

EN DIRECT...

... d'Australie

Une leçon donnée par le tiers monde

Réflexion sur la Mélanésie ()*

Les spécialistes de l'éducation peuvent beaucoup apprendre en étudiant leur propre image dans un miroir ; ce n'est qu'après qu'ils doivent regarder les autres pour mieux se connaître eux-mêmes. L'importance de cette remarque, qui semble aller de soi, leur échappe pourtant souvent. Ces spécialistes, en tant que théoriciens de l'éducation devraient être particulièrement conscients que l'on n'étudie les autres que pour mieux se connaître soi-même. Les monographies et les conférences sont presque toujours présentées comme des études de cas ou de matières. On tombe rarement sur un texte ou un cours qui dépasse le stade de l'examen d'un système éducatif étranger pour adopter une véritable attitude comparative, c'est-à-dire : l'application des concepts dégagés par l'étude de la matière à l'explicitation des problèmes surgis et des politiques pratiquées à l'intérieur du contexte éducatif local.

L'éducation comparée ne progresse que si elle devient un processus d'auto-découverte. Il convient de faire ici une deuxième remarque. Certains comparatistes s'adonnent en effet à des comparaisons mais ils raisonnent à partir de leurs naïves convictions ethnocentriques. Ils pensent qu'on ne peut apprendre que de ceux qui nous ressemblent et qu'il n'y a rien à tirer des communautés qui sont sensiblement différentes des nôtres. Il semble qu'il s'agisse là du postulat, implicite à l'origine, de la traditionnelle restriction de l'éducation comparée prati-

quée en Australie, où l'on n'effectue de comparaison que par rapport aux systèmes en vigueur dans les « démocraties » occidentales et dont le but est alors plus de recenser les ressemblances que les différences. Fatalement, une telle pédagogie assure la pérennité du mythe selon lequel, en Australie, l'éducation est essentiellement une entreprise homogène au sein d'un ensemble culturel unique.

Cet article propose un type de pédagogie comparative axé sur la connaissance de soi et non sur la justification de nos similitudes. En fait, il s'agit de faire sentir et comprendre l'hétérogénéité fondamentale des cultures dans le contexte éducatif australien. Pour y parvenir, il faut développer la recherche et l'enseignement sur l'éducation dans le tiers monde, en partant de l'hypothèse tant soit peu impopulaire que les pays développés ont beaucoup à apprendre des communautés moins avancées, sur la façon d'appréhender la diversité culturelle dans les situations d'enseignant-enseigné.

Trois « règles » peuvent être établies à l'usage de ceux qui sont concernés par la mise en application de cette pédagogie comparative. Elles sont présentées ici comme les « commandements » déduits de l'enseignement d'un cours qui pourrait s'intituler « Une leçon fournie par le tiers monde ». On explicitera ces « règles » en se référant au contexte de la Mélanésie au sud du Pacifique (1).

Règle n° 1 : Ne cherche pas à confectonner encore une nouvelle panacée pour guérir la Mélanésie de ses maladies éducatives.

Une des plus graves erreurs de cette dernière décennie a été la tendance de nombreux théoriciens occidentaux à utiliser les pays pauvres comme des laboratoires pour y pratiquer des expériences éducatives nouvelles, supposées intéressantes, qu'ils n'avaient pu imposer complètement dans leurs propres sociétés... A mon avis, cette pratique a constitué une certaine forme de colonisation intellectuelle. Il est temps que nous cessions de servir de cobayes à ce colportage de potions de charlatans (2).

Les comparatistes se conduisent parfois comme ces évangélistes séculiers du XX^e siècle, convaincus de la nécessité de porter la bonne parole éducative dans le tiers monde. Farrell a raison. Il est temps que ce commerce cesse ; d'une part, parce qu'il nuit aux enfants du tiers monde, d'autre part, parce qu'il empêche les chercheurs d'étudier le tiers monde avec le souci d'y puiser des explications à leurs propres contextes éducatifs.

