

Un livre un militant

GUY BELLONCLE ⁽¹⁾

POUR UN PROJET D'ÉDUCATION POPULAIRE EN AFRIQUE

LE LIVRE :

Le chemin des villages ⁽²⁾

Ce pourrait être le titre d'un conte, d'une nouvelle ou d'une fable. En réalité, il s'agit d'une anthologie de textes écrits sur le développement pendant dix-huit ans (1961-1979) lors de missions de sociologue-conseil dans huit pays différents : le Cameroun, la Côte-d'Ivoire, la Haute-Volta, Madagascar, le Mali, le Niger, le Sénégal, la Tunisie.

Deuxième intérêt de l'ouvrage : il propose selon l'expression de l'auteur, un « parcours » plus qu'un « discours » : *« Ce qui m'apparaît de plus en plus évident, c'est que ce dont les cadres africains d'aujourd'hui ont le plus besoin, c'est au-delà des catéchismes et des dogmes, de retrouver le chemin des villages afin d'expérimenter patiemment les nouveaux types d'organisation sociale qui permettront dans un premier temps d'enrayer le « développement du sous-développement », dans un second temps de construire un type de développement réellement au service du peuple. »*

I. - Réhabiliter les cultures africaines

Construire un développement au service du peuple, est-ce possible sans organiser un enseignement lui-même populaire ? Dans l'interview ci-contre, Guy Belloncle répond à cette question en insistant sur une nécessité essentielle : la réhabilitation des cultures africaines, calomniées par le colonisateur.

(1) Né en Bretagne en 1938, ancien élève de l'E.N.S. de Saint-Cloud et de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, docteur en sociologie du développement. Actuellement expert de l'U.N.E.S.C.O.

(2) *Le chemin des villages* (1979), 288 pages, 58 F, Editions L'Harmattan, 18 rue des Quatre Vents, Paris VI*.

« L'école « classique », telle qu'elle a été implantée en Afrique par le colonisateur a accredité l'idée qu'il n'y avait de réel savoir que moderne (c'est-à-dire emprunté à sa propre culture), tout le reste n'étant qu'ignorance, superstition ou magie. Aussi l'école a-t-elle véhiculé et véhicule-t-elle encore un enseignement de mépris en dévalorisant de façon délibérée le monde traditionnel (à commencer par l'essentiel : sa langue) et c'est peut-être la cause la plus profonde de la désaffection des jeunes scolarisés à l'égard du milieu rural : une cause culturelle avant d'être une cause économique. Comment, en effet, accepter de continuer de vivre dans un milieu dont on vous a convaincu qu'il n'était que ténèbres et ignorance et qu'il n'avait jamais créé de lui-même aucune des découvertes ou inventions ayant contribué au progrès de l'humanité ? (p. 230)

Mais quelle réhabilitation et par qui ? Ce sont les grands anthropologues et en particulier Lévi-Strauss qui nous ont aidé à redécouvrir qu'il n'y avait pas d'un côté des sociétés magiques et primitives, et d'un autre des sociétés évoluées et scientifiques mais des sociétés qui ont développé des modes de connaissances différents : « Il existe deux modes distincts de pensée scientifique, l'une et l'autre fonction, non pas certes de stades inégaux du développement de l'esprit humain, mais des deux niveaux stratégiques où la nature se laisse attaquer par la connaissance scientifique : l'un approximativement ajusté à celui de la perception et de l'imagination et l'autre décalé, comme si les rapports nécessaires qui font l'objet de toute science, pouvaient être atteints par deux voies différentes : l'une très proche de l'intuition sensible, l'autre plus éloignée. (Lévy-Strauss, La pensée sauvage, p. 24). »

En citant Lévy-Strauss et la connaissance acquise par la voie de l'intuition sensible. Guy Belloncle ne nous ramène-t-il pas à Freinet et à son *Essai de psychologie sensible* ?

II. - Stratégie de l'auto-développement

Pourtant, il ne suffit pas de réhabiliter les cultures africaines pour lutter contre l'impérialisme culturel occidental. Il faut également organiser l'économie qui assurera la résistance à la domination extérieure. C'est la stratégie des quatre « auto » : auto-

analyse, auto-programmation, auto-organisation, auto-évaluation que nous avons déjà décrite à propos des « Paysans éducateurs au Sénégal » dans *L'Éducateur* n° 15 du 20 juin 1976. Il s'agit de se mettre à l'écoute du paysan. Un des préjugés qui semble avoir la vie dure est celui du faible niveau technique du paysan noir. « Rares sont ceux qui ont su découvrir derrière les apparences, les difficiles équilibres auxquels les paysanneries africaines ont su parvenir. » Mais du fait que cette vérification est l'œuvre de géographes (tels Jacques Richard-Molard) et non d'agronomes, les services de vulgarisation fondent leur action sur des « méthodes modernes » appliquées par des paysans « pilotes » catéchisés et placés en situation de rupture sociale par rapport à la communauté villageoise.

La démarche préconisée et expérimentée par Guy Belloncle s'appuie sur une promotion collective du village, grâce à l'action d'un animateur qui facilite le changement social en le faisant contrôler par le groupe lui-même :

1. **L'auto-analyse** : les paysans examinent la situation de l'agriculture et les problèmes qu'elle pose au village.
2. **L'auto-programmation** : ils choisissent dans la gamme des actions proposées par les techniciens celles qu'ils souhaitent entreprendre en priorité.
3. **L'auto-organisation** : ces actions entraînent des besoins en formation pour les jeunes adultes ainsi que la désignation

des premiers expérimentateurs choisis par les paysans en leur sein.

4. **L'auto-évaluation** qui permet de faire le point et de repartir sur des bases solides.

Cet édifice repose sur la qualité des stages d'auto-formation des jeunes : alphabétisation faite dans la langue régionale, théorie tirée de la pratique, tâtonnement expérimental... toutes démarches identiques à celle de la pédagogie Freinet et que Guy Belloncle a décrites avec minutie dans un livre paru simultanément : *Jeunes ruraux du Sahel* (3).

