

International Review of Community Development Revue internationale d'action communautaire



De la recherche aux pratiques : pour une pédagogie de l'imaginaire et de la libération From research to practice: for a pedagogy of imagination and liberation De la investigación a las prácticas: hacia una pedagogía de lo imaginario y de la liberación.

Dany Bébel-Gisler

Number 5 (45), Spring 1981

La recherche-action : enjeux et pratiques

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1034891ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1034891ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (print)

2369-6400 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bébel-Gisler, D. (1981). De la recherche aux pratiques : pour une pédagogie de l'imaginaire et de la libération. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (5), 167–173.
<https://doi.org/10.7202/1034891ar>

Article abstract

Through her experience in literacy work with Malian workers living in France, the author became convinced that scientific work is only one part of the learning process. To know a group, or a social phenomenon, one must be able to elucidate the complex relationships that exist between the imaginative, symbolic and objective levels of reality.

Presently working in Guadeloupe, she is working on West-Indian socio-linguistics. Her research-action approach has led her to radicalize her political commitment to the parents and children of the popular classes who are victims of the cultural violence imposed by the French system of education. The rejection of creole is really the rejection of the life and identity of the local population. The indirect consequence of the R-A process underway has been the setting up of a People's Education Center in which teaching is in creole and based upon a pedagogy of imagination and liberation.

De la recherche aux pratiques : pour une pédagogie de l'imaginaire et de la libération

D. Bébel-Gisler

En France, depuis mai 1968, on entend parler de recherche/action, de recherche/participation, de recherche/intervention, et maintenant la mode est aux « expérimentations sociales ». Mai 68 avait montré l'importance de la lutte idéologique et comment l'université, la formation, la recherche, pouvaient être des lieux stratégiques. Des intellectuels, la tête pleine d'idées et de rêves révolutionnaires, étaient partis à la conquête des masses pour les « aider », les « former », les « conscientiser ». Il s'agissait de déboucher sur un espace de lutte commune. Cette exigence de nouveaux lieux et de nouvelles formes de lutte se concrétisent : les historiens font de l'histoire avec les paysans du Larzac, les linguistes de l'alphabétisation avec les travailleurs immigrés, les chercheurs en sociologie urbaine montent un groupe de recherche-action avec les habitants du Marais à Paris contre les promoteurs, les physiciens dénoncent la politique nucléaire. Manière nouvelle de se lier aux masses, de pratiquer autrement l'enseignement, la recherche, d'aller du vécu à l'élaboration conceptuelle.

La critique interne de la science commence en mai 68 et menée à l'époque avec les seuls scientifiques n'aboutit à rien. Beaucoup de comités d'action, de recherche-action comme celui du Marais ont disparu aujourd'hui, mais en ce qui concerne la recherche, l'éducation, la formation, certains groupes ou individus ont gardé cette volonté de subvertir le mode capitaliste de production scientifique : la remise en question des rapports hiérarchiques, lutte idéologique contre le scientisme, le mythe du pro-

gres (la Science résoudra tous les problèmes), et, peut-être le plus important pour l'action, levée de toutes les formes de secret « pour une recherche et une technologie sous le contrôle et au service des travailleurs », « pour vivre demain dans les luttes d'aujourd'hui¹ », pour un lien politique avec la population étudiée ou subissant les conséquences de la science, pour oser mener une lutte que parfois les travailleurs de la recherche sont seuls à pouvoir mener car pouvant utiliser les connaissances, les informations acquises dans leur travail.

C'est ce qu'ont fait certains chercheurs et techniciens (syndiqués CFDT) du Centre d'énergie atomique, du CNRS, de l'EDF. En rendant publiques des informations que les défenseurs du projet voulaient cacher, en servant de porte-parole aux travailleurs (du secteur privé) qui ne pouvaient s'exprimer sans répression professionnelle, en démystifiant l'argumentation technique (fatalité du nucléaire), ils ont joué un rôle important dans la lutte contre les centrales atomiques. À la demande des populations, ils ont aussi été amenés à étudier et proposer d'autres alternatives.

