

EN DIRECT...

... des Irem

Institut de recherche sur l'enseignement de la mathématique, de la physique et de la technologie de l'Université de Dakar (IREMPT).

Historique : de l'Irem* à l'Irempt

En vue de l'introduction des mathématiques modernes, un groupe de professeurs de la Faculté des Sciences organisa, en août 1969, un stage d'initiation à l'intention des enseignants de l'enseignement secondaire.

Ce travail de recyclage fut poursuivi en octobre 1969 par un groupe de Conseillers pédagogiques. Ainsi naquit en 1972, l'Irem (Institut de recherche sur l'enseignement de la mathématique) qui ne comprenait à ses débuts que le département de mathématiques. Durant les années 1972, 1973, 1974, l'Irem de Dakar a organisé près de six séminaires de formation pédagogique avec la participation de spécialistes venus de France et de Belgique à l'intention des professeurs de mathématiques des collèges d'enseignement général du Sénégal et des professeurs de mathématiques dispensant des enseignements au niveau du premier cycle.

Durant cette même période, l'Irem a mis sur pieds des équipes chargées de l'élaboration d'un manuel destiné aux élèves des classes de 6°. Au même moment, devant la nécessité d'harmoniser l'enseignement des mathématiques avec celles des sciences physiques, fut élaboré le projet de transformation de l'Irem en institut de recherche sur l'enseignement de la mathématique, de la physique et de la technologie (Irempt). Le décret créant l'Irempt fut signé en 1975. A partir de cette date, l'ancien Irem devint le département de mathématiques de l'Irempt, ayant à sa tête un chef de département, à côté de deux autres départements celui de Physique et celui de Technologie.

Mission

L'Irempt est un institut d'université. Il a pour mission dans le domaine de la mathématique, de la physique et de la technologie :

(*) Irem : Institut de recherches sur l'enseignement des mathématiques.

- la recherche et l'expérimentation pédagogiques ;
- l'élaboration, la mise en place et le contrôle des programmes scolaires ;
- la contribution à la formation initiale des enseignants des divers ordres (primaire, moyen, secondaire) ;
- la formation permanente pour ces mêmes enseignants au moyen de stages et de séminaires ;
- la confection et la diffusion d'une documentation pédagogique (fiches pédagogiques, ouvrages d'enseignement).

Structure, organisation et fonctionnement

L'Irempt comprend trois départements :

- un département de mathématiques ;
- un département de physique ;
- un département de technologie.

Il est dirigé par un directeur membre de l'Enseignement supérieur (professeur, maître de conférence ou maître assistant).

Le directeur est assisté dans sa tâche d'un Conseil d'Institut, lequel est consulté sur toutes les questions relatives au fonctionnement de l'établissement notamment son règlement intérieur et sur les relations de l'Irempt avec les organismes intéressés à sa mission.

Chaque département dirigé par un membre de l'Enseignement supérieur comprend :

- des conseillers pédagogiques (aussi chercheurs) ;
- des chercheurs associés (enseignants du secondaire chargés d'une expérimentation ou d'une recherche pédagogiques).

Répartis dans les différentes régions du Sénégal, les conseillers pédagogiques sont des professeurs de l'enseignement secondaire avec un service partiel (6 h). Ils sont chargés :

- du contrôle pédagogique (visite de classe, leçon modèle) ;
- de l'élaboration de la documentation pédagogique ;
- du suivi de l'application des pro-

grammes de mathématiques, de physique ou de technologie ;

- de l'organisation des stages de recyclage.

Activités

Elles découlent de la Mission. Elles peuvent se résumer en :

- recherche pédagogique ;
- élaboration et diffusion de documents pédagogiques tels que fiches, fascicules, ouvrages d'enseignement ;
- visites de classe effectuées par les conseillers pédagogiques ;
- organisation annuelle de stages ou de séminaires à l'intention d'un nombre limité d'enseignants venant des diverses régions du pays ;
- conseiller le gouvernement dans le domaine de l'enseignement de la mathématique, de la physique et de la technologie.

L'Irempt édite un bulletin biannuel où sont publiés les résultats des recherches effectuées par ses conseillers pédagogiques.

Le bulletin, reflet de ses activités, est ainsi un élément de liaison entre professeurs de mathématiques, de physique et de technologie du Sénégal et d'ailleurs.

Le département de mathématiques de l'Irempt

Le département de mathématiques de l'Irempt s'attache depuis sa création à poursuivre le travail commencé par l'ancien Irem. C'est ainsi qu'y ont été élaborés les manuels de 5°, 4° et 3° et que très prochainement seront mises sur pieds les équipes chargées de l'élaboration des manuels de 2°.

En plus de ces activités, le département de mathématiques a été maître d'œuvre du séminaire inter-Irem qui au départ regroupait les Irempt de Niamey et d'Abidjan et qui regroupe actuellement tous les Irem des pays francophones d'Afrique, en organisant le premier séminaire de ce genre en 1978 à Dakar. Les autres séminaires ont eu lieu à Niamey en 1977, à Abidjan en 1978 et celui de cette année

devra se tenir à Bangui du 29 janvier au 2 février.

Au niveau du Sénégal, le département de mathématiques a tenu entre janvier 1977 et juin 1978, une dizaine de séminaires de formation destinés aux professeurs de mathématiques des CEG du Sénégal. Il envisage un autre séminaire destiné aux inspecteurs de l'enseignement primaire durant l'année scolaire 1979-1980. En outre, les équipes de recherche ont été créées qui travaillent sur les thèmes suivants :

- Enseignement des mathématiques dans les langues nationales.
- Enseignement des mathématiques et sciences sociales.
- Enseignement de la géométrie.
- Évaluation des programmes des mathématiques.

Ces équipes fonctionnent depuis la rentrée d'octobre 1978.

Le département de mathématiques de l'Irempt s'intéresse également aux échanges d'informations et d'expériences avec les pays non africains. C'est ainsi que des contacts ont été pris depuis bientôt trois ans avec le centre de recherche sur l'enseignement de mathématiques de l'université de Campinas au Brésil dirigé par le professeur d'Ambrosio. Il entretient également des rapports avec l'École française et l'École belge; des conseillers pédagogiques français et belges travaillent au département de mathématiques depuis la création de l'Irem.

Publications de l'Irempt

A) De nombreuses fiches pédagogiques relatives aux différents chapitres de mathématiques des classes de 6^e, 5^e, 4^e, 3^e et seconde ont été rédigées à l'intention des professeurs et des élèves.

Certaines questions ont été traitées de façon plus approfondie dans divers fascicules :

- N° 1 A propos du programme de quatrième.
- N° 2 A propos du programme de troisième.
- N° 3 A propos du programme de seconde.

Ces trois fascicules publient et commentent les programmes officiels de mathématiques.

N° 4 Thalès : classe de quatrième : axiome de Thalès et ses applications, exercices résolus.

N° 5 Classe de seconde : quelques idées sur les espaces vectoriels.

N° 6 Le produit scalaire en seconde, introduction à partir du rapport de projection orthogonale « d'un axe sur un axe ».

N° 7 Angle géométrique, écart angulaire. Éléments de trigonométrie en troisième.

N° 8 La valeur absolue de la cinquième à la seconde.

N° 9 Droite affine de la troisième vers la seconde.

N° 10 Interprétation graphique de problèmes concrets et de solutions de problèmes conduisant à des équations et inéquations dans $\mathbb{R} \times \mathbb{R}$.

N° 11 Langage et logique.

N° 11 bis Langage et logique suite et compléments.

N° 12 Symétrie centrale, vecteurs et translations.

N° 13 Relations.

N° 14 Notion de groupe.

Les numéros 11, 13 et 14 ont été l'objet de sujets d'étude proposés à des groupes de travail.

N° 15 Les dilatations dans le plan en classe de 5^e en Belgique.

N° 16 Applications linéaires classe de seconde.

N° 17 Autour du mot équation : dans le premier et le second cycle.

N° 18 Étude d'objets géométriques et physiques donnant lieu à mesures (classe de 6^e).

B) Parmi les documents pédagogiques élaborés par l'Irempt figurent des manuels de mathématiques conformes aux programmes en vigueur dans l'enseignement moyen et secondaire.

C'est ainsi qu'ont été élaborés les ouvrages suivants :

- a) manuel de mathématiques classe de 6^e;
- b) manuel de mathématiques classe de 5^e;
- c) livre du maître pour le manuel de 4^e;
- d) manuel de mathématiques classe de 4^e;
- e) manuel de mathématiques classe de 3^e.

Les deux premiers ouvrages ont été rédigés par les conseillers pédagogiques de l'Irempt en collaboration avec des professeurs de l'École normale supérieure de Dakar. Ils sont édités par les Nouvelles Éditions Africaines de Dakar. L'Irempt a un projet de livre de mathématiques en langue wolof (une des six principales langues vernaculaires parlées au Sénégal) et destiné à l'initiation en mathématiques modernes dans cette langue au niveau de l'enseignement primaire.

Comment orienter l'action d'un Irem à Niamey

La situation de l'enseignement au Niger doit être assez semblable à celle d'autres États d'Afrique. Rappelons-la brièvement.

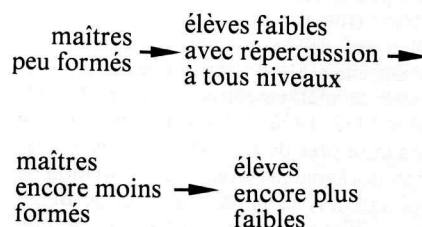
Seulement 16 % des enfants d'âge scolaire fréquentent l'école primaire. Seulement 35 % de ceux qui sont scolarisés arrivent avec succès à la fin des études primaires et rentrent en 6^e au prix d'un effort inouï (enseignement en français dès la première année, effectifs pléthoriques, etc.).

Nous avons donc devant nous en 6^e des élèves dans leur grande majorité super-sélectionnés, fortement motivés et qui **veulent** apprendre.

Le taux de natalité est de 52 %, de sorte que 55 % de la population actuelle du Niger a moins de 20 ans. C'est un grand espoir mais une charge lourde pour les générations adultes.

Si on veut que le taux de scolarisation augmente un peu plus vite que le taux d'accroissement de la population, il faut ouvrir des classes primaires puis secondaires en grand nombre. On a donc des maîtres et des professeurs de premier cycle secondaire de moins en moins qualifiés.

On risque de tomber dans le cercle vicieux suivant :



Trois organismes s'occupent de l'enseignement des mathématiques :

- **Un Institut Pédagogique (Indrap)** deux conseillers pédagogiques basés à Niamey visitent les classes.
- **Une École de Pédagogie** qui ne fonctionne vraiment que depuis un an pour la formation initiale des professeurs de CEG et des inspecteurs et conseillers pédagogiques primaires (projet Belge).
- **Un Irem** (rôle de formation permanente et recherche) dépend de l'Université de Niamey.

Par chance actuellement ces trois organismes collaborent étroitement grâce à la bonne volonté des personnes engagées.

Enseignement primaire : Les programmes de l'école primaire sont les programmes français de 1945. Pas de mathématiques « modernes ». Les livres datent de la même époque.

Jusqu'à ce jour, la position des trois organismes a été la suivante. Pas de réforme de programmes, inutile d'introduire les ensembles et le calcul dans les différentes bases. Ce n'est pas néfaste en soi mais on

ne pourra pas former tous les maîtres sur ces sujets de façon satisfaisante et ce n'est pas l'essentiel.

Mieux vaut conserver le programme actuel et concentrer nos efforts sur une réforme de la pédagogie.

Actuellement les élèves apprennent de façon mécanique une grande quantité de règles et de techniques opératoires sans les comprendre. Nous essayons de corriger en expliquant les erreurs mathématiques et pédagogiques actuellement commises dans les classes.

Nous essayons aussi d'introduire des activités géométriques intéressantes.

Ces changements peuvent se faire progressivement au niveau des maîtres en exercice par les visites et les explications incessantes des conseillers pédagogiques formés à l'École de pédagogie. C'est l'avantage sur un changement brutal de programme qui, par suite du manque de formation des maîtres, amènerait des erreurs mathématiques graves, sans empêcher pour autant le dogmatisme actuel de se perpétuer.

Enseignement secondaire (2^e cycle) : Cet enseignement est loin d'être parfait mais ne pose pas de problèmes très aigus.

Les professeurs sont presque tous français (4 lycées dans tout le Niger). Les problèmes se situent surtout au niveau de la classe de seconde car les professeurs ne font pas le lien avec les programmes de 1^{er} cycle. Ils ont du mal à déterminer à quel niveau doit être traitée la géométrie. L'enseignement des débuts de l'analyse pose aussi quelques problèmes. Sur ces sujets l'Irem fait depuis plusieurs années quelques groupes de travail et des documents.

L'Irem a introduit l'usage des calculatrices programmables en 2^e B et 1^{er} B. L'introduction des machines dans la classe permet de rendre les élèves actifs tout en approfondissant certains points de leur programme. De plus, il est bon que les futures élites du pays, que sont aujourd'hui les élèves de nos lycées, soient au courant de ce qu'est un calculateur, ne serait-ce que pour s'opposer à une invasion commerciale désordonnée.

