

Anthropologie, Education et Développement économique

par Mathieu MUILA MAVINGA

Résumé

Jusqu'à la première moitié du XXe siècle, les anthropologues recherchaient surtout les liens qui unissent leur discipline et l'éducation. La réalisation significative de cette préoccupation a été la découverte de la signification et de l'extension du concept de culture. Celle-ci s'est présentée comme le concept de base et central de l'anthropologie et l'éducation comme l'institution sociale par laquelle la culture se transmettait. Les deux disciplines avaient ainsi des rapports étroits. Ce qui retient le plus l'attention des anthropologues est l'apport de l'institution scolaire au système social en tant qu'elle constitue un reflet des valeurs culturelles et politiques nationales. D'autres anthropologues, cependant, oeuvrant dans le champ expérimental de leur discipline, orientent les efforts vers les systèmes éducatifs. Ils étudient plutôt la culture et la société telles qu'elles sont et comment elles changent. Par une meilleure compréhension des différents aspects culturel, politique et économique de la société, l'anthropologie peut aider à la mise sur pied des bases intéressantes à la construction d'une société et donc à son développement. Une illustration concrète: projet Cornell-Pérou.

Introduction

Le développement économique des sociétés encore actuellement au stade de sous-développement, à l'instar de nos sociétés africaines, a fait et fait encore couler encre et salive sans que le fruit recherché et attendu ne se produise et murisse. Dans la recherche des solutions, on a établi un lien étroit entre l'éducation, celle scolaire en particulier, et le développement économique.

Après les indépendances africaines, on a accusé l'analphabétisme massif des populations comme cause principale du sous-développement de l'Afrique. En conséquence des efforts de scolarisation massive ont été entrepris et au bout de vingt ans (1960-1980), les résultats en terme de taux de scolarisation ont été remarquables sans que suive pour autant le développement escompté.

Des économistes et autres "développeurs" de tout bord agissant à travers des organisations gouvernementales et non gouvernementales ont mis en oeuvre leurs expertises d'aide au développement des populations sous-développées. Les résultats attendus n'ont pas suivi.

De leur côté, les anthropologues se sont intéressés plus tard au développement, à partir des années 1960. Depuis longtemps, ils se sont préoccupés des questions relatives à l'éducation, particulièrement de la place de l'inculturation des jeunes au sein des systèmes de parenté et d'organisation sociale. Jusqu'à la première moitié du XXème siècle, on recherchait surtout les liens qui unissent l'anthropologie et l'éducation. La réalisation significative durant cette période a été, comme le rappelle F. Paulsen (1961), l'extension et la clarification du concept de culture. La majorité des anthropologues ont considéré la culture comme le concept de base et central de leur science. L'éducation s'est présentée comme l'institution sociale par laquelle la culture se transmettait. Les deux disciplines avaient ainsi des rapports étroits. On cherchait à expliciter la nature de ces liens, mais aussi leurs conséquences sur le plan des analyses théoriques en vue d'une meilleure compréhension du phénomène de l'éducation et, d'autre part, sur le plan des applications pratiques dans l'enseignement et le fonctionnement des systèmes éducatifs modernes (scolaires).

La découverte du "primitif" nourrit et stimule la recherche en ce sens. Ce qui, en premier lieu, retient l'attention des anthropologues, c'est l'éducation de l'enfant, plus spécifiquement la relation entre culture et développement de la personnalité et cela dans une perspective comparative. Le "primitif" ou le sauvage est pris pour modèle humain: "primitive man has been a powerful symbol of courage, independence, strength, virility, and intelligence. He has stood for nature and purity against the artificial and corrupt." (MUSGROVE, 1982:1).

Margaret Mead a donné le ton dans *Coming of Age in Samoa* (1924). L'étude est centrée sur l'impact de la culture sur la personnalité. Par la suite, d'autres anthropologues, notamment R. Benedict (1934) considèrent les effets de la personnalité sur la culture. Un peu plus tard, Kardiner (1939, 1945), Linton et ses collaborateurs étudient l'influence réciproque entre la culture et la personnalité.

A partir des considérations sur le "primitif", les chercheurs en arrivent à reconnaître le concept de variabilité culturelle et donc des systèmes éducatifs. Whiting résume bien les principaux volets de la recherche sur le thème "culture et personnalité". Il examine, en effet, l'évolution historique de cette recherche qui s'est intéressée successivement aux effets de la culture sur la personnalité (Margaret Mead, 1928), de la personnalité sur la culture (Ruth Benedict, 1934), de l'influence réciproque entre culture et personnalité (Kardiner, 1939, 1945).

A partir des années 1960, la préoccupation reste centrée sur la relation de l'anthropologie et de l'éducation, mais cette fois pour en souligner la pertinence, spécialement celle des matériaux et de l'approche anthropologique quant à la compréhension des processus éducatifs. La perspective comparative et le concept de variabilité

culturelle et des systèmes éducatifs demeurent les soubassements de la démarche empirique et théorique.

Mais pour certains anthropologues, tel P.J. Sindell, l'étude de l'éducation comparative ne se limite pas simplement à la compréhension du phénomène et des processus éducatifs. Ils cherchent également à faire acquérir une vision globale consistant à replacer chaque système éducatif et scolaire, chaque école, voire chaque classe dans des contextes sociaux et culturels élargis au sein desquels ils existent et fonctionnent. Il faut étudier l'institution scolaire dans son apport au système social en tant qu'elle constitue un reflet des valeurs culturelles et politiques nationales. Dans le même sens, la canadienne V. Masemann parle de macro-vue, de perception à large échelle des problèmes considérés. L'interdisciplinarité permet une base sûre à des études comparatives. Mais même pour ces auteurs, c'est encore la compréhension du phénomène de l'éducation qui commande leur démarche.

D'autres anthropologues, cependant, oeuvrant dans le champ expérimental de leur discipline, orientent les efforts non pas vers la recherche des modèles théoriques pour comprendre ou expliquer les systèmes éducatifs. Ils étudient plutôt la culture et la société telles qu'elles sont et comment elles changent. L'anthropologue, note Dr. A. Kater (1981: 83), ne s'efforce pas de construire des modèles pour le changement ou de présenter un modèle de société à réaliser. Mais, par une meilleure compréhension des différents aspects culturel, politique et économique de la société, l'anthropologie peut aider à la mise sur pied des bases intéressantes à la construction d'une société et donc à son développement. Le projet Cornell-Pérou en est une illustration concrète.

Projet Cornell-Pérou ou projet Vicos

Le projet Cornell-Pérou ou projet Vicos est un modèle d'intervention de scientifiques, plus précisément d'anthropologues occidentaux, sur une société économiquement et techniquement moins avancée, en l'occurrence la communauté indienne péruvienne de Vicos. Le projet montre les stratégies utilisées par des ressortissants d'une nation industrialisée possédant une idéologie démocratique et voulant assister une société moins modernisée ayant un corps politique avec des idéologies hétérogènes et des techniques interférant entre l'intégration, la modernisation et la démocratisation effectives de la nation. Le but du projet était strictement scientifique. Il ne visait ni un profit privé ni un pouvoir politique.