Il m'a paru intéressant d'ouvrir le débat en donnant cet exemple, d'abord pour m'en rapprocher, cette lutte étant transposable à des secteurs sur lesquels j'interviens aux Antilles, éducation, formation, et aussi m'en éloigner, prendre mes distances, puisque la réalité guadeloupéenne est autre, la population ou plutôt les groupes sociaux, les collectivités, le terrain d'intervention sont différents, ainsi que le projet politique sur lequel il est indispensable

de s'appuyer, dans un cas comme dans l'autre, pour promouvoir, animer des luttes au niveau de la recherche, changer son rapport personnel de chercheur à la population.

J'ai déjà indiqué ailleurs² comment les hasards d'une biographie professionnelle et une pratique militante d'alphabétisation (de mai 1968 à 1974) avec des travailleurs africains immigrés de la région parisienne, m'ont amenée, moi intellectuelle guadeloupéenne aliénée et mystifiée par le langage, à modifier ce rapport de révérence que j'avais à la science, et à comprendre par la suite que les choses étaient bien plus complexes : il n'y avait pas *là* science d'un côté et les non-scientifiques de l'autre, mais un fonctionnement de l'esprit humain qui s'exerce sur des sujets différents et qu'est scientifique ce qui est clair, rigoureux, cohérent. Que finalement le scientifique a aussi ses croyances mais que par son métier il est porté à les considérer comme fragiles. Il a tendance, l'homme dit « de science », à se croire à l'abri, à rejeter sa propre subjectivité, à ne guère prendre en compte le rapport qu'il entretient avec son objet, bref, il est « spontanément objectiviste quand il s'agit des autres » (Pierre Bourdieu).

C'est dans le contexte de cette pratique d'alphabétisation, dans un effort d'élucidation théorique d'un engagement sans cesse remis en cause par les difficultés et les obstacles rencontrés dans la communication sociale entre travailleurs immigrés et militants intellectuels :

- que j'ai été confrontée aux problèmes réels de l'interaction entre le chercheur et le milieu étudié ;
- que j'ai compris qu'il ne suffit pas de contester l'idéologie dominante à caractère scientiste techniciste pour que celle-ci disparaisse de votre tête ;
- que pour rompre avec la pratique traditionnelle de recherche (de gauche ou de droite) qui considère la population comme « objet de science » ou « objet à politiser » étaient nécessaires de nombreuses ruptures. Rupture d'abord avec la pensée par couple, à commencer par celui que la revue soumet à notre interrogation, recherche/population, et qui sous-tend le plus célèbre, théorie/pratique, et tant d'autres qui lui sont corollaires, sujet/objet, recherche fondamentale/recherche appliquée, expert/non-expert,

cherchant/non-cherchant. Rupture avec la représentation qu'on se fait de soi, sociologue, ethnologue, linguiste, pour mieux se comprendre dans sa relation à l'autre.

C'est la leçon qui m'a été la plus profitable, car je ne suis pas restée prisonnière de l'université ou du milieu intellectuel non pas seulement parce que j'ai eu des contacts avec des travailleurs manuels, mais surtout parce que j'ai commencé à connaître de l'intérieur un tout autre type de réalité que celle des militants intellectuels. Cette réalité mettait en question la nôtre ou plutôt celle que nous prétendions connaître et qui, à l'épreuve, se révéla une élaboration théorique, la somme de nos connaissances acquises sur la lutte de classe, la liaison travailleurs manuels/travailleurs intellectuels, la somme des idées sur le monde, la société, la révolution... Très vite, quand nous avons commencé les séances d'alphabétisation avec les travailleurs maliens, il est devenu impérieux de savoir comment ils vivaient l'exploitation, de comprendre qui ils étaient, ce que nous voulons, ce qu'ils voulaient, ce qu'ils attendaient de nous. Ils voulaient savoir à qui ils avaient affaire sur le plan humain ; la référence n'était pas pour eux nos discours, mais notre pratique. Ils ne nous jugeaient pas à travers la conscience que nous avions de nous-mêmes, mais sur nos actes et nos comportements. C'était un harcèlement perpétuel, une confrontation permanente à des problèmes difficiles et complexes à la résolution desquels aucun bouquin de méthodologie ou de cathéchisme politique ne nous avait préparés. Quant à la Science, ils la rejetaient. Lors de l'arrivée de la fusée Apollo sur la lune, ils nous traitèrent de naïfs : « C'était du cinéma, des films tournés par les Américains ! » Comment politiser des gens qui ne croient pas à la Science ? Il fallait à tout prix les convaincre de la réalité scientifique. Un camarade, chercheur en physique nucléaire, s'y attela. En vain. Vouloir les faire croire aux fusées, à la science, c'était « saboter leur religion, leurs croyances profondes pour imposer les nôtres » disaient-ils. À leur vision religieuse du monde, nous opposions la vision scientifique. Cette séance faillit mettre en péril l'alphabétisation et fit apparaître des divergences au sein même du comité. Pour certains admettre, reconnaître, prendre en compte cette différence culturelle, c'était se perdre dans des relations amicales, le rapport idéologique des Africains à leur condition d'existence en France

