plutôt sur les deux premiers points. C'est la raison pour laquelle les objectifs pédagogiques ne sont pas encore transformés en critère d'élaboration des programmes unanimement acceptés.

Fort de ce constat, Birzée se propose de combler cette lacune du passage de la théorie à la mise en application. Après avoir dégagé deux étapes préliminaires (dérivation et spécification), l'auteur s'occupe essentiellement de l'étape qu'il appelle « opérationnalisation », et qui consiste en l'utilisation des objectifs pédagogiques dans la conception et la programmation des activités pédagogiques.

L'ouvrage est organisé en trois grands chapitres intitulés :

1. les critères d'opérationnalisation ;
2. la classification des techniques d'opérationnalisation ;
3. éléments pour une stratégie d'opérationnalisation.

Dans le premier chapitre, l'auteur analyse comparativement deux critères possibles d'opérationnalisation, à savoir la **performance** et la **compétence**. Le premier critère est à court terme et spécifique à un contenu scolaire, alors que le second est à long terme et avec une grande capacité de transfert. Pour les fins d'opérationnalisation, l'auteur semble opter pour le premier, et dans ce sens il insiste sur les caractéristiques du comportement comme indicateur de performance : « le déroulement

observable dans le temps et l'espace » et « le caractère d'activité orientée ».

Dans le second chapitre, l'auteur se livre à une analyse critique des techniques d'opérationnalisation les plus importantes, en fonction des trois critères suivants : « le mode d'organisation des objectifs », « le critère d'opérationnalisation » et le « degré de spécificité ». Il dénombre treize techniques :

1. les comportements mesurables et observables (Mager) ;
2. la didactique par objectifs opératoires (Lavallée) ;
3. les activités pédagogiques (Astolfi, Coulibaly, Host, Bareil) ;
4. Mathetics ou la progression inversée (Gilbert) ;
5. l'acquisition des concepts (Bruner) ;
6. la formation des actions mentales (Galperin et Talyzina) ;
7. les algorithmes d'apprentissage (Landa) ;
8. les niveaux d'apprentissage (Gagné) ;
9. les niveaux d'une discipline scolaire (Drumheller) ;
10. le cube cognitif (Guilford) ;
11. l'accent sur les buts (McAshan) ;
12. la synthèse entre performances et compétence (d'Hainaut) ;
13. les complexes de paramètres (de Kétèle).

Enfin, dans le troisième chapitre, il propose trois éléments dont il faut absolument tenir compte dans une stratégie d'opérationnalisation : « la durée d'action », « les composantes d'un objectif opérationnel » et « les contraintes ».

Dans sa conclusion générale, Birzée fait ressortir que le grand nombre de techniques existantes et leurs divergences, au lieu d'aider les enseignants à mieux définir leurs tâches, les ont plutôt empêchés d'utiliser ces techniques d'opérationnalisation en tant qu'outil didactique. Il dit textuellement : « Malheureusement, la tendance générale est de charger de plus en plus les définitions en ajoutant constamment de nouvelles composantes, tout en omettant le fait que toute technique de définition des objectifs sera appliquée en dernière instance non par les chercheurs qui la conçoivent, mais par les enseignants des diverses disciplines, pour l'activité desquels le choix et la définition des objectifs pédagogiques ne représentent qu'une étape limitée qui ne doit pas leur occuper le temps inutilement, en les empêchant ainsi de développer les autres tâches de l'activité du professeur ».

Comment utiliser un tel ouvrage ? D'un côté, on peut dire que l'auteur lance un appel aux chercheurs pour s'orienter davantage dans le domaine opérationnel de la définition des objectifs pédagogiques, et il suggère même un élément de cette orientation, à savoir la simplicité et l'accessibilité immédiate pour les bénéficiaires. D'un autre côté, on peut dire que ce livre peut aider tout enseignant à rationaliser ses objectifs pédagogiques.