L'objectif du projet était d'amener les Indiens vicosiens à reconnaître diverses alternatives et stratégies possibles de changement de leur société et de faire des choix intelligents parmi celles-ci. L'approche mise de l'avant par l'équipe de Cornell a consisté à considérer la société comme un tout et le processus social comme un tout interactif qui affecte les diverses institutions de la société: politique, économique, légale, gouvernementale et cela aux différents niveaux local, régional, national et transnational.

L'Equipe de Cornell ne s'est pas présentée à Vicos avec un modèle à l'occidentale ou prédéfini qu'il fallait appliquer dans la société vicosienne. Après avoir étudié la société dans ses caractéristiques essentielles, l'équipe a sélectionné des valeurs et des institutions susceptibles de stimuler les changements par les vicosiens eux-mêmes de manière qu'ils soient capables par la suite de mener à bien leurs propres objectifs sociaux et économiques. Autrement dit, l'on visait à préparer les Indiens à administrer leurs

propres affaires, et à le faire ainsi par consentement et non par la contrainte d'un pouvoir dominant.

Comment s'est fait le choix des valeurs et des institutions retenues? On a pris les caractéristiques qui semblaient occuper des positions dynamiques à l'intérieur de la civilisation vicosienne. La civilisation industrielle occidentale opérant beaucoup de différenciations sociales et culturelles, introduit une valeur nouvelle précédemment inexistante chez les vicosiens: la compétition. L'ascension compétitive étant inexistante dans la culture vicosienne, il fallait y introduire celle égalitaire pour briser ainsi le monopole de l'ascension compétitive ou inégalitaire fondamentale qui maintenait la domination métisse sur les Indiens.

La situation socio-économique des vicosiens consistait en leur exploitation par des propriétaires terriens péruviens espagnols. Le projet Cornell introduit une orientation différente fondée sur l'égalité ainsi que sur la décentralisation et la démocratisation du pouvoir. Pour réaliser et réussir le projet, c'est-à-dire pour parvenir à changer les rapports de domination, il fallait réunir plusieurs conditions ou stratégies. D'abord, les Vicosiens vivaient de la terre et travaillaient pour eux-mêmes et non plus uniquement pour les propriétaires terriens.

Enfin, l'une des principales conditions de réussite et surtout de continuité du projet était l'éducation. On a ainsi implanté une école qui rejoint l'ensemble de la population et pas seulement les classes dominantes des propriétaires terriens et des administrateurs. L'ascension inégalitaire ne permettait pas l'instruction des serfs. S'instruire était un privilège attribué par le statut de groupe dominant. Pour tenter un certain changement, l'Etat a, à partir des années 1940, de mettre sur pied une école publique pour les

Indiens. Elle était tellement mal organisée qu'elle n'est pas parvenue à réaliser l'instruction des Vicosiens.

Fidèle à son esprit de rendre les Vicosiens responsables de leurs propres affaires et de les administrer eux-mêmes, le projet Cornell amena les Indiens à prendre en main la construction de leur propre école capable de contenir la population d'âge scolaire.

Les effets de l'école sur les Vicosiens ont été rapidement perceptibles d'abord sur les enfants et sur la communauté ensuite. Les enfants qui étaient extrêmement méfiants, timides et complexés à l'égard des étrangers ont acquis de l'assurance grâce à des excursions scolaires organisées. La communauté, de son côté, était fière de son école. Toute la population s'est rendue compte que l'école ouvre des perspectives nouvelles sur la vie. En outre, l'école a accompli des progrès sur le plan technique-organisationnel. (On doit les évaluer à quatre niveaux: la communauté, le voisinage de la communauté, la région et la nation.

Au niveau de la communauté, on doit relever d'abord le succès dans l'agriculture de subsistance. Les Vicosiens pouvaient désormais produire pour eux-mêmes, assurer leur subsistance et vendre le surplus pour se donner des revenus monétaires. Le projet a créé une atmosphère d'effort collectif et durable pour l'avancement de la communauté.

En ce qui concerne le voisinage, le projet a été généralement accueilli avec enthousiasme par les paysans voisins de Vicos frappés par ses résultats sociaux et économiques. Les voisins ont désiré avoir chez eux aussi un programme semblable. Le projet fut donc étendu à beaucoup d'autres communautés démontrant par là l'acceptation de ses objectifs et de ses activités parmi les voisins immédiats de Vicos.

La résistance est venue des propriétaires et des administrateurs de l'Etat qui s'opposaient à ce que les serfs indiens résident sur leurs propriétés et bénéficient de l'amélioration générale du voisinage. Ils refusaient de valider les objectifs du projet pour que son extension n'affecte pas les populations indigènes dont ils exploitaient la force de travail. Ils ont par conséquent lutté pour le maintien du statut.

Au niveau de la Région, on a trouvé la même diversité des réactions au projet que dans le Voisinage: accueil favorable et résistance. Celle-ci est venue d'abord des administrateurs propriétaires terriens, mais aussi du Parti communiste qui considérait que le projet était de nature à diminuer les chances de fonder une révolution violente dans la région.

Au niveau de la Nation, l'administration s'est servie du projet Vicos comme occasion de publicité auprès des organisations internationales en faveur de sa politique envers les indigènes.

Les résistances qui auraient pu faire échouer le projet provenaient des cadres économiques, politiques et administratifs. Mais ayant compris, adopté et assimilé l'approche proposée par l'équipe de Cornell, la communauté a été capable, grâce aussi à l'appropriation et à l'appui extérieurs (gouvernement des Etats-Unis et l'Université Cornell) et intérieurs (Gouvernement du Pérou) de conquérir le pouvoir qui lui échappait jusqu'alors de gouverner ses propres affaires pour son développement.

A la suite du projet Cornell, nous aimerions proposer une démarche similaire à ce projet susceptible de contribuer au développement de la société du Mayombe dans le Kongo Central, en RDC. La présentation d'un projet d'éducation pour le développement de la société yombe à l'image de celui de Cornell, suppose la description préalable de cette société dans ses

principales caractéristiques essentielles sur lesquelles elle repose et fonctionne. Cela nous permettra de dégager des valeurs et axes dynamiques susceptibles de favoriser le changement au sein de la société dans le sens du développement social et économique.