cachait le problème fondamental : la lutte des classes. Pour d'autres, et j'étais de ceux-là, il fallait remettre en question les schémas théoriques à la lumière de l'expérience, renoncer à nous prendre pour une avant-garde venue politiser les masses et déverser son savoir dans des têtes vides.

C'est ainsi que je menais ma première enquête militante : étude de l'emprise des structures communautaires sur les travailleurs africains, pour comprendre le fonctionnement hiérarchique de cette communauté qui nous posait tant de problèmes et modifier notre pratique³.

Mon premier lieu de « formation continue » à la recherche a été, pendant cinq ans, ce « village africain » d'Ivry, dans la banlieue parisienne, et mes formateurs ces frères africains, et plus particulièrement cet Ancien qui m'a appris beaucoup de choses sur moi-même, qui, par ses critiques, m'a mise en garde contre les prétentions du scientifique qui néglige le monde sensible et ne saisit pas la pratique, comme dit Marx, « en tant qu'activité humaine concrète ». Il m'a aussi convaincue profondément de l'importance à accorder à l'analyse des refus et des dérobades pour aborder la part cachée des choses de la vie sociale, points obscurs qui font obstacle à l'action. Le vieux Battili avait raison : le travail scientifique n'est qu'un terme du processus de connaissance. Et pour connaître vraiment un groupe, un phénomène social, il faut élucider les relations complexes entre imaginaire, symbolique, réel, chercher « avec sa tête et son cœur ».

L'ensemble de ces conditions exceptionnelles : qualité des relations critiques établies entre les travailleurs maliens et moi-même, brutalité de démystifications opérées, ainsi que le travail de recherche, le fait qu'il fallait tirer une théorie de la pratique — l'inverse s'étant révélé inopérant — m'ont marquée profondément tant au niveau du scientifique que du politique. Ma pratique actuelle de recherche-intervention en Guadeloupe doit beaucoup à cette expérience de Paris, à des lectures qui ont fécondé ma réflexion et ma pratique, à toutes ces choses qu'habituellement on tait à la présentation orale ou écrite des résultats d'une recherche. En effet, si tout travail scientifique suppose une série de mise à distances de l'objet de recherche pour le circonscrire, le construire, le redéfinir, et si l'abstraction est une étape fondamentale de la pratique scientifique, pourquoi placer ces mécanismes très haut, dans le

ciel d'une objectivité qui serait atteinte une fois pour toute⁴. Et taire l'intuition, la chance de tomber ou pas sur un informateur privilégié, le hasard des associations d'idées, l'état physique et psychique de l'enquêteur, les multiples aspects de la subjectivité, la nôtre, celle des informateurs individuels ou du groupe interviewé. Cesser de se prendre pour « des êtres supérieurs, libérés des soucis matériels et des passions humaines et se mouvant en toute liberté dans le monde plastifié et aseptisé de la connaissance objective⁵ » est une condition indispensable pour être à l'écoute des différents types de savoir de la population sur le thème abordé, voir son savoir modifié, relativisé et parfois rectifié. Ainsi la recherche-action qui tente de lier action et science et d'intégrer la population au processus même de recherche peut permettre de modifier une situation et, en la transformant, de connaître des mécanismes mentaux impossibles à saisir par les méthodes traditionnelles faisant des sujets de la recherche des objets passifs.