Pour répondre enfin à la question posée par le titre de cet article, nous pouvons dire que l'ouvrage de Birzée comble un vide : il marque une étape dans le passage de la théorie à la pratique dans le domaine-clé de la didactique générale. Une autre étape, importante, reste à accomplir : l'utilisation des techniques analysées par l'auteur dans le contexte de chaque discipline d'enseignement afin d'en dégager l'utilité et les contraintes spécifiques.

Marcel Delory,
Conseiller technique
au Centre National d'Éducation,
Yaoundé.

BIBLIOGRAPHIE

ASTOLFI, COULIBALY, HOST : **Biologie** (Initiation expérimentale en 6^e et 5^e dans les C.E.S. expérimentaux), Paris, I.N.R.D.P., 1972.

BAREIL H. : **Objectifs majeurs de l'enseignement mathématique dans le 1^{er} et 2^e degré**, Toulouse, I.R.E.M., 1974 (polycopié).

BIRZÉE C. : **Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques**, Paris, P.U.F., 1979.

BLOOM B.S., ENGELHART M.D., HILL W.H., KRATHWOHL D.R. : **Taxonomy of Educational Objectives : I. Cognitive Domain**, New York, D. McKay Co. 1956 ; **Taxonomie des objectifs pédagogiques : I. Domaine cognitif**, Montréal, Éducation nouvelle, 1969.

BLOOM B.S., HASTINGS D., MADAUS G. (ed.) : **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning**, New York, McGraw-Hill Book Co., 1971.

BONBOIR A. : **Une pédagogie pour demain**, Paris, P.U.F., 1974.

BONORA D. : **Les buts de l'éducation**, in M. REUCHLIN (dir.), **Traité de psychologie appliquée**, Paris, P.U.F., 1973, vol. VI, pp. 139-191.

CAMPOS B. : **Taxonomie des objectifs**, in A. BONBOIR : **Une pédagogie pour demain**, Paris, P.U.F., 1974, pp. 65-85.

CARDINET J., BASSET G., ZWAHLN A. : **Les objectifs pédagogiques de la lecture. Structure générale et composante de la première année**, Neuchâtel, I.R.P.D., 1973.

D'HAINAUT L. : **Un modèle pour la détermination et la sélection des objectifs pédagogiques du domaine cognitif**, Enseignement programmé, 1970, n° 11, pp. 21-38.

D'HAINAUT L. : **Des fins aux objectifs pédagogiques**, Paris, Nathan, Bruxelles, Labor, 1977.

KETLE J.M. de : **Évaluation ordonnée à l'intention pédagogique**, in A. BONBOIR : **Une pédagogie pour demain**, Paris, P.U.F., 1974, pp. 180-207.

KETLE J.M. de : **Les problèmes des objectifs dans le cadre d'une «préparation de leçon»**, Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 1975, n° 1, pp. 7-52.

LANDSHEERE G. de : **Une méthodologie de la construction des programmes scolaires**, Revue française de pédagogie, 1972, n° 19, pp. 14-21.

LANDSHEERE V. et G. de : **Définir les objectifs de l'éducation**, Paris, P.U.F., 1976, 2^e éd.

LAVALLEE M. (ed.) : **Apprendre : didactique par objectifs opératoires**, Montréal, Éduco-Inter, 1975.

MAGER R.F. : **Preparing Instructional Objectives**, Palo Alto, California, Fearon Publishers, 1962; **Vers une définition des objectifs de l'enseignement**, Paris, Gauthier-Villars, 1969; **Deriving Objectives for the High School Curriculum**, NSPI Journal, 1968, n° 7, pp. 7-14; **Goal Analysis**, Belmont, California, Fearon Publishers/lear Siegler Inc., 1972 a; **On the Sequencing of Instructional Contents**, in I.K. DAVIES et J. HARTLEY (eds) : **Contributions to an Educational Technology**, London, Butterworths, 1972 b.

MAGER R.F. et McCANN J. : **Learner Controlled Instruction**, Palo Alto, Varian Associates, 1961.

MARCHANDISSE G. : **Objectifs et taxonomies**, Mons, Université de l'État, 1972; **Objectifs pédagogiques et taxonomies**, Éducation, 1973, n° 141.