Avec ces deux ouvrages, nous tenons enfin un ensemble d'expériences et de propositions qui permettent d'espérer que le cri d'alarme lancé en 1961 par René Dumont : « *l'Afrique est mal partie* » a été entendu. Pour Guy Belloncle, l'Afrique est capable de décoller à condition de compter d'abord sur ses propres forces, c'est-à-dire sur ses propres hommes, dans le respect de leur patrimoine et de leurs besoins réels.

Roger UEBERSCHLAG

(3) *Jeunes ruraux du Sahel*, une expérience de formation de jeunes alphabétisés au Mali (1979), 239 pages, 55 F, chez le même éditeur.

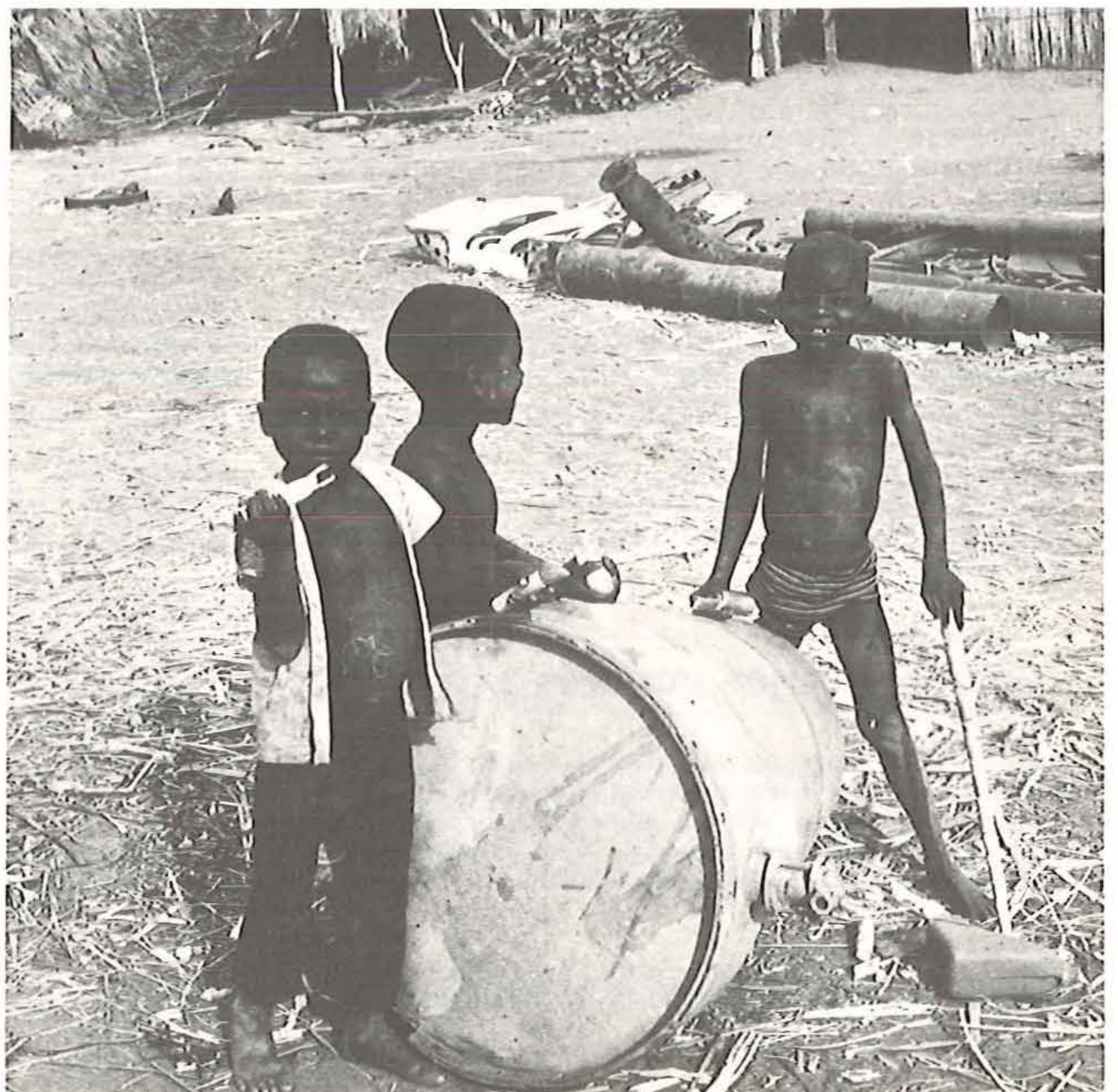
INTERVIEW

Pour un projet d'éducation populaire en Afrique

Roger Ueberschlag. — *Pourrait-on développer actuellement en Afrique une pédagogie de type populaire, c'est-à-dire qui ne chercherait pas à sélectionner avant tout les futures élites du pays mais à faire monter le niveau culturel de toute une population ?*

Guy Belloncle. — La première réponse à ta question, c'est qu'avec l'école telle qu'elle existe actuellement en Afrique et telle qu'elle a été importée, on est tout à fait loin du compte et qu'au contraire on est orienté et lancé vers une école de type élitiste, tout à fait coupée du peuple. On peut dire qu'au début des années des indépendances, on a posé l'équation : **scolarisation = développement**, et qu'on est là devant un gigantesque malentendu. Alors, aujourd'hui, c'est tout à fait l'impasse à la fois sur le plan qualitatif et sur le plan quantitatif.

Sur le plan quantitatif, parce que l'école est un monstre budgétivore. Dans la plupart des pays, les dépenses d'éducation croissent régulièrement et représentent déjà 30 à 35 % du budget pour scolariser un cinquième ou un quart des enfants et il y a déjà à ce niveau une première sélection considérable. Les moyennes de scolarisation qu'on indique sont d'ailleurs peu significatives, en ce sens qu'elles masquent des différences importantes entre les villes où on arrive à 90 % et certains villages ou régions où on n'en est même pas à 10 %.