Traits caractéristiques fondamentaux de la société du Mayombe (RD Congo)

Le Mayombe est une société relativement homogène sur les plans culturel, politique et économique. Culturellement, tous les sous-groupes ethniques partagent notamment la même langue, les mêmes croyances, les mêmes systèmes et principes éducatifs. La langue yombe ou le kiyombe sert de véhicule commun à l'ensemble de la population locale. Du point de vue religieux, pratiquement toute la population est de religion chrétienne catholique ou protestante avec toute la variété des Eglises de Réveil. Une partie importante de la population est de l'Eglise kimbanguiste. Il faut cependant souligner la permanence générale des croyances traditionnelles en l'existence des forces supra-naturelles dont la "kindoki" ("sorcellerie"). La croyance à la sorcellerie ("kindoki") exerce une influence souvent déterminante sur le comportement des habitants et dans les rapports sociaux quotidiens.

Sans entrer dans un débat, à notre sens aujourd'hui sans solution quant à la signification exacte de la "kindoki" (1), nous noterons provisoirement à ce stade les quelques propos suivants.

La "kindoki" semble être un pouvoir particulier dévolu à certaines personnes de tout sexe, voire de tout âge, encore que les personnes adultes, surtout d'âge avancé, en soient le support privilégié. Ce pouvoir servirait à veiller mystérieusement sur les biens et la vie d'autrui ou encore à leur nuire. Il s'exercerait surtout sur les membres du même groupe lignager, mais pourrait s'étendre également, en certains cas, à l'extérieur de celui-ci. Le "ndoki",

("sorcier") peut, par exemple, causer la stérilité d'une personne pour l'empêcher d'avoir une descendance. Il jette parfois du mauvais sort sur le travail ou les affaires d'autrui pour nuire à sa récolte ou à sa réussite. Il rend malade ou enlève la vie en "mangeant" carrément la chair de la personne de manière imperceptible aux yeux des profanes.

La "kindoki" constitue un axe important dans la trame des relations sociales quotidiennes. Elle est un couteau à double tranchant. Lorsqu'elle sert de protection bienveillante, elle soutient et renforce les solidarités familiales et sociales. Autrement, elle attise les conflits et favorise les divisions, voire l'éclatement des "familles" et d'autres groupes sociaux.

Socialement et économiquement, la population du Mayombe vit en solidarités lignagères, le village étant l'unité de résidence d'une ou de plusieurs (2 ou 3) sections de lignage ("dikanda" ou "makanda"). La terre du village, à laquelle chaque membre de la "dikanda" a un accès libre, est le symbole de cette unité. Les solidarités se manifestent spécialement à l'occasion d'événements comme la naissance d'un enfant, le mariage et le deuil ou lorsqu'un membre est dans le besoin. Si les solidarités s'expriment par la chaleur et la multiplicité des rapports humains, mais aussi par le partage et les échanges de biens, la propriété de ceux-ci est cependant rarement communautaire. Chacun travaille pour soi. Il existe ainsi un individualisme au niveau de la production des biens. On aurait pu s'attendre à ce que cet individualisme favorise l'esprit de compétition. Mais celui-ci est neutralisé par le "kindoki", dont la force joue en faveur de l'égalitarisme communautaire, cherchant à anéantir toute volonté à une émergence personnelle au détriment du groupe.

Traditionnellement, le Mayombe est une société égalitaire économiquement. Personne, pas même le chef, n'est au-dessus des autres pour dominer ou pour exploiter leur force de travail et le produit réalisé. Le chef travaille comme les autres; il doit même travailler plus que les autres. Il est, en effet, obligé de partager plus que les autres, par exemple en prenant soin des étrangers de passage. La terre est une propriété commune de la "dikanda" ou du village. Elle est "sacrée" parce que léguée et protégée par les Ancêtres fondateurs. Le travail et son produit sont individuels ou "familiaux" (cellule domestique). La solidarité peut les rendre communautaires en cas notamment du travail associatif et du repas pris en commun en groupes d'âge ou de sexe.

Avec l'avènement de l'économie de marché, apparaît une parcellisation progressive de la terre tendant vers la propriété privée. Les grandes plantations coloniales d'abord, se sont appropriées d'immenses étendues de terre, privant parfois des villages entiers d'une grande partie du terroir qui assurait leur subsistance. Ensuite, de nos jours, de plus en plus de personnes, venant surtout des villes, achètent des terres pour des cultures commerciales, privant ainsi, à leur tour, certains villages de terres pour des cultures vivrières. Cette situation entraîne conséquences notamment la prolétarianisation des habitants de ces villages obligés de travailler comme salariés dans les plantations des nouveaux propriétaires de terres et également l'alourdissement de la charge de travail des femmes, puisque les hommes délaissent les activités de subsistance pour celles de l'économie de marché.

Sans supprimer le principe de la propriété commune, la parcellisation de la terre se réalise également de plus en plus au niveau des villages mêmes. Chaque membre de la "dikanda", à l'exception des "enfants", des étrangers et des esclaves (1), reçoit une portion de la terre commune où, à l'exclusion des autres

membres de la communauté, il pratique activités, principalement la cueillette des noix de palme et les cultures commerciales dont le palmier à huile et le café en particulier. Cette tendance introduit nécessairement des inégalités économiques au village. Les membres les plus actifs et disposant des meilleures terres ont plus de chances de faire des récoltes plus importantes et donc d'avoir des moyens de subsistance et des revenus supérieurs à ceux des autres villageois.

D'égalitaire, la société tend à devenir économiquement inégalitaire. On y voit apparaître des individus et des groupes dominants qui exploitent la force de travail d'autres membres de la société. La société compte désormais des pauvres et des riches. Ce ne sont plus le savoir traditionnel et l'âge qui déterminent le rang social et l'exercice du pouvoir, mais l'instruction scolaire et le statut économique. Le pouvoir des chefs coutumiers est infériorisé par rapport à celui qui vient du nouveau système culturel, économique et politique.

Sur le plan politique, la société traditionnelle du Mayombe est de type "chefferie lignagère matrilineaire" avec les inégalités des rapports sociaux que cela implique entre aînés et cadets, entre hommes et femmes ainsi qu'entre collatéraux, l'oncle maternel le plus âgé occupant toujours le sommet dans la hiérarchie du pouvoir et des rôles. Il est le "pfumu dikanda", chef de section de lignage. Il détient les insignes du pouvoir politique, judiciaire et magico-religieux. Il est perçu comme le "ndoki" par excellence dans son groupe social. En général, lui-même aussi se considère comme tel. Mais au-dessus de lui se trouvent le "pfumu buala, chef de village, et le "pfumu makanda", chef des sections de lignage parentes ou chef de groupement.

Traditionnellement, aucune action d'importance n'était entreprise sans passer, selon les cas, par ces échelons du pouvoir. Le colonisateur l'avait bien compris. Il a maintenu en place ce pouvoir et s'en est servi pour réussir son oeuvre de colonisation. Par exemple, ce sont souvent les neveux des chefs qui étaient envoyés à l'école. En vue d'en faire des auxiliaires dans la réalisation de l'oeuvre coloniale. Actuellement, les institutions traditionnelles demeurent, mais elles sont récupérées et supplantées par l'administration politique moderne.