TOURNEUR Y. : **Taxonomie des objectifs cognitifs en mathématique**, Mathematica et Paedagogia, 1972, n° 57, pp. 341-354; **Les objectifs du domaine cognitif**, Mons, ministère de l'Éducation nationale, 1974, 6 vol.; **Effet des objectifs dans l'apprentissage**, Bruxelles, ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, 1975.

TOURNEUR Y. et D'HAINAUT L. : **La définition des objectifs dans la formation des maîtres**, Éducation, 1973, n° 141.

VANDEVELDE L. VANDERELST P. : **Peut-on préciser les objectifs en éducation ? Illustration de deux modèles**, Paris, Nathan; Bruxelles, Labor, 1975.

MARIE-THÉRÈSE
ASSIGA-AHANDA

**Sociétés africaines
et « High Society » :
Petite ethnologie
de l'arrivisme**

Éditions Lion, Libreville, 1979.

Belle et d'une aisance toute aristocratique, forte de son ascendance royale, Marie-Thérèse Assiga aime rappeler son appartenance à la famille de l'ancien roi du Cameroun détrôné par la colonisation et mort en exil en Espagne. Elle en est la digne petite-fille.

Son livre édité au Gabon est d'une présentation extérieure soignée, la

couverture sur papier glacé s'ouvre sur l'image d'une coupe de champagne qu'une main fine élève pour un toast, cependant que la prière d'insérer laisse la place à une photo de l'auteur qui rappelle certaines effigies de Nefertiti sculptées dans le jade. Une telle présentation se devait, pour un tel sujet (1).

le message

C'est une aristocrate qui le transmet à l'aristocratie.

L'analyse conduite par Mme Assiga est une défense et une justification de cette « High Society » qu'elle définit par deux fois :

«Toute la « High Society » est au rendez-vous ; il y a les représentations diplomatiques, les personnalités locales de tous les secteurs politiques, économiques et des milieux d'affaires. Sous le regard affectif du couple présidentiel, c'est un parterre d'hommes et de femmes plus élégants les uns que les autres, raffinés, si pleins de convenances que l'on a peine à croire que l'un d'eux se soit oublié quelquefois en faillissant à ce savoir-faire, à cette courtoisie qui paraissent de mise » (p. 76).

On lit encore : *« Il s'agit d'une association d'hommes et de femmes qui se veulent évolués parce qu'au faite de leurs ambitions » (p. 53).*

Le terme de « high society » est introduit dans l'ouvrage par la bouche d'un personnage, la « Grande Mademoiselle ».

Dans un premier temps, l'essai se présente comme une invitation adressée à l'élite à être conforme à ce que l'on attend d'elle. L'auteur exhorte la classe dirigeante à se montrer à la hauteur de son destin. Elle lui rappelle son devoir moral. Il faut qu'elle soit consciente de sa dignité.

Mais lui reconnaît-elle un devoir autre que moral ? Quel est son rôle économique et social ? La noblesse en France à la fin de l'Ancien Régime, avant 1789, la bourgeoisie européenne au XIX^e siècle, jouissaient de privilèges, mais remplissaient une fonction dans la société de l'époque. Les nobles étaient

armateurs, militaires, et ont perdu leurs titres en perdant leur raison d'être. Les propriétaires d'usines, les propriétaires terriens du siècle de la révolution industrielle, accumulaient des capitaux ou développaient l'économie nouvelle. Quel est le rôle de l'élite africaine décrite par Mme Assiga dans le développement de son pays ? Là n'est pas l'objet du livre. La bourgeoisie administrative est saisie dans sa vie privée. Là se limite cette « radioscopie ».

L'analyse est une défense de cette couche sociale en ce sens qu'elle démontre l'honnêteté de ses représentants. On dresse la liste des biens justement acquis. Après l'achat de la voiture, une première villa est construite dont la location sert à en payer une seconde, et ainsi de suite. Le frigidaire croulant de victuailles offre le signe d'une prospérité honnêtement acquise, parfaitement conforme au système en vigueur.