Mais c'est aussi l'impasse sur le plan qualitatif, dans la mesure où on a constaté depuis un certain temps que l'école, c'était un peu une machine à décerveler qui coupe l'enfant de son milieu. L'enfant qui est passé par l'école ne se préoccupe que d'une chose : sa propre carrière, ses propres revenus. Le dernier de ses soucis, c'est vraiment la promotion collective du village dont il est originaire. Ce qui ajoute à cette coupure, c'est le problème linguistique. Tant que l'éducation se donnera dans une langue étrangère, toutes les adaptations de programmes, toutes les tentatives dans ce sens, seront obérées par la langue utilisée et qui est décultivante par elle-même. Or l'enfant africain apprend à l'école plus qu'une langue étrangère. Il adopte des valeurs qui lui sont étrangères. On voit le gosse au bout de deux ans d'école, après avoir acquis des rudiments de langue, réclamer à la maison le bol de Nescafé ou de lait Gloria à la place de la bouillie de mil et un matelas à la place de la natte...

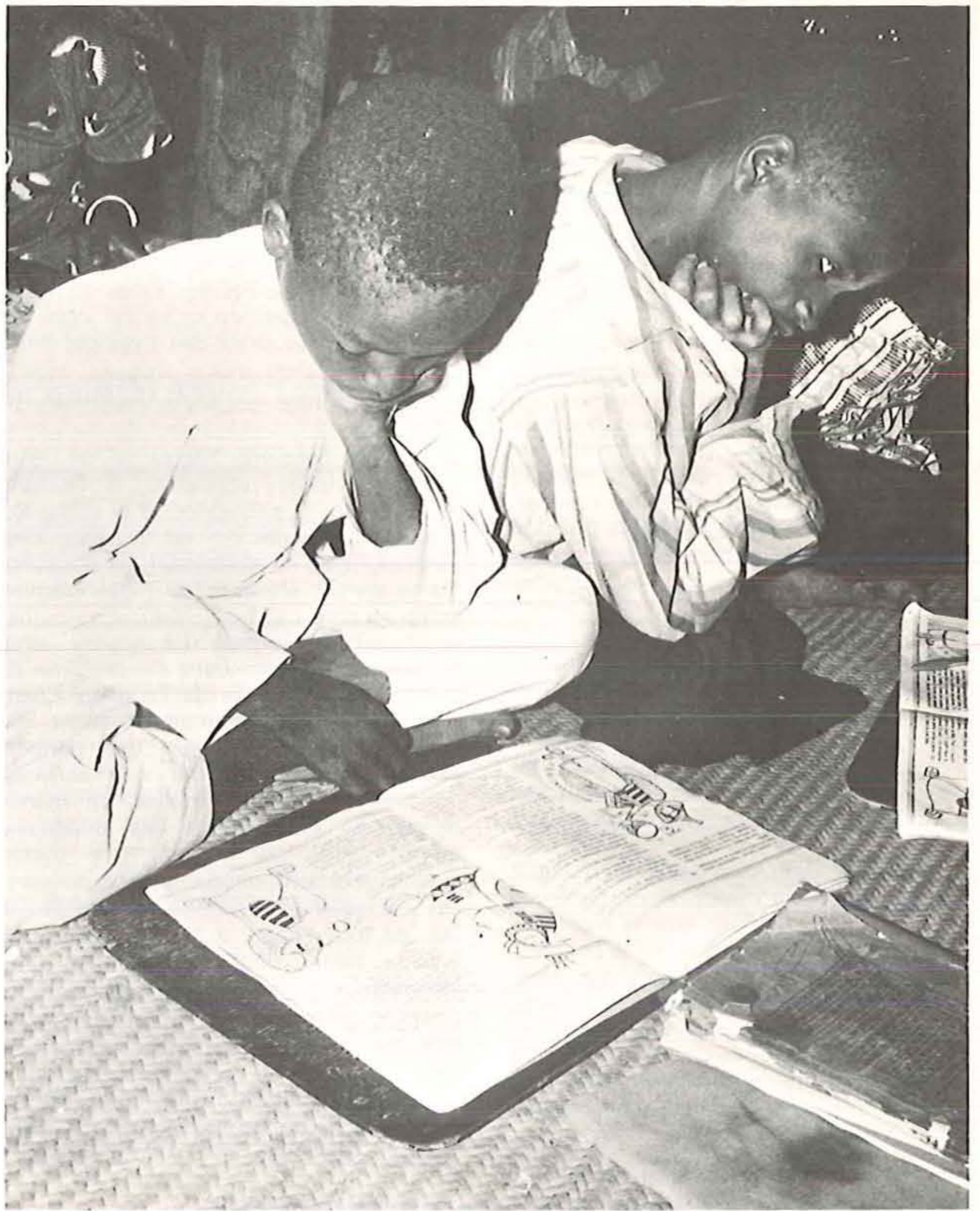
La langue maternelle, arme et outil

A côté de ce système éducatif qui est le plus massif par les crédits qu'il consomme et par les effectifs qu'il touche, il y a eu tout de même depuis une quinzaine d'années, dans un certain nombre de pays, des expériences d'alphabétisation qui ont été lancées par l'U.N.E.S.C.O. dans le cadre du programme expérimental mondial d'alphabétisation, essentiellement au Niger, au Togo, au Bénin, au Mali, pour les adultes. A l'origine, l'U.N.E.S.C.O. voulait s'adresser à des adultes, pères de famille, chefs d'exploitation. Ce qu'on a constaté, c'est qu'en fait, ce furent des adolescents et des jeunes adultes qui les suivirent. On pourrait beaucoup critiquer le concept d'alphabétisation fonctionnelle, on pourrait même discuter de ses méthodes. Ce que pour ma part, je retire de cela à travers ce que j'ai analysé, c'est qu'on est parvenu, en trois cents heures en dehors des heures de travail, à raison de deux fois quatre mois, à leur apprendre à lire, à écrire et à calculer dans leur propre langue.

R.U. — *Mais leur langue maternelle, c'était une langue orale uniquement...*

G.B. — On l'a doté d'un statut écrit. Ce qui est intéressant, c'est de voir que précisément le fait d'avoir doté ces langues d'un statut écrit, le fait que les gens aient découvert qu'à travers cette langue, ils avaient accès à d'autres connaissances a revalorisé du même coup toutes les valeurs dont les langues sont le support. En même temps s'est développée chez les gens qui ont été alphabétisés dans leur langue, une espèce de revendication à ne pas en rester là. Ils se posent la question : jusqu'où pourra-t-on aller avec nos propres langues ?

R.U. — *Donc, pour toi, la condition première d'émergence d'une éducation populaire serait le respect et le développement des langues locales ?*



La machine la plus efficace pour fabriquer du consommateur européen ? L'école.