Traditionnellement, la société garantissait son dynamisme de conservation et de reproduction par les jeunes qu'elle soumettait à diverses étapes progressives d'une éducation initiatique. Actuellement, l'éducation, héritage de la colonisation, se fait à travers une scolarisation coupée des valeurs locales. La société change sous l'influence de ce nouveau mode de socialisation et des rapports socio-politiques et économiques. Par conséquent, à moins d'un processus contradictoire, le village du Mayombe continuera de s'appauvrir, la condition de la femme et des jeunes de s'aggraver au profit de quelques-uns favorisés par le nouveau système en construction.

Un projet éducatif pour un développement de la société globale visant une décentralisation du savoir, du pouvoir et des richesses économiques au profit de l'ensemble de la communauté, devra prendre en considération le tableau des éléments structurels sommairement brossés ici. Il devra définir ensuite des stratégies d'intervention susceptibles de mener à bien les objectifs projetés. Ce projet nous pouvons l'appeler "PROJET YOMBE" pour le développement du Mayombe.

Projet YOMBE pour le développement de la société

Stratégies d'appui au projet

Les stratégies d'appui au projet yombe sont un ensemble d'éléments d'approche pouvant donner à celui-ci le plus de chances de réussite possibles. Elles se fondent sur les traits caractéristiques de la société du Mayombe tels que sommairement décrits ci-dessus. Il ne s'agit pas de déductions théoriques ou purement intellectuelles à partir de quelque théorie de développement. Les éléments proposés tiennent compte des réalités et du fonctionnement journaliers de la société yombe.

Un premier élément concerne le leadership du projet, c'est-à-dire tout le volet concernant la conduite du projet sur le terrain. La présentation, les actions et le suivi adéquats du projet dans la population dépendront de la qualité de son leadership. Le projet cherchera d'abord à s'appuyer sur des leaders influents et respectés dans le milieu en même temps que sur des animateurs qui auront compris et assimilé les objectifs poursuivis. Cela suppose une première démarche qui consiste en contacts personnels avec les autorités du pouvoir traditionnel et de celui politico-administratif moderne. Leur compréhension et leur appui au projet sont absolument indispensables à sa réalisation.

Autant que faire se peut, le choix des animateurs et des équipes chargées de l'exécution du projet sera appuyé et approuvé par le pouvoir local pour leur permettre de fonctionner avec le moins de contrainte et de conflit possibles avec ce dernier. L'équipe responsable du projet gardera en tout temps un contact serré avec toutes ces instances, particulièrement avec les animateurs et leurs équipes. Son rôle sera principalement de veiller au respect des objectifs du projet ainsi que d'éclairer et de guider la prise de décisions judicieuses et concrètes à terme répondant aux besoins

réels et prioritaires des destinataires du projet. Elle ne cherchera jamais à imposer ses (points de) vues. Son approche sera de dialogue-concertation ou de recherche-action permanent (e) avec tous les acteurs concernés dans la société.

Cette approche consiste à engager la participation de tous les acteurs dans l'ensemble du processus de réalisation du projet: connaissances et découvertes des réalités quotidiennement vécues, modes d'utilisation des ressources ainsi reconnues, recherche et application d'innovations possibles.

La recherche-action permanente menée en concertation avec tous les acteurs concernés dans les divers secteurs d'activité constitue le moteur des innovations possibles. Elle se veut une démarche scientifique parce qu'elle vise la découverte. Son objectif est la revalorisation des ressources humaines, techniques et matérielles du milieu tout en adoptant des apports extérieurs indispensables en vue du changement de la société, c'est-à-dire de son développement social et économique.

Le projet s'appuie d'abord et essentiellement sur les ressources disponibles du milieu. L'apport extérieur sera un appoint parfois indispensable, mais ne devra en aucun cas paralyser la poursuite des activités du projet. A tout moment, celles-ci devront s'ajuster aux besoins concrets et aux ressources disponibles tout en favorisant les initiatives susceptibles de susciter des innovations, c'est-à-dire la découverte des savoirs nouveaux à partir des expériences locales et des apports extérieurs.

La spécificité de cette démarche de recherche-action est de ne pas se fier ou se limiter uniquement à un corps de "spécialistes chercheurs" ou d'"experts agents de développement" s'amenant sur le terrain en vue de découvrir ce que les populations ignoreraient ou de leur apprendre des savoirs et des procédés d'intervention

nouveaux. La démarche veut plutôt unir en des équipes participatives chercheurs spécialisés et acteurs (populations locales) locaux.

Le processus participatif englobe toutes les étapes de la démarche. C'est un mouvement visant l'auto-promotion individuelle et collective des membres de la société. Aucun des intervenants, par conséquent, ne cherche à imposer à l'autre sa volonté et ses idées; la réciprocité et le respect mutuel sont de rigueur. Les acteurs concernés s'engagent et participent au processus de la recherche-action au sein des activités entreprises et aux lieux mêmes où elles se déroulent.

La recherche-action a ici pour finalité particulière de susciter une société dynamique ouverte à l'innovation et à la créativité. Il y aura créativité, et la société utilise les savoirs nouveaux pour amorcer et poursuivre des actions de développement social et économique, c'est-à-dire visant une performance qualitative et quantitative des activités entreprises par les acteurs concernés et contribuant ainsi au relèvement du niveau de satisfaction des besoins individuels et collectifs.

Un deuxième volet stratégique essentiel vise à contrer la montée de l'inégalitarisme culturel et économique infériorisant et paupérisant la majorité de la population, surtout les paysans et particulièrement les femmes. Pour y parvenir, il faut favoriser l'égalitarisme culturel et économique par la promotion d'une éducation de type initiatique basée sur le modèle traditionnel et ouverte à tous les membres de la communauté. Une telle éducation suppose que ceux-ci aient accès aux ressources culturelles, foncières, techniques, matérielles et monétaires disponibles.

L'égalitarisme culturel et économique contribue à vaincre ou du moins à affaiblir progressivement l'agression actuellement de

plus en plus violente du phénomène de la "kindoki". La paupérisation généralisée des masses avec son escorte de misères, de maladies et de mortalité ainsi que l'incapacité d'y faire face plus adéquatement qu'avec les moyens traditionnels expliquent, en partie au moins, cette violence aujourd'hui accrue de la croyance à la "kindoki". Les vrais et les faux "nganga" (guérisseurs et/ou devins) exploitent la situation en leur faveur pour extorquer de leurs patients et "consultants" d'importantes quantités d'argent et de biens.

