

EN DIRECT...

... des îles Salomon

Entretien avec M. Bogotu,

Secrétaire général
des Affaires étrangères
des îles Salomon

M. le Secrétaire général, pourriez-vous avoir l'amabilité de nous fournir quelques informations sur votre venue en Europe, et particulièrement en France ?

Je suis Secrétaire général des Affaires étrangères. J'ai à établir des lignes politiques qui sont ensuite approuvées par le Cabinet, et je suis en même temps le seul « ambassadeur » accrédité auprès des pays étrangers et des organisations internationales importantes. Je suis déjà haut-commissaire auprès de la Grande-Bretagne, du Canada, de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande. Je suis ambassadeur pour les États-Unis, les Nations unies et la Communauté européenne à Bruxelles. J'espérais établir des relations semblables avec la France pendant ce voyage, mais je n'ai pu y parvenir, parce que le Président est très occupé. Mais nous avons de bonnes relations avec la France, et j'espère que dans un futur proche nous allons régler cette question.

J'ai toute ma vie été spécialiste de l'éducation. J'ai commencé comme professeur, puis je suis devenu directeur de l'éducation, et finalement secrétaire permanent du ministère, remplaçant le dernier conseiller expatrié, à son départ. Quand j'étais directeur de l'éducation, on m'a chargé de la mise en œuvre d'une réforme qui permettait que notre éducation soit plus adaptée aux enfants et aux adultes de nos îles.

Depuis quand votre pays est-il indépendant ?

Depuis le 7 juillet 1978.

Quel est l'actuel statut de votre indépendance ? Êtes-vous toujours membre du Commonwealth ?

Nous avons été sous protectorat britannique pendant quatre-vingt cinq ans, et ce n'est qu'il y a deux ans que nous avons acquis l'Indépendance. Nous sommes maintenant une monarchie indépendante, la reine Élisabeth, chef de l'État, a un représentant chez nous, qui est gouverneur général des îles Salomon. Nous avons un Premier ministre qui préside un cabinet de huit ministres. Les membres du Parlement sont au nombre de trente-huit.

Combien y-a-t-il d'habitants aux îles Salomon ?

Nous sommes maintenant environ 215 000. Nous avons la croissance démographique la plus élevée du monde, 3,4 %. Il faut en tenir compte dans notre planification éducative, afin de ne pas former des gens pour lesquels nous ne pourrions pas trouver de travail. Pour le moment, les îles Salomon sont sous-peuplées. Nous avons beaucoup de terres, de vastes étendues qui viennent, pour cette partie du monde, juste après la Papouasie-Nouvelle-Guinée. Mais nous savons que nous devons surveil-

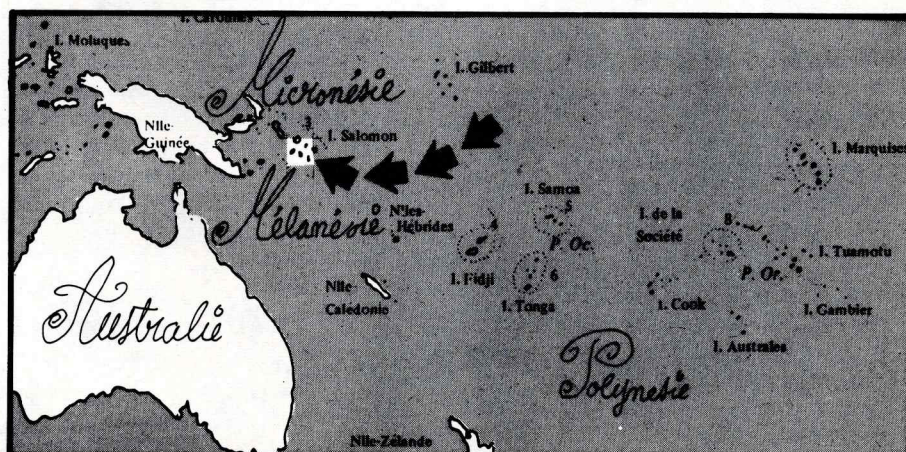
ler notre démographie, sinon nous aurons des problèmes.

Quelle est la principale richesse de vos îles ?

Nous avons la chance, comme je l'ai dit, d'avoir de vastes étendues cultivables. Nous avons beaucoup plus de ressources potentielles que d'autres pays du sud Pacifique. Traditionnellement, le coprah était une monoculture jusqu'à il y a dix ou quinze ans. Maintenant, nous avons opéré une diversification, et nous avons du bois, des pêcheries, de l'huile de palme, du cacao, et nous avons l'intention de nous tourner désormais vers les épices. Nous avons diversifié nos exportations en conséquence.

Cette monoculture du coprah a-t-elle été imposée par la colonisation ?

On ne peut pas dire que ce fut réellement imposé pendant quatre-vingt ans, disons que la priorité y a été donnée par les colonisateurs qui disposaient de nos meilleures terres. Et lorsque nous avons commencé à nous prendre en charge, nos propres paysans ont eux-mêmes planté des palmiers, qui ont été notre seule ressource agricole et financière jusque dans les années 70.



Y a-t-il une unité de population, ou avez-vous un grand nombre de groupes ethniques aux îles Salomon ?

Les îles sont principalement peuplées de Mélanésiens qui constituent 90 % de la population. Le second groupe le plus important est celui des Polynésiens, qui vit sur les îles de la périphérie et se monte à 4 %.

Combien y a-t-il d'îles ?

Les îles Salomon sont constituées d'un archipel d'îles montagneuses éparpillées, et d'atolls de corail s'étendant approximativement sur 1 400 km avec six îles principales et des milliers de petites îles.

Pouvez-vous nous décrire le système d'éducation passé, et ce qu'il est maintenant ?

Avant les années 50, toutes les écoles étaient aux mains des églises. Leur but principal était d'apprendre aux enfants à lire la Bible, et de répandre l'Évangile. La plupart des professeurs n'étaient pas formés, aussi ne pouvons-nous pas vraiment les critiquer de ne pas avoir réalisé ce que nous attendions d'eux... Ce que nous pouvons dire, c'est que probablement le Gouvernement n'a pas rempli sa tâche jusqu'en 1950, où il a créé l'enseignement secondaire, mais l'enseignement primaire est resté sous la responsabilité des églises. Par exemple, quand j'étais moi-même à l'école dans les années 50, il n'y avait pas d'écoles secondaires aux îles Salomon, si bien que l'on m'a envoyé en Nouvelle-Zélande pour mes études, et plus tard je suis allé en Angleterre à l'université. Cela prouve qu'il n'y a que quinze ans que le Gouvernement a pris la responsabilité de l'éducation, et pendant ces quinze ans, les îles Salomon sont passées de « rien » à l'Indépendance.

Lorsqu'on a introduit l'enseignement secondaire, quel fut le modèle, celui des « grammar schools » anglaises ?

Oui, les écoles étaient académiquement alignées sur les « grammar schools », ce qui ne répondait pas à nos besoins.

Il s'agissait simplement d'une exportation d'écoles secondaires anglaises vers votre pays ?

C'est exact. Aussi, comme ces établissements étaient les seuls, les gens ont commencé à croire que c'était l'unique façon d'être éduqué, et ceci a beaucoup compliqué notre travail avant l'Indépendance (le travail du comité de réforme, dont j'étais président). Il a fallu montrer aux gens que ce n'était pas la seule option, et que nous devions rechercher d'autres modèles. On me demanda de présider un comité d'études des problèmes éducatifs, et nous nous sommes rendus dans toutes les îles pour demander aux gens ce qu'ils pensaient de l'éducation en général. Il est apparu très clairement qu'ils voulaient tous que leurs enfants reçoivent une éducation qui leur permette de trouver du travail aux îles Salomon. Ils voulaient que les enfants puissent, après leur scolarité, retourner au village, et les aider à améliorer leur niveau de vie dans les villages.

Vous n'avez pas décelé de tendances indiquant que les enfants doivent aller dans des pays plus industrialisés, afin de rapporter le maximum d'argent par exemple ?

Eh bien oui ! ils voulaient de l'argent, mais ils ne voulaient pas que leurs enfants soient perdus pour eux. Aussi, préféraient-ils que les enfants gagnent de l'argent dans les villages. L'argent c'est attirant, mais c'est un concept qui leur est nouveau, et ils ne voulaient pas perdre leurs enfants à cause de cela. Aussi, ce que nous essayons de faire est de trouver un nouveau système éducatif dont l'expression-clef serait « rester au village ou dans la région ». Formez-vous à des techniques qui puissent rapporter, mais dans le village.