L'Irem a organisé un stage de liaison mathématique-physique pour les professeurs des deux disciplines des lycées de Niamey.

Enseignement secondaire (1^{er} cycle) : C'est à ce niveau que l'Irem travaille le plus car il y a un problème grave.

En effet, on est obligé de recruter des professeurs de moins en moins qualifiés. On peut difficilement les former car 60 % sont étrangers donc ils changent sans

cesse (45 % sont Africains d'autres États, population très jeune, très instable, pour laquelle l'enseignement est quelquefois un pis-aller transitoire).

De plus les grandes distances dans le pays ne permettent pas aux conseillers très peu nombreux de voir les professeurs dans leur classe plus d'une fois l'an.

Un stage d'une semaine est illusoire quand la formation de base tant théorique que pédagogique est trop faible.

Le Niger a commencé en 1969-1970 d'appliquer les programmes français de « mathématiques modernes ».

Sous l'égide du ministère de l'Éducation nationale, l'Indrap avait mis sur pied à cette époque un enseignement par fiches-élèves qui avait le grand mérite d'aider le maître à donner un enseignement mathématique correct. Garde-fou utile et apprécié par les maîtres.

Mais les fiches-élèves, à distribuer sur tout le pays, nécessiteraient une lourde maintenance dès que l'on atteignit la classe de quatrième. En effet il n'y avait aucun moyen de reproduction local et les fiches de tous les élèves pour les trois niveaux devaient donc partir de l'Indrap. Pour cette raison, ces fiches-élèves furent abandonnées au profit de documents pour les maîtres.

En même temps nous nous sommes heurtés à la difficulté des programmes de 4^e et 3^e (en particulier en géométrie). Ces programmes sont impossibles à assimiler par des professeurs non formés. Stages, conseils, documents deviennent difficiles à utiliser, mal interprétés, insuffisants.

Les maîtres travaillent dans des conditions matérielles très pénibles. Ils suivent en général le livre de l'élève qu'ils dictent en classe. Cours très magistral et nombreuses erreurs mathématiques.

Malgré la soif d'apprendre des élèves de 6^e, on constate une lassitude en 4^e et 3^e. Ils apprennent seulement du vocabulaire, peu de raisonnement, des mécanismes stériles.

Je suis persuadée que ces programmes bien que difficiles et abstraits auraient pu intéresser nos élèves nigériens en majorité attentifs et studieux, si les professeurs avaient pu les dominer pour les rendre compréhensibles et un peu attrayants (laisser les élèves découvrir eux-mêmes certaines propriétés, donner des exemples concrets pris dans la réalité. Par exemple : Thalès et les ombres, etc.).

Ces programmes ont cependant deux défauts majeurs qui n'auraient pu être atténués que par une pédagogie très avertie.

- Un exposé axiomatique global en géométrie est difficile à enregistrer par un élève de 14 ans. Un système de déductions locales est meilleur.

- Ils ne tiennent pas compte des acquis du primaire ce qui ne permet pas de proposer aux élèves dès le début des problèmes mathématiques riches.

L'Irem et l'Indrap se sont orientés vers une révision modulée de ces programmes.

Quelques points fondamentaux pour orienter notre action.

Exposé linéaire. Rigueur et formalisme.

Chaque cycle secondaire propose à l'élève un cours de mathématiques complet indépendant de ce que l'élève a vu avant. Ainsi on construit le cours de mathématiques de la 6^e à la 3^e sans se référer à l'enseignement primaire et de même on reconstruit tout l'édifice de la seconde à la terminale sans se référer au premier cycle. C'est parce que les professeurs d'un cycle ignorent souvent ce qui se passe dans les autres et parce que les programmes et les manuels prédisposent à cela.

Je vois à cet état de choses trois inconvénients :

a) On sacrifie l'élève à la satisfaction du mathématicien exposant une théorie bien agencée. L'élève n'en perçoit pas les articulations essentielles, surtout si cet exposé est échelonné sur plusieurs années, de sorte que, contrairement à l'intention initiale, cela ne lui apprend pas à raisonner.

b) Vu l'ambition du programme si artistiquement construit, le professeur fait un exposé magistral et dogmatique qui conduit l'élève à la passivité.

c) Le professeur s'épuise tout en comprenant que l'élève ne peut retenir grand chose de son exposé. Pour obtenir quand même des résultats encourageants pour tous, on tombe dans le dressage au niveau des exercices.

Prenons un exemple en premier cycle. Les élèves connaissent certaines propriétés qu'ils utilisent sans cesse comme le théorème de Pythagore. Par contre, ils cherchent à construire un triangle dont les côtés mesurent 6, 3 et 11 cm sans s'apercevoir que c'est impossible alors qu'on leur a démontré théoriquement en cours l'inégalité triangulaire. La démonstration – qu'ils ont oubliée car elle est noyée au milieu d'un exposé – ne les a pas convaincus de ce résultat évident faute d'illustrations concrètes.

Nous avons donc un enseignement sans utilité pour ceux qui ne poursuivront pas des études de mathématiques au niveau universitaire. Certes, nous voulons former rapidement une élite, mais est-ce nécessaire de décourager les autres et de perdre ainsi en cours de route tant d'intelligences ?

L'étude des problèmes concrets plaît aux

élèves, stimule leur imagination, leur intuition mathématique. Tous cherchent et progressent.

Ma proposition pour le premier cycle est donc la suivante :

Il faut se concentrer sur les propriétés fondamentales et riches de contenu mathématique (Thalès : Propriétés de la médiatrice. Inégalité triangulaire. Théorème de Pythagore, etc.). Il faut les faire découvrir empiriquement aux élèves, puis vérifier de plusieurs manières. Pour ce faire les élèves pourront utiliser toutes les connaissances et toutes les techniques acquises à l'école primaire. Après avoir admis ces propriétés on pourra **démontrer** quelques résultats intéressants. Les élèves pourront aussi constater que ces propriétés ne sont pas indépendantes (par exemple avec Pythagore on peut démontrer la propriété de la médiatrice). Mais le souci de tout démontrer en admettant le minimum d'axiomes peut venir beaucoup plus tard.

Bien sûr il est clair que, du moins dans les sections scientifiques de second cycle, il faut arriver à un programme mathématique cohérent et assez formalisé avant l'entrée à l'Université. Il est clair aussi que les mathématiques actuelles ont mis à jour des outils puissants (ensembles – structures – espaces vectoriels) que l'on peut donner à nos élèves assez rapidement. Ils ne peuvent tout redécouvrir seuls mais l'essentiel est de leur montrer la force de ces outils et pour cela ils doivent les voir, si je puis dire, « en action ».

Prenons encore un exemple en premier cycle secondaire. L'introduction des ensembles en 6^e a été fort critiquée à tel point que, dans les nouveaux programmes français, ce chapitre a été supprimé. Par contre on en parle à l'école primaire. L'inverse me semble meilleur au Niger. Pas d'ensembles à l'école primaire et introduction assez détaillée des ensembles en 6^e pour que les élèves puissent les utiliser correctement. Ces notions nous paraissent tout à fait accessibles aux élèves de cet âge et intéressantes pour eux. Je déconseille au professeur de 6^e de commencer son premier cours de l'année par un premier chapitre sur les ensembles. Je lui conseille de commencer son cours par une révision active sur les nombres entiers, explication des techniques opératoires à l'aide des propriétés des opérations sans formaliser. L'expérience montre que nos élèves de 6^e sont passionnés par les bases de numération, l'explication des retenues ou du décalage dans la multiplication, car souvent ils ont appris l'écriture des nombres et les techniques opératoires de façon mécanique à l'école primaire. Parallèlement on peut faire du dessin géométrique et faire découvrir quelques propriétés géométriques des figures (triangles et quadrilatères).

A ce moment les élèves peuvent apercevoir l'intérêt de parler de l'ensemble des multiples de 3, l'ensemble des multiples de 2, leur intersection est intéressante, leur réunion ne l'est pas, on voit des inclusions, etc. De même l'ensemble des rectangles et l'ensemble des losanges ont pour intersection l'ensemble des carrés, le tout étant inclus dans l'ensemble des parallélogrammes, etc. Les élèves voient d'avantage l'utilité des ensembles, des opérations sur les ensembles, la différence entre inclusion et appartenance.

Il est très intéressant pour des élèves qui connaissent bien le cercle de dire : L'ensemble des points situés à 3 cm de O est le cercle, etc., en comprenant que tous les points du cercle sont à 3 cm de O et que réciproquement tous les points à 3 cm de O **sont sur le cercle**. Toute la force de la notation ensembliste est là, et c'est mieux que de parler de l'ensemble des doigts de la main ou de la flèche qui part de Adiza et aboutit à Bibata parce que Adiza est la fille de Bibata. On peut bien sûr montrer la puissance des notions ensemblistes qui peuvent s'appliquer à des domaines divers de la vie courante. Certains de ces exemples sont mêmes utiles pour aider les élèves à comprendre et manipuler les notations. Mais je crois que l'essentiel est de plonger les élèves dès le début dans la vraie mathématique. Pour cela il faut accepter de ne pas être trop puriste au départ c'est-à-dire s'appuyer sur les connaissances antérieures du primaire puis reprendre en formalisant. **La formalisation doit venir au moment où l'élève en voit la nécessité** pour mettre de l'ordre. A tous les niveaux la formalisation devrait venir de préférence après la découverte intuitive et non la précéder.

Je dis « de préférence » car je sais combien dans la pratique journalière cet idéal est difficile à atteindre. Il est très facile d'être trop magistral, et inversement il est très facile en voulant accrocher l'attention des élèves de ne parler que de problèmes concrets sans presque jamais formaliser, et sans faire réellement des mathématiques, si ce n'est des calculs ou des mathématiques « miettes ».

Je crois qu'il ne faut pas oublier que les élèves, même très jeunes, peuvent comprendre et aimer par moment l'abstraction mathématique.

Certes il est bon de partir du milieu immédiat qui environne l'élève pour lui montrer comment le comprendre et éventuellement le transformer en s'aidant de la mathématique et des autres disciplines comme outils. Mais il est bon aussi d'inciter les élèves à s'évader de leur milieu immédiat. D'ailleurs ils le demandent.

En particulier les initier aux mathématiques abstraites et formalisées est une façon comme une autre de leur permettre de s'évader de leur milieu et de leur

donner des armes que nous seuls mathématiciens pouvons leur donner.

Apprendre à concentrer son attention sur un texte, apprendre à déceler dans un raisonnement les hypothèses implicites ou des entorses logiques, est nécessaire à la formation de nos enfants même (et surtout !) à ceux qui quittent l'école jeunes, au même titre que de développer leur imagination, leur esprit de recherche, de créativité.

Un langage rigoureux où chaque mot à un sens bien précis où aucune justification n'est omise aide l'enfant par moment à comprendre la pensée du maître ou à préciser la sienne. Mais à d'autres moments cette rigueur le gêne. Dans une même classe certains élèves ont plus besoin de rigueur que d'autres.

Il faut donc trouver un équilibre pour satisfaire à la fois toutes ces exigences. C'est cela qui est difficile.

J'ajouterais à ce sujet encore un mot. Dans tous les pays, la mission de l'enseignement est la transmission au plus grand nombre des conquêtes intellectuelles de l'humanité. Dans les pays développés cette fonction dérape en une fonction de sélection et de reproduction des classes sociales, les mathématiques ayant un pouvoir exorbitant dans cette sélection.

Je crois que dans un pays comme le Niger ce dérapage n'existe pas ou du moins est minime pour l'instant. En effet, même les élèves privilégiés sur le plan matériel, ont un milieu familial dont la culture en général n'a aucun rapport avec la culture propagée par l'école importée. Il faut le déplorer, et en même temps se rappeler que les élèves ont tous démocratiquement à peu près les mêmes difficultés pour comprendre le langage du maître, assimiler les conventions implicites du langage mathématique et exprimer eux-mêmes leurs pensées.

Langue d'enseignement.

Depuis le cours préparatoire (qui se fait en deux ans) jusqu'à l'Université, l'enseignement est dispensé en français qui n'est pas la langue maternelle des élèves.

J'ai pu voir un film sur l'expérience menée à l'École normale de Zinder pour l'enseignement primaire en haoussa. D'après ce film il apparaît que les élèves sont plus heureux dans les classes en haoussa. Ils participent davantage.

Dans ces classes on apprend aussi le français à partir du CE 1, et les leçons sont alors tantôt en français tantôt en haoussa pour toutes les matières. C'est indispensable tant que l'enseignement en 6^e ou même en 2^e sera en français, car au niveau en français, trop bas à l'entrée en 6^e, handicape les élèves pour toutes les disciplines.

D'après l'expérience de Zinder un enseignement primaire bilingue ne surcharge pas les élèves. Au contraire ils comprennent mieux les matières enseignées et arrivent au même niveau en français que ceux qui travaillent uniquement en français depuis la première année.

Avec nos élèves de premier cycle (surtout en 6^e) le problème de la langue se pose encore.

Ces élèves ont été scolarisés en français mais ils ne le parlent pas de façon très courante après seulement quelques années d'école primaire.