Notre règle peut s'illustrer. L'« éducation communautaire » est la dernière panacée occidentale offerte aux éducateurs mélanésiens. En fait, « la participation de la communauté à l'éducation » est un slogan qui nous vient d'Australie et de Nouvelle-Zélande, et particulièrement du Royaume-Uni via le « réseau africain » (3). Malheureusement, en Mélanésie, le slogan a été compris par les rectorats occidentaux et « occidentalisés » comme la nécessité de tourner l'école vers le passé, vers la culture traditionnelle. Les maîtres ont été priés de remplacer la cloche par le tambour (4), on les a encouragés à re-

(*) Mélanésie : grande guirlande insulaire de l'océan Pacifique. Elle s'étend de la Nouvelle-Guinée à l'ouest, la terre principale, aux îles Fidji et comprend, en outre, les îles Salomon, la Nouvelle-Calédonie et les Nouvelles-Hébrides.

(1) La limitation à cette région tient au fait que la Mélanésie a été le centre d'une étude comparative sur l'éducation dans le tiers monde entreprise par le Centre pour les sciences de l'éducation de l'Université de Nouvelle-Angleterre.

(2) J.-P. Farrell : « A Reaction to The Macro-Planning of Education : Why it Fails, Why it Survives, and the Alternatives », Comparative Education Review, vol. 19, n° 2, June, 1975, p. 208.

(3) Cette phrase est tirée de l'article de J.M. Barrington : « Cultural Adaptation and Maori Educational Policy : the African Connexion », Comparative Education Review, vol. 20, n° 1, February, 1976.

(4) Papua New guinea Education Gazette, Department of Education, Port Moresby, vol. 6, n° 10, September, 1972, p. 200.

tenir des programmes scolaires qui prépareraient les enfants à s'insérer dans l'économie de subsistance des communautés villageoises traditionnelles (5), on leur a conseillé de remettre la sélection et le contrôle des connaissances avant l'entrée dans le secondaire aux mains des parents et de leurs collègues villageois (6). Mais la vérité dans cette affaire, c'est que le concept occidental d'« éducation communautaire » est tout aussi étranger au contexte mélanésien de cette deuxième moitié du XX^e siècle que les missions de scolarisation du XIX^e siècle. En effet, autrefois, de la Nouvelle-Guinée papoue à Fidji, l'école ne s'était installée que selon certaines modalités, des modalités que l'on pourrait qualifier d'« école-cargo » (7). L'école n'a jamais été acceptée comme le moyen de préparer les enfants à tenir leur place dans les champs et à s'intégrer aux coutumes des villages; cette tâche était accomplie ailleurs, et par d'autres, de façon tout à fait satisfaisante. L'école était acceptée comme une résultante nécessaire du rite ésotérique de passage vers le secteur « occidentalisant » de l'économie marchande urbaine. Dans ces conditions, un bon programme d'études est un programme qui donne aux enfants la meilleure chance d'entrer dans le secondaire; et les parents alors ne veulent pas de la responsabilité de la sélection parce qu'ils savent que la qualité de l'enseignement se mesure aux succès des enfants aux examens (8). L'erreur vient de ce que les rectorats occidentaux ont tenté d'im-

poser leur théorie occidentale évaluant les besoins des parents mélanésiens au lieu de se mettre à leur écoute et de leur apporter ce qu'ils attendent vraiment de l'éducation et de ses maîtres.

Notre règle n'étant pas observée, on peut se permettre de la compléter en la renforçant : **« Ne cherche pas à confectionner une nouvelle panacée pour guérir la Mélanésie de ses maladies éducatives. Docteur, soigne-toi, d'abord, toi-même. »**

Règle n° 2 : Rejette le « fardeau de culpabilité de l'homme blanc » qui fait de toi le responsable de l'« invasion culturelle » de la Mélanésie.

Depuis longtemps, de nombreux éducateurs occidentaux souffrent de ce qu'on pourrait appeler le « complexe de Prospero ». Je m'explique. C'est Mannoni, le premier, qui, en étudiant *La tempête*, de Shakespeare, a comparé la psychologie de la décolonisation à la condition de Caliban « décolonisé », c'est-à-dire relevé de sa servitude vis-à-vis de son maître Prospero (9). Selon Mannoni, Shakespeare avait inventé l'archétype du décolonisé car la caractéristique essentielle de Caliban n'était pas son désir d'être libéré de la tutelle de son maître colonial. Mannoni suggère que ce dont Caliban avait besoin, c'était d'une nouvelle échelle de valeurs à laquelle se référer. Plus précisément, il ne s'agissait pas tant d'une « indépendance de » que d'une « dépendance à » (10), ou, exprimés en termes culturels, d'un quête essentielle vers une identité locale fixe dans un contexte en rapide mutation.