Ne voyez-vous pas une contradiction dans le fait que le système imposé par la colonisation britannique est porteur d'un modèle très fort, et qu'en même temps les parents veulent que leurs enfants restent au village ?

Oui, il y a une contradiction, parce que les gens sont habitués aux écoles de type anglais, aux examens anglais, et qu'ils souhaiteraient que leurs en-

fants deviennent des fonctionnaires, mais il y a très peu de postes, et c'est ce qui a rendu la tâche très difficile pour mon comité. Nous avons eu à leur faire comprendre que s'ils souhaitaient l'éducation pour tous, il n'y avait dans tous les pays du monde que 12 % des éduqués qui parvenaient à l'université. Il fallait trouver un système éducatif qui leur permette de conserver la vie des villages. Les parents souhaitent le mieux pour leurs enfants, mais le mieux n'est pas nécessairement une éducation académique. Certains enfants iront de toutes façons à l'université, nous faisons le nécessaire pour qu'ils puissent y parvenir. Mais la plus grande majorité doit recevoir une éducation propre à améliorer le niveau général de vie.

Ainsi, sur quelles bases avez-vous travaillé ?

Pour nous tourner vers cette nouvelle direction, nous devons changer les programmes en changeant les maîtres, et c'est ce qui se passe. Nous avons impliqué tous les maîtres dans la réforme, et nous avons fait venir des experts d'Angleterre, d'Australie, et de Nouvelle-Zélande.

Avez-vous reçu l'approbation de vos maîtres ?

Oui, parce qu'ils devaient être chargés de l'application de la réforme et qu'il fallait bien qu'ils le comprennent. On doit les impliquer. Ils ont fort bien travaillé, et nous sommes les seuls des pays du Pacifique sud, outre l'Australie et la Nouvelle-Zélande, à avoir instauré nos propres examens nationaux de fin d'études. Nous n'avons plus à obtenir de certificats de Cambridge. Il s'agit de l'examen scolaire des îles Salomon, qui intervient après cinq années d'éducation secondaire.

Cet examen a-t-il une équivalence avec d'autres diplômes ?

Vous voulez dire un équivalent dans les pays étrangers ? Nous pensons que c'est le développement de la pensée et la capacité d'analyse qui importent. Si notre examen peut prouver que nos enfants sont capables de penser, analyser, et calculer rationnellement, nous pensons que nous aurons réussi. Nous sommes

maintenant dans la deuxième année du nouveau système, et nos enfants acceptés dans les universités sont tout à fait du niveau des enfants des autres navs.

Quelles universités ?

Ils vont soit à l'Université du sud Pacifique, Suva, ou à l'Université de Papouasie-Nouvelle-Guinée, Port-Moresby, ou à l'Université de Technologie de Lae (Papouasie-Nouvelle-Guinée).

Quels ont été les points principaux de votre réforme ?

Nous n'avons pas changé la manière d'enseigner, nous avons modifié les contenus afin qu'ils soient adaptés aux réalités de nos îles. Les experts nous ont aidés à tester nos nouveaux contenus.

Avez-vous travaillé sur les mathématiques, par exemple ?

Oui, nous avons essayé d'introduire les nouvelles méthodes, ça ne se fait pas en un an, c'est en cours. On revoit au fur et à mesure, afin d'améliorer.

Autre question : Comment formez-vous vos maîtres ? Avez-vous des stages ou une formation permanente ?

Nous avons une formation permanente, outre les trois années préparatoires.

Combien d'écoles normales avez-vous ?

Une seule.

Quelle est la langue utilisée dans l'enseignement ?

L'anglais est la langue officielle, mais dans le préscolaire on peut utiliser la langue de la communauté. Les enfants parlent leur langue à la maison, et peuvent le faire à l'école primaire.

Ils peuvent poser leurs questions dans leur propre langue, même pendant les cours ?

Oui, ils peuvent l'utiliser, mais l'anglais est enseigné et devient la langue d'enseignement à la fin de l'école

primaire, et au cours du secondaire. Il y a un problème, c'est que tous nos professeurs ne sont pas à même de retourner dans leurs propres régions, et que leurs moyens de communication avec les enfants est soit l'anglais, soit le pidgin.

Ainsi ce n'est pas une règle ? Les enfants ne peuvent pas toujours poser leurs questions dans leur propre langue, puisque les professeurs ne pourraient pas les comprendre ?

L'anglais est appris comme matière depuis le début. Dans le système colonial, on empêchait complètement les enfants d'employer leur langue, aussi bien que le pidgin, qui est, aux îles Salomon, une lingua franca, comme le créole aux îles Seychelles et à l'île Maurice. Maintenant, nous pouvons l'utiliser pour les explications, mais l'examen final est en anglais et non pas en pidgin.

Ce qui est étonnant, c'est que d'habitude dans les pays anciennement colonisés par les Anglais, les gens utilisaient leur langue à l'école primaire, contrairement aux pays anciennement colonisés par les Français, où ce n'était pas le cas. Là, c'est le contraire ?

Nous n'avons certainement pas le droit de parler nos langues du temps du pouvoir colonial. Il est vrai que quelques missions religieuses enseignaient les langues locales, mais pas beaucoup. Les enfants recevaient des coups de règle s'ils étaient pris en train de les parler.

Prévoyez-vous une introduction légale de vos langues dans l'enseignement ? Et quel est leur nombre ?

Environ soixante-quatorze. Ce sont des langues et non pas des dialectes. On peut les classer en deux grandes catégories très différentes l'une de l'autre : les malayo-polynésiennes (austro-nésiennes), et les non-austro-nésiennes.

Y a-t-il intercompréhension d'un groupe à l'autre ?

Non, mais les habitants des îles Salomon sont au moins trilingues, sinon quadrilingues. Les gens sont prêts à faire des efforts pour se comprendre, mais le pidgin est la véritable lingua

franca. C'est en Mélanésie que l'on trouve la plus grande diversité linguistique du monde. Par exemple, en Papouasie-Nouvelle-Guinée, il y a 700 langues pour 3 000 locuteurs. Ceci est lié, je pense, à une conception culturelle mélanésienne. Les gens sont très respectueux les uns des autres ; ainsi, si certains parlent un autre langage que le leur, ils seront très soucieux de ne pas le détruire pour le remplacer par un autre. Ceci répond à votre question. Je ne pense pas que nous ayons en commun aux îles Salomon un autre langage que le pidgin.

Avez-vous une autre langue de grande communication, telle que le français, par exemple ?

Non, nous évoluons et le français s'étend, mais il n'est pas introduit dans les écoles, excepté pour les enfants d'expatriés.

Y a-t-il place pour un enseignement informel s'opposant à l'enseignement formel qui se déroule à l'école ?

C'est justement l'une des recommandations essentielles du comité de réforme dont j'ai parlé. C'est une tendance qui se développe maintenant à différents niveaux de façon à comprendre les nouvelles directions que nous empruntons. Les adultes doivent être à même de les assimiler. L'éducation des adultes devient de plus en plus importante. On établit de nouveaux types d'écoles dans chacune des six grandes régions, et elles ont leurs propres écoles secondaires où l'on met l'accent sur les techniques pratiques utilisables au village.

Quel genre de techniques ?

Charpenterie, agriculture, économie ménagère, etc.

Y a-t-il un artisanat développé ?

Notre art est très raffiné, sculpture sur bois, vannerie, et bien sûr, musique. On encourage tout ceci dans ces centres. Il appartient évidemment à la communauté de mener à bien ces tâches, mais le nouveau concept d'éducation les inclut absolument.

**Propos recueillis
par Denyse de Saivre
(Traduit de l'anglais.)**

... du Cameroun

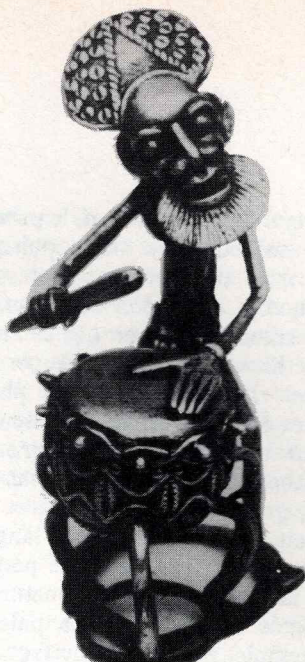
l'action est dans le verbe

Entretien avec l'écrivain camerounais
François Borgia Marie Evembé

Né en octobre 1938 à Kribi (Cameroun) et journaliste de profession formé à Lille et à Dakar, François Borgia Marie Evembé s'est fait connaître par un court roman « Sur la terre en passant » (Paris, Présence africaine, 1966) qui lui a valu en 1967 le Grand Prix Littéraire de l'Afrique Noire. En 1976, il a publié un recueil de poèmes « Tempête » (Victoria, Cameroun, Press Book), et un volume de nouvelles est actuellement en préparation aux éditions Clé à Yaoundé. Evembé est également l'auteur de trois pièces de théâtre, non imprimées encore, mais dont deux ont été représentées au Centre culturel américain et au Centre culturel français à Yaoundé devant un public restreint : « Dans l'attente de Ngorodjombwe », « Le Procès des Sacs » et « A cause de vous... ou Un drôle de Coup d'État ». Monsieur Evembé publie dorénavant sous le nom de Njoku'A'vembé. L'entretien qui suit a eu lieu le 9 mars 1979 à Yaoundé avec le Dr Wolfgang Limmer (*).

