

enseigner la littérature africaine

Le titre indique la visée de cet article ; il ne s'agira pas d'une réflexion théorique ou critique sur la littérature africaine, mais de réflexions très simples qui se dégagent de la pratique quotidienne de l'enseignement de cette littérature dans des classes du secondaire, du second cycle en particulier. Bien sûr, il serait souhaitable que, de plus en plus, ce soit des Africains qui assument cet enseignement : professeurs étrangers, nous n'avons qu'un rôle de suppléance voué à disparaître. Nos élèves eux-mêmes prendront sans doute la relève ; à nous de les aider aujourd'hui à apprécier leur propre culture et à aborder avec méthode et ouverture d'esprit des œuvres fort diverses. Souhaitons que peu à peu un outillage pédagogique suffisant soit élaboré pour aider le professeur de littérature africaine dans sa tâche. Déjà, sans attendre, des échanges d'expériences faites dans des classes peuvent être enregistrés et diffusés pour susciter des réactions. La revue peut jouer ce rôle d'échangeur ; c'est dans cette perspective que cet article trouve sa place.

J'aborderai d'abord quelques problèmes particuliers qui se posent au professeur qui enseigne la littérature africaine (1), puis je ferai le compte rendu de quelques travaux précis réalisés avec des élèves après la lecture d'une œuvre complète, selon des méthodes qui pourraient être utilisées pour aborder des œuvres de n'importe quelle littérature.

(1) Je suis professeur en Côte d'Ivoire ; je me limiterai donc volontairement à des œuvres de l'Afrique de l'Ouest francophone.

Quelques problèmes particuliers que pose cet enseignement

Distinction entre la littérature écrite et la littérature orale.

Lorsqu'on aborde un texte de littérature africaine avec des élèves, il est nécessaire de préciser dès le premier abord la nature du texte auquel on a à faire : s'agit-il d'un **texte écrit** par un auteur de l'époque contemporaine qui s'est exprimé directement dans le texte que nous avons sous les yeux ? S'agit-il d'un **texte d'ori-**

gine orale, transcrit par un écrivain qui a souhaité le fixer par l'écriture ? Cette transcription est-elle littérale, ou est-elle le fruit d'une certaine élaboration littéraire ? Enfin, s'agit-il d'un texte écrit dans la langue où nous le voyons rédigé, ou d'un **texte traduit** ? Cette traduction est-elle le passage d'une langue africaine à une langue européenne, par exemple du malinké au français ?... ou d'une langue européenne à une autre, par exemple de l'anglais au français ?... Ces diverses

questions nous montrent tout de suite qu'on rassemble sous le terme global de « littérature africaine » des textes bien divers et qu'il est nécessaire de faire prendre conscience aux élèves de cette variété.

Pour faire comprendre aux élèves les problèmes que posent la transcription et la traduction en littérature, il peut être bon de leur en faire faire à eux-mêmes l'expérience. On peut, par exemple, faire rédiger à des élèves la transcription d'un conte qu'ils connaissent en procédant de la manière suivante : tout d'abord, les élèves enregistrent au magnétophone un conte dans leur langue avec les chants et les onomatopées qui lui donnent sa saveur ; puis, après avoir appris l'alphabet phonétique international que les jeunes Africains n'ont aucune difficulté à assimiler quand il s'agit d'identifier des sons qui leur sont familiers, on procédera à la transcription, en écoutant la bande séquence après séquence. Il n'est pas nécessaire que tous les élèves qui essaient de transcrire connaissent la langue ; il suffit que l'un d'entre eux indique avec précision les limites de chaque unité significative. Par contre, bien sûr, l'étape de traduction littérale ne pourra être réalisée que par des élèves ayant une bonne connaissance de la langue. Une dernière étape peut à nouveau être collective, lorsqu'il s'agit de faire le passage de la traduction littérale à la traduction en français correct, ce qui est un excellent exercice de langue ; il suffit de parler français. Les élèves retrouvent souvent à ce niveau les fautes de français qu'ils ont l'habitude de faire et découvrent qu'elles sont dues à des interférences.

J'ai eu l'occasion de faire avec un groupe d'élèves un travail de ce genre sur des contes originaires de différentes régions de la Côte d'Ivoire, racontant chacun à sa manière l'origine des lignes de la main... Ce fut l'occasion de constater qu'un des problèmes que pose la littérature orale est la variété possible des versions d'un même texte. Ce document donne l'une d'entre elle (Document 1).