Avant d'en donner deux exemples, je voudrais souligner que les deux phases que je vais distinguer pour des raisons pédagogiques sont liées dialectiquement dans la pratique et que ma problématique de recherche⁶ est fécondée, nourrie par mes préoccupations sociales et politiques, et réciproquement. Relation essentielle qui permet d'éviter une série de pièges liés aux structures (les laboratoires) et au fonctionnement hiérarchique de la recherche. Tout vous invite à respecter la division sociale du travail scientifique et, sous prétexte de « distance épistémologique », « d'objectivité », de « scientificité », à vous laver les mains des conditions sociales et politiques de votre pratique scientifique, et surtout à « oublier » votre « échantillon » sitôt les données recueillies. Quant aux problèmes étudiés (chômage, analphabétisme...), à ceux découverts au cours de l'enquête ou même à ceux créés par l'intervention du chercheur, il ne faut surtout pas s'en préoccuper, ce serait faire de la politique, et non de la Science !

En ce qui concerne la Guadeloupe, pays sous-développé et encore colonie française, la Science nous tend un dernier piège, celui, après la sacralisation dogmatique, du rejet pur et simple. Avec Franz Fanon, qui mit la science de l'inconscient au service de la conscience et fit de lui un lieu d'intervention de l'analyste révolutionnaire, avec Félix Guattari, je refuse le coup du « c'est à prendre ou à laisser ».

« Comme si toute grande doctrine n'était pas une formation combinée, faite de pièces et de morceaux, de codes et de flux divers entremêlés, de partielles et de dérivés, qui constituent sa vie même et son devenir⁷. »

L'essentiel c'est, tout en restant vigilant à l'égard des théories qui occultent idéologiquement l'analyse politique et sociale des luttes, de subvertir la science occidentale à notre profit. Porter le combat politique de libération à l'intérieur de la science, sur son propre terrain scientifique de travail, faire entrer la politique dans la sociologie, la linguistique. S'opposer radicalement à « leur science », c'est retourner contre l'adversaire les « armes miraculeuses », c'est prendre le chemin pour construire les théories dont on a besoin, en mettant à l'épreuve de la vie et de la pratique, les concepts, les notions, etc.

Dès le début de mes recherches, la réalité guadeloupéenne, en ce qu'elle a « d'extrême et d'original », m'a imposé une démarche critique non par référence à des théories, mais à un certain ordre de cette réalité. Cette contestation, cette remise en question me semblent, davantage encore aujourd'hui, la condition théorique de l'analyse.

Dans un effort de déconstruction de l'histoire antillaise pour saisir les fondements obscurs de notre subjectivité, j'ai, dans un premier temps, voulu faire surgir le refoulé de l'histoire, réintroduire sur la scène de la colonisation et de l'impérialisme français l'histoire oubliée de ses coups de force qui ont produit l'aliénation culturelle et que les partisans de l'ordre colonial, éternisant le produit de l'histoire dans la nature, voudraient faire percevoir comme trait de caractère propre au Nègre, au Guadeloupéen.

D'où l'importance accrue chez nous de la lutte idéologique, de la formation des hommes, et de la nécessité impérieuse d'investir en profondeur tout ce qui fait obstacle à la mobilisation politique.

En attendant que tout le monde devienne chercheur, j'essaie de contribuer, avec mes modestes moyens, à l'élaboration d'une sociolinguistique antillaise et, par l'initiation à la recherche d'enseignants, d'éducateurs, de groupes de jeunes, de stagiaires en formation, d'enclancher un processus de co-production de connaissances sur la Guadeloupe.

La recherche-action peut nous mener parfois à radicaliser notre engagement politique. C'est ainsi que j'ai accepté de répondre à la demande sociale

d'un groupe de parents des classes populaires auprès desquels j'avais mené des enquêtes sur les problèmes posés par le fonctionnement de l'école et les effets de la violence culturelle tant au niveau de l'acquisition des connaissances que de la construction et le développement du moi du jeune guadeloupéen.

En Guadeloupe, tout le monde parle le créole. La majorité des enfants antillais issus des milieux populaires (90 %) n'ont jamais pratiqué le français, langue officielle de l'enseignement. Dès leur entrée à l'école, ils subissent donc une violence culturelle très forte dans le rejet du créole, rejet de tout ce qu'ils vivent, tout ce qu'ils sont. L'enseignement se solde par un large échec et nombreux sont les élèves qui terminent à 16 ans leur scolarité sans savoir ni lire ni écrire. Il en résulte une importante production d'enfants dit « inadaptés », « débiles », ou « délinquants » qui sont soit rejetés « à la vie active » (chômage), soit envoyés dans les institutions spécialisées (Institut médico-pédagogique, Hôpital de jour, Hôpital psychiatrique, etc.). De nombreuses réunions de discussion libre furent organisées sur le thème et de nombreux cas présentés. Tout de suite je me rendis compte à quel point cette situation était vécue tragiquement par les parents et perturbait l'équilibre familial.