Après avoir obtenu en 1967 le « Grand prix littéraire de l'Afrique noire » pour votre roman « Sur la terre en passant » et avoir publié un recueil de poèmes, vous semblez, d'après les manuscrits que vous m'avez permis de lire, vous tourner maintenant plutôt vers le théâtre. Croyez-vous que ce genre, nouveau pour vous, vous donne de nouvelles possibilités d'expression et vous fasse atteindre d'autres publics ? Avez-vous constaté, dans le contexte social et culturel actuel de l'Afrique noire, les avantages et les désavantages d'un tel choix ?

(*) Nous regrettons faute de place de ne pouvoir donner l'intégralité de cet entretien, dont la suite porte sur les deux dernières pièces de théâtre qui viennent d'être mentionnées.



Je voudrais préciser que je ne m'oriente pas vers le théâtre ; j'essaie toutes les branches de l'activité littéraire, que ce soit le roman, le théâtre, la nouvelle et peut-être bientôt l'essai. Je viens de présenter aux éditions Clé un recueil de nouvelles écrites d'une certaine façon. Je souhaite apporter ma contribution à la définition ou à l'évolution de ces genres littéraires en Afrique, et plus particulièrement au Cameroun.

A la lecture des manuscrits de vos pièces, on sent l'effort d'innover dans le domaine de la dramaturgie camerounaise. Qu'est-ce que vous reprochez au théâtre camerounais ?

Je n'aime pas beaucoup employer le terme de reproche. Je préfère plutôt, après réflexion, faire connaître ma position sur certaines choses, sur certaines situations. Voyant comment était conçu le théâtre africain dans son ensemble, et pas seulement au Cameroun, j'ai estimé qu'il y avait quelque chose à changer dans cette conception. C'est ce qui m'a poussé à essayer ce genre qui, à mes yeux, a été importé. Je pense qu'il convient de le nationaliser, si je puis employer un terme politique, d'en faire un genre littéraire africain, adapté au public africain. Les trois manuscrits que vous avez lus sont le résultat des recherches que j'ai faites pour atteindre ce but. Ils sont aussi l'expression des trois orientations que je peux suivre dans le domaine théâtral.

Vous trouvez qu'on peut parler d'un théâtre camerounais, puisque vous employez le terme de nationalisation ?

Je l'ai employé par ce qu'en fait il m'a manqué une expression pour dire

EN DIRECT DU CAMEROUN

africaniser. Chaque peuple africain ayant sa civilisation, on peut parler de camerouniser le théâtre, bien qu'en fait cela ne veuille pas dire grand-chose. Nous avons près de trois cent ethnies au Cameroun, chaque ethnie étant pratiquement la survivance d'un peuple ayant eu sa propre civilisation ! Je préfère donc parler d'africanisation dans la mesure où l'on peut dégager un certain nombre de critères ontologiques, un certain nombre de schèmes authentifiant ou définissant la culture africaine.

Vous partez donc du principe qu'on peut parler d'une culture africaine ?

Oui.

Quelles sont vos pièces préférées du répertoire théâtral africain et pourquoi ?

Très franchement, je dois vous avouer que je n'accepte pas les pièces telles qu'elles sont conçues, qu'elles soient écrites par des auteurs camerounais, arabes ou soudano-sahéliens. Leur théâtre ne me plaît guère.

Vous trouvez qu'il sent trop l'importation ?

Oui, aussi bien dans la formulation, l'expression des idées que dans la mise en scène. Si vous allez au théâtre Daniel Sorano à Dakar, vous constaterez que l'africanisation consiste à utiliser des acteurs noirs pour des pièces écrites comme le seraient des pièces françaises, belges ou canadiennes. Un effort est fait pour les montages scéniques dans le cadre de cette recherche, mais on n'a pas encore institutionnalisé une expression théâtrale purement africaine. Nous avons déjà au Cameroun un ensemble national qui fait à la fois du théâtre, de la musique et du folklore, mais nous n'avons pas encore une expression théâtrale nationale.

Il n'y a pas que la tentative Daniel Sorano en Afrique. Je pense à l'opéra yoruba au Nigeria, par exemple. Vous ne pouvez pas leur faire le reproche de ne pas être africains !

Je ne les ai pas encore vus sur scène, je ne peux pas vous dire ce que je pense de quelque chose que je n'ai pas vu !

Critères de valeur.

Quels sont les critères selon lesquels vous jugez les pièces des autres et selon quels critères de valeur voudriez-vous être jugé vous-même ?

Je juge tout d'abord un auteur sur sa façon d'écrire. Très souvent nous n'utilisons pas notre langue, mais des langues qui sont devenues nationales par suite de la colonisation. Nous parlons le français, l'anglais, le portugais ou peut-être l'espagnol, mais nous ne parlons pas africain. Ces langues sont devenues nos langues de travail et de communication de masses. Or nous n'arrivons pas à nous rendre compte que, justement en utilisant ces langues, nous avons une façon d'appréhender la situation comme le font ceux qui possèdent ces langues d'une manière naturelle. Je suis souvent frappé de voir que même une pièce de théâtre créée en africain a une intrigue assez bizarre, qui ne ressemble que de très loin à l'intrigue d'une situation authentiquement africaine, sans être pour autant l'intrigue d'une situation, disons, purement occidentale ! C'est quelque chose qui est à mi-chemin entre les deux, quelque chose qui est exprimé dans un langage qui n'est pas du tout celui que l'homme de la rue attend de quelqu'un qui va lui parler de son passé, de son présent ou qui va essayer de concevoir son avenir.

Théâtre
stylisation de la palabre.

Des tentatives ont été faites pour adapter ce français parlé à la scène, ce qui a valu des difficultés à l'auteur, car on lui a reproché de donner à l'étranger une mauvaise opinion de son pays (1) !

Vous abordez là l'aspect le plus immédiatement accessible, disons le plus populaire. Moi, je parle de la structure interne de la parole ; je pense aux proverbes, à la façon dont les vieux, au cours de leurs palabres, avaient une manière de s'exprimer entre eux. Une pièce de théâtre n'est pas

un roman. Dans un roman, le personnage, aux contours flous puisqu'il n'est cerné que par une expression graphique, a une façon de parler, de se présenter au lecteur qui est indirecte, éthérée. Au théâtre, le personnage est vivant, il se présente physiquement à l'auditeur, au spectateur. Il faudrait donc essayer de retrouver cette façon de se présenter devant les autres, propre à nos sociétés, et que dévoilait, que définissait un langage approprié, structuré selon le personnage, la « situation » conjoncturelle, les degrés du dialogue. La palabre, par exemple, entraînait une façon de s'exprimer spécifique – que ce soit chez le Yoruba ou chez le Zoulou –, différente de la façon de s'exprimer d'un être normal dans une « situation » conjoncturelle classique. Je pense que le théâtre est une synthèse de la palabre ou, si vous préférez, à la fois une mise en scène et une stylisation de la palabre. De ce fait, mon problème d'écrivain devient à ce moment-là d'imaginer une structure interne au langage qui amène celui-ci à exprimer le mieux la spécificité – ou l'authenticité – africaine de mes personnages ou des protagonistes.

Le deuxième critère selon lequel je juge une pièce est celui de la mise en scène. Je vois que la règle des trois unités, classique de la création théâtrale européenne occidentale, nous est imposée. Nous devons absolument tenter d'abattre cette loi pour déboucher sur une organisation spatiale, par exemple, plus adaptée à nos conceptions de l'espace communautaire, de l'interaction des individus dans cet espace et réfléchissant mieux notre vision de la cosmogonie...

J'en arrive à la deuxième partie de votre question : lorsque je crée une pièce, je voudrais que la critique porte sur ma définition de la structure interne de la parole et sur la façon dont j'ai organisé la « situation » spatialement dans un centre culturel par exemple ou dans un stade.