Ce fut l'occasion aussi de se poser quelques questions sur les coutumes traditionnelles (Document 2).

Éclairage apporté par les données ethnosociologiques ou historiques sur le texte littéraire.

Comme les textes issus de la tradition orale, les textes écrits demandent à être expliqués à la lumière des données ethno-sociologiques ou historiques qui les sous-tendent. Et il est nécessaire que le professeur de littérature s'initie quelque peu dans ces domaines extra-littéraires s'il veut amener ses élèves à une compréhension un peu profonde de l'œuvre étudiée.

Donnons quelques exemples très simples : un certain nombre d'œuvres de littérature africaine contemporaine posent le problème de la dot et soulignent les excès que cette coutume a pu entraîner. Sans doute le vent d'émancipation qui souffle chez les Jeunes

actuellement les fait-il vibrer à cette critique, mais il n'est pas inutile de leur faire prendre un peu de recul en examinant avec eux le bien fondé de cette coutume ancestrale. Ainsi, avant d'étudier « **Trois prétendants et un mari** »..., la pièce de Guillaume Oyono, on pourra expliquer le rôle que joue la compensation matrimoniale dans l'équilibre de la société traditionnelle, voir qu'elle est le signe tangible de l'alliance entre deux familles et garantit la stabilité du nouveau foyer ; on constate avec les élèves que la dot a toute sa raison d'être dans le contexte d'une civilisation de type rural où le mariage est plus l'affaire d'un groupe que celle d'individus isolés. L'urbanisation est certainement un des principaux facteurs de démantèlement de la société traditionnelle. Pour des élèves ayant encore de fortes attaches rurales et pour des élèves qui ont toujours vécu en ville, cette pratique de la dot n'évoquera pas les mêmes souvenirs.

Les textes de la littérature africaine provenant d'aires culturelles très diverses, les structures de telle ou telle société peuvent paraître tout à fait étrangères à des élèves appartenant à d'autres sociétés. Ainsi par exemple il sera nécessaire d'expliquer le rôle du griot dans la société malinké, avant d'aborder l'étude de l'œuvre de D.T. Niane : « Soundjata, ou l'épopée mandingue », avec des élèves ayant toujours vécu en région de forêt ou sur le littoral de l'Océan. Par contre le jeune Baoulé qui sait bien ce qu'est son « wawé » comprendra sans mal l'histoire du « double » de Sogolon que Nare Maghan a tant de mal à maîtriser lorsqu'il veut la prendre pour femme ! Bien entendu, dans l'analyse de ces données d'ordre ethno-sociologique, les élèves apportent d'abord leurs propres croyances, des expériences vécues, des faits observés ; ils apprennent ensuite progressivement à approfondir la connaissance de leur propre milieu culturel, puis enfin s'ouvrent à d'autres coutumes, à d'autres sociétés ; ils sont prêts à aborder les œuvres littéraires les plus diverses.

Quelques précisions historiques sont également souvent nécessaires pour aborder la littérature avec le sens du relatif. Ainsi il est utile de retracer, au moins schématiquement, les grandes étapes de l'évolution des relations entre l'Europe et l'Afrique pour que les élèves ne parlent pas indifféremment de l'esclavage et de la colonisation, et surtout pour qu'ils situent le contexte historique et psychologique dans lequel certaines œuvres ont été écrites. Par exemple les années 50 ont vu la montée de l'exaspération contre la présence coloniale. Un roman comme celui de Ferdinand Oyono : « **Le vieux nègre et la médaille** » se situe dans cette atmosphère ; l'auteur prend d'autant plus de plaisir à souligner le caractère grotesque de ses personnages qu'il veut signifier à ses lecteurs européens que la comédie a assez duré ! Volontairement, pour rendre la crédulité et la naïveté de son héros, Oyono prête à Méka des expressions en français populaire. Il se demande par exemple s'il devra dire au commandant : « Moi sucé d'orange » ou « D'orange moi sucé ». L'effet comique de cette réplique, dû au décalage du niveau de langue avec le contexte, est irrésistible.