G.B. — C'est absolument indispensable. On ne peut pas parler d'éducation tout court à partir du moment où les valeurs propres au groupe et qu'on cherche à véhiculer ne disposent pas d'une langue qui lui est propre. La langue, c'est beaucoup plus que la langue, c'est le support de toute civilisation, d'une culture, d'une philosophie.

R.U. — *Toute vie scolaire débouche sur une profession. Ne court-on pas le risque, en utilisant une langue régionale ou locale, de n'orienter les enfants que vers les métiers du village ? Les parents ne revendiquent-ils pas pour eux un avenir économique que peut garantir seul, à leurs yeux, la langue des blancs ?*

G.B. — Tu me poses deux problèmes : tu as parlé de langues régionales et locales. C'est vrai qu'il y a en Afrique une multiplicité de langues régionales et locales dont certaines sont de faible diffusion. Mais il ne faut pas oublier non plus qu'il y a des langues de très grande diffusion qui sont interafricaines, voire internationales : le bambara, le haoussa, l'ingala, le souahili... Je pense que d'ici vingt ans, il y aura une unification qui va se faire autour de trois ou quatre

langues de communication. Il n'y a donc pas forcément un morcellement linguistique.

Avec le bambara, pourra-t-on aller dans la Lune ?

L'autre question que tu poses, c'est : quelle va être la capacité à traiter des sciences et de la technologie moderne d'une langue orale jusque là et qui accède au statut écrit à travers l'alphabétisation ? Un jeune alphabétisé en langue bambara m'a posé la même question sous une forme très imagée : « Est-ce qu'avec le bambara, on pourra aller dans la Lune ? Est-ce que vous n'êtes pas en train de nous donner une éducation au rabais qui nous enfonce dans un milieu dont on voudrait s'échapper ? »

Il n'y a pas de réponse simple à cette question si on ne veut pas faire de démagogie. A travers l'expérience que j'ai pu acquérir pour une langue africaine, le bambara (et il y a tout lieu de penser qu'avec une autre langue, ce seraient les

mêmes problèmes), je dois reconnaître que lorsqu'on veut aborder les problèmes scientifiques dans une langue africaine, on n'est pas démuné.

D'une part, si les civilisations africaines traditionnelles sont des civilisations sans écriture, elles ne sont pas pour autant des civilisations sans culture ou sans savoir. J'avais trouvé chez Lévi-Strauss une expression qui m'a plu : il parle de la « science du concret », c'est-à-dire que les gens n'ont pas attendu l'écriture pour penser par eux-mêmes ; ils ont accumulé du savoir qui est un savoir empirique, qui est une préfiguration de la science car c'est déjà un raisonnement scientifique. Ils ont déjà établi un certain nombre de corrélations. Par exemple, les paysans savent très bien discerner les plantes qui sont les indications de la fertilité ou d'un sol en voie de stérilisation. En agrostologie (connaissance des pâturages) les nomades sont imbattables. La première tâche à faire serait donc de récupérer à travers la langue tout ce que la langue elle-même véhicule comme connaissances réellement scientifiques, acquises non à travers la méthode expérimentale mais par l'observation et l'expérimentation empirique de plusieurs générations. Par rapport à ces savoirs, les langues africaines sont en état de supériorité si on les compare aux langues européennes et peuvent en rendre compte beaucoup mieux. Ainsi, en étude du milieu, de nombreux termes n'ont pas leur équivalent en français, vu la pauvreté de notre vocabulaire. Ici, à chaque arbre correspond un nom, à chaque herbe aussi. Notre terme générique d'arbre ou d'herbe est incapable de rendre compte de la diversité du milieu (qu'on se rappelle les vocabulaires de métier, chez nous).

D'autre part, chaque langue, dans son propre génie, a la capacité de former des néologismes. Nous avons utilisé le bambara pour faire des essais significatifs dans ce domaine. Ce n'est qu'en dernière analyse, quand on ne trouve pas dans le fonds lexical des langues, les mots qu'il faut ou qu'on pourrait créer, qu'on passe aux emprunts. L'emprunt, ce n'est pas d'ailleurs un problème propre aux langues africaines. On arrive alors à ce que Pierre Alexandre appelle le langage scientifique international où il n'est même plus question de créer autre chose que ce qui existe... quand on parle de Volt ou d'Ampère, on a tout à fait oublié l'origine de ces termes. Il font partie du vocabulaire international tout comme les symboles chimiques employés pour expliquer que dans les sols il y a une vie microbienne, de l'azote, de la potasse...

Quand l'école parallèle est majoritaire

R.U. — Une pédagogie populaire africaine, en milieu rural, peut-elle se concevoir sur des rythmes scolaires européens ou doit-elle tenir compte de la vie agricole, pour des raisons économiques autant que pédagogiques ? (Exploitation sur le vif des travaux par un va-et-vient entre la pratique et la théorie.)

G.B. — Sur le terrain, il y a deux stratégies :

1. Essayer de transformer l'école telle qu'elle existe. On en a hérité, il faut être réaliste et ne pas tout bouleverser.
2. Cette école ne touche qu'une toute petite minorité de gens : 20 à 25 % à l'entrée qui deviennent 10 % six ans plus tard et 5 % à la fin du premier cycle. C'est-à-dire qu'en dehors des gens qui sont touchés par l'école, tu as tout un public dont il faut s'occuper. À côté de l'école il faut inventer des formules éducatives qui soient moins longues, moins onéreuses et qui touchent davantage de gens.

En ce qui concerne l'école, si on veut qu'elle devienne productive, il faudrait intégrer dans le calendrier de la scolarité, la saison de pluies qui est la saison des cultures, mais en changeant les horaires. Est-ce qu'il a été écrit de toute éternité qu'on ne peut pas faire d'éducation autrement qu'en prenant les gosses cinq heures par jour, pendant six jours de la semaine et neuf mois de l'année ? C'est une aberration. Il faudrait respecter les rythmes naturels et avoir une période pendant laquelle on fait des activités agricoles et pendant laquelle, en même temps, on emmagasine des matériaux qu'on n'aura pas le temps de traiter intellectuellement pendant cette période. On y travaillera pendant la période sèche qui, de tout temps, a été une saison de pause, même dans les rythmes biologiques.