Vous répondez par là même à ma première question concernant l'impact de ce genre nouveau pour vous. Vous faites parler vos personnages dramatiques autrement que vos personnages romanesques.

Oui.

Poésie
attitudes littéraires
ou réalités vécues ?

Dans vos poèmes deux termes reviennent souvent : « Heimatlos », le thème du déracinement, de l'aliénation avec, comme résultat peut-être, une certaine agressivité. Vous soulignez déjà dans la préface « Quand on est en colère, on est violent et brutal, on est direct, on est devastateur », et vous vous en prenez, par la suite, aux grands idéaux de l'humanité : Fraternité, Humanité ; ailleurs vous vous dites victime. S'agit-il d'attitudes littéraires ou bien de réalités vécues, de quelque chose d'existential ?

Avant d'aborder ce sujet, je voudrais vous apporter une précision : la poésie représente pour moi quelques chose de fini, aussi bien dans l'expression de soi que dans la façon de communiquer avec les autres. L'expression de soi étant ici la façon de se libérer de ses démons intérieurs ou celle de mettre en situation le monde extérieur qui nous environne. Cette précision apportée, ce que vous avez dit dans votre question est exact. Dans ce recueil de poèmes, que j'ai intitulé « Tempête », vous avez pu voir que la plupart des poèmes sont orientés pour constituer les éléments d'une unité de pensée : je suis déçu par l'homme. Pourquoi ? Parce que j'estime, peut-être confusément, que l'homme a échoué dans sa vie, car il ne veut pas savoir ce qu'il est, pourquoi il est, ni où il va.

Pensez-vous qu'on puisse dire l'homme tout court ? Il y a eu tant d'hommes différents, tant de façons d'agir différentes, tant de solutions proposées. Pouvez-vous tous les mettre dans le même sac, si je puis m'exprimer ainsi, et dire que l'humanité vous déçoit ?

Vous parlez de l'homme atomisé. Moi, je parle de l'homme, être vivant, avec sa morphologie propre, avec deux pieds, deux jambes, deux mains, deux yeux, un nez... qu'il soit wisigoth, zoulou, allemand ou américain. C'est l'homme avec son identité unique (ou, plus précisément, uniforme) bien que, comme on le croit, le Chinois réagit différemment du Vietnamiens, du Hollandais ou du Guinéen. C'est l'homme qui, depuis des millénaires, se trouve sur ce même vais-

(1) Cf. par exemple l'expérience de Bernard Zadi avec L'Oeil, v. W. Zimmer, A l'école des anciens in : l'Afrique littéraire et artistique, n° 48, 2^e trimestre 1978, p. 20 à 38, notamment p. 32 sqq.

seau : la terre, où il est appelé à vivre, à se reproduire. Je suis en colère contre lui, car j'estime qu'il a échoué dans, comment dire ?, cette exploitation de la terre et dans sa liberté de se diviniser sur terre.

« Dans l'attente de Ngorodjombwe »

Revenons à vos pièces. Puisqu'aucune de ces pièces n'a été publiée jusqu'à présent, pouvez-vous présenter vous-même votre première pièce ?

J'ai écrit trois pièces de théâtre, dont une qui n'est pas encore complètement revue. La première dont je vais vous parler s'intitule « Dans l'attente de Ngorodjombwe ». A mon avis, c'est plutôt une épure, je dirais même une caricature de pièce de théâtre. Je ne respecte pas les lois du théâtre, telles qu'elles sont définies par les classiques, et ce qui se dit dans cette pièce n'est pas comme ce qui se dit dans une pièce de théâtre ordinaire. Ce sont des schémas exprimés d'une façon presque synthétique. Le personnage central, Ngorodjombwe, n'a pas de substance, c'est un personnage abstrait. Qui représente-t-il ? L'élément premier de la vie ? La non-vie ? On ne le sait pas, mais on l'attend. Qui l'attend ? Ce sont tous ceux qui composent la comédie humaine, résumés ici par les jeunes, les vieux, la civilisation moderne, la tradition. Ces gens, ou les représentants de ces groupes, agissent d'une manière irrationnelle. On ne sait pas pourquoi, à un moment donné, un tel pousse un cri, un autre pose une question inquiétante !

Et vous, en tant qu'auteur, vous ne savez pas non plus pourquoi vous les faites agir ainsi ?

Je vous ai dit tout à l'heure, à propos de mes poèmes, que l'homme m'avait déçu. Je fais agir mes personnages irrationnellement, car j'ai l'impression que les hommes dans leur vie, sur leur terre, ne savent pas pourquoi ils doivent faire ceci ou cela. Ils croient le savoir, ils ont des organisations, mais vues sous un certain angle, qui n'est pas celui de la matérialité. Comment définir l'action de l'homme ? Il veut la paix et fait sans cesse

la guerre ; il veut la prospérité et précipite sans cesse les autres dans la misère ; il veut la bonté et donne en échange la méchanceté. On a l'impression qu'au départ une contradiction existentielle, essentielle commande l'action des hommes à leur insu, car ils croient être suffisamment positifs pour faire ce qu'ils veulent au moment où ils le veulent. En fait, ils sont mus, inconsciemment, par une sorte de contradiction.

Beckett est présent dans le titre. Dans l'avertissement vous parlez de l'Autre qui est réellement, qui se cache derrière l'Être, sa caricature, vous opposez essence et apparence, dans la pièce on parle d'un Il avec I majuscule, à la fin on apporte un cercueil sur la scène. Ngorodjombwe, la mort comme fond de toile qui fait prendre relief et relativité à tous les phénomènes de la vie, qui réduit toutes nos révolutions, nos concepts politiques, religieux et économiques que nous avons l'habitude de prendre tellement au sérieux, la mort qui réduit tout cela à la simple mesure, celle d'un jeu gratuit, dont votre pièce se veut donc un reflet ?

Effectivement, oui. Mais pas un reflet, plutôt des lignes d'ombres.

Un des personnages, le diplomate aux dimensions allégoriques, le « maître-illusionniste » comme vous l'appellez, n'est-il pas un peu conçu à l'image de son créateur qui jongle et joue volontairement avec des concepts et des grands mots ?

Non. Il est bien plutôt conçu à l'image d'un auteur qui n'a pas de nom, à l'image du chef d'orchestre, invisible abstrait, à l'image de ce que j'ai appelé tout à l'heure la Contradiction Essentielle.

Une participation du public.

Vous avez vous-même fait une mise en scène de cette pièce. Vous précisez sur la page de titre que c'est une pièce « qui se joue avec la participation des spectateurs ». En lisant cela, j'ai d'abord cru que vous vouliez relier avec la traditionnelle communauté entre acteurs et spectateurs, que vous aviez l'intention d'intégrer le public dans le jeu et de lui donner sa part d'activité. Mais cette participa-

tion n'est-elle pas factice dans la réalité d'une mise en scène ? Ceux parmi le public qui prononcent les répliques prévues par vous, l'auteur, ne sont-ils pas simplement des acteurs répartis dans la salle, mais qui jouent aussi le rôle que vous leur avez attribué ? Quelles étaient vos intentions véritables ?

Mon intention était – elle l'est toujours – de faire participer le public à la trame théâtrale. La difficulté est le manque de formation du spectateur à cette école du nouveau théâtre que je veux concevoir. Il faut donc trouver un subterfuge, faire en sorte que l'acteur – et c'est déjà une innovation, il me semble – ne soit pas toujours celui qui est sur la scène. Il faut qu'on comprenne que l'acteur c'est aussi le voisin, le partenaire de la vie de tous les jours, celui qu'on rencontre au marché, au bureau ou dans la rue. Dans une salle de spectacle, l'acteur c'est aussi le voisin de fauteuil.

Les mêmes tentatives ont aussi été faites en Europe en parsemant des acteurs dans le public. Vous avez parlé du manque de formation du public, mais il me semble qu'un public traditionnel devant un conteur traditionnel participe au jeu. Ils n'ont pas besoin de formation spéciale, ou bien cette séparation est-elle déjà tellement grande en Afrique qu'il faille réapprendre au public africain à réagir ? Si l'on va dans un cinéma ici, on voit les gens réagir, participer facilement, faire leurs commentaires.