L'ennui c'est que nos élèves parlent mal leur langue maternelle car ils ne l'ont apprise que sur les lèvres de leurs parents. Les règles logiques précises, le vocabulaire riche de leur langue, leur sont en partie inconnus.

Je pense donc qu'il faut inciter les professeurs de mathématiques de la 6^e à la seconde à utiliser à la fois les deux langues (langue maternelle et française) quand des problèmes de communication risquent de se poser. Pour les professeurs étrangers, un stage de langue en début d'année serait utile.

Au niveau de la recherche nous devons étudier les structures logiques des langues africaines. Ceci permettrait d'aider les élèves sur des points plus précis.

Formation des maîtres.

Certains disent que, vu l'impossibilité de former les professeurs actuellement en exercice, on doit construire des programmes adaptés à ce que les professeurs peuvent enseigner. Ce conseil nous semble sans valeur car à notre avis, un professeur ayant une formation insuffisante ne peut **rien** enseigner. Pour les réformes de programme nous prenons donc comme référence nos élèves, ce que nous croyons qu'ils peuvent comprendre et apprendre avec intérêt, et nous faisons confiance à la bonne volonté des professeurs, à leur sérieux et à leur bon sens. C'est pour rédiger les manuels et surtout les documents d'accompagnement pour le maître que nous devons prévenir les déformations et les interprétations erronées en pensant à la formation des utilisateurs. Pour cela nos visites fréquentes dans toutes les classes du pays sont indispensables.

Nous sommes bien conscients que le programme est en définitive secondaire. Plus important est le **livre**, fourni à l'élève car souvent le professeur ne lit pas le programme mais suit le livre des élèves, dans le meilleur des cas quelques livres différents. Enfin ce qui est encore plus important c'est la méthode d'enseignement du

professeur, sa façon propre d'interpréter le programme et le livre, sa capacité à écouter les élèves et à leur répondre, toutes choses qui dépendent essentiellement de sa formation. Cette formation doit être théorique (mathématique et didactique) et pratique.

A ce sujet notre expérience nous prouve qu'un chercheur didacticien ou un professeur chevronné apprend beaucoup en observant les phénomènes qui se passent dans une classe quelconque. Par contre un professeur en formation doit voir surtout des classes exceptionnelles c'est-à-dire deux ou trois pédagogues de grande qualité ayant des personnalités différentes dans des classes différentes. En effet, quand le professeur débutant prend une classe pour la première fois, il a tendance à reproduire ce qu'il a vu, et s'il n'a rien vu qui l'a enthousiasmé, il reproduit les méthodes des anciens maîtres de sa jeunesse. Il y a ainsi peu de progrès.

Conclusion :

Même en unissant nos efforts nous sommes très peu nombreux au Niger pour orienter l'enseignement des mathématiques. C'est une énorme responsabilité et nous avons tous en plus de lourdes charges administratives ou d'enseignement. Nous essayons de corriger nos erreurs mais nous ne sommes pas à l'abri d'autres faux pas.

Je dois dire qu'il est très important pour nous d'établir le contact avec d'autres pays. Les séminaires inter-Irem africains qui commencent à s'instaurer régulièrement sont donc très utiles.

Des contacts plus larges avec la communauté internationale des chercheurs en didactique des mathématiques nous sont aussi d'un grand secours. Ils nous permettent d'entendre diverses opinions, de comparer des options parfois divergentes mais toutes instructives car prises par des personnes animées de la même foi. C'est très important pour un pays africain qui a ses problèmes propres et qui doit chercher sa voie.

Annie Berté.

Rencontres entre les Irem africains ou organismes analogues s'occupant de l'enseignement des mathématiques en Afrique (*)

Ces rencontres ont lieu depuis trois ans et sont annuelles.

● La première rencontre a été organisée par l'Irempt (Institut de recherche sur

(*) Le texte de ces informations se trouve dans les publications des actes des trois colloques recueillies par les Irem de Dakar, Niamey et Abidjan.

l'enseignement des mathématiques, de la physique et de la technologie) de Dakar du 14 au 17 avril 1976.

Elle avait pour thème : **Adaptation au contexte africain des programmes actuels de mathématiques de l'Enseignement secondaire.**

Outre le Sénégal, pays organisateur, les pays représentés étaient : la Belgique, la Côte-d'Ivoire, la France, le Niger, le Togo.

Le rapport de synthèse de ce séminaire souligne le relatif échec de la réforme survenue depuis sept ans dans l'enseignement des mathématiques.

Les raisons de cet échec sont énumérées ainsi :

1^o Les programmes trop ambitieux et trop abstraits sont mal adaptés au contexte socioculturel négro-africain.

2^o Des défauts dans les méthodes d'enseignement sont signalés.

– On dégage trop vite les structures fondamentales.

– On adopte un formalisme négatif et des démarches trop directives aux dépens de l'intuition et des facultés créatives des élèves.

– Les manuels scolaires ne respectent pas toujours les programmes officiels. Ils sont peu maniables par le professeur et difficilement utilisables par les élèves.

– Exprimé dans une langue qui n'est pas la langue maternelle des élèves, le message mathématique est mal reçu.

3^o La formation et le nombre des professeurs nationaux sont insuffisants.

La majorité n'envisage pas de faire carrière dans cette profession qui leur paraît sans avenir.

Le nombre des conseillers pédagogiques est insuffisant.

Le rapport donnait quelques solutions : révision des programmes et efforts pour le recrutement et la formation des maîtres.

Cette rencontre avait été précédée d'un séminaire en décembre 1975 organisé toujours à Dakar par l'Aua (Association des Universités Africaines) ayant pour thème : **l'Enseignement des mathématiques dans les universités africaines.**

● La deuxième rencontre a été organisée par l'Irem de Niamey du 24 au 28 janvier 1978.

Elle avait pour thème : **Mathématiques, langues africaines et français.**

L'Aupelf et le Ministère français de la coopération ont apporté leur concours à l'organisation de cette rencontre.

Outre le Niger, pays organisateur, les pays représentés étaient : la Belgique, la République Populaire du Congo, la Côte-d'Ivoire, l'Empire centrafricain, la France, le Nigéria, le Sénégal, le Tchad.

Le rapport de synthèse du séminaire souligne le rôle fondamental de la langue d'enseignement.

L'apprentissage des mathématiques dans une langue étrangère est une source de graves difficultés qui s'ajoutent aux difficultés de langage qui existent déjà pour les mathématiques enseignées en langue maternelle.

Enfin il y a des problèmes réels dus au langage formel spécial aux mathématiques.

Une des conclusions centrales est que les Irem, en collaboration avec tous les organismes nationaux (Instituts pédagogiques, Écoles normales), doivent entreprendre tout ce qui est à leur mesure pour aider à résoudre ces problèmes et assurer la participation la plus large possible des enseignants à ce travail.

Trois directions d'action :

- Recherche visant l'élaboration de matériel didactique et de méthodes pédagogiques pouvant servir de base à l'enseignement en langues nationales.
- Élimination dans l'immédiat des difficultés dues au langage.
- Contribution à la formation des maîtres en ce qui concerne les problèmes linguistiques.

Pour la première fois est décidée officiellement une collaboration interafricaine pour la pédagogie des mathématiques et le principe de réunions annuelles est adopté.

Provisoirement le bulletin de liaison des Irem reste le bulletin des professeurs de mathématiques diffusé par l'Audecam.

● La troisième rencontre a été organisée par l'Irma (Institut de recherche mathématiques d'Abidjan) du 30 janvier au 4 février 1978.

Elle avait pour thème : **Mathématique et milieu en Afrique.**

L'Aupelf et le Ministère français de la Coopération ont apporté leur concours à l'organisation de cette rencontre.

Outre la Côte-d'Ivoire, pays organisateur, les pays représentés à ce séminaire étaient : la République populaire du Bénin, le Brésil, la République populaire du Congo, l'Empire centrafricain, la France, la Haute-Volta, Madagascar, le Mali, le Niger, le Nigéria, le Tchad, le Togo, le Zaïre.

Le rapport de synthèse du séminaire souligne le rôle fondamental de l'environnement dans l'enseignement des mathématiques.

La mathématique est dans ses origines, une science liée à l'observation, ce qui implique une méthodologie de l'enseignement mathématique fondée sur l'observation et l'expérimentation auxquelles le milieu doit servir de support.

S'il est bon d'utiliser le milieu comme prétexte pour introduire, faire assimiler et illustrer une notion mathématique, il est beaucoup plus important de considérer les mathématiques comme un outil et comme un moyen de formation pour une connaissance du milieu en vue de sa compréhension et de sa transformation.

Si le but n'est pas l'étude d'une discipline scolaire particulière, mais la compréhension du milieu, on est conduit immédiatement à l'interdisciplinarité et aux méthodes pédagogiques actives.

Malheureusement les enseignants n'y sont pas préparés. C'est pourquoi il est important, dans l'immédiat, de changer l'attitude des maîtres et de développer leurs aptitudes ce qui permettra un changement progressif des programmes.

Le même colloque permettait de prolonger les travaux de Dakar et de Niamey dont les rapports ont été complétés.

En particulier il est recommandé de proscrire toute construction axiomatique globale de la géométrie en 4^e - 3^e.

On souhaite que chaque pays puisse mettre au point ses propres manuels. Certains pays ont déjà engagé des efforts dans cette voie et ont obtenu des résultats (Mali, Zaïre, Sénégal, ECA).

L'accent est mis sur la formation permanente des maîtres, tâche par excellence des Irem. Mais cela peut-il compenser le manque de formation initiale ?

Un bulletin Inter-Irem africain est créé. La Haute-Volta est chargée de l'impression et de la diffusion du premier numéro.

● La quatrième rencontre a été organisée par l'Irem de Bangui, du 29 janvier au 3 février 1979 (1), sur le thème : **Expression du raisonnement mathématique dans le contexte culturel africain.**

Au cours des trois ans, on remarque une progression dans le nombre des pays représentés.

Ces rencontres, en mettant en lumière les

idées que chacun appréhende, confusément parfois et dans l'isolement, permettent aux participants de rentrer dans leur pays avec une nouvelle énergie, pour orienter plus consciemment et plus efficacement leur action.

Annie Berté

Premier congrès panafricain des mathématiciens

(communiqué par M. Touré Saliou).

Le premier Congrès panafricain des mathématiciens s'est tenu à Rabat (Maroc) du 26 au 31 juillet 1976.

Le thème du Congrès était « **Les mathématiques et le développement de l'Afrique** ». Le programme de travail comportait deux parties :

● Technique mathématique.

Consistant en une série de 80 conférences et communications mathématiques.

● Politique mathématique.

a) L'enseignement des mathématiques en Afrique.

b) Coopérations dans le domaine mathématique et leurs applications (coopération nationale et internationale, entre l'Afrique et le reste du monde).

c) Création d'une Union mathématique africaine (Uma) (voir programme d'activités plus loin).

Participations.

- Nombre de mathématiciens africains : 125.
- Nombre de mathématiciens non africains : 46.
- Organisations internationales : 5.
- Nombre de pays africains représentés : 23.

Le siège de l'Uma varie tous les quatre ans avec le lieu de résidence du secrétaire général. Jusqu'en 1980, ce siège est à Rabat (Maroc).

● Comité exécutif.

Il comprend 12 mathématiciens :

Président :

HOGBE-NLEND (Cameroun)

Vice-Présidents :

HARZALLAH (Tunisie)

ASHOUR (Égypte)

SAITOTI (Kenya)

OWUCHE (Nigéria)

Secrétaire général :

Idriss KHALIL (Maroc)

Trésorier :

SALIOU TOURÉ (Côte-d'Ivoire)

(1) Irem, B.P. 1145, Bangui - ECA.

Membres :

SEKOU TRAORÉ	(Congo)
OWUSU-ANSAH	(Ghana)
MAVINGA	(Zaïre)
ALEMAYEHU	(Éthiopie)
ELSAWI Mohamed	(Soudan)

• Le prochain Congrès aura lieu en 1980 à Yaoundé (Cameroun).

Programme d'activités de l'union mathématique africaine, 1976-1980

Le programme d'activités de l'Uma pour les quatre prochaines années (1976-1980) est le suivant :

• **Enquête et rapport** détaillé sur les données statistiques actuelles et les potentialités mathématiques de l'Afrique, recensement :

- des ressources humaines des mathématiciens, à l'Université et en dehors de l'Université, et leur domaine d'activité;
- des institutions (programmes, diplômes...);
- des projets et les besoins futurs;
- des problèmes spécifiques au niveau régional.

• **Organisation de l'union, en particulier :**

- Organisation du siège de l'Union;
- Promotion de la création des sections nationales de l'Uma dans tous les pays africains.

• **Activités scientifiques.**

- Lancement d'un Bulletin semestriel de liaison, organe d'informations détaillées et de débats sur le développement de l'activité mathématique en Afrique.

- Lancement d'une revue mathématique africaine.

- Organisation des premiers cours inter-africains de Mathématiques de longue durée dont l'un au moins sera destiné aux étudiants du cycle de Doctorat, l'un au moins aux ingénieurs, économistes, biologistes, sociologues, linguistes, etc..., et l'un au moins consacré à l'informatique et technique des ordinateurs.

- Organisation des premiers colloques inter-africains de Mathématiques par spécialités.