Conte sur l'origine des lignes de la main

Conte Apollo

- 1 - Il était une fois une femme, mariée depuis longtemps, qui n'avait pas d'enfant.
- 2 - Chaque jour elle s'en allait pleurer au bord d'une rivière couverte de vert de gris.
- 3 - Le génie de cette rivière éprouva de la pitié pour elle et voulut satisfaire son désir.
- 4 - Il décida de lui offrir un enfant provenant du vert de gris.
- 5 - Mais à condition qu'on ne l'appelle pas « vert de gris ».
- 6 - La femme, toute joyeuse, retourna chez elle.
- 7 - Elle mit au monde une jolie petite fille qu'elle nomma Koko Aya.
- 8 - Mais un jour la mère laissa Koko Aya dans la cour et partit au champ.
- 9 - La fille, en s'amusant avec ses camarades, se querella avec l'une d'entre elles. Cette dernière lui lança alors le nom de « vert de gris ».
- 10 - Koko Aya, furieuse, se dirigea immédiatement vers la rivière
- 11 - en chantant :
Quand ma mère m'appelle, elle m'appelle Koko Aya,
Quand mon père m'appelle, il dit Koko Aya
Cette imbécile se lève, et m'appelle « vert de gris »
Je m'en vais donc, « vert de gris », je m'en vais...
- 12 - La mère dans son champ entendit la voix de sa fille.
- 13 - Elle se précipita alors vers la rivière.
- 14 - A son arrivée, sa fille était déjà presque noyée. Seule une touffe de cheveux flottait à la surface.
- 15 - Voulant sauver sa fille, elle saisit la touffe de cheveux.
- 16 - Mais les cheveux s'arrachèrent de la tête de la fille et se collèrent dans sa paume en y laissant des traces.
- 17 - C'est l'origine des lignes de la main.

Document 1

Document 2

Quelques questions à propos des contes sur « l'origine des lignes de la main »...

1) à propos de l'eau sacrée

- connaissez-vous d'autres contes où l'eau ait un pouvoir ? (Racontez-les).
- dans votre tradition, y a-t-il des croyances ou des coutumes liées au marigot, à la source... ?

2) à propos de l'interdit

- connaissez-vous d'autres contes où il soit question d'un interdit ? (Racontez.)
- dans la coutume, sur quoi portent habituellement les interdits ? (Donnez des exemples précis.)
- à votre avis, quels sens ont-ils ?

3) à propos du nom

- comment choisit-on un nom ? (Donnez plusieurs exemples.)
- un nom peut-il avoir un pouvoir (bénédiction ? malédiction ?)

4) à propos des chants

- y a-t-il toujours des chansons dans les contes ?
- qu'est-ce que peuvent exprimer ces chansons ? (Donnez des exemples)
- qui chante la chanson quand on raconte le conte ?

Problèmes d'ordre linguistique.

● On se demande parfois à partir de quel niveau de langue on peut parler de littérature. Sans chercher à résoudre cette question, nous pouvons constater qu'il est normal que les œuvres de littérature africaine adoptent une gamme de niveaux de langue très variés et parfois un peu hétérogènes quand on sait qu'elles prennent racine dans des sociétés pour la plupart en situation de multilinguisme. D'autres numéros de cette revue ont longuement analysé cette situation. Retenons-en les problèmes concrets qu'elle pose au plan pédagogique.

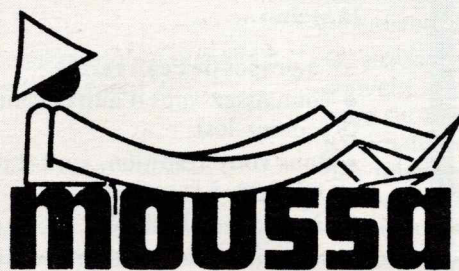
● Les écrivains africains, bien enracinés dans leur propre culture, emploient volontiers des termes de leur langue dans leurs écrits. Il est souhaitable en effet que pour les rendre savoureux, ils le fassent avec beaucoup de liberté, mais il faudrait que la compréhension reste possible. Sembene Ousmane, par exemple, dans « **Le mandat** », adopte une formule heureuse. Après chaque terme wolof jailli spontanément de sa plume, il note discrètement la traduction française : « santa » (le nom de famille), « djuma » (la mosquée), « Nidiyëa » (chéri), « Ngir Yallah, Dom » (A la grâce de Dieu, fils). Tous les auteurs ne font pas cela ! Du point de vue pédagogique, l'explication de certaines œuvres nécessiterait un lexique. Une autre solution a été adoptée par certains écrivains : une édition bilingue de leurs

œuvres. Ainsi Amadou Hampaté Bâ a-t-il publié le récit initiatique : « **Kaïdara** » en deux versions : le texte peulh sur les pages de gauche, la traduction française sur les pages de droite.