Comment, concrètement, le projet parviendra-t-il à favoriser l'accès de tous aux ressources disponibles? Il faudra, et ceci est fondamental, assurer à tous une éducation initiatique au sens que lui accorde la tradition africaine, c'est-à-dire adaptée aux différents âges ainsi qu'au contexte culturel et socio-économique local. S'agissant de la terre, l'on devra négocier auprès de l'autorité responsable l'accès à celle-ci pour les personnes intéressées au travail de la terre. Concernant d'autres activités socio-économiques, on en facilitera l'accès tant par l'éducation que par l'apport en crédits matériels et financiers.

L'auto-promotion des initiatives suppose davantage que l'éducation initiatique, l'accès à la terre et à la créativité d'entreprises. Elle implique également l'ouverture à la possibilité réelle d'un réinvestissement ainsi que d'une épargne productifs à moyen et long terme des surplus des productions. L'objectif est de provoquer une accumulation de capital social et économique en vue d'accroître le rendement et de créer ainsi les conditions d'un relèvement progressif du niveau de vie général de la population.

Toutes ces étapes nécessitent un autre réseau d'accessibilité aux ressources, celui des moyens de communication. On pense en tout premier lieu aux routes. Mais il y a aussi les techniques

médiatiques telles la radio, la télévision et les journaux. Les moyens de communication favorisent la circulation des personnes et des biens et donc des idées et des initiatives. Ils constituent un stimulant indispensable au développement. Pour les promouvoir, le Projet procédera par la négociation avec les échelons du pouvoir plus directement concernés par ce volet du projet en vue de déterminer les modalités concrètes et pratiques des actions à entreprendre dans ce domaine.

Ce sont là les stratégies de base sur lesquelles s'appuie le Projet. Elles suggèrent les éléments qui composent celui-ci et qui forment les principaux domaines de ses interventions sur le terrain, au Mayombe. Ce sont l'éducation initiatique, les associations d'entraide et d'épargne, les réseaux d'échanges et de communications. Etant donné qu'on est en présence d'hypothèses de travail, il est évidemment difficile de garantir a priori la réalisation des résultats escomptés. Ce qui est d'ores et déjà acquis, c'est que le projet fait ressortir les failles du système actuel. Une évaluation constante et rigoureuse, étape par étape, des interventions sur le terrain démasquera la pertinence ou non des hypothèses définies. La pertinence ne se vérifiera pas seulement par la correspondance des hypothèses à la réalité vécue, mais aussi par la résistance qu'elles pourraient provoquer de la part de certaines classes sociales menacées dans leurs intérêts et idéologies.

Eléments descriptifs du projet yombe pour le développement

Les éléments qui composent le Projet yombe et qui forment les principaux domaines de ses interventions sur le terrain sont l'éducation initiatique, les associations d'entraide et d'épargne, les réseaux d'échanges et de communications. Ces éléments sont comme des propositions et des hypothèses de travail, donc sujets à

des réaménagements possibles au contact des conditions concrètes et changeantes du milieu.

Proposition 1: Inverser le schéma d'éducation d'Addis-Abeba (1961)

Le schéma d'éducation d'Addis-Abeba (1961) voulait que la scolarisation universelle fût le facteur "originel" et déterminant qui devait hâter la réalisation du développement de l'Afrique. On connaît les résultats actuels de cette politique.

L'un des problèmes cruciaux de l'Afrique, n'est-ce pas d'avoir endossé, sans trop de discernement sans doute, le principe et la pratique d'une école publique dispensatrice d'un savoir créateur du développement, au mépris, voire au rejet du savoir traditionnel et des mécanismes de sa transmission? Si elle veut mettre sur pied chez elle des systèmes éducatifs susceptibles de contribuer à son développement, l'Afrique ne devrait-elle pas, comme l'ont proposé déjà nombre de chercheurs africains et africanistes, s'inspirer de la pédagogie de son éducation traditionnelle tout en tenant compte en même temps des contextes actuels, sociaux et économiques particuliers de ses sociétés?

L'éducation traditionnelle en Afrique n'a pas consisté en une simple inculcation de connaissances et de savoirs. Elle a concerné la transmission d'habiletés à l'action et la préparation graduelle de la personne à sa responsabilité comme membre d'une communauté qui devait compter sur son apport social et économique en vue de la survie et de l'épanouissement du groupe.

Pour répondre à cette attente, l'éducation était collée à la réalité, à la vie et plongeait l'individu, étape par étape, dans le processus d'acquisition, sur le tas, des habiletés nécessaires à l'accomplissement d'activités données. Il ne s'agissait pas

d'inculquer des savoirs théoriques en vue d'une activité non existante. Au contraire, l'individu était mis en contact direct avec l'action à accomplir en la faisant accompagner de l'acquisition des compétences qu'exige sa réalisation.

On n'apprenait pas, par exemple, à un jeune à faire un piège en lui enseignant une formule abstraite. on lui montrait sur le vif toutes les recettes de la technique de tel ou tel type de piège. On le laissait ensuite tenter seul et librement ses propres expériences dans le domaine tout en gardant les contacts nécessaires avec les "aînés" afin d'acquérir le niveau de compétence souhaité par la communauté. Car, chacun de ses initiés dans les métiers ordinaires comme dans les professions spécialisées, devait produire les biens indispensables à sa survie personnelle et à celle du groupe.

L'école coûte de plus en plus cher aux gouvernements et à leurs populations. Elle a été maintes fois réformée, mais le développement économique recherché ne suit pas. Pourquoi n'orienterait-on pas les importantes ressources y investies vers la recherche et l'application des solutions appropriées aux contextes socio-économiques réels et concrets des sociétés concernées.

L'un des problèmes majeurs qui se posent dans ces sociétés, n'est-ce pas celui de la pauvreté générale des populations? Puisque dans son orientation actuelle et malgré les réformes, l'école paraît incapable de créer le développement, ne faudrait-il pas repenser radicalement non seulement le système scolaire, mais aussi toute l'éducation en générale?

En Occident, l'école publique et obligatoire n'a pas précédé la révolution agricole et industrielle. Au contraire, c'est celle-ci qui l'a rendue possible. Ainsi, par exemple, en France, elle a permis, à la fin du XIXème siècle, l'ouverture de "l'école publique, laïque et obligatoire grâce aux ressources accumulées. Celles-ci ont rendu

possible, a noté Guy Belloncle, le fonctionnement de la nouvelle institution dans sa double caractéristique, à savoir: "un corps enseignant de professionnels à plein temps payés par l'Etat et des classes d'âge de plus en plus nombreuses retirées du circuit productif pour des durées de plus en plus longues". (1)

Le schéma d'Addis-Abeba (1961) part de l'école afin d'aboutir au développement. Le schéma proposé ici et qui endosse, au moins en partie, la démarche avancée par G. Belloncle, serait d'emprunter le chemin inverse. L'on mettrait l'accent d'abord non sur l'extension massive de l'école comme une nécessité primordiale, mais fondamentalement sur l'élargissement et la consolidation de la base économique des sociétés en cause.