- Organisation d'au moins deux séminaires consacrés à l'enseignement mathématique pré-universitaire.

Ces séminaires doivent être organisés en collaboration étroite avec les enseignants de Mathématiques de l'Enseignement Secondaire et Primaire en Afrique.

Le Congrès recommande :

• d'élaborer des livres à l'image du travail fait par l'Union des Mathématiciens d'Amérique latine;

• d'encourager l'enseignement des mathématiques dans les langues nationales, pour au moins l'enseignement primaire et la publication d'ouvrages en ces langues.

- Organisation des premières olympiades inter-africaines destinées au dépistage et encouragement des vocations mathématiques parmi les jeunes.

• **Activités de coopération.**

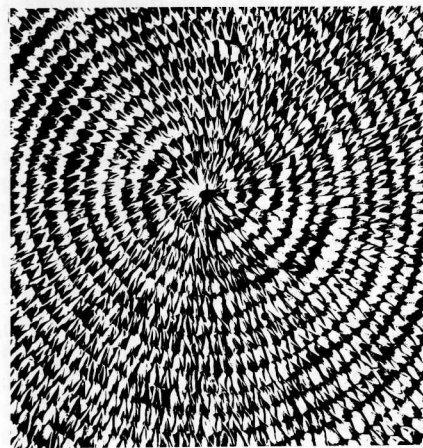
- Organisation et développement des premiers centres d'information et de documentation scientifiques à vocations régionales.

- Organisation et développement des centres régionaux de rencontre comme celui de Oberwolfach, en Allemagne par exemple.

- Encourager l'adhésion rapide des pays africains à l'Umi par le biais des sections nationales de l'Uma.

- Encourager et organiser la circulation et l'échange des mathématiciens africains dans les universités africaines.

- Promouvoir des séjours de longue durée en Afrique des mathématiciens des autres continents.



Un séminaire interafricain sur l'enseignement des mathématiques dans les écoles primaires et secondaires d'Afrique se tiendra à Accra (Ghana) en août 1979.

Ce séminaire sera organisé par l'Union Mathématique Africaine en coopération avec l'Unesco.

... de la Fipf

Quatrième congrès mondial de la Fédération internationale des professeurs de français (*)

Ce quatrième congrès mondial s'est tenu à Bruxelles et à Louvain-la-Neuve du 27 août au 1^{er} septembre 1978.

Pendant ces journées, six cent-cinquante professeurs de français langue maternelle, seconde ou étrangère, venus d'une cinquantaine de pays, ont pu confronter leurs points de vue, échanger leurs expériences, réfléchir en commun sur les objectifs et les moyens de leur enseignement. Placés sous le titre général « Apprendre le français : permanences et mutations » les travaux des congressistes ont porté successivement sur trois thèmes.

• **Bilan critique des méthodes actuelles d'enseignement du français et orientations nouvelles.** La Fipf avait sollicité de ses associations membres et des congressistes, au fur et à mesure de leur ins-

cription, des contributions au travail des ateliers. C'est ainsi qu'une soixantaine de textes préliminaires furent adressés au Secrétariat général, puis regroupés de façon à fournir la matière de vingt-trois ateliers. C'est au professeur Gérardo Alvarez, de l'Université Laval (Québec) qu'il revint d'ouvrir les travaux de ce thème en dégageant un certain nombre de lignes de force dans ce foisonnement de propositions. Selon son rapport (dont on lira le texte intégral dans les Actes du Congrès à paraître au début de l'année 1979) si les professeurs de français langue seconde et étrangère sont presque unanimes à critiquer la méthodologie d'inspiration behavioriste et structuraliste, aucune perspective unificatrice ne se fait jour pour envisager une méthodologie de rechange.

Les propositions de contributions témoignent de l'existence de deux courants fort différents : un courant (actuellement majoritaire) visant à donner à l'élève la capacité de communiquer (que l'on recherche une compétence de communication similaire à celle de l'autochtone ou une compétence de communication restreinte,

(*) Fipf : 1, avenue Léon-Jouhaud, 92310 Sèvres.

fonctionnelle, à buts utilitaires), et un courant (encore minoritaire) intellectualiste qui considère que l'apprentissage des langues doit jouer un rôle dans la formation générale de l'individu, et qui s'accompagne souvent d'une revalorisation de la lecture et de l'expression écrite. Cependant, à travers la diversité des objectifs de l'enseignement, diversité qui s'explique par les différentes situations dans lesquelles se trouvent placés les professeurs de français, M. Alvarez remarque des convergences significatives : refus des méthodes monolithiques dictant impérativement les étapes à franchir par tous les publics, aspiration à la flexibilité, à une pédagogie pluraliste (qui explique l'intérêt de plus en plus vif porté aux systèmes modulaires), refus d'un modèle de langue unique et acceptation d'une pluralité de normes ; refus d'un didactisme fondé sur l'autorité du maître et aspiration à une pédagogie de la découverte, centrée sur l'activité propre de l'apprenant ; enfin, distance à l'égard des produits didactiques préfabriqués et tendance généralisée à recourir au document authentique, tendance qui implique la recherche d'une pédagogie spécifique dans ce domaine, appelée à se développer dans les années à venir. Parmi les nombreux ateliers qui offraient ensuite aux congressistes l'occasion de prendre à leur tour la parole, celui qui était consacré aux sources, à la collecte et à la production de documents authentiques leur permit de se familiariser avec ce terrain encore très neuf.

• **Fonctions et contenus de l'enseignement du français dans ses différents contextes et situations.** Ce thème s'est inscrit dans les préoccupations qui n'ont cessé depuis plusieurs années, d'animer la réflexion et le travail de la Fipf : connaître au plus près les conditions de l'enseignement du français, non seulement les conditions institutionnelles et pédagogiques, mais aussi les conditions plus générales de l'insertion de l'enseignement et de la pratique du français dans la vie d'un pays ; comprendre la façon dont ces conditions évoluent, donc cerner les facteurs historiques, linguistiques, sociologiques, économiques, voire politiques, qui interviennent dans la place du français et de son enseignement et dans les changements éventuels qui peuvent affecter cette place. Pour essayer de dresser un tableau aussi fidèle que possible des diverses conditions dans lesquelles s'enseigne le français, fut élaboré, sous la direction de Mme Andrée Tabouret-Keller, Maître de conférences à l'Université Louis-Pasteur (Strasbourg), conseiller scientifique de la Fipf, un document d'orientation largement diffusé dès janvier 1977. En juin 1978, la Fipf avait reçu des informations en provenance de dix neuf pays ; au moment du congrès Mme Tabouret-Keller était en possession de documents provenant de vingt-sept pays différents.

• **La langue française, instrument du dialogue des cultures.** Ce thème avait pour objectif, dans la voie ouverte par l'anthologie publiée par la Fipf en 1976 « Littératures de langue française hors de France », de sensibiliser les participants à la richesse et à la diversité de la création contemporaine en langue française à travers le monde et aux ressources qu'elles peuvent offrir à leur enseignement. Dans un premier temps, une table ronde réunit quatre écrivains venus d'horizons totalement différents : Georges Jean, poète et linguiste (France), Roger Gaillard, essayiste et historien (Haïti), Jacques Godbout, cinéaste et romancier (Québec), Valentin Mudimbe, poète et essayiste (Zaïre), qui tentèrent (et ils y réussirent souvent) d'amorcer un fraternel dialogue des cultures et donnèrent des témoignages pleins de vie, parfois percutants, souvent émouvants, de leur spécificité respective en situant leur expérience personnelle dans « l'espace » et « la durée ».

Il faut ajouter qu'un festival de cinéma, présentant des films francophones aux perspectives souvent très neuves, accompagnait les travaux pendant toute la durée du congrès. Les films africains, belges, québécois, de court et long métrage, suivis par un public nombreux et attentif, donnèrent, à leur manière, substance et vie à la notion de rencontre interculturelle. Le remarquable récital de textes tirés de l'Anthologie et de vieilles chansons françaises, présentées par Suzanne Philippe, Robert Delieu et le Trio Chanteclair, s'insérait, lui aussi, parfaitement dans la trame de cette réflexion.

Les recommandations issues de ces travaux sont extrêmement nombreuses et couvrent l'ensemble des préoccupations rencontrées au cours de ce congrès. Elles expriment notamment le vœu de voir les programmes d'enseignement formulés en

termes d'objectifs plutôt que de contenu, pour une meilleure adaptation aux besoins, une meilleure utilisation des ressources locales, et de façon à faire une large place à la créativité des élèves et des enseignants. Elles réclament des structures pédagogiques adaptées aux besoins linguistiques des migrants, public auquel les professeurs de français d'un grand nombre de pays sont confrontés. Elles visent aussi bien les conditions de travail des professeurs que les besoins de mise à jour de leur formation et leurs propres désirs de perfectionnement. Une formation permanente intégrée dans la charge de travail du professeur apparaît comme une nécessité ; en outre une dimension nouvelle se fait jour, celle de structures qui prolongeraient le fruit de rencontres occasionnelles comme ce congrès, en particulier d'échanges d'enseignants entre les divers pays de langue française. Le vœu est formulé que soit envisagée la création d'un centre international de recyclage, ouvert aux enseignants de français de tous les pays, ainsi d'ailleurs que d'un institut de traduction.

A l'issue du congrès, le 31 août 1978, l'Assemblée générale a, conformément aux statuts, élu son Bureau international pour la période 1978-1981. Il comprend : Jürgen Olbert, président (République fédérale d'Allemagne) ; Lucette Chambard, président honoraire (France) ; Jean Auba, vice-président fondateur (France) ; René Bismuth, vice-président (Canada) ; Jacques Feremans, vice-président (Belgique). On nous pardonnera de ne pas citer tous les noms de représentants d'Afrique, des deux Amériques, du Japon et de nombreux pays européens. Secrétaire général : May Collet, secrétaire générale trésorière. Conseiller scientifique : Andrée Tabouret-Keller, Université Louis-Pasteur, Strasbourg (France).

... de l'Aupelf

Assemblée générale

La sixième réunion triennale, l'Assemblée générale de l'Aupelf (Association des universités partiellement ou entièrement de langue française) s'est tenue à Bordeaux et à Pau, à l'invitation des universités d'Aquitaine et des Pays de l'Adour. Tout comme celles qui l'ont précédée depuis la fondation de l'Association à Montréal, en

septembre 1961 (Paris 1963, Liège 1966, Nice 1969, Genève 1972, Lomé 1975), cette conférence a permis non seulement de consolider l'acquis, mais de marquer une nouvelle étape dans la commune entreprise de coopération universitaire, la vocation de l'Aupelf étant essentiellement d'être le service de coordination des institutions membres et la promotion de leur coopération. 370 délégués de 30 pays y ont participé.

Le mandat du recteur Seydou Mandani Sy venant à expiration, la conférence a élu comme président de l'Aufelf pour les trois années à venir, Monsieur Paul Lacoste, Recteur de l'Université de Montréal. Il s'agissait d'une étape importante dans la vie de l'Aufelf qui, pour la première fois, depuis sa création en 1961, a dû remplacer son Secrétaire général et fondateur, M. Jean-Marc Léger, qui est nommé délégué général du Québec en Belgique. M. Maurice Beutler, secrétaire général adjoint et directeur du Bureau européen lui a succédé dans ses fonctions.

La séance inaugurale a eu lieu à l'Université de Bordeaux I et a comporté des allocutions du président de l'Université de Bordeaux I, du président de l'Aufelf, le recteur Seydou Mandani Sy, des représentants de l'Unesco, de l'Ocde, du secrétaire général de l'Agence de coopération culturelle et technique. M. Albert Tevoedjre, directeur de l'Institut international des sciences sociales y a prononcé une fort intéressante conférence sur « le devoir de l'université dans l'édification d'un Nouvel Ordre International ». Il a fait ressortir les risques qu'il y aurait à promouvoir un nouvel ordre économique international par ces États qui en seraient les acteurs exclusifs, le débat dans ce cadre conventionnel risquant de s'enliser. Il appartient à l'université de remplir son véritable rôle qui est d'aller à l'essentiel par une réflexion ample et approfondie, de faire le point sur « le désordre établi ». A partir de là, il faut repenser de nouvelles structures de la production, la notion d'emploi productif, les choix technologiques selon des critères sociaux. « Seule une articulation dynamique entre une tradition ouverte et une modernité non destructrice permettra de refaire l'union. Il faut alors en appeler à un dialogue des civilisations, qui constituerait la substance même d'un nouvel ordre culturel international. Il appartient aux universités non seulement d'étudier mais de pratiquer ce dialogue. » Prononcé avec foi, ce message généreux jusque dans ses questions, a fait passer un souffle sur l'assistance qui y a répondu par de très longs applaudissements. Les travaux de la conférence étaient remarquablement lancés.

La première séance plénière eut lieu sous la présidence du président Seydou Mandani Sy. La présentation du rapport triennal d'activité du Conseil d'administration fut assurée par M. Jean-Marc Léger.