Pendant la saison des cultures, on part très tôt aux champs pour éviter les fortes chaleurs et on revient vers deux ou trois heures de l'après-midi. En fin d'après-midi, on pourrait, pendant deux heures, récapituler plus dans un souci

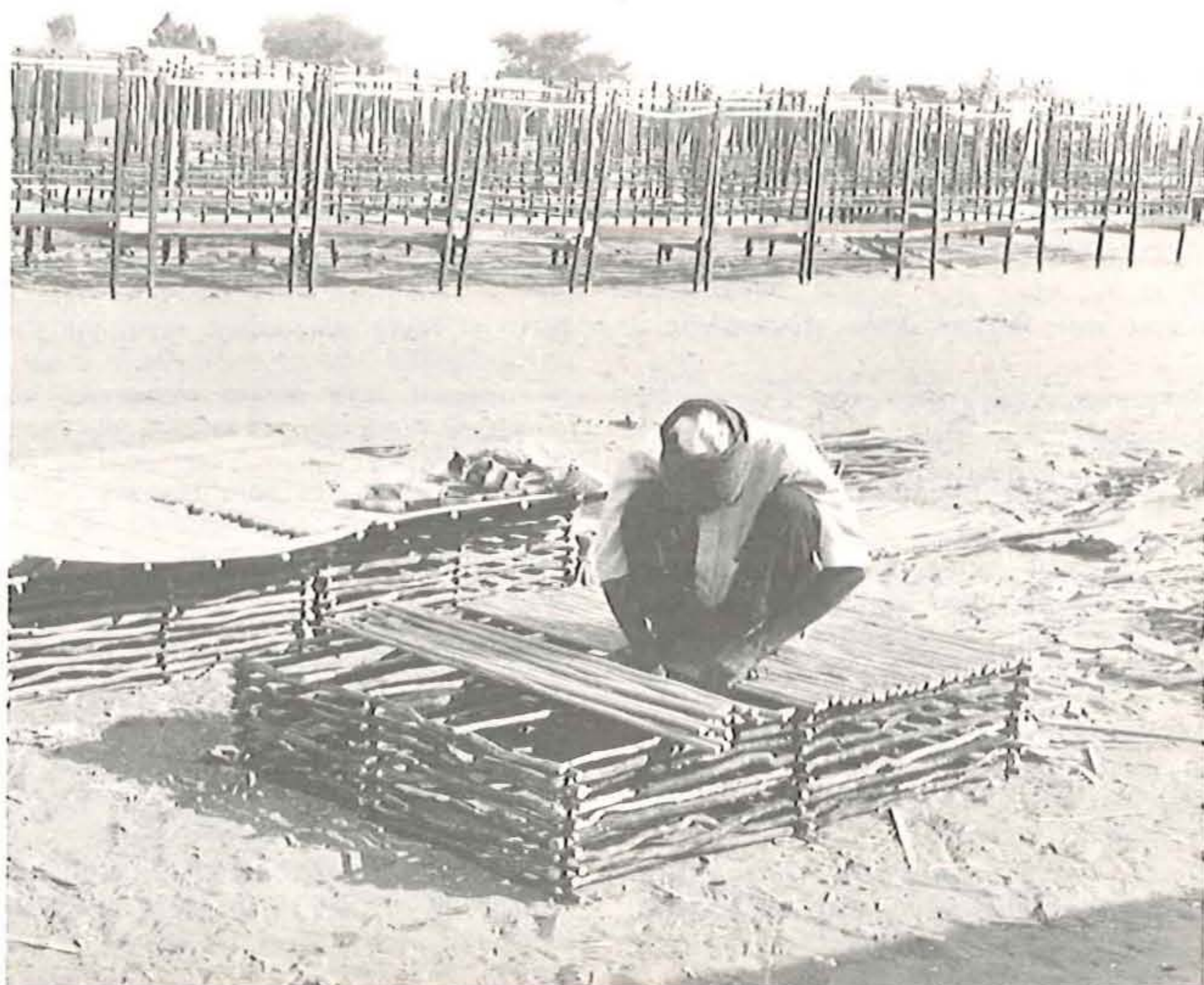
d'inventorier, de classer, de stocker des informations, que de les traiter.

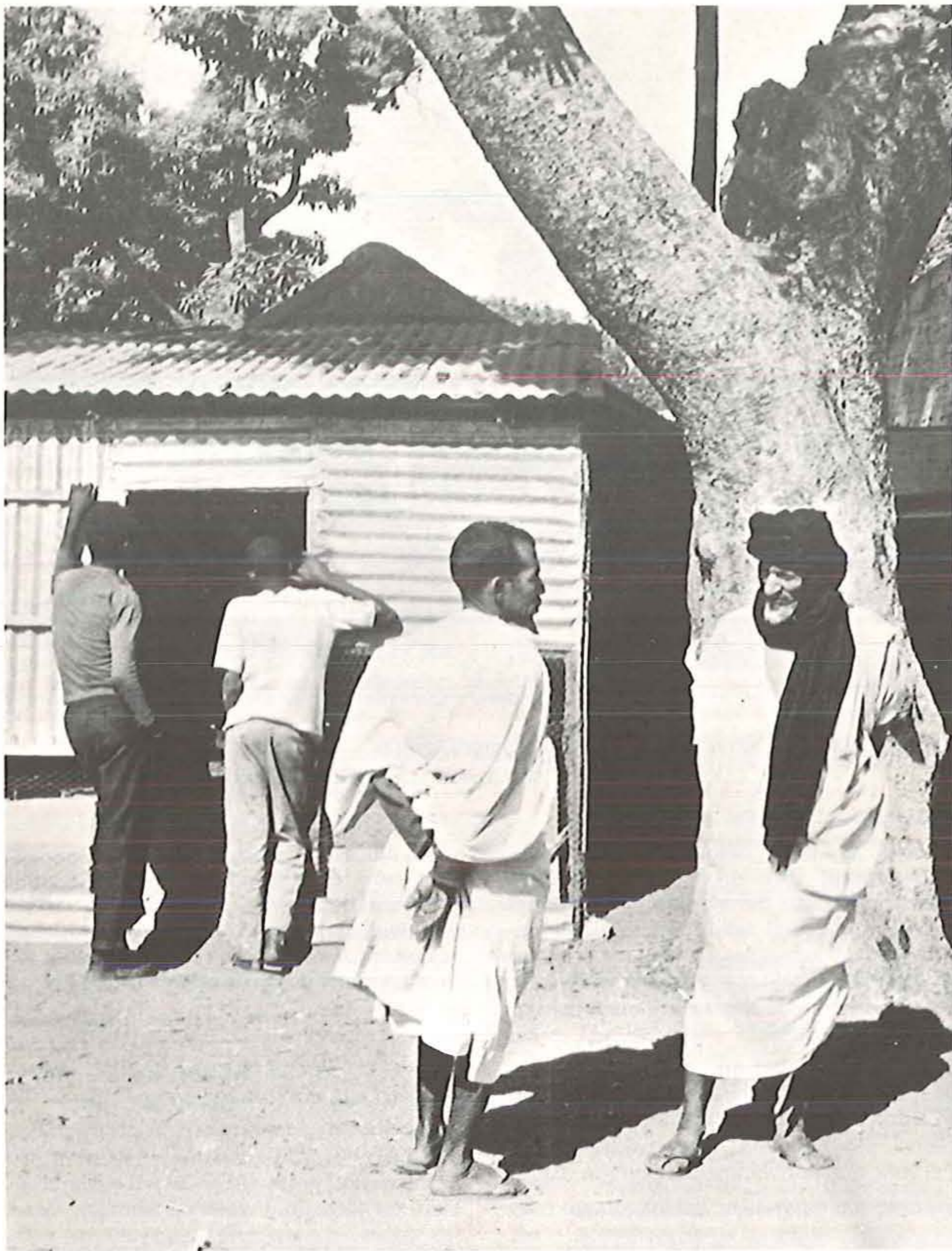
Pour lutter contre l'exode rural : Alain ou Freinet ?