Oui, bien sûr, ils participent facilement, mais sans suivre la trame. Et vous parlez bien d'un conteur, l'équivalent d'un romancier. Ici, au départ, il y a un auteur qui a imaginé une histoire et qui voudrait la mener, par une trame déterminée, jusqu'au bout. Si le spectateur-acteur, ou l'acteur-spectateur ne suit pas cette trame, il peut donner une autre orientation à l'histoire de l'auteur, de telle manière qu'on n'aboutisse plus à la finalité préalablement désirée. Dans les expériences faites en Europe ou aux États-Unis, l'auteur n'était porteur que d'une idée ; il venait, organisait un groupe et donnait une certaine orientation à partir de laquelle s'organisaient de multiples orientations qui pouvaient être fouillées et aller jusqu'à leur terme logique, un peu à la façon de la musique électronique des

auteurs-compositeurs contemporains. En ce qui concerne le théâtre africain, nous avons perdu la réaction spontanée, la répartie adéquate, dans un dialogue donné; le lieu aussi a changé : nous sommes maintenant entre quatre murs, alors qu'autrefois tout se jouait dans la cour du village, chacun pouvait intervenir, ce qui était une source d'enrichissement pour la scène qui se jouait ou la palabre qui se déroulait. Il faut tenir compte aussi du fait que l'homme de la ville n'a pas la même mentalité que l'homme de la campagne.

Une sorte de « happening » serait pour vous un idéal ?

Oui.

Authenticité... Négritude.

La pièce est parsemée d'allusions aux valeurs qui se perdent en Afrique actuellement. Par ailleurs, vous vous moquez, dans la pièce, du slogan de l'authenticité, vous le ridiculisez (« négrophonie - la magie du rythme et des sons »). Que pensez-vous des mouvements d'authenticité en Afrique et quelle est votre attitude envers la Négritude dans le domaine des lettres ?

Le mouvement d'authenticité est en Afrique une nécessité politique.

Une réaction aussi ?

C'est d'abord une nécessité politique pour certains régimes. C'est une réaction pour certains intellectuels, je précise bien pour certains, car vouloir l'authenticité dans une civilisation du transistor et de l'électronique, me semble un peu exagéré. Nous tendons peut-être vers l'authenticité humaine, mais il me semble difficile de revenir au tam-tam à l'époque de la guitare et de l'orgue électrique !

L'église camerounaise a pourtant réintroduit le tam-tam !

Il y a des Camerounais qui contestent ce genre de choses !

Vous avez parlé tout à l'heure d'africaniser, et même de camerouniser, le théâtre. N'est-ce pas aussi la recherche d'une forme d'authenticité ?

Non, je ne recherche pas l'authenticité, je voudrais que s'installe un mode de comportement authentique de l'Africain. C'est différent. L'authenticité, c'est un certain nombre de règles qui semblent surgir de ce qu'on appelle une civilisation. La civilisation africaine a peut-être existé, avec ses multiples facettes, mais je peux pas vous la définir aujourd'hui malgré toutes les tentatives, même les plus savantes, faites dans ce sens. La Négritude n'est qu'une tentative pour typer l'Africain face aux autres; ce n'est rien d'autre. Elle ne peut pas être un mouvement culturel authentique de l'être africain. Actuellement, et je reprends l'exemple du Cameroun, il n'est pas possible de définir « le » Camerounais. Ce sont des centaines de peuples qui forment le Cameroun; qui forment une nation en émergence. Ce sera peut-être possible demain, mais il est encore trop tôt aujourd'hui où l'Afrique tout entière est en émergence. Par contre, je pense qu'il existe une authenticité humaine, une identité spécifique de l'homme qui reste l'homme avec ses deux pieds, ses deux bras et sa tête, qu'il soit Chinois, Vietnamien ou Hollandais.

Et l'unité culturelle africaine ?

Il faut la chercher dans la civilisation africaine, on revient toujours au même point !

La palabre l'action est dans le verbe (2).

Vous vous êtes visiblement inspiré dans la forme de la palabre traditionnelle. Quels sont les éléments dramatiques de cette institution à utiliser ou à intégrer dans le théâtre contemporain, vu l'absence absolue d'action dans la palabre, et dans quel but avez-vous eu recours à la palabre ? Dans la pièce même vous faites dire à un spectateur qui a peur d'être noyé dans ce verbalisme : « Professeur de bla-bla, verbiage ! » Est-ce conçu comme la parodie d'un verbiage qui, dans la réalité, vous semble un danger sérieux pour la vie politique et culturelle de votre pays, est-ce dû à la palabre sur la scène, ou quelles étaient vos intentions ?

(2) Ce paragraphe se réfère à la pièce de théâtre : « Le procès des sacs. »

Vous avez dit qu'il n'y avait pas d'action dans la palabre. Je pense, au contraire, que la palabre est réellement l'action, en ce sens que c'est par la parole qu'on existe, qu'on est. C'est là tout le fondement de la palabre.

On est, mais on n'agit pas.

Si, le fait d'être implique nécessairement le fait d'agir; quand on se situe dans le contexte humain, on ne conçoit pas un homme qui est et qui ne vit pas, qui n'agit pas, à moins d'un empêchement génétique. Dans ce cas, lui donner le pouvoir d'être serait hors de sens. Je voudrais préciser que, dans la palabre africaine, l'action est dans le verbe qui donne naissance à tous les éléments tragiques ou dramatiques pouvant découler d'une palabre. C'est pourquoi les enfants ne pouvaient pas suivre lorsque nos ancêtres se réunissaient pour faire la palabre, car le verbe utilisé était essentiellement un verbe actif qui avait de multiples significations que ne pouvait appréhender qu'une certaine élite. L'action n'était pas dans l'exposé des motifs, mais dans l'expression interne d'un motif. Dans l'organisation d'un procès moderne devant un prétoire, la façon d'exposer les arguments n'est importante que pour l'avocat; pour le plaignant ou l'accusé c'est la substance de ce qu'il expose qui importe pour lui. Chez nos ancêtres, c'était la façon d'exprimer quelque chose qui était essentielle en soi, c'était là que résidait l'action. Le plus sage n'était pas celui qui avait dit quelque chose de nouveau – ou d'extraordinaire –, mais celui qui avait le mieux exprimé l'idée, même une idée commune, banale. L'action était dans le verbe, et non en dehors du verbe. Cet exercice n'est malheureusement plus possible à notre époque. Dans la pièce, je ne m'exprime pas en batanga (3), mais en français. Le résultat est que je parle sans interruption. C'est un véritable fleuve de verbes sans action, absolument inactifs, pris dans leur ensemble, car je ne peux pas exprimer le batanga en français.

C'est pourquoi le spectateur que vous faites parler crie : « verbiage ! ».

(3) Batanga : groupe de langues Ngala-Luba du littoral camerounais.

Oui, bien sûr ! Il est conscient que mon verbe n'exprime pas l'essentiel.

En général, qu'est-ce qui vous pousse au théâtre, pourquoi faites-vous du théâtre ?

Comme je vous l'ai dit au début, je voudrais apporter ma contribution à quelque chose. En fait je n'aime pas le théâtre plus que la nouvelle ou le roman ; je fais des essais dans différents genres littéraires. Je vais peut-être vous surprendre, mais j'écris aussi des chansons ! Un disque de moi sor-

tira peut-être un jour en Allemagne ! Lorsque je pense être capable de faire quelque chose, je veux le faire en y apportant mon cachet. C'est cela la vraie raison, que vous fassiez du théâtre, des chansons ou de la sculpture.

Je vous souhaite de trouver bientôt un éditeur qui vous assure une large audience pour vos œuvres.

**Propos recueillis par
le Dr Wolfgang Zimmer
Université des Saar Landes
Saarbruck**

... du Sénégal

Les techniques d'animation et d'entretien au service de l'inspecteur de l'enseignement primaire dans sa fonction de formateur

Souvent, les inspecteurs de l'enseignement primaire et leurs adjoints se trouvent absorbés par des tâches diverses ; ils tendent, par-là même, à négliger quelque peu leur fonction de formateurs auprès des maîtres.

Ceux qui choisissent d'y consacrer une part de leur temps font plus souvent de l'information que de la formation. On a le sentiment qu'ils appliquent les principes pédagogiques (par ailleurs discutables) qu'ils appliquaient aux enfants de leurs classes lorsqu'ils étaient encore enseignants. A leur décharge, notons que la langue française entretient la même confusion puisqu'elle attribue le même terme (pédagogie, du grec « pais » : « enfant ») aussi bien à une action de formation adressée à l'enfant qu'à celle adressée à l'adulte (1).