Les délégués se sont ensuite répartis en six commissions : *Vie de l'Association, Coopération, Dialogue des Cultures - Études française, Formation permanente, Information, Culture technologique et développement.*

Plusieurs grandes orientations se dégagent de ces travaux :

- la création d'une banque de données

sur ordinateurs (comprenant tous les programmes des universités de langue française, les noms des professeurs permanents, les programmes de recherche, etc...);

- le développement des activités dans le domaine technologique que l'université ne peut et ne doit ignorer. Des premières journées internationales consacrées à la technologie et à leur transfert s'étaient déroulées en décembre 1977 à Dakar sous les auspices de l'Aufelf. Des consultations similaires sont prévues dans l'avenir après constitution d'un comité scientifique. La sensibilisation au fait technologique et à son développement implique la valorisation des structures pré-industrielles existantes.

Cette valorisation qui passe par la découverte et la mise en valeur des techniques endogènes a été, parallèlement à l'étude des transférabilités, le second point fort du colloque, avec, en particulier l'étude des problèmes posés au niveau du monde rural et artisanal;

- la continuation et l'accroissement de l'action inter-universitaire en matière d'étude de français et de dialogue des cultures qui s'est considérablement étendue au cours du précédent triennium. La Commission Études françaises-Dialogue des cultures a procédé à l'examen et à l'adoption du rapport de synthèse de la Seconde Rencontre mondiale des Départements d'Études françaises (Strasbourg, juillet 1977) et des rapports de diverses sous-commissions : on a approuvé sans réserve l'œuvre entreprise dans le domaine des études créoles, des études arabes, l'action des comités Amérique latine, Pacifique sud, parmi d'autres, et l'on a demandé instamment à la direction de l'Aufelf de continuer à donner son appui le plus entier à la réalisation de l'Inventaire des particularités du français en Afrique noire dont les premiers résultats sont remarquables.

La formulation des objectifs nouveaux met l'accent sur la notion de dialogue des cultures. On recommande :

- que soient éliminés des outils pédagogiques les préjugés qui y prospèrent encore;
- que les universités entièrement de langue française, - et particulièrement en France -, mettent en place des enseignements portant sur les langues et les civilisations des pays non francophones;
- que soit encouragée l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux adaptées aux réalités linguistiques et culturelles de chaque pays.

Les débats ont porté sur la recherche d'une définition élargie de la notion d'études françaises. Le rôle du professeur de français varie non seulement suivant les systèmes d'éducation, mais en fonction des pressions socio-économiques; plu-

sieurs expériences positives d'enseignement **en français** de matières autres que le français dans des universités non francophones (Tunisie, Syrie, Brésil, Canada anglais) sont citées à l'appui de cette volonté - et aussi de cette nécessité - d'ouverture et de renouvellement. Parmi les mesures concrètes proposées en ce sens, la Commission unanime recommande qu'à l'occasion de la publication du prochain *Répertoire* de l'Association, soient recensés, dans les pays non francophones, tous les départements (instituts, centres) où l'enseignement est assuré partiellement ou entièrement en français.

Le Comité international des études françaises, dont la fondation avait été décidée en 1972, avait été empiriquement mis en place lors de la seconde Rencontre mondiale des départements d'études françaises (Strasbourg, juillet 1977), en regroupant des représentants des divers comités régionaux (Europe non francophone, Amérique latine, Amérique du nord, etc.). Sa structure a été précisée ainsi que ses fonctions : en tant que comité consultatif du Conseil d'administration de l'Aufelf, il devrait être amené à jouer un rôle de plus en plus important dans l'évolution de la politique générale de l'Association. De par sa composition même, il peut devenir l'instrument idéal d'échange d'idées, d'informations, d'enseignants et de chercheurs, notamment entre pays francophones et pays non francophones : lieu privilégié d'un véritable dialogue des cultures.

- La constitution, en prévision du vingtième anniversaire de l'Aufelf, en 1981, d'un groupe de réflexion chargé de procéder à un bilan critique de l'action de l'Aufelf depuis sa création, de s'interroger sur sa vocation et ses objectifs, de définir une politique d'ensemble et les moyens de sa mise en œuvre.

- La réflexion de la commission de coopération a porté sur trois thèmes principaux : l'action du fonds international de coopération universitaire (Ficu), la coopération horizontale et verticale (inventaire des thèmes de travaux entrepris par les universités membres, programme d'échanges des professeurs), l'information et la concentration.

On pourra se reporter pour le détail des débats et les recommandations, aux Actes du Colloque, à paraître prochainement, et qui seront disponibles dans les trois bureaux de l'Aufelf, Montréal, Paris, Dakar.

Colloque sur le financement de l'enseignement supérieur (27 novembre - 3 décembre 1978).

Pendant deux journées s'est également déroulé le colloque sur les systèmes de financement de l'enseignement supérieur,

dynamiques et contraintes, sous la présidence de M. le Président de l'Université de Bordeaux II. En effet, dans bien des pays du monde, l'Université doit faire face à un régime d'austérité et aux difficultés qui en découlent. L'Aupelf avait recueilli, en collaboration avec l'Ocde, des informations comparatives abondantes. Le problème se pose de façon très différente dans les pays industrialisés, et les pays en développement, aussi M. Njae Monelle, Secrétaire général de l'Université de Yaoundé, a-t-il bien voulu replacer les problèmes énoncés dans les contextes réels et particuliers de ces derniers. Le colloque a traité les points suivants :

- la crise du financement de l'enseignement supérieur (crise financière proprement dite, crise démographique, de régie interne, de pertinence, de l'étude du phénomène universitaire);

- les perspectives d'austérité des années 80 enfouissant quelques hypothèses de travail (faux remèdes à l'austérité, contrôle des salaires, contrôle des effectifs, recherche d'une certaine productivité dans le domaine de l'enseignement, dans les services auxiliaires, des équipements physiques, etc...).

Prenant pour acquis que ni l'opinion publique, ni les gouvernants, ne souhaitent l'affaiblissement de l'enseignement supérieur, il était difficile de formuler des solutions. Il était essentiel de parvenir à une meilleure connaissance des régimes actuellement en vigueur, ce qui fut, au maximum réalisé dans le temps imparti. Il n'existe qu'une solution fonctionnelle d'ordre général : le dialogue constant entre les gouvernants, qui doivent mesurer avec exactitude la réalité des besoins de l'enseignement supérieur et les universitaires, qui doivent mesurer avec précision les contraintes gouvernementales en matière d'évaluation des ressources publiques disponibles.

La séance de clôture s'est très solennellement déroulée devant un public d'universitaires aux robes colorées sous la présidence de M. Chaban-Delmas, président de l'Assemblée nationale, et en présence de Mme Saunier-Seïté, ministre des Universités. C'est au cours de cette manifestation qu'a été remise à M. Seydou Mandani Sy, la distinction de Docteur Honoris Causa de l'Université de Bordeaux I.

L'ensemble des travaux se termina fort agréablement par une journée passée dans la très accueillante Université de Pau et des pays de l'Adour dont l'architecture harmonieuse se marie avec un fort beau paysage. Une séance de travail y fut tenue sur le thème : **Développement d'une université récente : un problème de financement ? Un problème régional ?**

Denyse de Saivre

... du Base

La deuxième session de la Conférence internationale sur l'Éducation en Afrique (Ciea) convoquée par le Bureau Africain des Sciences de l'Éducation (Base) sur le thème : « Éducation et travail productif », a commencé ses travaux le samedi 25 novembre 1978 à Brazzaville sous le haut patronage du général Joachim Yhombi Opango, président de la République populaire du Congo, président du Comité militaire du Parti, président du Conseil des ministres et Chef d'État.

Elle réunissait une centaine de personnes dont 90 délégués de 15 États africains (1), des observateurs et invités provenant de la République fédérale Allemande, du Canada, de la France et des États-Unis et quelques représentants d'organismes internationaux : Unesco, Pnud, Fao, Bit, Ipd (Institut panafricain de développement), Aua (Association des universités africaines), Amse (Association mondiale des sciences de l'Éducation), Ica (Institut culturel africain).

Deuxième conférence internationale sur l'éducation en Afrique

Brazzaville, 25-30 novembre 1978

Il faut noter que les participants étaient, soit des universitaires ou des chercheurs africains, soit des administratifs ou des personnalités ayant des responsabilités dans le domaine de l'Éducation (2).

Presque toutes les universités des États participants étaient représentées ainsi que des Instituts de recherche pédagogique.

Les travaux se sont déroulés pendant six jours, les séances plénières alternant avec les travaux en commissions, celles-ci étaient au nombre de trois et abordaient

(1) Cameroun, Centrafrique, Congo, Côte-d'Ivoire, Égypte, Ghana, Kenya, Liberia, Niger, Nigeria, Ouganda, Rwanda, Sénégal, Soudan, Zaïre.

(2) Signalons en particulier le ministre de l'Éducation nationale du Congo, M. Antoine Ndinga-Oba, le commissaire d'État à l'Enseignement supérieur et à la Recherche scientifique de la République du Zaïre, M. Mpase Nselenge Mpette, le directeur général de l'Institut culturel africain (Ica), M. Kossou, le directeur de l'Université Marien Ngouabi de Brazzaville, le directeur de l'Enseignement du premier degré de la République du Sénégal, le directeur de l'École normale supérieure de l'Empire centrafricain, le directeur de l'Enseignement du premier degré du Rwanda.

respectivement les aspects éducatifs, économiques et sociaux du thème général : **« Éducation et Travail productif ».**

L'ensemble des documents de travail s'est attaché, dans une première phase, à définir les concepts d'éducation et de travail productif. Maintes références ont été faites à des expériences menées antérieurement dans des pays européens ou africains, socialistes ou non, mais on a surtout souligné le nombre de réformes des systèmes éducatifs africains entreprises depuis quelques années. La relation de ces expériences, de leurs succès, de leurs échecs a contribué à mettre en discussion la notion même de travail productif.

• Définition des concepts d'éducation.

L'accord a été unanime pour développer une critique approfondie et documentée du fonctionnement de l'enseignement depuis l'accès à l'indépendance. Le procès de l'école « coloniale » a souvent été fait par référence à une éducation pré-coloniale ou traditionnelle qui répondait aux normes de la vie communautaire, remplissait une fonction importante d'élément moteur du travail productif par les connaissances et la satisfaction qu'elle apportait, et était donc en parfait accord avec les réalités sociales et spirituelles de la société africaine.

Cette valorisation de l'enseignement traditionnel a largement présidé à tous les débats aussi bien en séances plénières qu'en commissions, sans d'ailleurs émettre la moindre réserve et peut-être sans tenir compte de l'évolution économique et culturelle mondiale ; elle est parfois amenée à récuser le principe que l'enfance soit l'âge idéal pour l'éducation et que la primauté soit donnée à l'enseignement scolaire au détriment de l'auto-formation des adultes par des activités extrascolaires, déplorant que l'école conduise à isoler l'acquisition des connaissances du contexte de l'action immédiate (contribution de l'Institut panafricain du développement).

Si la démarche vers une prise en compte des valeurs du groupe s'est imposée, il n'en reste pas moins qu'elle s'est limitée plus à une attitude de principe qu'à un examen de ses possibilités de réalisation.

Il faut cependant souligner que les conclusions des trois rapports de commissions ont inspiré une des recommandations les plus importantes de la Conférence **« que les pays africains encouragent et soutiennent des recherches scientifiques sur leur passé éducatif afin de s'en inspirer pour l'élaboration de leurs systèmes**

éducatifs qui soient véritablement une expression de leur personnalité nationale et un facteur efficace de leur développement autocentré, tout en restant ouverts aux apports positifs extérieurs » (recommandation n° 8).

• Le travail productif.

Le débat autour du **Travail productif** devait donner lieu à bien des discussions. Le ministre de l'Éducation nationale du Congo avait, dans son allocution d'ouverture, manifesté le désir de « sortir des chemins battus et de s'éloigner des jérémiades habituelles relatives à l'inadéquation des systèmes éducatifs africains à leur environnement économique et socio-culturel ». Aussi, les participants étaient-ils invités à dépasser le rappel désormais classique de la nécessité de lier l'école et la vie pour présenter des suggestions originales, soit à partir des expériences tentées dans divers pays africains pour intégrer le travail productif dans les programmes scolaires, soit à partir d'idées et de méthodologies inédites et jugées souhaitables. A-t-on atteint cet objectif? Les controverses ont été vives au moment d'envisager l'école comme une unité de production susceptible d'assurer son auto-financement. Certains ont fait remarquer qu'il était utopique d'escompter un tel résultat, tout au plus une participation aux dépenses de fonctionnement et de petit équipement. Le danger d'exploiter la force de travail que représentent les enfants a été évoqué. En fait, les activités mentionnées se sont rarement démarquées de pratiques connues et qui peuvent être utilisées dès le niveau primaire : jardin scolaire, petit élevage, pêche, artisanat, etc... C'est plutôt l'introduction dans tout le programme scolaire post-primaire d'activités de type professionnel qui constitue la véritable innovation. La réforme congolaise est, dans ses objectifs plus que dans les faits, très significative d'un changement de mentalités. Bien que cela n'ait pas été démontré, il a été postulé que le « **Travail productif** » est une activité scientifique régie par certaines lois et qu'il contribue à habituer l'enfant, l'adolescent et l'adulte à coordonner leurs mouvements et leurs automatismes et à renforcer le lien entre le concept et sa concrétisation dans les faits.