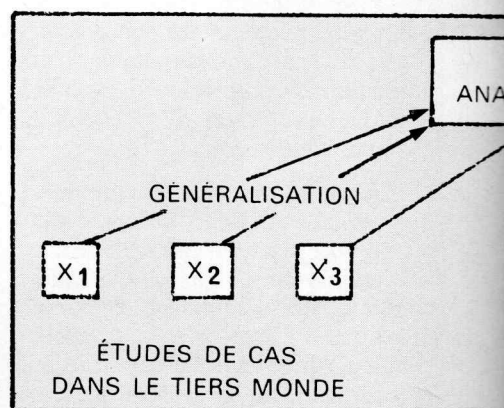
Les vues de Mannoni se sont révélées tout à fait fondées, particulièrement appliquées dans le Sud Pacifique où les années 70 ont vu la décolonisation. Il est grand temps de reporter notre attention de Caliban décolonisé sur le rôle du Prospero postcolonial dont la préoccupation première était devenue l'expiation de sa culpabilité obsédante (11). Il semblerait qu'une

forme moderne et particulièrement insidieuse d'ethnocentrisme soit née, et qu'elle se traduise par une poursuite de fantômes sur lesquels fixer notre nouveau « fardeau d'homme blanc ». Que l'histoire conclue ou non à la culpabilité des éducateurs occidentaux est un point. Que l'appréhension de la réalité présente de l'éducation soit déformée par cette culpabilité en est un autre.

En termes familiers, la deuxième règle de notre système pédagogique veut apprendre aux spécialistes de l'éducation comparative à se méfier de l'axiome « Tout ce qui est noir est beau », tentation ressentie par de nombreux Prospero. Cette attitude est tout aussi ethnocentrique que l'*a priori* « Tout ce qui est noir est mauvais ». Le noir est noir et le blanc est blanc, et attention aux visages blancs cachés sous des masques noirs et aux visages noirs cachés sous des masques blancs.

Règle n° 3 : Efforce-toi de comprendre le concept de dimension comparative ou diversifiée de l'éducation mélanésienne. Applique-le à l'explication de la même dimension au niveau de l'éducation australienne.

Un schéma méthodologique permet de saisir cette troisième et principale règle.



Modèle d'éducation comparée pour le tiers monde

Cette méthodologie est conçue pour illustrer la pédagogie comparative proposée dans cet article. Elle ne contient rien de bien révolutionnaire. Espérons que l'éducation comparée a enfin atteint un stade de maturité qui lui permet d'accepter un mode de pensée simple, éprouvé, sans chercher

(5) En exemple des déclarations gouvernementales sur ce sujet, voir : *Solomon Islands, Education for What? A Report on the Findings of the British Solomon Islands Protectorate Educational Policy Review Committee* (Honiara, Government Printer, 1974). Le meilleur exemple de déclaration du Rectorat sur cette question se trouve dans : *University of Papua New Guinea. A Community-Based Education System, Proceedings of Seminar Conducted by the Faculty of Education, 20th March, 1973*, mime.

(6) Voir par exemple : *Papua New Guinea, Education Department, Curriculum and Research Bulletin n° 4. An Investigation of the Effects of the 1972-1973 New Secondary Selection Procedures on the Quality of Secondary School Students* (Port Moresby: Government Printer, 1974).

(7) L'école, vaisseau transporteur de la culture occidentale.

(8) Cette interprétation semble particulièrement fondée. On peut se reporter à deux remarquables monographies de type anthropologiques : A. Howard : *Learning to be Rotuman, Enculturation in the South Pacific* (New York : Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1970) et R.A. Smith, *The School at Wankang : An Anthropological Study of Western Education in Rural Papua New Guinea*, non édité, thèse de doctorat, Université de Queensland, 1973.

(9) O. Mannoni, *Prospero and Caliban : The Psychology of Colonisation* (London : Methuen, 1956).