Une telle démarche permettrait d'assurer à la population les ressources indispensables, en premier lieu, à une subsistance suffisante et au fonctionnement de l'école, ensuite. Le schéma d'Addis-Abeba et celui proposé ici se présentent de la manière décrite à la page suivante.

La base économique qu'il s'agira d'établir devra mettre l'accent et se construire sur les principaux secteurs socio-économiques, d'où les populations concernées tirent les moyens essentiels de leur subsistance ainsi que leurs revenus monétaires. L'enrichissement des populations permettra ainsi la satisfaction des besoins essentiels en logement, habillement, santé, éducation, acquisition et renouvellement de l'outillage de travail et ainsi du reste. Il contribuera à la promotion d'activités socio-économiques, telle l'épargne communautaire.

Mettre l'accent sur les secteurs socio-économiques où oeuvrent les populations implique que soient revalorisées les ressources actuelles et potentielles locales. Celles-ci comprennent

les connaissances, les savoirs, les créations diverses, les moyens de production, notamment la terre, et tout le tissu des rapports sociaux.

On ne pourra parvenir à cette revalorisation des ressources locales, si elle ne s'accompagne pas d'une éducation qui soit elle-même revalorisante et qui doit s'étendre à l'ensemble de la population visée.

Proposition 2: Mettre sur pied une éducation revalorisante

Pourquoi parler d'une éducation revalorisante? On sait que depuis l'implantation des modes d'expression de la civilisation européenne, la culture locale, sociale, technique et matérielle ainsi que les personnes qui la vivent ont été classées sous le vocable commun, à teneur péjorative, de "villageois". Il faut entendre par là des gens arriérés, non civilisés, à mentalité archaïque et retardataire. Des gens qui, par conséquent, constituent les handicaps majeurs au développement de la société.

Les éduqués à la nouvelle culture, présentée et reçue comme la seule valable, se prenaient ni plus ni moins comme supérieurs aux "villageois" qui en étaient privés. Ils s'arrogeaient le droit de posséder seuls les compétences nécessaires à la réalisation du développement de la société. Ne parlaient-ils pas la même langue que le colonisateur en plus de travailler à ses côtés comme cadres auxiliaires? Dès lors les "villageois" avaient-ils d'autre choix que de se convaincre de leur infériorité, voire de leur obscurantisme face notamment aux questions concernant la réalisation du développement social et économique? Aujourd'hui encore, n'est-ce pas ainsi qu'ils de penser, cédant volontiers aux scolarisés le privilège et l'autorité de répondre valablement à ces à ces questions.

Dans la réalité cependant, lorsqu'on y regarde de près, qui des "villageois" et des scolarisés sont les véritables analphabètes et,

donc, les handicaps majeurs au développement? La survie de l'ensemble de la population incluant les scolarisés, n'est-elle pas assurée par le travail quotidien de ces "villageois"? N'est-ce pas leur dynamisme qui entretient dans la société une certaine vitalité socio-économique dont profitent largement l'école et les cadres? Les scolarisés sont tiraillés entre deux mondes, africain et occidental, qu'au fond ils ignorent et dont, par conséquent, ils ne peuvent ni contrôler ni maîtriser les évolutions. Les compétences qu'ils s'arrogent ne sont généralement que théoriques et illusoires. Aussi, au lieu d'être "lumière et leaders", ils fourvoient les populations et déstabilisent les efforts de croissance économique. Ils se comportent en fait comme les véritables "analphabètes-freins" au développement de leurs sociétés.

L'éducation revalorisante vise à restituer à toute la population, aux scolarisés et non scolarisés ensemble, l'estime juste d'eux-mêmes, de leur culture et de l'apport étranger. Elle veut concourir à faire renaître ou à restituer aux gens la confiance en leurs capacités et dans les ressources locales, sans rejeter du revers de la main tout ce qui viendrait de l'extérieur. Ainsi, par exemple, on pourra faire apprécier par une approche comparative la valeur et les coûts sociaux et économiques des activités, pratiques et techniques de production dites "villageoises" ou traditionnelles par rapport à celles "modernes".

L'éducation revalorisante vise à se défaire des vices de la dépendance et de l'aliénation par une démarche de recherche-action participative où la population est elle-même, sans coercition, partie prenante dans la réalisation de la démarche et l'évaluation constante de celle-ci.

L'éducation revalorisante replonge dans le modèle de l'éducation initiatique africaine traditionnelle. Son application

comporte des étapes qui tiennent compte des problèmes et des situations concrètes et dynamiques vécues au sein des sociétés africaines actuelles.

Le projet d'éducation revalorisante prévoit trois étapes principales. Appelons-les étape 1, étape 2 et étape 3 correspondant respectivement à des niveaux d'éducation différents.

Etape 1: Education fondamentale (ou populaire)

L'étape 1 est une démarche correspondant à une éducation fondamentale. Elle consiste en un éveil de la population sur ses conditions sociales et économiques ainsi que sur la trame des rapports sociaux divers, internes et externes, qui les déterminent. Elle implique, en même temps, une démarche pratique se traduisant par des actions concrètes sur le terrain même du vécu quotidien des gens. Elle comporte finalement un programme d'alphabétisation des populations pour l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et du calcul.

Quel type d'alphabétisation faudra-t-il appliquer ? Il y a l'alphabétisation fonctionnelle qui est faite en lien direct avec les tâches de production en vue du développement économique. C'est ce type d'alphabétisation que l'UNESCO a mis de l'avant dans les pays sous-développés. Il y a aussi l'alphabétisation-conscientisation selon Paulo Freire et qui consiste à apprendre aux gens à lire, à traduire et à écrire en langue maternelle les réalités qu'ils vivent dans leur milieu. Le but est de mieux prendre, conscience de ces réalités et de trouver les moyens de les transformer, au besoin, à l'avantage de la société et des membres. Il y a enfin l'alphabétisation de type classique qui apprend simplement aux gens, selon une pédagogie adaptée, les éléments de l'écriture, de la lecture et du calcul.

L'éducation revalorisante englobe déjà les préoccupations sociales et économiques des deux premiers types d'alphabétisation. Elle ne concerne que le troisième type. En plus de celles déjà évoquées, d'autres raisons justifient ce choix. L'alphabétisation fonctionnelle semble porter en elle l'essentiel de l'idéologie classique faisant de l'école le facteur primordial du développement économique et l'analphabétisme son principal frein. On pense, en effet, qu'en reliant directement l'alphabétisation des populations à la production, on déclencherait et hâterait, de ce fait même, leur développement. Or l'on sait que celui-ci est fonction de multiples facteurs dont celui de la liberté qui manque souvent à ces masses dominées et exploitées. L'éducation à la liberté est, d'ailleurs, le fondement de la démarche de P. Freire.