• Débats et rapport final.

Certes, comme dans toute conférence, il est apparu parfois que le verbalisme et les déclarations d'intentions dominaient. Pourtant c'est avec beaucoup de lucidité que les participants ont analysé les blocages au changement dans l'éducation, qu'il s'agisse du piège des modèles extérieurs, d'une subtile aliénation des élites africaines elles-mêmes, de la bureaucratie des systèmes éducatifs, d'une planification de l'éducation isolée du plan de développement, des résistances des familles comme des enseignants et des élèves.

Aussi, le rapport final adopté ne peut-il être séparé d'une ambiance de travail où l'apparente sérénité ne dissimulait pas la réelle conscience des difficultés de promouvoir en Afrique une éducation plus nettement ancrée dans les réalités quotidiennes de la vie active.

Le Bureau africain des sciences de l'Éducation (Base), dont la délégation permanente siège à Kinshasa et la direction à Kisangani, est le premier organisme où chercheurs et universitaires africains se regroupent pour analyser et assumer eux-mêmes les problèmes de l'éducation dans leurs différents États. Sous l'impulsion de son directeur M. A.-S. Mungala, il a organisé une première conférence en avril 1976 à Kisangani (Zaïre) sur le thème « **Recherche et Changement dans le système éducatif** », qui a montré la grande convergence des préoccupations des res-

ponsables politiques et des chercheurs. Si la recherche pédagogique reste un facteur décisif du progrès social, l'éducation n'apparaît plus comme un monde clos mais s'impose dans ses liens avec les différents secteurs du développement de la communauté nationale.

Aussi ne peut-on que se réjouir de constater que la Conférence de Brazzaville recommande que le « **Base soit un élément moteur d'organisation et de coordination de la recherche, d'échange d'expériences, et de formation en matière d'éducation dans les pays africains** ».

Chacun a été conscient de la difficulté de l'entreprise à un moment où la conjoncture économique mondiale incite à plus d'économies et où il convient de ne pas alourdir les charges de systèmes éducatifs coûteux et inopérants.

Isabelle Deblé

... du Ciaf (*)

La dépendance de l'Afrique et les moyens d'y remédier

Le IV^e Congrès International des Études Africaines s'est déroulé à Kinshasa du 12 au 16 décembre 1978.

Au cours des travaux de la III^e session du Ciaf consacrée au problème du développement de l'Afrique, il était apparu nécessaire d'examiner au préalable la question de la dépendance de l'Afrique à l'égard des puissances étrangères et d'envisager

les moyens d'y remédier, questions qui n'avaient pas encore fait l'objet d'un débat scientifique international. C'est pourquoi la IV^e session du Ciaf qui vient de se dérouler à Kinshasa du 12 au 16 décembre en présence de près de 350 spécialistes des études africaines de diverses disciplines venus d'une quarantaine de pays d'Afrique, d'Amérique et d'Europe avait pour thème : « **La dépendance de l'Afrique et les moyens d'y remédier** ».

La tâche des participants était difficile et l'enjeu du Congrès important. Chargés d'examiner les multiples aspects de la dépendance de l'Afrique dans tous les domaines, politiques, économiques, scientifiques, juridiques et culturels, ils devaient concevoir les voies et les moyens politiques, scientifiques et culturels destinés à libérer l'Afrique et lui permettre d'atteindre un niveau de développement satisfaisant. Les remèdes miracles n'ont pas été trouvés, les solutions pratiques de tous les problèmes n'ont pas pu être toujours clairement définies, mais une profonde réflexion scientifique fondée sur l'analyse de situations concrètes a été menée en toute liberté par les universitaires présents dont les communications et les recommandations pourront éclairer l'action des hommes politiques au pouvoir et les aider à définir les modalités d'une nouvelle politique africaine.

La séance d'ouverture s'est déroulée au Palais de la Nation avec une allocution du secrétaire général du Congrès, le pro-

(*) Congrès International des Études Africaines.

L'idée de ce congrès est née lors de la Conférence du Congrès international des Orientalistes tenue à Moscou en août 1960. La section « Afrique » du congrès décida alors de créer une association séparée et en établit un comité d'organisation. Le Congrès international des Africanistes, fondé en 1962 à Accra (Ghana) est devenu, depuis sa session de 1973 à Addis-Abeba, le Congrès international des études africaines (Ciaf). Le congrès est ouvert aux spécialistes de tous les pays, dont l'apport contribue à la connaissance de l'Afrique. Lors de sa dernière session tenue à Addis-Abeba en décembre 1973, le congrès avait confié à l'actuel Bureau le soin de fournir un effort particulier pour une plus grande représentation des disciplines scientifiques et technologiques. Le Congrès international des études africaines est reconnu par le Conseil international de philosophie et sciences humaines (Cipsh), dont il est membre depuis juillet 1964. Il a titre et rang d'observateur à l'Organisation de l'unité africaine (Oua) depuis juillet 1976.

fesseur V.Y. Mudimbe, qui, après avoir souhaité la bienvenue aux participants, a procédé à une présentation du programme des travaux. Elle a été suivie de celle du représentant du directeur général de l'Unesco, puis de la conférence de Monseigneur Tshibangu Tshishiku, président du congrès, après laquelle fut donnée lecture par le premier commissaire d'État, d'un message du président de la République du Zaïre. Monseigneur Tshibangu a insisté sur l'importance de la tenue de ce congrès à un moment où un certain découragement gagne les pays africains qui se demandent si le niveau actuel de libération effective de l'Afrique est bien celui auquel on pourrait s'attendre deux décennies après les indépendances. Il a insisté sur la nécessité pour les Africains d'avoir une recherche scientifique propre, base des actions objectives de développement, et souhaité que dans ce but, les travaux soient menés avec une grande rigueur.

Les séances plénières se sont déroulées au Centre de Commerce International du Zaïre ainsi qu'un certain nombre de commissions, les autres se tenant au Palais des Affaires étrangères.

Lors de la première séance plénière, il revint au professeur Joseph Ki-Zerbo de prononcer la conférence inaugurale qu'il avait intitulée : « De l'Afrique ustensile à l'Afrique partenaire ». Après une analyse en profondeur des différents aspects de la dépendance de l'Afrique selon une perspective diachronique, il dénonça la nature même des outils conceptuels employés pour appréhender la condition de l'Afrique « la dépendance commence par le Verbe », dit-il, et il a insisté sur la nécessité pour les chercheurs africains de permettre à l'Afrique de se trouver « au rendez-vous de l'histoire », en rappelant que c'est le président N'Krumah qui présidait le premier Congrès International d'Études Africaines.

Mme Brita Rupp, Centre d'Études Africaines, Paris, a présenté la situation historique des Études africaines d'après les sources de langue française et de langue allemande. Elle a abordé le sujet de façon chronologique, c'est-à-dire en commençant par la France et l'Allemagne puisque les premières études « africanistes » ont été entreprises de l'extérieur de l'Afrique, provenant pour la plupart de missionnaires, d'administrateurs, pour en venir aux recherches effectuées maintenant en Afrique même, par des centres de recherche africains. C'est une somme fort intéressante bien que courte, puisqu'à la mesure d'une communication. Elle a noté, au passage, l'accroissement considérable des études africanistes en France depuis 1960, notant que les intérêts des chercheurs restent assez immuablement fixés aux anciens pays colonisés (contrairement à ce qui se passe en Allemagne), sans que soit pour autant déterminant le

facteur linguistique, puisque l'on compte très peu de thèses françaises sur le Zaïre, le Rwanda et le Burundi. Les instituts de recherche, en dehors de l'Université, sont extrêmement diversifiés. Le phénomène du recouvrement quasi-total des territoires ex-coloniaux, et des terrains de recherche mérite d'être exploré. Il serait intéressant « d'établir des corrélations avec les recherches entreprises un peu partout, en Afrique, en France, au Canada et en Allemagne, visant à l'élaboration d'une théorie à partir de la notion de « dépendance économique », d'une part, de « dépendance culturelle » de l'autre ». Brita Rupp a fait également mention de l'implantation de la recherche selon qu'elle se déroule dans les pays concernés, ou hors de ceux-ci (France, Canada, Suisse, Belgique). Un répertoire de recherches en cours préparé récemment par le Cardan à l'École des Hautes Études, conjointement avec l'Aupelf, confirme l'impression du glissement quantitatif vers l'Afrique du « centre de la recherche », le Zaïre représentant un cas exemplaire (82 % des recherches le concernant se déroulant sur son sol), tandis que d'autres pays continuent à se prêter, comme terrain privilégié, à des chercheurs étrangers. Mention est également faite de l'évolution idéologique des études africanistes elles-mêmes.

En ce qui concerne la recherche en pays anglophones, on dut regretter au congrès l'absence du Dr. Dalby, président de l'International African Institute de Londres. Le professeur Mazrui de l'Université de Michigan a fait le bilan des recherches scientifiques entreprises dans les différents pays africains, en misant particulièrement sur les réalisations scientifiques du Nigeria, du Zaïre, de République Soudanaise et du Soudan. Puis, il a fait état des recherches en matières africaines des universités américaines, décrivant l'extraordinaire floraison des années 1960-1970 où de très nombreux centres d'études africaines se sont développés avec des moyens d'action inconnus, et de l'Europe, et de l'Afrique. Ils sont actuellement en stagnation, voire en régression, pour faire place aux études arabes. Le choix du terrain de recherche évoqué par Mme Brita Rupp se profile de nouveau ici, mais point n'est tellement besoin de faire une recherche approfondie pour trouver les raisons du déplacement de ces centres d'intérêts. Quant à la recherche britannique vers l'Afrique, malgré le très gros travail accompli par l'Iai depuis 1928, elle est actuellement, et, contrairement à ce qui se passe en France, en régression..

Les commissions prévues étaient au nombre de cinq : Section I : introduction, problèmes généraux ; Section II : Origines et causes ; Section III : Mécanismes et manifestations ; Section IV : Dialectique ; Section V : Remèdes. Pour des considérations de temps et de lieu, on regroupe les

sections I, III, V, ainsi que les sections II et IV. Le soir se réunirent deux groupes interdisciplinaires : groupe I : Histoire, géographie, sociologie, sciences politiques, anthropologie, philosophie et lettres groupe II : Sciences naturelles, sciences exactes, médecine et pharmacie.

Tant au cours des commissions que des réunions des groupes interdisciplinaires, ont été prononcées de nombreuses communications qui ont souvent donné lieu à des débats vifs et intéressants (1).

Un ensemble de recommandations a été formulé pour lutter, en priorité, contre la dépendance économique et technologique, culturelle, militaire et politique. De nouvelles voies de réflexion et de recherche ont été tracées afin de faciliter la connaissance de la situation de l'Afrique, et des solutions ont été proposées pour remédier de façon efficace et réaliste à la dépendance actuelle. Dans le domaine économique, de nombreux espoirs ont été émis à l'égard d'un ordre économique nouveau fondé sur les ressources et les propres forces de l'Afrique, tout en dénonçant une nouvelle fois, l'exploitation des sociétés multinationales. La question du transfert des technologies a été au centre des débats et le caractère aliénant d'une théorie du développement fondée sur ce principe a été plusieurs fois souligné. En effet, les transferts de technologie renforcent, le plus souvent, la dépendance de l'Afrique car ils freinent l'apparition de techniques locales plus adaptées au contexte africain. A l'apport systématique et à l'imitation des technologies occidentales, on préfère la mise en place sur le terrain de stratégies nouvelles fondées sur les ressources humaines, matérielles et culturelles du pays, favorisés par un système éducatif adapté.

Dans le domaine culturel, les problèmes linguistiques occupent une large place en raison de la dépendance encore trop forte vis-à-vis des langues étrangères. Il est demandé aux pays africains de réduire le rôle des langues étrangères au profit des langues nationales et de définir une politi-

(1) La délégation française, assez nombreuse, comportait 17 personnes, et l'on nous pardonnera de ne pas citer tous les noms : le professeur Yves Person, professeur d'histoire de l'Afrique à Paris I, qui fit une communication fort intéressante sur l'État-Nation en Afrique, le professeur Lavrof, vice-président de l'Université de Bordeaux, Mme Coquery-Vidrovitch, directeur du Laboratoire Tiers monde, Paris VII, M. Laburthe-Tolrat, Paris V, M. Pommier, Idéric, Nice, Mme Brita Rupp, Centre d'études africaines, Maison des sciences de l'Homme, Paris, M. Howlett, Présence africaine, Mme Catherine Fabre, Aupelf, Recherche Pédagogie et Culture.

(2) Cf. « Recherche, Pédagogie et Culture », vol. IV, n° 22, février-mars 1976.

que globale de l'enseignement des langues et de la recherche.

Ces débats et ces recommandations figureront dans les Actes du colloque qui paraîtront prochainement.

Comme il était prévu dans les statuts du Cif, le président et le secrétaire général de la V^e session ont été élus au cours de ce congrès. Le président actuel est le professeur adjayi, vice-président de l'Université d'Ibadan. En attendant le consensus des Universités du Nigeria, Mme Johnson également de l'Université d'Ibadan a été élue secrétaire général par intérim. La prochaine session du congrès aura lieu à Lagos.