● Par ailleurs, toujours sur le plan linguistique, un autre problème se pose : celui de l'usage du français populaire qui peut aller du style oral relâché à une sorte de « pidgin » (1) qui nécessite une traduction. En Côte d'Ivoire, on parle familièrement de « la langue de Moussa », à cause d'un petit billet régulier qui paraît dans la presse ivoirienne et donne dans une langue pittoresque, le point de vue de Moussa sur les problèmes du jour. Un excellent exercice de langue est de faire traduire aux élèves une « chronique de Moussa » en français standard (Document 3).

En enseignant la littérature, il sera toujours extrêmement utile de faire observer aux élèves les décalages de niveaux de langue : favorisent-ils, ou non, la cohérence du récit ? Ont-ils une valeur stylistique particulière ? Ils veulent souvent donner d'une réplique l'impression qu'elle est prise sur le vif, ou provoquer un effet humoristique. Parfois aussi, leur raison d'être n'est pas apparente, et l'élève sera amené à s'interroger sur les intentions de l'auteur. Nous pouvons remarquer que le théâtre actuel fait des recherches sur ce plan de la

(Document 3)



COMMENT VOUS DANCHE ?

— Wè, danché de auzourdui c'est pas petit affaire ? Avant quand on na pas vous, mes zenfants, nous danché pas comme ça. Donc nous connaît comment metté pied. Et pis encore, nous danse pas hou ya hou ya. Nous danse joli joli. Notre dansement gagné son au fond. Nous fait pas gri-

masse quand on danse.

— Mais mitinant, vous danse façon façon qué compran pas. Vous faites votre derrière là comme poisson fait son queue là. Depis que vous danse là je regardé vous zousqu'à mais ja compran pas. Si c'est amélicain leur parole oh, si c'est parole de toubabou oh, si cé moitié blanc avec moitié nègre leur parole oh, moi je compran ça.

— Prou dancher danse il faut conné son au fond d'abord. Quand leur parlé pchi pchi pchi, vous sauté, vous brassé vous, cé parole de zoizo ça ? Leur fait comme péloké (*perroquet*) et pis vous danse . Pé tête (*peut-être*) qué leur inchulté vous kè. Pé tête qué leur vé... cé ça quoi. Si leur rigolé de vous pourquoi vous fache pas ? Leur fait vous malin et pis leur metté sur caoutchou rond. Et pis vous va

(1) A ce sujet, cf. *Dossiers Pédagogiques*, Vol. I, N° 3, p. 44.

liberté linguistique : ainsi dans la pièce de Sidiki Bakaba : « **C'est quoi même ?** », certaines scènes se passent en langue africaine, d'autres en français populaire, d'autres en français standard.

Nous retiendrons pour la seconde partie de notre réflexion des œuvres qui, tout en utilisant des registres de langues différents. (Qui comparerait la langue d'Oyono à celle de Cheikh Hamidou Kane ?) ont une réelle valeur littéraire.

Méthodes d'approche pour l'explication d'une œuvre littéraire

Les procédés pédagogiques et les méthodes d'approche de textes littéraires dont je parlerai maintenant ne sont pas réservés à l'étude de la littérature africaine. Ils montrent simplement le genre de travaux que l'on peut faire avec des lycéens africains à partir de l'étude d'œuvres intégrales.

Étude de la composition d'une œuvre.

Cette étude peut être faite d'abord sur une œuvre à structure relativement simple et que l'élève dominera sans trop de difficulté. Après lecture complète du roman **Le vieux nègre et la médaille** de Ferdinand Oyono, les élèves pourront réaliser le schéma ci-contre. Le principe est de placer le contenu événementiel de chaque chapitre du roman dans un rectangle qui se situe avec précision sur le tableau selon ses coordonnées dans l'espace et dans le temps. On numérottera chaque chapitre et on séparera nettement les trois parties du roman. La structure d'ensemble de l'œuvre apparaît.

(Cf. schéma page suivante : document 4).