Le jeune couple, dont l'installation au pays et l'accroissement matériel fut difficile et progressif, en jouit en toute bonne conscience avec une sérénité tranquille.

Dans un deuxième temps, le livre est une satire des mœurs. L'élite est empêchée de jouir harmonieusement de ses acquis par la malveillance interne. Le mal et les difficultés viennent de l'attitude des autres membres du même groupe social. Jalousies et médisances sont dénoncées. Un des buts du livre est de tancer les envieux. Il s'adresse à ceux qui n'ont pas cette élégance morale qu'exige l'appartenance à une élite. Mme Assiga s'adresse à ses pairs, pour redresser leurs torts, combattre leur mesquinerie.

Le seul malheur de ces hauts cadres n'est ni la misère, ni la maladie, ni l'effort de devoir gagner sa vie, mais c'est la méchanceté, les mauvais rapports humains. Partant de l'hypothèse qu'ils sont perfectibles, on va les engager à ne plus chercher à se nuire l'un à l'autre.

Les valeurs enseignées sont l'entraide, la tolérance, la solidarité au sein du groupe.

Cela non pas tant d'ailleurs pour sauvegarder l'existence du groupe que pour donner le bon exemple au peuple. La comtesse de Ségur, née Rostopchine fut-elle une des lectures de la petite fille de l'élite camerounaise, élevée en partie en Europe ?

(1) Il faut faire reproche à l'éditeur, cependant, de certaines corrections de la langue, dans les premières pages, que sa vigilance n'aurait pas dû laisser passer.

la structure de l'ouvrage

Le support de ce message moral annoncé comme un essai, est démenti par le récit. Voici un traité, c'est là le sens du sous-titre « **Petite ethnologie de l'arrivisme** », dû à l'initiative de l'éditeur, précise l'auteur. Cependant ce titre, s'il est brillant, ne correspond pas exactement au contenu de cette plaquette.

Le traité à prétention scientifique — sciences sociales —, se présente en fait sous une forme romancée. Il narre le retour au pays d'un jeune couple ayant terminé ses études en France. La première scène se déroule à l'aéroport où une jeunesse dorée consomme des boissons en attendant les nouveaux venus. La suite du texte est l'histoire de leur insertion sociale.

La narration par un tiers, extérieur au récit, est interrompue par une lettre de dix pages, insérée au milieu du livre (pp. 40 à 50), dans laquelle l'épouse d'un préfet affecté à l'intérieur du pays, s'excuse auprès de son amie de ne point venir la visiter, fait état de l'obligation dans laquelle elle se trouve d'assister aux funérailles d'un grand chef tribal (un peu de couleur locale se glisse ainsi dans le récit). L'amie transmet à Mathilde ses conseils : petit « vade mecum » de l'arrivisme. Elle l'engage à sortir, à faire le plus de rencontres possibles, et même à « séduire » pour faciliter la carrière de son mari. L'héroïne réagira avec indignation. Voici l'anti-manuel du savoir-vivre.

Quant au procédé épistolaire, il rompt avec la linéarité de la relation.

le procédé théâtral

Un certain nombre de personnages animent le récit moral. La **Grande Mademoiselle** doit-elle son nom à son illustre devancière (2) ? Elle apparaît périodiquement dans le récit (pp. 31, 38, 64, 77). Elle pourrait atteindre la dimension d'une figure mythique. Comme les Parques (3), elle fait et défait le destin des individus à cette différence près que l'arme

dont elle dispose est la médisance et la calomnie. Nouvelle fée Carabosse ou noir génie de ce couple, elle se précipite pour apporter les mauvaises nouvelles. Elle représente aussi la voix du « qu'en dira-t-on » et l'agression du monde extérieur. Mathilde finira par la chasser superbement.

L'auteur voit dans ce rôle celle qui faillit aux exigences de sa position sociale, « par manque d'éducation ». Elle représente l'anti-aristocratie, en quelque sorte. Mais, à y bien réfléchir, c'est là un personnage de tragédie qui aurait sa place dans un ouvrage de pure fiction.