Tout au long de ces journées s'est déroulé à Kinshasa un festival du film africain où, malheureusement, les congressistes ont peu eu le loisir de se rendre. Une exposi-

tion d'art populaire zaïrois, dont nous aurons l'occasion de reparler dans ces colonnes, se tenait à l'Académie des Beaux Arts.

Enfin, il nous a été donné d'assister à deux excellentes soirées théâtrales. L'une est l'épopée de Ljanja, exécutée par le Ballet national dont nous avons déjà fait un compte rendu dans cette revue (2). Nous ne pouvons que redire notre éloquie appréciation pour ce spectacle. L'autre représentation était une pièce « Tshira », interprétée en lingala par le Théâtre expérimental de l'Institut National des Arts. Il faut rendre hommage à la très grande maîtrise de ce groupe tant en matière de mise en scène que de jeu théâtral. Il y a là un ensemble tout à fait remarquable qui mériterait de s'exporter.

Denyse de Saivre.

claire brochure explicative, indiquant la démarche par laquelle elle a été établie ainsi que le moyen de l'utiliser.

La carte linguistique met en apparence la suite de faits fondamentaux suivants :

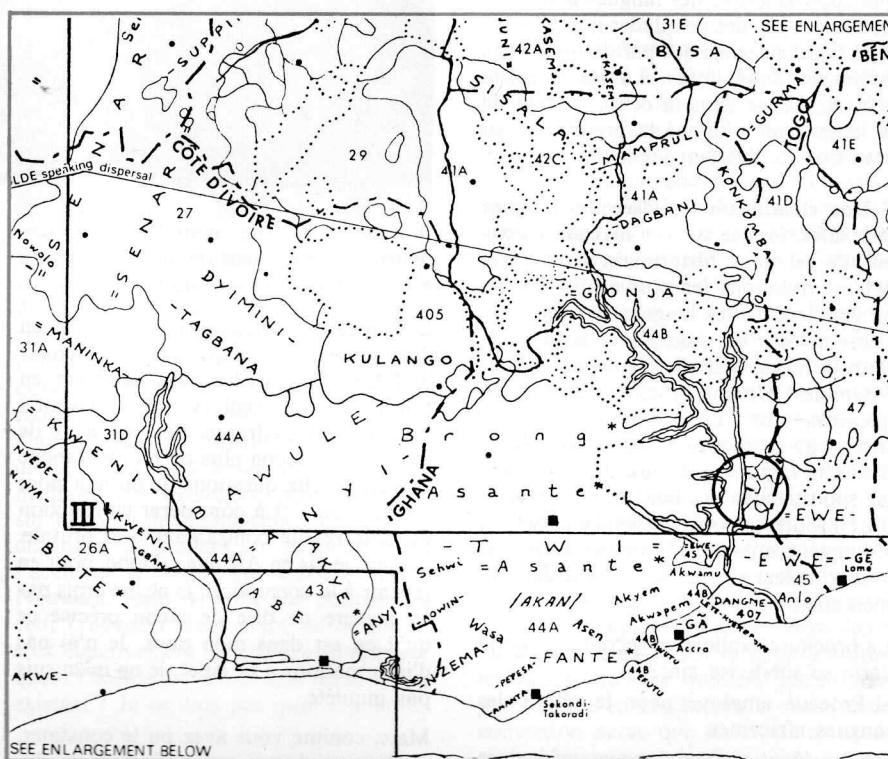
- Pour un taux de population relativement bas, l'Afrique montre une complexité linguistique beaucoup plus grande que celle des autres continents.
- Il existe aujourd'hui de 1 250 à 2 100 langues en Afrique (suivant les critères utilisés pour les distinguer).
- Seules 50 de ces langues (non compris les langues d'origine européenne) sont parlées par un million de locuteurs au maximum en première ou seconde langue.
- Les langues africaines peuvent être regroupées en approximativement, 120 ensembles et plus de 200 sous-ensembles très proches (mais où il n'y a pas nécessairement inter-compréhension).
- 85 % de tous les ensembles de langues africaines se situent à l'intérieur de ce que l'on appelle « zone de fragmentation linguistique », zone d'extrême complexité linguistique, s'étendant du Sénégal à l'Éthiopie et au nord de la Tanzanie.
- En dépit de leur diversité, plus des trois quarts des langues africaines (prises individuellement ou en ensemble), peuvent être affiliées aux deux grandes « familles linguistiques », aux « Aires d'affinité linguistique majeure ».

... de Grande-Bretagne

Carte linguistique de l'Afrique et des îles avoisinantes

La version provisoire de « Language Map of Africa and the adjacent islands » (1), a été publiée au dernier trimestre de 1978 par l'International African Institute de Londres (2) dont le Président est le Docteur David Dalby. Il n'en existe qu'un nombre limité de copies en noir et blanc et il est fortement souhaité par l'équipe de réalisation, que commentaires, critiques éventuelles et modifications soient envoyées à l'adresse de l'Iai. Il sera alors préparé une seconde édition en couleur accompagnée des noms d'institutions ou de personnalités qui auront collaboré à l'une ou l'autre version. L'édition révisée comportera une bibliographie complète des publications et documents utilisés pour l'établissement de la carte.

Cette carte qui dénombre un peu moins de 2 000 langues en Afrique représente un travail considérable de 10 années en collaboration avec de nombreux chercheurs, sur le terrain aussi bien qu'en bibliothèque. Elle représente un outil de travail inestimable pour tous ceux qui s'intéressent au problème des langues africaines.



Agrandissement d'une partie d'un encart de région.

Son échelle est de 15 000 000, avec encarts de régions plus complexes agrandis 2, 4, ou 8 fois par rapport à l'échelle de base. Elle est accompagnée d'une très

– La zone Sud d'affinité linguistique majeure (Niger-Congo), comprend la moitié de tous les ensembles et les deux tiers de toutes les langues locales d'Afrique.

(1) Prix de vente : 25 livres anglaises.

(2) International African Institute, 210 High Holborn, London, WC IV 7 BW, Angleterre.

– Cette zone Sud couvre une grande partie de « la zone de fragmentation linguistique » (du Sénégal au Nord-Zaïre et au Sud-Soudan) et comprend aussi plus de 400 langues du grand ensemble Bantou de l'Afrique centrale de l'Est et du Sud.

– La **zone Nord d'affinité linguistique majeure** (Hamito-Sémitique) comprend l'arabe et les autres langues sémitiques d'Éthiopie et du Proche-Orient, mais la majorité de ces langues sont aussi parlées à l'intérieur de la « zone de fragmentation linguistique », au Nigeria, au Cameroun et au Tchad.

– Étant donné la cohésion géographique du continent, et son recouvrement spatial par deux grandes zones linguistiques d'affinité majeure, il est impératif que la répartition des langues africaines soit examinée, en même temps, dans une vue globalisante, pour l'ensemble du continent.

Cette carte a pour but de montrer :

– La répartition approximative, géographique, moderne des **langues locales d'Afrique, fondée sur les langues maternelles majoritaires** (mais ne faisant pas apparaître la répartition des secondes langues « commerciales » ou « officielles »). On y a également indiqué des langues parlées au sein de petites « poches » de locuteurs (aussi bien que des langues en voie de disparition ou récemment disparues), ainsi que l'extension géographique approximative des langues maternelles parlées par des peuplades nomades ou semi-nomades ainsi que par des minorités largement disséminées. Là où il existe une alternative dans la dénomination de la langue, on a donné la préférence, au nom que lui donnent les locuteurs.

– **Une classification révisée des langues africaines, fondée sur des niveaux reconnus de relations historiques.** Au niveau des interrelations les plus étroites, on a pu établir dans les langues relevées, 121 « ensembles », ou unités de classification (subdivisées s'il le faut en sous-ensembles). Chaque ensemble est numériquement codifié. Les nombres ont été distribués a) en référence aux deux « Aires d'affinité linguistique majeure » auxquelles appartiennent les langues d'un ensemble considéré, et b) en référence à leur position géographique à l'intérieur ou à l'extérieur de leur « zone linguistique de fragmentation ».

La brochure explicative accompagnant la carte se subdivise ainsi :

– Procédé employé pour le relevé des langues africaines.

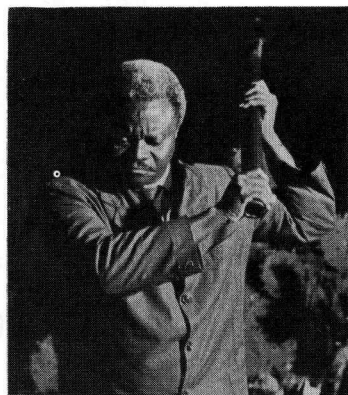
– Classification des langues africaines (systèmes de convention utilisés sur la carte, la liste qui l'accompagne et l'index alphabétique).

– Conventions employées pour la codification et la nomenclature des langues africaines.

... de la République Populaire du Bénin

Entretien avec Richard de Medeiros au sujet de son film « Le nouveau venu »

Votre beau film le Nouveau Venu a été sélectionné pour être projeté au 4^e Congrès Mondial de la Fédération internationale des professeurs de français qui comprenait un atelier-cinéma. Il pose plusieurs problèmes de fond. Tout d'abord celui de la corruption. C'est un thème souvent repris dans les romans, pièces de théâtre et films africains. L'estimez-vous grave, voire menaçant pour votre pays ?



Le nouveau venu



Je vais essayer de répondre très sincèrement à cette question bien que ce ne soit pas facile ni sans danger.

Les cinéastes africains se subdivisent en deux groupes : ceux qui sont à l'extérieur de l'Afrique, dans les pays étrangers, en Europe généralement, et ceux qui vivent à l'intérieur de l'Afrique. Leur capacité de répondre de façon plus ou moins franche ou directe aux questions qu'on leur pose est très souvent à considérer en fonction de cette réalité contraignante et brutale. Et moi, je vis en Afrique... Donc, pour en revenir à la corruption, je ne me crois pas en mesure de dire de façon précise ce qu'il en est dans mon pays. Je n'ai pas d'informations à ce sujet, je ne m'en suis pas inquiété.

Mais, comme vous avez pu le constater, c'est un problème qui revient dans plusieurs œuvres africaines, comme une obsession. Il serait donc léger de décréter qu'il s'agit d'un poncif que les artistes africains reprendraient avec complaisance. Le fait est que nous avons hérité par la colonisation, d'une foule de contra-

dictions dans la plupart des pays ; certains pays ont entrepris une révolution qui veut éliminer les maux que notre passé de colonisés nous a laissés, mais force est de constater que dans beaucoup de pays, les structures héritées du colonialisme sont restées en place, et souvent, en dépit ou même sous le couvert des anathèmes, proclamations et autres attaques furieuses dont elles sont l'objet. Et puis même en dehors du colonialisme et de ses séquelles, chacun sait que le pouvoir corrompt, et le pouvoir absolu, absolument ; il y a peu de démocraties en Afrique.

Dans le Nouveau Venu, j'ai abordé une situation qui est antérieure à l'état révolutionnaire que nous vivons actuellement au Bénin. Ceux qui connaissent l'Afrique pourront se rappeler des exemples précis de plusieurs pays où rien ne peut s'obtenir sans un backchich ou un matabichi, et ce, à tous les niveaux. Et les fonctions publiques gangrenées : composées de bureaucrates solidement accrochés à leurs postes et à leurs appuis politiques, qui dévorent le budget des États, et oppriment féroce-ment les populations ! Tout cela existe et les rappels en sont effectivement nombreux dans les films africains, les romans et les pièces de théâtre.

Il y a un certain manichéisme dans votre film. Tout est bon d'un côté avec un jeune directeur bon, honnête, incorruptible, face aux forces du mal des profiteurs et des fonctionnaires corrompus. En avez-vous conscience, la réalité n'est-elle pas souvent plus complexe ?

Soit. D'une certaine façon, ce manichéisme existe, selon le point de vue où l'on se place. Ce jeune directeur, vous le

dites bon, honnête, incorruptible. J'ai choisi de le présenter ainsi à cause d'une certaine stylisation nécessaire pour faire œuvre d'éducation. Une description plate de la réalité, une tranche de vie, n'aurait pas eu l'effet éducatif que je souhaitais et qu'en tout état de cause le cinéma possède en Afrique.

Ceci dit, il ne faut rien exagérer ! L'intransigeance de ce jeune directeur, quand on la prend sous un autre angle, peut n'être que la méconnaissance ou le refus de connaissance des réalités de son pays. Au point qu'il peut apparaître comme un technocrate déraciné. Quand le film est sorti ici, j'ai été furieusement attaqué par plusieurs de mes amis qui s'identifiaient au jeune directeur et qui m'ont reproché d'en avoir fait un personnage antipathique, un technocrate froid, distant et somme toute inopérant, contrairement à la vision que nos jeunes cadres ont d'eux-mêmes ! J'ajoute qu'au Bénin nous sommes dans un régime marxiste-léniniste et que ce genre de technocrates abstraits ne sont certainement pas ceux qui nous aideront à réaliser un socialisme à visage humain.

De fait, la réalité est plus complexe, et je crois que les qualités humaines ne sont pas inutiles dans la mise en place et l'application d'une politique donnée, qu'elle soit révolutionnaire ou non.