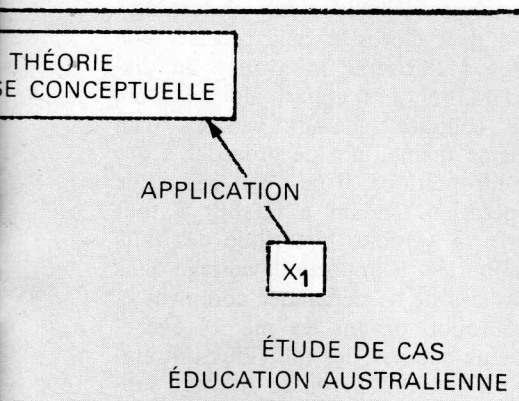
(10) R. Clignet, « Inadequacies of the Notion of Assimilation in African Education », *The Journal of Modern African Studies*, vol. 8, n° 3, 1970.

(11) Pour un point de vue d'économiste sur ce phénomène, voir P.J. Bauer : « Western Guilt and Third World Poverty », *Quadrant*, May, 1976, p. 13.

dans une méthodologie éternellement renouvelée une identité culturelle. Le graphique montre que, lorsqu'on applique la règle n° 3, les élèves-maîtres et les maîtres-élèves ne peuvent se contenter d'études de cas individuels dans le tiers monde pour appréhender certaines séquences particulières de l'éducation en Australie. Une comparaison utile suppose une évolution à travers la courbe théorique de l'analyse conceptuelle. La première étape doit consister en un recensement des études de cas entreprises dans le contexte mélanésien, et particulièrement des études à caractère anthropologique. La généralisation sous forme d'analyse conceptuelle est le but de la première étape d'une méthodologie qui s'inscrit sans conteste dans le cadre éprouvé de la méthode hypothèses-déduction (12). La deuxième étape de cette méthodologie est l'application : la tentative de déduire de la théorie une explication de la diversité dans le contexte éducatif australien spécifique.

Voici comment une élève-maître a pu appliquer son approche comparative du concept clé de la diversité culturelle, au Collège de Kemlon dans le district de Wollongton-Port Kembla (Nouvelle-Galles du Sud).

En 1975, une classe d'OA (13) était composée de quatorze étudiants (12 garçons et 2 filles).

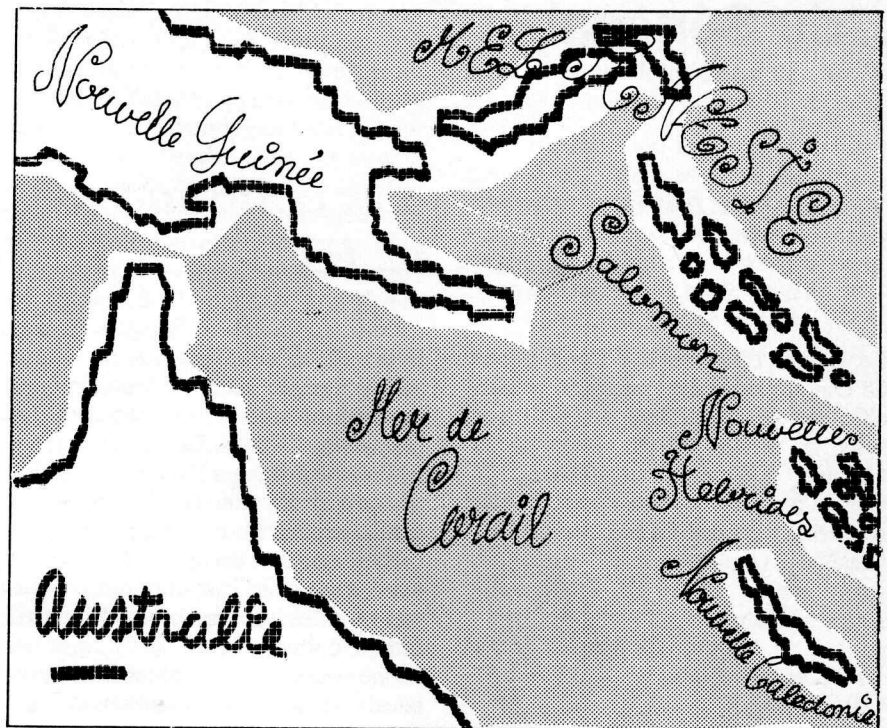


(12) Voir en particulier : B. Holmes « Conceptual Analysis and Empirical Enquiry » chapitre reproduit dans un livre de R. Edwards, B. Holmes et J. Van de Graff « Relevant Methods in Comparative Education. Report of a Meeting of International Experts. Unesco Institute for Education. Hamburg, 1973.