Une fois le tableau réalisé — des tâtonnements successifs auront obligé à étudier l'œuvre de près — on peut en faire une exploitation pédagogique.

On observe par exemple, du point de vue de l'enchaînement chronologique, que si globalement l'action se déroule d'une manière continue du 11 au 15 juillet, il y a quelques ruptures dans l'enchaînement des épisodes.

payer ça.

— Aka ?

— Papa

— Comment tu fais et pis tu danché amélicain danse ?

— Papa moi conné pas son au fond aussi. Je courri derrière les zautres. Comme moi je conné pas papié je suivé leur, je pense que leur conné plus que moi.

— Comme cé danse de jeune cé pour ça qué j'a danché aussi. Lôtre jour je parti danché quand leur metté cé qué leur appelé blouche (*blues*) tout leur debout. Leur prend tous les femmes là. Et pis je resté moi sel (*seul*) Chant là fini pas vite. Quand je regardé dans finêtre là, mon zieux tombé sur leur tous. Leur bougé pas même. Et pis y a un qui caché dans coin ou y'a pas loumière.

— Quand leur metté encore un blou-

che, j'ai dépêché et pis j'a prend une cabalière. Je danché mē comme je conné pas bien leur posément de pié là je marché touzours sur pié de femme là.

— Danse là n'a pas fini et pis cabalière là quitté moi. Et pis je prends honte. Si leur danse là gagné bocoup règlement, nous on va pas avoir moyen danché. L'homme qui fabriqué danse là, il n'a qu'a pensé un pé. Il n'a qua laissé nous temps pour conné premier là d'abord.

— Cé pour ça qué dans de vilasse (*village*) il est bon là. Danse de vilasse, on metté pas pantalon avec zoreille, on taché pas son cou avec fer, on gaté pas l'argent pour gagner vilain cheveu, on payé pas sochuse (*chaus-sures*) qui gagné lèvement. On taché pagne sur ventre ou bien on metté lui sur deux bras et en avant !

1re partie

F. OYONO : Le vieux nègre et la médaille

11 juillet		I	<i>Matin</i> : MEKA apprend la nouvelle de sa décoration • MEKA se rend chez le commandant pour répondre à sa convocation <i>Soirée</i> : MEKA raconte sa journée.
12 juillet	<i>Matin</i> : le messager vient apprendre la nouvelle. <i>Soir</i> : ENGAMBA, sa femme AMELIA et le bouc se mettent en route...	IV	
nuit	Marche nocturne		Arrivée à DOUM Arrêt chez BINAMA
13 juillet		V	<i>Active préparation de la fête</i> • MEKA va chez le tailleur • au foyer africain • M. FAUCONI fait livrer les boissons • MEKA chez lui • Accueil de la famille
14 juillet		II	10 h : l'attente interminable 11 h : la décoration. Le vin d'honneur avec les Blancs Excès de boisson.
nuit		I	MEKA, resté seul, se réveille • Arrestation pour vagabondage • Nuit en prison • Libéré le matin • Se perd dans la ville
15 juillet		II	Retour de MEKA au village
		III	ENGAMBA cherche son beau-frère Retrouvailles. FIN
TEMPS	ZOURIAN	NKONGO	quartier indigène foyer africain quartier européen
ESPACE			DOUM

Par exemple, le chapitre 4 de la première partie est un retour en arrière : après avoir été voir comment la fête se prépare à Doum le 13 juillet, nous revenons à la nuit du 12 au 13 juillet pour suivre la longue marche d'Engamba et d'Amelia de Zourian à Doum... On aurait perdu le fil de l'action principale si on était resté trop longtemps à Zourian. Par ailleurs, nous observons que dans la deuxième partie du roman, les chapitres 1 et 3 d'une part, et le chapitre 2 d'autre part se déroulent simultanément. Kelara, la femme de Meka, se sépare du groupe : elle ne sera pas de la fête. La remarque ironique du boy du Commandant disant au milieu de la foule fascinée par le geste du Blanc qui décore Meka : « On aurait mieux fait de l'habiller de médailles !... Cela aurait été un peu plus juste ! Il a bien perdu ses terres et ses fils pour ça... » l'a bouleversée. « C'était la fausse note qui avait douché l'enthousiasme de Kelara » précise l'auteur. En effet, elle comprend tout d'un coup le ridicule de cette scène, le caractère dérisoire de cette médaille venant hypocritement compenser l'exploitation dont son mari et elle ont été victimes. Sa lucidité lui rend le spectacle intenable : elle se retire.