En somme, ce jeune directeur, ce personnage, vous l'avez stylisé, vous l'avez fait idéal, idéaliste, dans un souci pédagogique. Est-ce bien cela ?

A peu près. Je voulais que, par ce jeune directeur, passe un message élémentaire, à savoir que la mainmise, sur l'administration, des vieux fonctionnaires de l'ère coloniale, sans aucune qualification, ceux qu'on appelle ici « les sac-au-dos », qui ont commencé par être plantons dans leur service et en sont devenus directeurs généraux, cesse, ainsi que la terreur qu'ils font régner. Le jeune directeur, de ce point de vue, est effectivement exemplaire dans sa volonté tendue de vouloir que tout change, avec sa naïveté, son malheur même.

Mais on peut aussi être assez critique envers ce jeune directeur. En effet, il existe à son image beaucoup de jeunes cadres sûrs d'eux, et combien insolents (celui de mon film ne l'est pas), qui ne sont parfois même pas compétents, mais qui ont dû leur promotion à la confiance du régime, à la surenchère « militantiste », aux visites nocturnes ou au régionalisme. Ces sortes d'opportunistes se sont hissés en dépit ou peut-être à cause de leur incompétence professionnelle (ce qui les rend délicieusement dociles !) à des postes de direction, et sont devenus des personnages craints, insolents, cyniques et sûrs de l'impunité.

Il y a dans la progression de l'action, avec un suspense excellent, un double cheminement, c'est-à-dire d'un côté des accidents provoqués par la main de l'homme et de l'autre des recours à la magie. Est-ce un processus qui continue à être habituel dans votre société ?

Les sociétés africaines sont, bien entendu, engagées dans la voie d'un développement tous azimuts, et il serait inconcevable que nous prétendions revenir avant le déluge. Ici par exemple, en République Populaire du Bénin, il a été lancé, voici deux ans, une grande campagne contre la sorcellerie et toutes les pratiques rétrogrades, maux qui ont empêché notre société d'avancer. Je n'entends donc pas faire l'apologie de ces pratiques révolues que nous avons totalement extirpées de chez nous, comme chacun sait. Néanmoins, je constate que les sorciers, ces malfaiteurs, ayant été éliminés et leurs prétendus pouvoirs abattus, la mentalité animiste n'a pas disparue, et personne ne songe à la récuser, et à pré-



Richard de Medeiros

tendre que le christianisme, l'islam, le bouddhisme et autres, sont nos religions d'origine. Donc on constate que nos croyances traditionnelles continuent à guider beaucoup d'entre nous dans leur comportement quotidien. D'où la croyance qui subsiste, selon laquelle l'homme, par l'intermédiaire des fétiches, divinités et génies, en un mot par l'intermédiaire des « vodous », peut intervenir sur le cours des événements. Les coïncidences et les indices qui accompagnent l'accident de voiture qui se passe dans le **Nouveau Venu** ne sont pas étrangers à cette croyance. Maintenant, est-ce que ce sont effectivement les gris-gris qui provoquent l'accident ? Est-ce que les gris-gris existent ? Je ne sais pas quoi répondre.

Est-ce qu'on peut tirer de votre film la conclusion suivante qui se dégage de certaines œuvres africaines, à savoir que la solution de certains problèmes des sociétés africaines passe nécessairement par ce qu'on appelle les puissances occultes, c'est-à-dire que la médecine, la science

occidentale ne peuvent pas résoudre tous les problèmes des sociétés africaines ? Est-ce aussi cela que vous avez voulu dire ?

Oh oui, et j'y tiens très fort. Chaque type de société secrète finalement ses solutions. Et dans le **Nouveau Venu**, toute la partie qui vient après l'accident tend à signifier que la médecine moderne guérit les corps, mais que pour ce qui est de la guérison psychologique du héros et de sa réinsertion dans la société qui est la sienne, la science traditionnelle est nécessaire. Donc si dans la pratique, finalement, beaucoup d'entre nous s'abreuvent aux deux sources de la morale et de la religion, à la fois chrétiennes ou islamiques d'une part, et africaines de l'autre, cela tient à la dualité de notre genre de vie et même de la structure actuelle de l'Afrique. La science moderne résoud beaucoup de problèmes en Afrique, mais la science traditionnelle, qui prend toujours plus ou moins des allures occultes, intervient pour une grande part dans notre activité. En tout état de cause, ces pratiques ne sont souvent que la codification, par nos Anciens et nos grands Initiés, de ce que la tradition africaine a récolté au cours des siècles en tant que connaissances scientifiques.

En fin de compte, c'est bien le retour aux sources qui a le dernier mot, est-ce bien cela ?

Il faut bien retourner aux sources. Le jeune directeur a appris, à son corps défendant et dans sa chair, qu'on ne travaille jamais dans un milieu théorique, et que ce qu'on a appris dans les universités européennes doit être adapté au terrain sur lequel on vit. Je pense pour ma part que la société africaine, pour autant que je connaisse les sociétés autres qu'africaines, est probablement la société la plus humaniste qui soit, à savoir que l'homme y est la mesure de toute chose. Et en Afrique, tout a toujours été construit et vécu en fonction des hommes et non d'un avenir chiffré et abstrait. Donc toutes les exagérations, toutes les excitations « exotiques », technocratiques, idéologiques et d'autres types, qui prétendent faire de l'homme un simple instrument d'exécution, et le considérer seulement comme une donnée statistique, ou des biceps-vapeur sont condamnées à l'échec, à mon avis, en Afrique. Soit échec dans leurs buts, dans leurs visées et mots d'ordre : les ordres qu'elles donnent seront toujours battus en brèche par le manque de conviction parce que les hommes ne se sentent pas concernés. Soit échec par excès de succès : les individus sont mis en coupe réglée, taillée, organisée, massacrée, répartis en escadrons... de production, de danse ou d'animation, en brigades, angkars ou autres, et le développement se fait, mais à quel prix ? Les socié-

tés seront équipées de réalisations matérielles plus ou moins impressionnantes à présenter aux étrangers, mais le peuple, les hommes, se seront réfugiés dans une sorte d'exil intérieur.

Donc retour aux sources incontestablement, où il importe d'allier les nécessités du futur avec les exigences fondamentales de la pensée africaine.

Votre film a une fin heureuse, ne pensez-vous pas que là aussi, comme pour le caractère du jeune directeur, les choses sont souvent plus complexes ?

Je suis un optimiste, ou plus exactement un pessimiste actif. Bien sûr le jeune directeur aurait pu mourir dans l'accident, ou bien le vieux fonctionnaire aurait pu refuser de se réconcilier avec lui et créer désormais la lutte à mort. Le jeune directeur à son tour peut revenir animé d'une impitoyable ardeur de vengeance... et ainsi de suite.

Mais pensez, premièrement, qu'aucune opposition n'est définitive, pour peu qu'un certain nombre d'éléments interviennent pour les expliquer. Ensuite j'ai dit que j'ai tenu à ce que mon film soit un peu éducatif : c'est que je souhaite que les contradictions dans lesquelles nos sociétés parfois se noient, soient résolues par une confrontation dialectique. Donc, les choses sont plus complexes dans la réalité, mais il n'y a pas de raison que la fin heureuse n'existe pas elle aussi.

Sur ce point, je me permets de vous citer le cas de notre pays, la République populaire du Bénin, où nous vivons depuis six ans sous un régime militaire marxiste-léniniste. Généralement, ces deux types de régimes (régimes militaires d'une part et régimes marxistes-léninistes d'autre part) sont des régimes répressifs, souvent de façon définitive ou expéditive. Or, il n'y a pas eu, à ma connaissance du moins, de massacres des opposants du régime ; il y a eu des tensions qui se sont résorbées de façon à peu près vivable pour tout le monde ; c'est dire que, au Bénin en tous cas, les oppositions les plus meurtrières peuvent trouver une fin heureuse.

C'est ainsi que moi personnellement je vois la dialectique. Il s'agit de faire vivre les hommes ensemble, non de les « éliminer » comme vous dites si élégamment dans votre langage de cartésiens staliens. Et je le souhaite, et je le pense profondément, et j'y tiens. C'est pour cela que j'ai, au risque de paraître naïf ou hypocrite, choisi de proposer une fin heureuse à ce conflit.

Vos scènes oniriques, vos flash-back, le retour au pays sont admirablement tournés. Avez-vous des modèles cinématographiques ? Quels sont les grands réalisateurs que vous appréciez ?

Sur ce point, je n'ai aucune honte à affirmer que mes goûts littéraires vont au surréalisme sur lequel d'ailleurs je dispense des cours à l'Université Nationale du Bénin, après en avoir donnés en France. Cette liaison intime du rêve et de la réalité, cette façon de rêver son action ou de réaliser son rêve, ou encore cette façon d'avoir recours à l'onirisme pour traduire ce qui dans le discours quotidien aurait été plat, est sans aucun doute une des marques que j'ai reçues du surréalisme.

Mais pour le cinéma, s'il faut citer des modèles, j'ai une très grande admiration pour Fellini, pour Bergman, dont « Cris et Chuchotements » m'a paru un des films les plus extraordinaires que j'ai jamais vus. J'ai eu aussi beaucoup d'admiration, et j'aurais aimé connaître davantage le « cinéma novo » brésilien (par exemple je pense à Glauber Rocha, « le Dieu noir et le Diable blond » ou bien « Antonio Das Mortes »). Comme vous voyez, c'est très éclectique ; mes goûts ne se rangent pas particulièrement dans une école cinématographique, je ne sais pas si nous en sommes déjà là en Afrique. Nous avons des tendances personnelles que chacun des cinéastes essaie de traduire à travers ses œuvres.

Avez-vous des projets ?

Hélas oui. En Afrique Noire, nous sommes tous des cinéastes à projets. Tout le monde a des cartons, des tiroirs qui croulent sous les projets, mais sauf dans quelques rares pays, les projets finissent par prendre le goût des déceptions et des fantômes.

Dans l'immédiat, en tous cas, il y a un film de commande que je devrais réaliser sur le Recensement Général de la Population et de l'Habitation en République Populaire du Bénin, si quelques bureaucrates, à la bile amère, m'en laissent la possibilité. Le film est en projet depuis longtemps, il est écrit, et découpé, son financement existe mais des subtilités administratives étranges font qu'il n'a toujours pas été réalisé. Au-delà de celui-là, j'ai cinq projets de courts métrages et deux projets de longs métrages qui sont déjà très avancés, mais je vous le dis, nos projets deviennent parfois des fantômes douloureux ou méchants : qu'est-ce qu'un projet, quand on n'entrevoit aucune possibilité de le réaliser ? **Le Nouveau Venu** par exemple, ne m'a pour le moment rien rapporté sauf des dettes, des impôts et de féroces jalousies chez moi, et je ne vais pas me ruiner à produire moi-même tous mes films jusqu'à ma retraite. Alors mes autres projets restent pour le moment à l'état de désirs. Mais la grande force, n'est-elle pas le Désir ?

Richard de Médeiros
agréé de l'Université.

Propos recueillis par Adrien Huannou.

D'UN L

ARIANE DELUZ, COLETTE LE COUR-GRANDMAISON, ANNE RETEL-LAURENTIN

La natte et le manguier

Paris, Mercure de France, Collection « En direct », 1978.

Ce livre porte, en sous-titre, les termes « Carnets d'Afrique de trois ethnologues ». Or, ce sont trois ethnologues femmes qui nous parlent de femmes africaines, la préface étant de Han Suyin. L'ouvrage est donc entièrement au féminin. C'est, je pense, l'un des meilleurs témoignages que l'on puisse avoir sur des conditions féminines comprises, analysées de l'intérieur avec intimisme et chaleur, sans qu'aucune démagogie, aucun féminisme systématique y soit exalté. Il s'agit de faits minutieusement examinés (et la plupart du temps parfaitement incompris et mal interprétés par d'autres) avec rigueur, dans la recherche des causes et la révélation des liens d'amitiés qui se sont discrètement tissés au cours de tous ces entretiens. Je cite la dernière partie de la préface de Han Suyin : « Elles ont entamé un dialogue entre femmes, pour les femmes, par les femmes, qu'il faut écouter. Elles ont eu le rare mérite de donner à ce dialogue la part « femme » d'elles-mêmes, laissant de côté leur culture occidentale, leur formation professionnelle, leurs avis et préjugés, leur logique, leurs conclusions. Il faut que nous écoutions ces mots de nos sœurs, qui nous apprennent aussi ce que nous sommes. Même en Europe, même dans les pays soi-disant développés. »

Cet ouvrage présente, en outre, une rare qualité littéraire. Il est très agréable à lire et facile d'accès pour des non-spécialistes. Il comporte en effet des notes sur des sujets évidents pour des ethnologues, mais qui ne le sont pas forcément pour le grand public. Nous connaissions déjà le style clair, rapide, incisif, imagé de Anne Retel-Laurentin, dont l'excellent livre « Infécondité en Afrique Noire » (1) a été analysé dans nos colonnes et qui a apporté sa contribution à notre numéro 38 sur « la formation scientifique ».

(1) Masson, Paris, 1974.