R.U. — Cette façon de faire est assez proche des démarches de la pédagogie Freinet, allant de la pratique à la théorisation de cette pratique. Exprimer par le dessin, la langue, l'écriture, ce qu'on a vécu... N'y a-t-il pas de ressemblances entre cette façon d'enseigner et celle que tu proposes ?

G.B. — Il y a plus que des ressemblances, disons qu'il y a toute une inspiration. J'ai toujours pensé que la pédagogie de la ruralisation, c'était Freinet. Malheureusement, Freinet est très peu connu en Afrique. Il suffit de regarder les auteurs qui sont au programme des C.A.P. des instituteurs des pays francophones africains : on continue à étudier *L'Emile* ou les *Propos sur l'éducation*. Si intéressantes que soient les idées de Rousseau ou d'Alain, elles n'ont pas grand chose à voir avec l'Afrique d'aujourd'hui.

Au contraire, Freinet qui était dans un contexte rural d'avant et d'après-guerre, très proche de celui qu'on a en Afrique, avait le souci de ne pas couper l'intellectuel du manuel et de faire que le désir de comprendre naisse de la pratique. Certaines de ses techniques demanderaient à être adaptées mais, dans la visée de l'éducation africaine actuelle, il n'y a pas de meilleure pédagogie pour la ruralisation que celle de Freinet.





Les vieux veulent d'un changement qu'ils puissent continuer de contrôler du point de vue social.

R.U. — *Comment vois-tu cette pédagogie en liaison avec les adultes, avec la communauté villageoise ?*

G.B. — On a parlé tout à l'heure de ceux qui n'étaient pas touchés par l'école. Pour moi, le groupe-cible, en Afrique, devrait être le groupe des « adolescents et jeunes adultes » qui correspond d'ailleurs à une classe d'âge traditionnelle : de tous temps, dans les villages africains, ces jeunes, réunis en groupes (car il y avait une initiation), étaient chargés de défendre le village contre les agressions. C'est à eux qu'on s'adressait pour protéger les récoltes contre les fauves, pour creuser un canal, pour faire face à une inondation, pour ramener du bétail égaré dans la forêt... Il faut garder l'esprit de cela mais il est évident que les agressions dont les villages sont victimes ont changé de nature : ce sont les problèmes de la santé, d'une éducation inadaptée, de l'exploitation économique par l'intermédiaire des prix de producteurs fixés au plus bas et des prix de semences et de matériel qui ne cessent d'augmenter, c'est la manipulation des villages par des

gens qui sont à l'extérieur, dans des capitales et qui prennent des décisions sans connaître le milieu.

Dans le prolongement de l'alphabétisation en langues nationales (qui prend peu de temps), on pourrait pendant de courtes périodes organiser de véritables universités populaires. L'hypothèse qu'on avait au Mali était de mettre sur pied 4 cycles de formation de 6 semaines étalées sur l'année. En 24 semaines, c'est-à-dire en 4 ans, on pourrait donner aux jeunes des villages tout ce dont ils auraient besoin pour se défendre et changer les conditions de vie du village.

R.U. — *Mais la classe d'âge des adultes accepterait-elle les innovations proposées par les jeunes ? L'exode rural n'est-il pas né, en partie, de cette incompréhension ?*

G.B. — Chez les adultes, on ne craint pas l'innovation en tant que telle, mais on la redoute parce qu'elle menace une cohésion sociale qui existe, elle peut perturber les équilibres. Il me semble que tout ce qu'on a fait jusqu'à présent a pris à contre-pied et à rebrousse-poil la société traditionnelle car on lui a pro-

posé des innovations qui s'adressaient à des individus. A ce moment-là, la réaction de la société a été de se défendre et d'éliminer le perturbateur qui, du coup, devenait un déviant.

Au contraire, la pédagogie que je préconise commence par une auto-analyse au cours de laquelle on demande aux anciens : « *Compte tenu des problèmes du village, que faudrait-il apprendre aux jeunes ?* » Contrairement à ce qu'on a pu dire, il n'y a aucun passéisme, aucune sclérose chez les Africains. Il y a au contraire une très grande lucidité sur les impasses dans lesquelles sont les villages, sur la nécessité du changement et sur le fait que seuls les jeunes peuvent être le moteur de ce changement. Mais les vieux veulent un changement qu'ils puissent contrôler au point de vue social. A partir du moment où ce sont les vieux qui ont dit : « *Voilà ce qu'il faut apprendre aux jeunes* », ils donnent le feu vert à toutes leurs innovations.