Nous remarquons par ailleurs que tout le roman est construit autour d'un point focal : la remise de la déco-

ration à Meka le matin du 14 juillet sur la place devant le foyer africain, suivi du vin d'honneur servi à l'intérieur du foyer. La deuxième partie du roman, plus brève que les deux autres, lui est consacrée. Avant : c'est l'attente, l'espoir, la fierté de Meka et, à travers lui, avec lui, de toute la communauté villageoise. La solidarité africaine se déploie chaleureusement. Après : c'est l'humiliation, l'amère solitude, c'est Meka criant sur la route du retour au village : « Les Blancs !... Les Blancs seulement... » L'illusion est détruite, l'envers de la médaille est apparue. Ferdinand Oyono exprime là l'amertume de toute une génération qui ne peut plus supporter la présence coloniale, ayant le sentiment vertigineux d'avoir été jouée par les Blancs.

Un travail analogue peut être fait sur une œuvre plus complexe comme **Les bouts de bois de Dieu** de Sembene Ousmane. Il fait apparaître que l'axe principal du roman est la ligne de chemin de fer et que l'action se déroule simultanément aux trois stations de la ligne : Bamako, Thiès et Dakar. Le lecteur est invité à passer d'une station à l'autre, à faire plusieurs trajets pour apprécier, étape par étape, l'évolution de la grève dans les trois villes en même temps.

L'ordonnance des chapitres :

I Bamako Thiès Dakar	II Bamako Dakar Thiès	III De Thiès à Dakar : La marche des femmes	IV Dakar Bamako Thiès
----------------------------	-----------------------------	--	-----------------------------

Fait apparaître la place à part qui est à faire à cette marche des femmes. C'est à pied qu'elles se déplacent d'une station à l'autre, cette fois. Et surtout, leur intervention courageuse sera décisive dans la lutte. Comme le dit l'auteur à la fin d'un des premiers chapitres du roman : « ...Les hommes comprirent que ce temps, s'il enfantait d'autres hommes, enfantait aussi d'autres femmes. »

Nous voyons à travers ces exemples que l'étude de la composition d'une œuvre peut aboutir à la mise en évidence de ses thèmes majeurs. Mais on peut procéder aussi à une étude thématique plus systématique

Étude thématique d'une œuvre.

Il est intéressant d'étudier une œuvre comme *L'Aventure ambiguë* de Cheikh Hamidou Kane en classe de Terminale car les thèmes qui se dégagent de ce roman ont une portée non seulement littéraire mais philosophique. Je donnerai ici le compte rendu d'une séance de travail, animée en commun par le professeur de lettres et le professeur de philosophie, visant à dégager et à classer les thèmes du roman, une fois terminée l'étude détaillée de l'œuvre. Voici les étapes successives de ce travail collectif qui s'est déroulé un après-midi durant :

— Les élèves sont invités à noter personnellement sur un carton une ou deux citations du roman qui les ont particulièrement frappés.

— Des équipes de sept à huit élèves mettent en commun les citations qu'ils ont trouvées et cherchent ensemble à établir une première liste des thèmes qui se dégagent.

— Les rapporteurs de chaque groupe partagent à l'ensemble de la classe les thèmes qui ont été relevés par leur groupe. Quelqu'un note au tableau chacun des thèmes mentionnés, en laissant tomber les redites.