Pour régénérer la fonction de formateur d'adultes que l'inspecteur et l'inspecteur adjoint se doivent d'exercer auprès des maîtres de l'enseignement primaire, nous pensons que les techniques d'animation et d'entretien, empruntées aux champs de la psychologie clinique et de la psychologie sociale, s'avèrent être des moyens tout à fait adéquats. Voyons pourquoi et comment elles peuvent modifier le comportement de l'inspecteur dans ses rapports avec le maître.

quelques remarques sur le contexte propre au Sénégal

Au Sénégal, l'école primaire porte encore les stigmates de la colonisation qui a légué au pays une organisation scolaire de type français (le langage populaire appelle d'ailleurs l'école primaire : « l'école française » pour l'opposer à l'école coranique).

Les conditions matérielles ne favorisent guère l'évolution de cette école. Ainsi, les salles de classes et le mobilier sont souvent en très mauvais état, les effectifs sont pléthoriques (une moyenne approximative de soixante élèves par classe) et, dans de nombreux cas, la formation de base des maîtres s'avère insuffisante.

Pour remplir ses fonctions dans de telles conditions, le maître utilise des moyens de contrôle tels que le procédé Lamartinière et le résumé à apprendre par cœur. On teste la mémoire, rarement l'intelligence et la compréhension. Peu de maîtres ont le

souci de rendre leur pédagogie plus active et, bien que les conditions climatiques le permettent environ huit mois sur neuf, rares sont les maîtres qui font sortir les élèves de leur salle de classe, pour les faire travailler à l'extérieur, en groupes restreints.

En dehors des conditions matérielles, ce qui étonne le plus un visiteur étranger, lorsqu'il est amené à observer quelques classes d'enseignement primaire, c'est le ton des réponses apportées par les élèves aux questions du maître. Le maître pose sa question, les doigts se lèvent, le maître accorde la parole à un de ses élèves, l'élève se dresse et répond sur un ton de récitation, reproduisant souvent quelques fragments d'un résumé appris antérieurement.

Cette atmosphère de psittacisme se retrouve dans une majorité de classes primaires. Certes, elle est due à de nombreux facteurs. Le plus important réside dans le fait que les élèves doivent s'exprimer en français, langue officielle qui n'est pas leur langue maternelle. Ce problème fondamental est étudié par diverses autorités. S'il n'a pas encore reçu de solution définitive, c'est parce que la population du Sénégal, qui s'élève environ à cinq millions d'habitants, se trouve constituée d'un certain nombre de groupes linguistiques dont les principaux sont les suivants : les Wolofs, les Sereers, les Pulaars, les Joolas, les Malinkés (Maudinkas), les Soninkau (Sarakolés), plus un nombre important d'émigrés en provenance des îles du Cap Vert, de la Mauritanie, de la Guinée, du Liban et de la Syrie. Chaque groupe linguistique souhaite plus ou moins conserver sa propre langue, bien que le Wolof soit parlé et compris par une majorité de Sénégalais et soit déjà, de ce fait même, langue de communication. De plus, ces langues sont orales et elles nécessitent de longs travaux de transcription (aujourd'hui, ces travaux sont très avancés, en particulier pour le Wolof).

Si l'utilisation d'une langue non maternelle à l'école primaire peut expliquer le manque de spontanéité dans l'expression des élèves, elle ne

(1) Notons que Pierre Goguelin a proposé le terme d'**Andragogie** ; ce néologisme a pour inconvénient de ne tenir compte que du genre masculin puisque **Anér**, **Andros** en grec signifient « Homme mâle ».

suffit pas à expliquer pourquoi, à l'université ou dans des écoles de formation supérieure, les étudiants ou stagiaires demandent trop souvent que le professeur leur dicte un cours ou un résumé. Il s'agit là d'un conditionnement dû à de très vieilles habitudes. Citons, pour mémoire, qu'une civilisation à caractère oral se fonde sur la répétition et la mémorisation, que l'éducation coranique fait appel à la mémorisation et à la récitation des textes du Coran écrits en arabe, enfin que l'école primaire est orientée vers l'acquisition d'un maximum de connaissances (en effet beaucoup d'élèves ne fréquenteront que cette école).

C'est peut-être parce que les inspecteurs de l'enseignement primaire se trouvent être les garants du système scolaire dans un tel contexte, que leurs **fonctions de conseiller pédagogique et de formateur** se résument ainsi : visite de la classe suivie d'un entretien avec le maître, d'un rapport d'inspection et d'une note d'appréciation portant sur la courte prestation effectuée par le maître devant l'inspecteur.

Notons aussi que leur nombre est assez réduit et qu'ils se trouvent rapidement surchargés de travail par leurs tâches de représentation, d'administration, de gestion, de législation, d'examens (type C.A.P.) et de contrôle des maîtres.

comment l'inspecteur exerçait-il sa fonction de formateur ?

Il interrompait la leçon pour faire voir au maître, devant ses propres élèves, comment il aurait fallu procéder, ou bien il attendait la fin de la leçon pour s'entretenir avec le maître et lui dire ce qu'il faudrait faire ou ce qu'il aurait fait à sa place. Remarquons que cette conception du **conseil pédagogique** n'est pas l'apanage des inspecteurs de l'enseignement primaire du Sénégal ; nombre d'enseignants français pourraient témoigner que ce type de visite de classe est encore monnaie courante chez un certain nombre d'inspecteurs en France. **Il s'agit plus d'un contrôle et d'une présentation d'instructions que d'une ac-**

tion d'aide et de formation. Notons tout de suite que c'est parce que la notion de « conseil pédagogique » revêt trop souvent cette dimension directive et autoritaire que nous l'évitons au profit de la notion de **Relation d'aide**.

Considérant que les fonctions d'inspecteur, plus particulièrement dans son rôle de formateur, constitue la charnière maîtresse du système scolaire et que c'est elle qui peut, le plus efficacement, favoriser une évolution rapide de ce système, l'École normale supérieure de Dakar, chargée de la formation des inspecteurs de l'enseignement primaire, a donc, dans un premier temps, décidé d'accroître sensiblement chaque année le contingent des inspecteurs et de leurs adjoints. Mais il ne suffisait pas de procéder à l'accroissement des effectifs du corps de contrôle pour résoudre le problème ; il fallait donner aux futurs inspecteurs et inspecteurs adjoints des outils leur permettant d'assurer leurs fonctions d'encadrement et de formation, **dans un esprit nouveau.** En d'autres termes, il fallait les initier et les former à l'utilisation de **nouvelles techniques** et de profiter de leur passage en formation pour leur faire acquérir un certain nombre d'**attitudes et de comportements nouveaux susceptibles de transformer sensiblement le profil de l'inspecteur.**

Parallèlement, il fallait les préparer à accepter les résistances que ne manquerait pas de leur opposer le milieu professionnel, tant de la part de leurs collègues anciens inspecteurs que de la part des maîtres, habitués à un certain type de comportement.

quels pouvaient être ces nouvelles techniques, ce nouvel esprit, ces attitudes et ces comportements nouveaux ?

Encore aujourd'hui, les élèves subissent de façon passive l'enseignement dispensé par leurs maîtres et les maîtres subissent de façon presque aussi passive les **conseils** de leurs ins-

pecteurs. En effet, si les **suggestions** de ces derniers ne sont pas toujours perçues comme des vérités premières, elles sont au moins reçues comme des **conseils** s'assimilant à **des ordres** (l'inspecteur s'attend à ce que, lors de sa prochaine visite, le maître ait tenu compte de **ses recommandations**).

Ainsi s'est établie une chaîne de rapports hiérarchisés où l'inspecteur constitue en quelque sorte la référence pédagogique, et le maître, l'exécutant. On est en droit de se demander comment de tels maîtres, handicapés par des conditions matérielles mauvaises, des effectifs trop importants et une formation pédagogique s'assimilant à une instruction, pourraient former des enfants libres et créatifs.

A ce niveau, la part d'échecs ne peut être qu'importante. Seuls les enfants doués ou privilégiés seront les rescapés d'un tel système.

En fait, si l'inspecteur a reçu une formation complémentaire en pédagogie, il ne peut prétendre, pour autant, être le spécialiste de la pédagogie. Plus on découvre d'éléments en cette matière, plus on devient modeste quant à ses propres assertions. Seuls ceux qui connaissent peu érigent leurs connaissances en vérités premières. Si le maître peut posséder des connaissances théoriques moins approfondies que celles de l'inspecteur, il a, toutefois, l'avantage d'une pratique **actuelle et quotidienne de son métier**, de sa classe et de l'application des programmes. Un vrai dialogue ne pourrait-il pas s'établir entre ces deux personnes responsables de l'avenir de leurs élèves ? Leurs connaissances et leurs compétences ne pourraient-elles pas s'associer pour produire les améliorations dont le système a besoin à tous les niveaux ? Quelles justifications l'inspecteur aurait-il à se draper d'un manteau d'expert ou de censeur ? A moins, bien sûr, qu'il ne soit soucieux de conserver l'autorité d'exercer le pouvoir que lui confère une position hiérarchique supérieure à celle du maître.