Albert, dans l'unité familiale-nucléaire décrite, joue le rôle du valet chez Molière ou Beaumarchais. C'est le domestique, mais aussi le confident, l'allié du maître. Il est de sa famille, de sa tribu — concession à la couleur locale ou description des mœurs africaines actuelles.

Il représente le seul lien avec le peuple. Il est le seul que l'on voit travailler pour vivre, et que ses besoins asservissent à un maître. Encore que l'auteur s'en défende. Elle refuse de voir là un rapport de dominant à dominé, arguant du fait que le serviteur est ici un parent que, par bienveillance, Mathilde et Vincent entretiennent durant ses études à sa sortie du séminaire.

Ce personnage équilibre celui de la Grande Mademoiselle, jouant le rôle du bon ange gardien.

Le personnage de la tante Pauline nous amène à nous poser des questions sur le rôle de la femme dans cette « High Society ». Cette figure d'épouse et de mère frustrée est traitée par l'auteur comme totalement négative.

Alors qu'une certaine littérature féministe, aujourd'hui, fait de la femme le nouveau chevalier des temps modernes, à qui il appartient de pourfendre l'injustice et de défendre « l'humanité » en chacun de nous, ce personnage ne retire de son action politique que déboires et amertume. Le terme « d'activiste » lui est plusieurs fois appliqué avec un sens péjoratif. Engagée dans la vie politique, responsable de groupements féminins, Pauline est décrite masculinisée et sert de repoussoir à la femme au foyer, Mathilde. Ce qui entraînera peut-être des réactions violentes de certaines lectrices.

Dans le couple dont le retour au pays tient lieu d'argument au récit, l'épouse sert de faire-valoir au mari, compréhensive et coopérative ; l'auteur nous dit qu'elle incarne les vraies valeurs féminines et africaines.

Le décor est celui de la ville fictive de Pala, capitale d'un pays qui unit le Sahel au Nord et la forêt au Sud. Le décor urbain apparaît avec le flux et le reflux des voitures qui envahissent ou désertent la cour de la villa, selon que la popularité des propriétaires croît ou décroît, ou selon l'approbation ou la désapprobation des pairs, après l'accouchement de la femme, après la nomination de l'homme. Une certaine poésie de la ville pourrait être développée dans le cadre d'un ouvrage de fiction.

Le récit progresse à partir des épreuves que le jeune couple subit : accusation de corruption rapportée par un chauffeur de taxi, accusation d'adultère portée par la Grande Mademoiselle. L'heureux dénouement intervient au terme d'une ascension ainsi durement acquise. Vincent est nommé ambassadeur aux Etats-Unis, promotion présentée comme bien méritée.

Certes, bon nombre de lecteurs auront reconnu dans ce récit une projection des propres difficultés vécues par l'auteur dans l'itinéraire de sa vie privée. (4).

Négligeant de mesurer la part de l'autobiographie dans cet ouvrage, nous nous bornerons à insinuer que les vertus de discrétion vantées dans ce « petit traité à l'usage des femmes du monde », des Grandes dames de l'Afrique actuelle, sont contredites par cette publication même. Cette volonté, pour la femme, de rester en retrait, est en contradiction avec le fait d'avoir écrit et publié ce livret, qui la sort de son anonymat !

Ce premier pas étant franchi, nous souhaitons que l'auteur écrive une pièce de théâtre pour laquelle, nous l'avons vu, ses personnages sont tout prêts.

Car ce premier ouvrage vaut moins par l'idéologie véhiculée que par une recherche évidente au niveau de la mise en forme du récit.

A. Chemain

Faculté des lettres-Brazzaville

(2) La fille aînée du frère du roi Louis XIV, 17^e siècle.

(3) Divinités du Destin dans la religion romaine.

(4) L'auteur est l'épouse du directeur adjoint d'une banque internationale, qui a servi dans et hors de son pays.