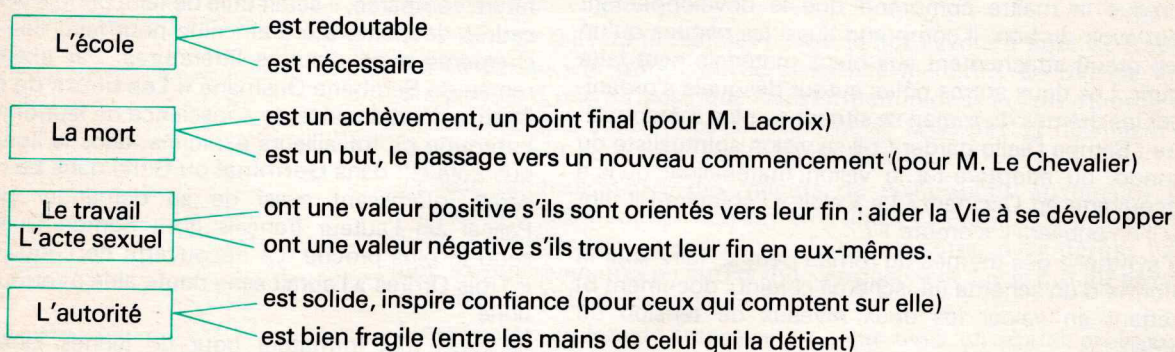
— La classe est invitée à réfléchir un moment sur le bilan qui se trouve reporté au tableau, puis à signaler les thèmes-clefs qu'il faut souligner, les termes significatifs qu'il faut mettre en valeur. Voici quelques-uns des thèmes relevés :

— l'école, la mort, le travail, le développement, l'autorité, la prière...

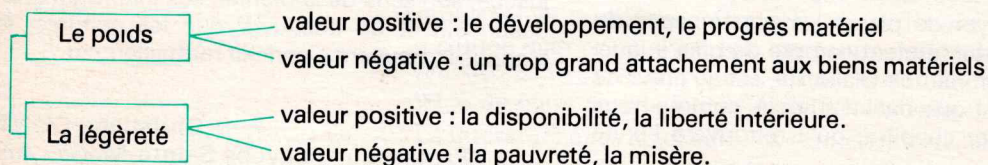
quelques-uns des termes qui apparaissent en couples significatifs :

- le poids et la légèreté
- le clair et l'obscur.

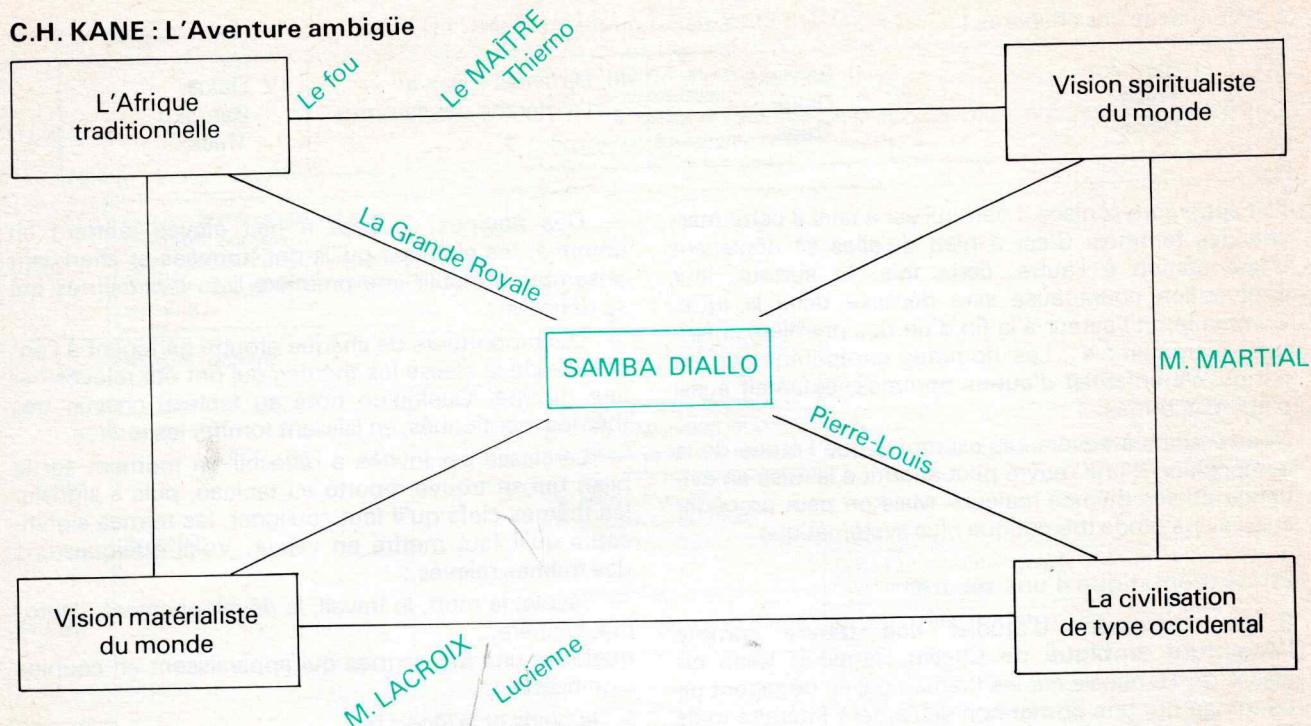
Ces thèmes ont en effet été abordés au cours des explications de texte faites dans le roman ; ils sont d'ailleurs le sujet de bien des conversations entre les personnages du livre. Mais y a-t-il un principe de classement qui permettrait d'en approfondir la portée ? La présence des termes apparaissant en couples contradictoires rappelle le titre « *L'Aventure ambiguë* ». Le rapprochement de certaines citations révèle que les thèmes même du roman sont marqués par l'ambiguïté.