Il faut noter ici qu'il existe bien peu de métiers où l'on juge les compétences professionnelles d'une personne sur une prestation aussi courte que celle d'une leçon. De plus, remarquons que cette situation est faussée

et qu'elle relève de la simulation. En effet, en général, les élèves sont notés par leur maître. Le jour de l'inspection, ce sera leur maître qui sera noté par l'inspecteur. Par souci de simplification, examinons deux cas de figures :

- le maître est aimé par ses élèves, les élèves joueront bien leur rôle et participeront activement à la réussite de leur maître ;
- le maître n'est pas aimé par ses élèves, l'occasion est bonne pour gêner le maître et participer directement à sa sanction. Beaucoup d'autres variantes sont possibles, toutes reviennent à constater le caractère artificiel de la situation, y compris le fait que le maître se sente observé en permanence par une personne qui se réserve le droit d'intervenir à tout instant.

Ici on parle de **terre du dialogue**, ailleurs on parle de **participation**. Dans quelle mesure ces beaux principes ne pourraient-ils pas être appliqués dans la relation entre le maître, l'inspecteur et l'inspecteur-adjoint ? L'inspecteur ou son adjoint disposent de plusieurs moments privilégiés pour rencontrer les maîtres et exercer avec eux une fonction de formateur, au sens le plus large du terme.

Il s'agit :

- de cellules pédagogiques qui, chaque semaine, réunissent les maîtres d'une école pour leur permettre d'échanger leurs expériences et leurs idées, de parler de leurs problèmes professionnels et de trouver des solutions en commun ;
- de l'entretien, entre le maître et l'inspecteur, qui suit toute visite de classe ;
- de l'entretien provoqué à la demande expresse du maître ;
- de séminaires de formation de quelques jours, qui peuvent être organisés chaque année, durant les congés scolaires, sur des thèmes reconnus prioritaires par tous ;
- de stages intensifs de recyclage qui peuvent être organisés, durant quelques semaines dans les diverses écoles normales, au profit des maîtres qui en ont exprimé le besoin ou dont la formation initiale est insuffisante.

Les deux dernières situations exigent une organisation particulière. Elles nécessitent aussi des connaissances pratiques en animation et une réflexion approfondie sur la manière de concevoir, de réaliser et d'animer un séminaire de formation et un stage de recyclage.

Les trois premières situations n'exigent aucun aménagement particulier. Les cellules pédagogiques existent au niveau des textes officiels et elles tendent à se généraliser. Les entretiens se sont toujours pratiqués, soit à l'issue d'une visite de classe, soit à la demande du maître. Cependant, chacune de ces situations fait appel à l'utilisation de **techniques spécifiques** et, même si certains croient pouvoir penser le contraire, **on ne s'improvise pas comme animateur d'une cellule de travail ou « conseiller » dans un entretien d'aide, sans un minimum de connaissances et de pratiques de ces techniques propres aux champs de la psychologie sociale et de la psychologie clinique**. C'est parce que beaucoup ont cru pouvoir s'improviser « apprenti-animateur » que l'on assiste à diverses prestations de type « animateur-président », qui se contente de distribuer la parole, « animateur-maître », qui profite de sa position pour faire son exposé personnel, « animateur-manipulateur », qui oriente les débats vers les solutions qui le séduisent, « animateur-laisser faire », qui se prétend non-directif, etc.

Une formation s'avère tout aussi nécessaire pour l'utilisation des techniques propres à l'entretien d'aide, afin d'éviter que cette relation soit conçue comme un moment privilégié où l'inspecteur s'arroge le droit de dicter des solutions toutes faites ou des solutions personnelles, de porter des jugements de valeur à la manière d'un censeur ou d'exercer un certain paternalisme protecteur.

Pour permettre aux inspecteurs et inspecteur adjoints de mener à bien leurs fonctions d'encadreurs, il apparaît donc nécessaire que les techniques d'animation et d'entretien fassent partie intégrante de leur formation professionnelle. De façon complémentaire, ils devront s'entraîner à la conception de projets de séminaires

de formation et de stages de recyclage et à leur expérimentation.

En filigrane, apparaît plus clairement ce que pourrait être le nouvel esprit de l'inspecteur dans ses fonctions de formateur. Chacun des exemples cités précédemment place l'inspecteur face au maître comme une référence, parfois comme un modèle, souvent comme un guide. Le maître se trouve en quelque sorte, assujéti aux conseils et recommandations de l'inspecteur. **N'est-ce pas là une conception curieuse de la relation d'aide où le maître se trouve être au service de l'inspecteur, et non l'inspecteur au service du maître ?** Il s'est opéré un glissement et une confusion entre deux fonctions. Celle du **contrôle**, dont l'objet est d'ordre disciplinaire, et celle du **contrôle de l'évolution professionnelle des maîtres**, qui devrait déboucher sur des actions d'aide et de formation pour lesquelles l'attitude fondamentale n'a rien de commun avec le comportement autoritaire et directif du gendarme ou du censeur.

C'est parce que nous croyons les maîtres aptes à participer activement à la recherche des solutions à leurs propres problèmes, que nous considérons la formation comme une relation d'aide où le formateur se met à l'écoute et au service de celui qu'il a pour tâche de former, en l'aidant dans cette recherche. Cela n'exclut nullement, d'ailleurs, qu'il ait parfois à informer les maîtres sur les résultats des recherches pédagogiques dont il a connaissance.

Si cette orientation à tendance non directive n'a rien d'une révolution, elle permet, cependant, de favoriser une évolution rapide des relations entre inspecteurs, inspecteurs-adjoints, maîtres et élèves.

A long terme, on pouvait prévoir que ce système éducatif évoluerait sous la pression des élèves conjuguée à l'effort des maîtres. Désormais, on peut espérer que les inspecteurs et inspecteurs-adjoints auront l'initiative d'un tel changement.

Jean-Jacques Giraud,
Formateur à l'École normale
supérieure de Dakar
(Sénégal).



Eugène Morel, à la suite de pionniers éminents en matière de création de bibliothèques publiques tels que Edward Edwards et Melvil Dewey, respectivement en Angleterre et aux États-Unis, a accompli une œuvre remarquable pour le développement de celles-ci en France. Il était profondément intéressé par tous les aspects des bibliothèques, et il a joué un rôle primordial dans leur développement en introduisant le concept anglo-américain de bibliothèques publiques gratuites. Tout au long de sa longue carrière en tant que bibliothécaire, à la Bibliothèque Nationale de Paris de 1892 à 1934, il s'est intéressé aux spécialisations pour les jeunes. Dès 1908, il réclamait la création de bibliothèques pour enfants, de pair avec le développement d'études qui s'y rapportent. Les résultats se firent sentir dans les années 20.

Né en 1869, Morel avait reçu une solide éducation, et avait fait des études de droit à la Sorbonne. Il était plus intéressé par la littérature que par le droit, ce qui l'amena très vite, dans ses activités littéraires et journalistiques, à remporter de francs succès, et à connaître Jules Verne, Romain Rolland, Firmin Gémier et bien d'autres. Alors qu'on le questionnait sur la littérature française, Léon Tolstoï a un jour cité Morel comme l'un des romanciers les plus originaux de son temps.

Après un court passage au Barreau de Paris dont il démissionna, il prit en 1892 un poste de bibliothécaire à la Bibliothèque Nationale, où il passa toute sa vie. Les premières années, il se détourna du droit et de la littérature, pour s'intéresser au travail de bibliothécaire. En 1900, il commença son travail de pionnier, que l'on peut résumer comme suit. Il se livra à des attaques véhémentes sur le caractère peu développé des bibliothèques françaises, en particulier dans d'abondants ouvrages : **Bibliothèques** (1908), **La bibliothèque publique** (1910). Il s'y livrait à une plaidoirie passionnée pour la création en France de bibliothèques publiques gratuites sur le modèle anglo-américain, la réorganisation des bibliothèques municipales de Paris, la réforme du dépôt légal.