« C'est la faute des enseignants ! »

« Les enfants sont trop feignants ! »

Il fallait, contre ces jugements hâtifs, aider les parents à réfléchir profondément pour dépasser le constat et remonter aux causes. Après trois mois de cette enquête-participation (à raison d'une réunion de trois heures tous les samedis) et d'analyse, la nécessité de faire quelque chose s'imposa. Un matin je vis arriver trois mamans qui me tinrent ce discours :

« Dani, ou rédé nou vouè klè. Nou kalkilé anpil asi tout paròl nou déploutonné. Sé néré timoun an nou ka néré lékòl. Nou pé pa kontinyé gaspiyé lajan konsa. Paròl an bouch pa chaj. Dani, fo ou fè on lékòl ban nou. » (« Dany, tu nous a aidés à voir clair. Nous avons beaucoup réfléchi à toutes ces questions que nous avons désembrouillées ensemble. Nos enfants se noient à l'école. Nous ne pouvons plus gaspiller ainsi notre argent. Parler, critiquer, c'est bien beau, maintenant, fais nous une école. »)

Il n'était donc pas question que cette recherche menée en commun n'aboutisse pas à une réalisation concrète. Mais comment ne pas voir dans cette de-

mande la reproduction de ce que je tentais de supprimer, le rapport aliéné à l'intellectuel qui sait, donc qui peut. Les réunions reprirent. Il s'agissait de passer à une deuxième phase de cette recherche : la prise en main par les intéressés eux-mêmes de la solution aux problèmes soulevés tout en leur fournissant parallèlement des armes théoriques et pratiques pour sensibiliser d'autres familles et les associer au projet. Phase très critique où l'intervenant doit assumer ses responsabilités et ne pas se montrer démagogue en manipulant les gens pour échapper à leur agressivité. Théoriquement les parents, tous ouvriers agricoles, et analphabètes pour la plupart, ne se voyaient pas en créateurs d'un lieu d'éducation. Ils comptaient sur moi. Il fallait déconstruire ce mythe, mieux comprendre ce que les parents voulaient réellement, ce qu'ils attendaient de moi, sans m'abriter derrière une unité aussi fausse qu'idéale. Pour en arriver là, il a fallu nous engager dans un mouvement d'accès à la conscience critique des modèles culturels français qui nous faisaient parler, nous attaquer à la représentation de l'éducation, de l'école...

Est-ce une « école » dont nous avons besoin ? De quel type ? Pour qui ? Uniquement pour les familles engagées dans la recherche ? Quels moyens prendre pour arriver au but ? Quelle langue utiliser ? Quelle pédagogie ? Autant de questions qui ont fait l'objet, pendant six mois, de débats passionnés et passionnants. Chacun avait son mot à dire sur le fonctionnement, la pédagogie, le budget... Ensemble nous avons mis sur pied un projet de Centre pour permettre à des jeunes (de 14 à 17 ans) rejetés par l'école ou qui la rejettent, de retrouver leur identité et d'acquérir les connaissances intellectuelles et pratiques indispensables à la lutte qu'ils ont à mener dans leur vie quotidienne. Le travail de sensibilisation sur les motivations et les objectifs visés par le Centre ayant été fait par les familles, une association fut créée, une équipe éducative mise en place⁸. Grâce à des fonds d'un organisme privé qui trouva cette expérience de « réancrage culturel » intéressante à tenter, « Bouadoubout », Centre d'éducation populaire, démarra en mars 1979.

Au Centre, on essaie de fonder une pédagogie de l'imaginaire et de la libération. Programme pédagogique et éducatif, emploi du temps, gestion, menus, tout est discuté et élaboré en commun. Tous les membres de l'équipe participent au même titre aux

activités intellectuelles et manuelles. Ainsi la cuisine, nouvellement alphabétisée, enseigne la lecture et l'écriture du créole, les parents interviennent suivant leur compétence et leurs intérêts (jardinage, artisanat, etc.). Le pivot central de notre pédagogie est l'emploi du créole comme langue d'enseignement, d'échange, de communication. Le français est enseigné comme une langue étrangère et acquis rapidement puisque les jeunes ont appris à lire et à écrire dans leur langue maternelle, le créole.