Par exemple pour la fertilité des sols, les vieux s'expliquent très bien la baisse de fertilité : avant eux, la régénération des sols se faisait par la jachère longue, de quinze à vingt ans, en principe. Maintenant, on n'a plus le temps de laisser les sols se reposer parce qu'il y a la pression démographique, parce qu'on a introduit des cultures commerciales qui n'existaient pas auparavant, parce qu'on utilise du matériel de culture attelée. On a ainsi perturbé un équilibre et les vieux ne savent comment rétablir un nouvel équilibre. Ils nous demandent, à nous, animateurs : « *Est-ce que vous pouvez expliquer aux jeunes s'il y a moyen de cultiver un champ sans qu'il perde sa force ?* » Si on explique aux vieux que précisément on est venu pour enseigner cela aux jeunes et que leur formation agricole ce sera cela, les types sont passionnés et disent : « *Si c'est vraiment cela, on peut croire que rien de mal pour le village ne pourra sortir de cette formation.* » Et, au contraire, ils montrent toute la crainte qu'ils ont de la formation qu'ils ne contrôlent pas.

En ville, une pédagogie populaire dépend d'une politique de l'emploi

R.U. — *Ceci est valable pour la campagne, mais dans les villes peut-on aussi opérer des modifications, dans la perspective d'une éducation populaire ?*

G.B. — En ville, effectivement, les problèmes paraissent insolubles. Mais ils risquent de le devenir davantage de jour en jour, si on ne freine pas la désertion des campagnes. Il faut donc tout faire, dans les campagnes, pour y réinsérer les jeunes et éviter qu'ils ne viennent grossir le prolétariat urbain.

Il n'empêche que la ville africaine n'a rien de commun avec la ville européenne. On trouve dans les villes africaines une structure villageoise par quartiers. Le gros problème en ville, ce n'est pas tellement la structure sociale : tu peux organiser

au niveau des quartiers des palabres du même type que ceux que tu as dans les villages. La vraie difficulté est celle de l'emploi. On ne peut pas changer l'école en ville, sans une autre politique de l'emploi. Au lieu d'imaginer comme seules solutions les grosses usines et les technologies avancées, il faudrait mettre en œuvre toute une politique technologique nouvelle. On commencerait par poser le problème : dans tel quartier, quels sont les emplois possibles ? Quelles sont les technologies qu'il faut mettre en œuvre et comment peut-on former les jeunes à ces technologies ?

En l'absence d'une politique de l'emploi et d'une politique technologique différente, l'école est impuissante et isolée. Alors que dans les villages, ce problème ne se pose pas : le jeune que tu formes, il a sa terre, il sait qu'en dehors de la culture, des métiers sont nécessaires : on a besoin de forgerons, de réparateurs. On ne s'interroge pas dans un village pour savoir ce qu'il faut apprendre aux jeunes, c'est immédiat, évident.

R.U. — *N'y a-t-il pas, chez les jeunes qui sortent du premier cycle, un mépris pour les métiers manuels qui est aussi cause de chômage ?*

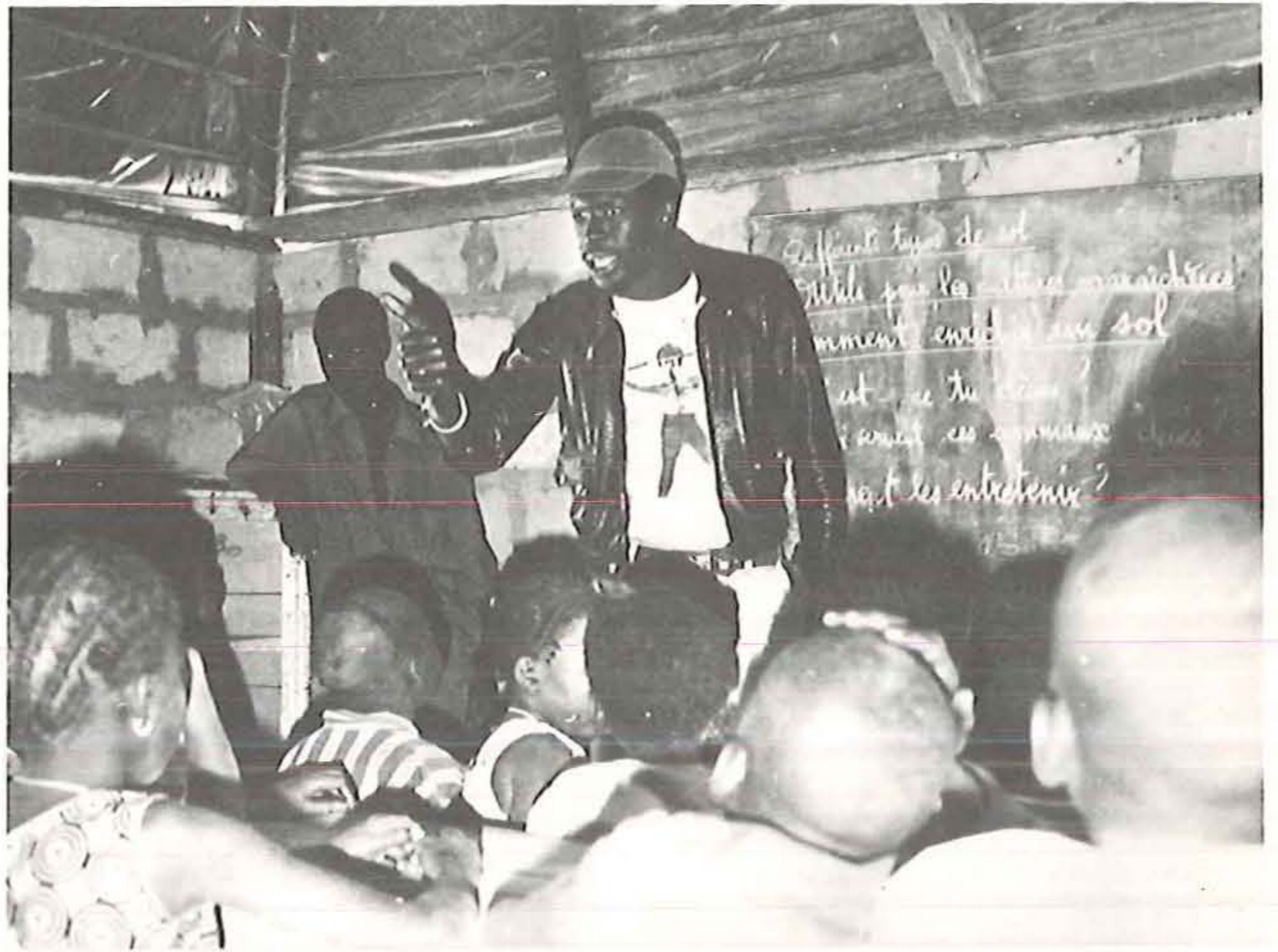
G.B. — C'est à la fois vrai et faux. C'est vrai que l'image du bureaucrate qui ne se salit pas les mains a toujours cours. Mais d'un autre côté avec la multiplication des chômeurs intellectuels (y compris au niveau de la licence !) et avec l'attrait qu'exercent les technologies non salissantes (électronique, radio...) cette répulsion diminue. Une formation directement liée à l'emploi comme en Chine et au Japon devrait être possible, quartier par quartier.