L'éducation à la liberté de P. Freire vise à faire prendre conscience aux masses des situations d'oppression qui les empêchent de sortir de leur sous-développement. Elle examine les aspects de cet état des choses pour en faire prendre conscience aux gens en cherchant en même temps les moyens de s'en sortir. L'alphabétisation qui exprime par des mots ces réalités est l'un de ces moyens.

S'inspirant de la pédagogie initiatique, l'éducation revalorisante considère également les situations socio-économiques vécues par les populations et cherche à en éveiller la conscience de manière à ce qu'elles y réagissent en vue de s'en sortir graduellement.

Mais l'éducation revalorisante ne considère pas l'alphabétisation comme un impératif premier sans lequel la production économique de la population ne pourrait démarrer et s'accroître. Elle devra intervenir peu à peu comme un outil précieux de libération progressive et de gestion plus efficace du processus

de la croissance économique et du développement général de la société.

Pour minimiser dès le départ les forces de résistance, l'éducation revalorisante devra être étendue le plus rapidement possible à toute la population urbaine et rurale, scolarisée et analphabète. Sa réalisation pourra se faire assez facilement et à des coûts relativement peu élevés, si on y met en contribution les ressources déjà disponibles, à savoir 1. les moyens de communication et de diffusion (télévision, radio et journaux) en opération au niveau national et régional. On cherchera à les étendre graduellement à l'ensemble de la population en les adaptant aux conditions locales particulières; 2. les ressources humaines actives: artisans et professionnels, fonctionnaires, éducateurs, scolarisés sans travail à qui sera donnée la formation susceptible de les rendre aptes à la tâche.

L'éducation revalorisante durera autant qu'il sera nécessaire. En fait, elle sera permanente. On devra la retrouver tout au long des autres étapes de l'éducation et de la pratique du développement.

L'alphabétisation des masses pourra se dérouler à tout endroit approprié librement convenu par les intéressés: à l'ombre d'un arbre, sous le hangar ou dans un local du village ou du quartier. L'étape suivante est celle d'une éducation plus formelle.

Etape 2: Education formelle

L'étape 2 consistera à donner une formation plus poussée, de durée variable, à des jeunes et à des adultes particulièrement entreprenants et désireux de perfectionner des savoirs et des techniques acquises.

Elle consistera également à organiser pour les jeunes des deux sexes un enseignement primaire et secondaire initiatique dans des sortes de polyvalentes. Les élèves s'inscrivent librement à la section de leur choix. Les programmes théoriques seront dosés de façon à donner à l'élève les occasions de se faire valoir par une recherche créatrice individuelle et d'équipe aux différentes étapes progressives de la formation.

Stimulé par le désir de perfectionner sa formation théorique et pratique ainsi que par la perspective d'un revenu garanti par la production ultérieure soutenues par des structures adéquates (cf. propositions 3 et 4), le passage de classe sera sanctionné moitié moitié par des évaluations sur la pratique et la théorie acquises.

Ceux dont les évaluations seraient trop faibles pour passer à un autre échelon se soumettront à d'autres évaluations de rattrapage leur permettant de rejoindre leurs collègues au degré suivant.

Les lieux de formation devront être organisés au niveau d'entités sociales réduites réunissant quelques villages. Ce qui aura pour effet de supprimer le système actuel de pensionnats très coûteux. Le système mettra fin également à la pratique de l'externat parasite, puisque les élèves auront la facilité de retourner dans leurs villages après l'initiation.

Les polyvalentes ne seront pas des instituts en vue de l'université ou de l'enseignement supérieur. Tout en restant ouvertes, elles constitueront des blocs de formation complète en soi, c'est-à-dire permettant à leurs candidats de se sentir utiles à eux-mêmes et à leur société. La formation supérieure sera accueillante à tout candidat désireux de poursuivre son initiation. Elle ne se définira cependant comme un objectif à atteindre à tout prix parce que considérée comme la voie la plus favorable à l'enrichissement économique.

Etape 3: Niveau supérieur de l'éducation revalorisante

Cette étape sera organisée dans le souci non pas de multiplier des diplômés dont on sait que faire, c'est-à-dire d'investir pour le chômage, mais de former des cadres scientifiques et techniques selon les besoins réels et définis de la société.

La même approche pédagogique initiative aux deux niveaux précédents prévaudra aussi à la présente étape et les sections de formation aussi variées conformément aux besoins multiples et changeants de la société.

On notera, et il faut le souligner, qu'il ne s'agit pas de former pour former, même si la formation fait acquérir des compétences théoriques et pratiques appropriées au contexte social et économique de la société concernée. Ce sont les besoins réels qui détermineront les limites que le système ne pourra franchir. Pour ce concerne les contenus des programmes aux différents étapes, ils sont à définir après une étude approfondie et globalisante de la société.

Les compétences seules ne suffisent pas pour parvenir à à mettre sur pied une entreprise de développement sans le support matériel et financier nécessaire. La troisième proposition suggère des moyens pouvant aider à y arriver dans la société du Mayombe actuelle. L'Afrique en général pourrait y trouver également son compte.

Proposition 3: Créer des caisses d'entraide et de crédit au développement

Le cercle vicieux de la pauvreté est accentué souvent par le fait que les scolarisés quittant l'école et ne se trouvant pas de travail dans le secteur des emplois "modernes", sont incapables, par

manque de structures de soutien, d'entreprendre une activité économique utile, même s'ils en ont le goût et la compétence.

Les gens des villages déplorent eux aussi, on l'a vu, l'absence de tout support technique, matériel et financier capable de les aider à rentabiliser davantage leurs activités de production et d'améliorer leurs conditions générales de vie, notamment de santé et de logement.

La présente proposition de créer des caisses d'entraide et de crédit au développement n'a pas pour unique objectif de répondre au souhait des villageois; Elle se préoccupe de constituer des fonds destinés à stimuler et à soutenir l'esprit d'initiative et les activités des villageois et des sortants d'un cycle de formation. Le capital de ces fonds sera autant financier que technique et matériel.

On pourra, par exemple, mettre à la disposition des cultivateurs et des éleveurs des banques de semences d'espèces animales améliorées et d'outils de travail agricoles et autres. On favorisera l'épargne communautaire et des associations ou des mutuelles d'entraide. On mettra aussi à la disposition des acteurs de développement des équipes techniques volantes chargées de leur apporter l'expertise désirée ou appropriée.

De telles équipes n'auront rien à voir avec les cadres politico-administratifs qui font actuellement la pluie et le beau temps parmi les populations. Elles seront créées en-dehors des structures administratives. Leur caractéristique distinctive des cadres de l'Etat est d'être directement des émanations de la population qui les constitue, les contrôle et les évalue régulièrement.

L'administration et la gestion des fonds constitués est la compétence de la population elle-même qui se choisit des représentants agissant en son nom et étroite collaboration avec elle.