Personnellement, j'assume la responsabilité pédagogique du Centre et anime les ateliers d'histoire et d'expression orale et écrite. Ce n'est pas une petite affaire que de faire s'exprimer des adolescents, les enseignants de Guadeloupe le savent bien, eux qui ont l'habitude de se plaindre du mutisme de leurs élèves. Mutisme normal puisqu'à l'école le créole est interdit et le français non maîtrisé. À « Bouadoubout », n'étant plus baillonnés par la langue française, leur imaginaire n'étant plus contrôlé mais au contraire sollicité, les adolescents sont libres de dire, d'écrire « tout ce qui sort de leur tête ». Il faut avouer que cet exercice de mise au monde des mots et de soi me passionne et que j'arrive peu à peu à communiquer ma passion aux jeunes. Dire et écrire sur nos peurs, nos angoisses, nos problèmes les plus quotidiens, repérer ensemble nos espoirs cachés, a cimenté quelque chose de très fort entre nous, nous a rapprochés. Les textes de l'atelier sont publiés dans la revue du Centre. Les jeunes sont très fiers d'être devenus, comme ils disent, des « professionnels de l'écriture », eux qui étaient destinés à ne jamais rien savoir ni faire.

Ce manque de confiance en soi est un des effets les plus destructeurs de l'impérialisme culturel. En effet, la domination culturelle est telle en Guadeloupe que l'individu qui voudrait s'engager dans un processus d'acquisition de connaissances et amené à se raturer pour entrer dans l'ordre du savoir dominant. L'école, par exemple, exige de l'élève un effort continu d'adaptation, une soumission et un reniement sans comparaison avec ceux exigés aussi ailleurs, si l'on admet que toute éducation est violence. L'enfant guadeloupéen doit s'adapter coûte que coûte au mode de vie représenté par la vie scolaire, et dans un même temps, il est dans l'impossibilité de faire passer l'expression de son monde natal à travers le plan du langage imposé à l'école.

Je savais déjà⁹ que l'affrontement créole/français était le terrain où s'exprime le plus l'écrasement et l'étouffement des Guadeloupéens — qu'était réussie ainsi par le français une manipulation symbolique du rapport au corps et au monde, inscription de l'ordre colonial dans le corps et dans le monde. Ordre qui présuppose et définit l'exclusion des classes les plus défavorisées en Guadeloupe, ordre qui, intériorisé, les porte inconsciemment à accomplir elles-mêmes dans la vie quotidienne, dans les situations d'apprentissage, les rites de leur propre exclusion.

Ce n'est pourtant que grâce aux liens profonds entretenus aussi bien avec les adolescents du Centre et leur famille qu'avec les ouvriers agricoles (qui participent aux séances d'alphabétisation que j'ai organisées depuis 1976) que j'ai pu ressentir que le fait de ne savoir ni lire ni écrire est vécu sous le signe de la culpabilité et comme infirmité native.

Dans notre situation limite de violence culturelle, l'accès à la maîtrise du français a été institué comme symbole d'accès à l'humain et la pratique exclusive du créole comme un péché originel, une souillure dont il faut se laver à tout prix. En témoignage encore cette prière sur les livrets scolaires de cette année¹⁰. D'où, pour créer une situation d'apprentissage libératrice, entreprendre un travail de reconversion symbolique pour leur redonner confiance en eux-mêmes et les engager ainsi dans un mouvement de conscientisation et de décolonisation de l'inconscient pour le récupérer, récupérer l'Histoire, l'histoire propre de chacun. Travail qui a engendré, dans nos séances d'alphabétisation, un type nouveau de communication.

Dans un échange symbolique, tous nos savoirs étaient donnés, reçus de manière critique, échangés dans un réseau de complicités affectives et sociales qui a mis en échec la séparation qui est la base du pouvoir exercé sur eux, contre eux. Retour sur soi, accueil de soi, vers soi, des autres, acceptation hors de toute quête de l'égitimation de l'héritage culturel guadeloupéen, tel est, me semble-t-il, le mouvement qu'instaure cette plongée dans la langue maternelle, dans l'espace de déploiement de la tradition orale ouvert par la langue créole.