Dans le couple poids-légèreté, chacun des deux termes peut revêtir une valeur symbolique positive ou négative.



C.H. KANE : L'Aventure ambiguë



Les différents thèmes du roman apparaissent donc comme soumis à des tensions entre des pôles contradictoires. Quels sont ces pôles ?

Dans des thèmes comme celui de l'école, ou celui de l'autorité, nous voyons qu'il y a une tension liée aux bouleversements que connaît l'Afrique traditionnelle. Le pays Diallobé ne peut échapper à la rencontre avec l'Occident.

Cependant l'ambiguïté de l'aventure que vit Samba Diallo n'est pas seulement celle de la rencontre en lui de deux cultures, elle est aussi une aventure spirituelle. Lorsque le maître comprend que le développement peut avoir du bon, il comprend aussi les risques qu'un trop grand attachement aux biens matériels peut faire courir. Les deux autres pôles autour desquels s'organisent les thèmes du roman se situent au plan métaphysique : Samba Diallo gardera-t-il sa vision spiritualiste du monde, ou adoptera-t-il la vision matérialiste qu'il a découverte en Occident ? Le « clair » l'éblouira-t-il tant qu'il en oubliera l' « ombre » ?

La synthèse des thèmes du roman peut se faire sous la forme d'un schéma (cf. schéma ci-joint : document 5) mettant en valeur les deux niveaux de tension du roman :

- au plan socio-historique : rencontre entre deux cultures
- au plan métaphysique : opposition entre deux visions du monde.

On peut alors essayer de placer les personnages du roman sur les axes qui rendent compte du plan auquel ils se situent chacun. Samba Diallo, lui, est au cœur de l'ambiguïté. Ce n'est que dans l'au-delà, comme nous le suggère le dernier chapitre, qu'il retrouvera l'unité tant désirée.

Je n'ai mentionné ici que des exemples de travaux faits à partir d'œuvres complètes. Les nouveaux programmes préconisent l'étude thématique ; il est sûr que des rapprochements entre des textes d'origine différente peuvent être extrêmement fructueux et permettront de dégager ou bien des constantes ou bien l'originalité du point de vue de tel ou tel auteur. Mais il me semble qu'une place privilégiée reste à faire à l'étude d'œuvres complètes car elle permet de pénétrer un peu profondément dans la pensée d'autrui.

Par ailleurs, si on adopte quelques principes de la littérature comparée, il serait utile de faire parfois éclater les cadres de la littérature africaine pour faire des rapprochements avec d'autres littératures. Par exemple, le roman de Sembene Ousmane « **Les bouts de bois de Dieu** » décrit la prise de conscience de leur dignité par le groupe de travailleurs exploités, dans la ligne de ce que Zola fait dans **Germinal** ou Gorki dans **La mère**. Il serait intéressant aussi de se demander pourquoi Pascal est l'auteur français dont Samba Diallo s'est senti le plus proche. La découverte de l'équilibre des « Trois Ordres » l'aurait sans doute aidé à retrouver son unité.

Je crois très formateur pour de jeunes lecteurs de retrouver à travers les œuvres qu'ils abordent certaines caractéristiques de l'homme, quelles que soient sa race ou sa culture : par exemple, son aspiration à plus de justice, son sens de la dignité, ses interrogations sur sa destinée... et de découvrir que les cultures, loin de s'opposer, peuvent s'enrichir mutuellement.

Christiane CONTURIE
Professeur au Lycée Sainte-Marie - Abidjan.