Eduquer, produire, consommer et épargner sont une chose. L'intérêt et l'expansion en seraient fortement limités, si les individus et les groupes se constituaient en entités autarciques n'ayant aucun rapport ni échange entre eux et avec l'extérieur. L'absence des réseaux d'échange et de communication n'est-elle pas l'un des indices caractérisant le sous-développement d'une société?

L'éducation revalorisante devra donc contribuer à favoriser la constitution et l'ouverture des réseaux de communication et d'échanges. C'est l'objet de la proposition suivante.

Proposition 4: Etablir des réseaux efficaces d'échanges et de communication

L'éducation revalorisante concourra à étendre le sens de communauté, de la communication, de la solidarité et de la coopération déjà inscrit dans les cultures traditionnelles africaines. L'objectif sera de favoriser et d'élargir la circulation des personnes, des biens, de l'information sur les pratiques et innovations diverses qui sont effectuées au sein de la société ou venant de l'extérieur. L'effet attendu est de stimuler la créativité et de profiter des expériences des autres sans qu'on soit obligé de répéter ce qui a été tenté déjà ailleurs.

Les réseaux comprendront, bien sûr, les routes, mais aussi les moyens de diffusion (TV, radio, journaux...) et d'autres structures sociales, techniques et économiques telles des corporations de productions, de communication, d'épargne, des associations culturelles... L'éducation revalorisante encouragera leur

création et leur diversification grâce au support des caisses d'entraîne et de crédit au développement.

Résultats attendus du projet

Par l'éducation revalorisante, chaque membre de la communauté se sent revalorisé et respecté parce que personne ne se voit exclu du système éducatif et des circuits économiques. Tout le monde reçoit une formation adaptée à sa situation sociale et économique et peut ainsi devenir apte à contribuer au développement de la société. La dichotomie, souvent dénoncée, entre travail intellectuel et travail manuel ne pose plus de problème puisque l'éducation initiatique l'ignore automatiquement.

Le projet suscite et développe l'esprit coopératif, l'intérêt et l'habitude de l'épargne ainsi que du calcul économique à moyen et long terme. L'autre résultat important escompté est que, par les réseaux d'échange et de communication, la population se sent plus unie et complémentaire dans un esprit d'émulation orienté vers des meilleurs rendements sociaux et économiques.

Bref, les principaux résultats attendus du projet sont que les gens soient plus ouverts à leur environnement social et naturel, ils apprécient et maîtrisent mieux les valeurs et les ressources de leur milieu. La lutte contre la pauvreté, la dépendance et l'extraversion porte ainsi ses fruits. Les gens peuvent, en effet, répondre plus adéquatement à leurs besoins essentiels en nourriture, logement, santé, éducation et ainsi du reste. Et, enfin, plusieurs équipes sont formées à l'approche de la recherche-action-développement et animent dans ce sens les communautés ainsi que des entrepreneurs locaux. Tous ces résultats ont des effets d'entraînement positifs certains en dehors du Mayombe, particulièrement sur les populations voisines de la région

Matthieu Muila Mavinga

PhD Anthropologie

Bibliographie

- ALPALHAO, João Antonio (1976) *La créativité et les milieux défavorisés: l'éducation à la créativité: facteur de promotion humaine dans les milieux sous-développés*, Montréal, Conceptions 2001, 31 pages
- ASSOGBA, Yao (1981) *Education et libération nationale en Afrique. Le cas de la Guinée-Bissau*, Projet Ouest-africain, Textes et documents, I, 25, 37 pages
- Bacchus, M. K. (1980). *Education for Development or Underdevelopment?: Guyana's Educational System and its Implications for the Third World (Development Perspectives (02))*. Wilfrid Laurier University Press.
- Bairoch, P. (1985). *Le tiers-monde dans l'impasse*. Idées/Gallimard.
- Belloncle, G. (1979). *Le chemin des villages: Formation des hommes et développement rural en Afrique (French Edition)(First Edition)*. L'Harmattan : Agence de coopération culturelle et technique
- BELLONCLE, Guy (1982) *Alphabétisation et gestion des groupements villageois en Afrique sahélienne*,. Karthala.
- Belloncle, G. (1984). *La question éducative en Afrique noire (Collection Afrique et développement) (French Edition)*. Karthala.
- BLAUG, Mark (1974) *L'éducation et le problème de l'emploi dans les pays en voie de développement*. B.I.T.
- BOUBOU, Hama (1968) *Essai d'analyse de l'éducation africaine*. Présence africaine.
- CECI (1982) *L'école pour la promotion des sociétés dans les pays en développement*, Etudes et dossiers, CECI.
- CLIGNET, Rémi et FOSTER, Philip (1964) Education et aspirations professionnelles, *Tiers-Monde*, I.E.D.E.S., V(17), 61-82

- COWAN, Gray et co.(1965) *Education and Nation-Building in Africa*, Frederick A. Praeger.
- FREIRE, Paolo (1975) *L'éducation: pratique de la liberté*, 3e éd., Cerf.
- GARRETT, Roger (1984) *Education and Development*, London: Croom Helm; New York: St. Martin's Press.
- HEWETT, Edgar Lee (1904) Anthropology and Education, *American Anthropologist*, 6, 574-75
- HUGON, Philippe (1970) Intégration de l'enseignement africain au développement, *Tiers-Monde*, I.E.D.E.S., XI(41), 17-46
- ILLICH, Ivan (1970) Pour en finir avec la religion de l'école, *Esprit*, XXXVIII(398), 835-85
- ILLICH, Ivan (1971) Une société sans école. Seuil.
- Lê Thành Khôi et al. (1964) *Le rôle de l'éducation dans les passages d'une économie de subsistance à une économie de marché*, Paris, Institut d'Etude du Développement Économique et Social.
- Lê Thành Khôi (1970) Planification de l'éducation et de l'emploi dans le monde rural, *Revue Tiers-Monde*, XI, 7-15.
- LEWIS, W. Arthur (1962) L'éducation et le développement économique, *Revue internationale des sciences sociales*, XIV(4), 737-754.
- MALASSIS, Louis (1975) *Ruralité, éducation, développement*, Masson.
- MEISTER, Albert (1873) *Alphabétisation et développement*, Anthropos.
- MIGNOT-LEFEBVRE, Y. et MIGNON, J.M. (1980) *Education en Afrique, alternatives: projets éducatifs et nouveaux modes de développement*, Toulouse, Privat.
- O.C.D.E., Projet Régional Méditerranéen (1963) *L'éducation et le développement économique et social*, O.C.D.E.

SY, Adama (1987) *Education et développement: La formation et l'entrepreneurship au Mali*, Thèse (PhD), Université Laval, Québec,.

THOMPSON, A.R.(1981) *Education and Development in Africa*, St. Martin's Press.