Il y a d'ailleurs ville et ville. Il y a des capitales qui sont des monstres : Dakar, Abidjan, Douala. On a l'impression d'être impuissant devant ce gonflement. Par contre les villes moyennes qui sont encore des villages pourraient être un échelon intermédiaire entre les capitales et la campagne et auraient un rôle à jouer. Je ne suis pas contre un exode limité parce que les villes moyennes ont une fonction de modernisation au niveau des campagnes, elles restent à taille humaine. Or, actuellement il n'y a rien entre la capitale et la campagne.

C'est parce qu'ils étaient colonisables

R.U. — *Ne t'a-t-on pas reproché de présenter des solutions qui permettraient essentiellement la survie du capitalisme ?*

G.B. — Mes expériences sont restées des prototypes, bien que laboratoires en vraie grandeur ; de ce côté le capitalisme peut continuer à dormir tranquille. Mais au-delà de ça on peut se poser la question : Si on généralisait ce type de transformation de l'école classique, qu'arriverait-il ? A cela, je voudrais répondre, en partant d'un auteur que j'ai beaucoup lu : Albert Memi. Celui-ci avait défini un concept nouveau qui était la colonisabilité. Il avait eu le courage de dire que s'il y avait eu des pays colonisés, c'est



Pas de passéisme chez les Africains, mais une grande lucidité.

parce qu'ils étaient colonisables. Je pense qu'il faudrait faire un même travail, en dehors de toute démagogie, par rapport aux pays qui sont actuellement dominés. S'ils sont dominables, que peut-on faire pour accroître leur capacité de résistance à la pénétration de l'économie marchande, de l'impérialisme ?

Or que constate-t-on dans ces pays ? Quelle est la machine la plus efficace pour fabriquer du consommateur européen ? C'est l'école, telle qu'elle existe. L'enfant qui va à l'école consomme blanc.

Un système éducatif, c'est beaucoup plus qu'un distributeur d'enseignements, c'est tout un mode de vie qu'il va véhiculer. Il est évident que les gens qui auront eu leur éducation, y compris leur formation scientifique et expérimentale dans leur propre langue, vont bâtir à partir des problèmes de leurs villages des modèles de consommation complètement différents. Ils vont accroître leurs propres capacités à résister.

Aujourd'hui, l'impérialisme n'est pas seulement à l'extérieur. Le colonialisme est devenu intérieur. La capacité de résistance des villages par rapport aux dominations extérieures, c'est non seulement une question de résistance à l'impérialisme mais une condition de survie.

R.U. — *Ces expériences que tu appelles par modestie des essais de laboratoire ont-elle des chances de se multiplier ou de féconder d'autres tentatives de réforme ?*

G.B. — Par tempérament j'ai toujours eu un esprit extrêmement concret et ce n'est que lorsque les choses ont été réalisées à petite échelle que je me dis que c'est fiable, et non à partir de schémas théoriques séduisants. Le gros problème c'est de trouver une première génération d'expérimentateurs, issus du pays, nationaux donc, qui soient capables d'étendre ce type d'innovation. S'il est difficile de trouver ce type d'homme actuellement,

c'est parce que l'école a réussi à enlever tout sens de l'expérimentation aux gens qui sont passés par ses mains, et toute créativité, à la limite. L'école étant mimétique et répétitive, les gens répètent et imitent.

R.U. — *Pourtant, même lorsque les innovateurs existent, la partie n'est pas gagnée : les administrateurs, aussi, peuvent agir comme des freins.*

G.B. — On pourrait, en effet, être pessimiste à l'égard de toutes ces expériences qui ont été faites et dont on a l'impression qu'elles sont sans lendemain. Mais les impasses auxquelles les systèmes éducatifs actuels ont conduit, forcent les gouvernements à trouver des solutions de rechange. Je suis allé, il y a quelques mois, au Sénégal. J'y ai trouvé ce qu'on appelle pudiquement des « événements scolaires », c'est-à-dire des grèves, des chocs avec la police, etc. J'ai appris qu'il en allait de même au Mali. On a le sentiment que c'est la survie des états en tant qu'états qui est maintenant menacée par le système actuel.

On peut penser que ce travail d'expérimentation fera surface, sera utilisé. En tout cas, pour ce qui est de l'expérience à laquelle j'ai participé au Mali, ce que je peux constater comme retombées, c'est que les innovations en agriculture et en santé, en langue bambara, ont fait beaucoup plus pour l'adoption de langues nationales dans le système classique que tous les colloques et symposiums internationaux. Le jour où on a vu des panneaux, des livres sur la botanique, la pédologie, l'anatomie, la physiologie, utilisant uniquement des termes bambaras, c'est tout un discours-alibi qui s'est effondré. L'alibi était : c'est vrai, avec les langues nationales, on peut alphabétiser, mais après, on ne peut plus rien faire. Ce type de preuve, il faut non seulement l'apporter mais le multiplier.

*Propos recueillis
par Roger UEBERSCHLAG*