Quelque chose d'essentiel était en cause dans cette expérience, et pour les camarades, et pour moi-même à la recherche du rôle des facteurs culturels et symboliques dans l'apprentissage. Les ouvriers agri-

coles firent de l'alphabétisation un voyage autour, à travers, en deçà, au-delà du langage, et m'entraînèrent à la découverte d'une plage de connaissance où je n'aurais jamais abordé, celle de leur mode d'appréhension matérielle et symbolique du monde.

Grâce à la méthode élaborée, à la réflexion théorique engagée sur les structures d'une langue, véritable initiation à un type de raisonnement abstrait, à la valorisation de la tradition orale, un espace de création s'institua. Ces paysans, faisant appel aux méthodes même d'apprentissage du symbolisme traditionnel (construction, mémorisation de devinettes, contes, proverbes, etc.) puisaient dans leur mémoire des choses et des mots, dans leur connaissance du monde naturel et social, tout ce dont ils avaient besoin pour créer. Ils prenaient un plaisir intense à jouer avec les mots, les phrases. Cela donnait lieu le plus souvent à une production poétique étonnante¹¹.

Ces quelques remarques ne prétendent pas à la généralisation ni à l'exemplarité. Beaucoup de points restent dans l'ombre. Ce qui est sûr, c'est que pour élaborer cette pédagogie de l'imaginaire et de la libération, il faut partir du vécu, du vécu de la domination culturelle, continuer à découvrir les modes de résistance effective et imaginaire de ces paysans qui vivent la culture populaire guadeloupéenne.

Certains à me lire pourraient penser que j'ai voulu prouver que la voie royale de la Science était le mode de production anarchiste de la connaissance. Je ne veux rien prouver du tout, sauf peut-être que l'homme, et donc la recherche en sciences humaines, se montre toujours plus complexe que les formules dans lesquelles on veut l'enfermer.

Dany Bébel-Gisler
Chargée de recherche au CNRS
Sociologie-Linguistique
Pierrette/Lamentin
97129 Guadeloupe
Février 1981

NOTES :

¹ « Vivre demain dans les luttes d'aujourd'hui », Dossier recherche, *Syndicalisme universitaire* n° 722 16/1/78, SGEN/CFDT du CNRS et assimilés. 5, rue des Feuillantines, 75005 Paris.

² Cf. Dany Bébel-Gisler, *La langue créole force jugulée*, Ed. L'Harmattan, 1976.

³ Étude qui a donné lieu à un mémoire d'ethnologie : *Migration et organisation communautaire. Le cas des travailleurs émigrés soninkés de la région parisienne*, Paris 1969.

⁴ Curieusement, celle dont on parle le plus est cette fameuse distance que doit avoir le chercheur africain, antillais, quand il étudie sa propre communauté.

⁵ F. Lurçat, *Les travailleurs et la Science*, Ed. Germinial, 1976.

⁶ Problématique de l'identité culturelle et politique. Conflits sociaux, obstacles culturels et formation de la conscience nationale. Langage — famille — folie.

⁷ G. Deleuze, F. Guattari, *L'anti-Oedipe*, pp. 139-140, Ed. de Minuit, Paris 1972.

⁸ L'équipe comprend une enseignante, une éducatrice, une cuisinière, un chauffeur, tous rémunérés au même taux, et moi-même (à titre bénévole). D'autres viennent enseigner la couture, la maçonnerie, la mesuiserie, etc.

⁹ Cf. *La langue créole force jugulée*, op. cit.

¹⁰ Livret scolaire de l'Éducation nationale imprimé et vendu en Guadeloupe,

« École de mon pays, je t'apporte mon âme de cette jeune âme plus débile encore que le corps qui l'enveloppe, fais une âme française fais une âme humaine. »

¹¹ Pour plus de détails sur cette expérience, se reporter à mon article « Corps, langue, politique », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 32/33 avril/juin 1980.

PAR L'ÉCOLE VERS LA VÉRITÉ

« École de mon pays, je t'apporte mon âme
De cette jeune âme, plus débile encore
que le corps qui l'enveloppe, fais une âme française,
fais une âme humaine »

DÉPARTEMENT DE LA GUADELOUPE

Commune de

École de

LIVRET SCOLAIRE

Appartenant à

l'Elève
(en capitales d'imprimerie)

Né à

Le

Entré à l'école le

N° d'inscription au Registre matricule

Adresse des Parents :
(au crayon)