En tant qu'assistant-bibliothécaire à la Bibliothèque Nationale, avec sa très solide connaissance du droit français acquise pendant ses études à la Sorbonne, il se livra à un véritable travail d'avant-garde, en vue d'une meilleure organisation du dépôt légal. Il réussit au bout de huit ans à faire adopter une nouvelle loi par le Parlement français. Il introduisit le même modèle de catalogue dans les bibliothèques françaises, il établit le premier en utilisant la classification déci-

male de Dewey, à la Bibliothèque municipale de Levallois-Perret qu'il dirigea pendant quelques années. Sa participation à nombre de conférences avec des bibliothécaires anglo-américains fut très appréciée, et ses propositions y furent facilement acceptées. Il assista à de nombreuses réunions de l'Association des bibliothécaires britanniques, et en 1913 on le fit membre d'honneur de l'Association des assistants bibliothécaires.

Au premier congrès international des bibliothécaires (Rome 1929), il fit des propositions afin d'améliorer les statistiques internationales des bibliothèques, de la documentation, des achats de livres, etc. Ces études présentent toujours beaucoup d'intérêt dans le domaine pratique, en particulier par les avertissements qu'il donne sur la mauvaise utilisation des analyses bibliométriques.

Morel n'a pas uniquement concentré ses efforts sur les bibliothèques d'adultes, mais aussi sur celles des jeunes. C'est Jules Ferry (1832-1893) qui mit l'accent sur l'importance de l'enseignement primaire lorsqu'il était premier ministre, aussi bien qu'à d'autres postes-clés pendant la période 1880-1885. C'est lui qui, par les lois et décrets qu'il fit adopter (1880-1881), rendit l'éducation primaire gratuite, obligatoire et laïque. Il renforça ces mesures anticléricales en remplaçant les études religieuses par l'instruction civique. Déjà, en 1815, Lazare Carnot (1753-1823), membre du Comité de Salut Public, exilé comme régicide à la Restauration, avait fondé la Société pour l'Instruction Élémentaire, qui avait pour but de fournir une certaine éducation primaire aux enfants de Paris. Il était arrivé à d'assez bons résultats.

En 1927, Claire Huchet, bibliothécaire de la Bibliothèque des enfants « L'heure joyeuse » révéla que : « La France était le premier pays où l'on songe à instaurer des bibliothèques pour enfants ». Mais il est dommage qu'il n'y ait jamais eu de législation concernant l'établissement de ces bibliothèques en France. On essaya cependant d'établir un service public. En effet, un décret avait été passé le 1^{er} juin 1862 par Rouland, ministre de l'Instruction publique, selon lequel toute école primaire devait disposer

d'une bibliothèque pour ses élèves, qui soit en même temps bibliothèque de prêt pour les parents et pour les enfants. Mais la plupart du temps, ces bibliothèques scolaires ne correspondaient pas du tout aux besoins des enfants (...).

(...) Malheureusement, en 1906, Maurice Pelisson, dans ses **Bibliothèques populaires à l'étranger et en France**, révèle que ces bibliothèques sont en crise. Comme elles ne disposaient que de fonds et de ressources limités, elles étaient peu approvisionnées et ne rendaient que des services de prêts. La plupart du temps, il n'y avait ni salle de lecture, ni personnel qualifié. Bien qu'au départ leur but ait été de servir parents comme enfants, elles continuèrent à ne subvenir que très imparfaitement aux besoins des enfants (...).

(...) Il est évident que cette expérience initiale fut un échec à cause d'une organisation inadaptée. Bien que l'on puisse adopter divers points de vue quant au déclin des bibliothèques scolaires, un autre observateur du système, Frédéric Gaussen, journaliste français, déclarait en 1967 dans « Le Monde » que « (ces bibliothèques) s'étaient graduellement détériorées, et avaient pratiquement disparu depuis le début de la guerre 1914-1918 ».

(...) Dès 1910, Morel a décrit, dans son livre **La bibliothèque publique**, la méthode utilisée dans les sections réservées aux enfants des bibliothèques américaines, et les réflexions que cette méthode lui a suggérées : « L'éducation, grâce aux bibliothèques, a, pendant les dix dernières années, pris une importance capitale en Amérique. Elle a été à l'origine d'un changement dans le système éducatif encore plus grand que ne le serait la suppression du baccalauréat... ou du latin en France. Partout, les bibliothèques publiques ont une section pour les jeunes lecteurs. Les enfants n'ont pas une bibliothèque scolaire, mais une section spéciale dans un local approprié dans la même bibliothèque que leurs aînés. L'utilisation des bibliothèques fait partie de leur éducation. Elles ont pour but d'enseigner deux choses. Tout d'abord choisir un sujet soi-même, puis l'approfondir tran-

quillement, progressivement et complètement. Les erreurs commises par l'enfant lui seront profitables ; il ne prendra pas l'habitude de se reposer sur quelqu'un d'autre. Plutôt que de confiner l'enfant à un livre, le livre unique, le bréviaire qu'impose l'État au professeur, qui à son tour l'impose à l'enfant, les Américains appliquent une méthode appelée « séminaire » (seminar), qui consiste à présenter à l'enfant des livres variés, qu'il doit comparer en vue de se faire lui-même une opinion.

« On prend toutes sortes de mesures pour donner à l'enfant l'habitude de trouver par lui-même le livre qu'il doit lire » (...).

(...) C'est lui qui a lancé l'idée qui est aujourd'hui très largement reconvenue par les bibliothécaires de notre époque, selon laquelle l'utilisation d'une bibliothèque est une partie essentielle de l'éducation et que les bibliothécaires pour enfants doivent inciter leurs jeunes lecteurs à effectuer leurs recherches personnelles. « Mais on doit apprendre à utiliser les livres, on doit inculquer aux élèves le désir de rechercher les choses eux-mêmes. Cela ne demande aucune explication si l'on a de bons catalogues. Mais il faut en outre que les élèves sachent utiliser les catalogues. On devrait apprendre à l'enfant très jeune à se servir d'un catalogue pour ce choix... On devrait enseigner l'histoire de telle manière que l'enfant recherche lui-même les faits relatifs à tel monument, costume ou objet observé pendant une promenade. De même dans le domaine de la physique ou de la chimie. Mais on ne devrait pas donner d'explications auparavant. C'est lui qui doit faire sa recherche, et c'est lui qui devra formuler, dans toute la mesure du possible, la loi qui gouverne l'expérience qui l'a intéressé dans la dernière leçon. Pour se résumer, il faut le moins de guidage possible (...). Aucun être humain ne peut se vanter d'avoir une mémoire encyclopédique. On doit condamner le bourrage intellectuel. Il n'est pas important de tout connaître, mais il faudrait être capable de tout apprendre. » (...).

Outre les activités que nous venons de citer, Morel a inventé en 1916 le « film-silf », en vue d'introduire une nouvelle méthode d'enseignement dans les écoles françaises. Morel

avait beaucoup critiqué le système éducatif français de l'époque dans son premier roman **Les petits Français** en 1890, œuvre qui avait été très favorablement accueillie par Jules Verne à Amiens la même année.

Morel a décrit son roman comme « le livre des mémoires de mon enfance. Je ne peux le dénier à cause de tout ce que j'y ai mis de vrai. A travers tout le roman, j'ai parlé de l'éducation des petits Français. Ils étaient privés plus qu'ils ne le sont maintenant d'air, de campagne, de jeux de ballons, de joie et de science. On ne les enseignait que par la voie rhétorique ». L'invention du « film-silf » fut un événement important au cours de sa carrière de bibliothécaire à la Bibliothèque nationale. Son idée était de projeter sur un écran des séries de 15 à 25 images en dépliant photographiques semblables aux tirages actuels, qui étaient beaucoup plus commodes à manier et moins massives que les plaques de verre des lanternes couramment utilisées à l'époque. Son invention a couvert une variété de sujets allant de la religion, l'histoire naturelle, la géographie, à l'histoire de l'art. Il est dommage que ces documents n'aient pas été commercialisés. Le premier but de Morel était de faire du « film-silf », un outil éducatif et culturel. Cependant, le film-silf fut demandé par de nombreuses institutions françaises. Le lycée d'Alexandrie en Égypte fit même acquérir l'ensemble des films. Il trouva également une bonne audience dans les écoles catholiques, puisque, dès 1916, une distribution en fut organisée par Tolra, maison d'édition catholique romaine.

Mais Morel n'ayant plus de fonds, son expérience, que l'on peut considérer comme l'ancêtre des projections de diapositives à l'école, ne dura pas longtemps, et se termina au bout de quinze ans.

La mise en œuvre de cette invention s'avéra très lourde, et demanda à Morel une quantité de travail considérable pour laquelle sa femme l'aida beaucoup. C'est lui qui réalisait ses films, et il produisait lui-même les notes d'accompagnement.

Gaëtan Benoît,
Bibliothécaire de la Bibliothèque
de l'Hôtel-de-Ville,
Port-Louis (Île Maurice).
(traduit de l'anglais).