(13) OA : Other activities : disciplines annexes.

(14) B. Hindson, Case Study of a Teacher in the Cultural Context of a « disadvantaged » classroom, non édité, M. Ed. Hons. Paper., University of New England, 1975, p. 8.

(15) Ibid., p. 23.



La caractéristique essentielle de cette classe résidait peut-être dans sa diversité : diversité d'âge (de 13 à 17 ans), diversité du quotient intellectuel (de 63 à 86), de l'âge d'apprentissage de la lecture (de ceux qui ne s'en souvenaient pas à 9 ans et demi), du niveau familial de revenu (du secteur qualifié ou semi-qualifié aux assistés sociaux), de la langue maternelle (allemand, hongrois, maltais, italien et anglais), de la stabilité familiale (concernant la famille « un parent-un enfant » aussi bien que la famille étendue étroitement unie) (14).

Cette classe faisait partie d'une école dont 43 % des élèves (en avril 1975) étaient nés hors d'Australie. La moitié d'entre eux étaient originaires du Royaume-Uni, 5,9 % de Yougoslavie, 5,1 % d'Espagne, 4,3 % d'Allemagne et le reste de dix-sept autres pays. De même, sur les 1 200 élèves de ce Collège, 70 % avaient au moins un parent « immigré » ; pour 193 d'entre eux, il semble qu'on pratiquait chez eux une langue autre que l'anglais.

Mais la diversité n'était pas l'apanage des seuls élèves. Les maîtres également étaient différents les uns des autres et, en outre, ils réagissaient diversement vis-à-vis des différences culturelles. Prenons le maître de cette classe d'OA : « Je descends complètement au niveau des élèves, je joue, le

grand jeu, quoi. Ça dépend à qui je m'adresse. Si vous dites à Jonesy « Voudriez-vous fermer la fenêtre, s'il vous plaît, Steve », il le fera, juste comme ça. Si je dis « Voudriez-vous fermer la fenêtre, s'il vous plaît, Nobbie », elle restera ouverte pour le restant de mes jours. Mais si je m'adresse à Nobbie, en disant « Bon Dieu, ferme cette sacrée fenêtre », il le fera tout de suite. C'est le langage qu'il a l'habitude d'entendre. Et c'est probablement comme ça qu'on lui parlera dans le milieu où il travaillera » (15).

Il se peut que l'étudiante qui a entrepris cet exercice de terrain sur le Collège de Kemlon ait maintenant avancé dans sa propre pratique éducative. En effet, elle a utilisé cette pédagogie comparative pour développer une compréhension sur le tas de ce même concept à propos duquel nous, éducateurs, nous chahouons avec autant d'acharnement.

Russel Francis

(Centre d'étude de l'éducation
Université de Nouvelle-Angleterre,
Armidale, Nouvelle-Galles du Sud,
Australie. 2351.)

Communication présentée à la commission tiers monde du Troisième Congrès mondial du Conseil mondial des sociétés d'éducation comparée. Université de Londres, Institut d'éducation, 27 juin - 2 juillet 1977.

... du Sénégal

Le centre d'études des civilisations de Dakar (C.E.C.)

Le Centre d'Études des Civilisations de Dakar est un organisme de recherches sur les traditions orales, placé sous la tutelle du ministère de la Culture. De création récente, le Centre a pour vocation d'analyser les différents modes d'expression des sociétés traditionnelles africaines, pour une « étude de l'imaginaire négro-africain ».

OBJECTIFS

Il ne s'agit nullement d'une tentative de glorification abusive du passé africain. Ce n'est pas non plus une fuite des problèmes actuels par un repli nostalgique dans les traditions de l'Afrique précoloniale. De façon plus lucide, il s'agit de déterminer comment le peuple assume son propre patrimoine culturel tout en vivant dans des structures modernes léguées par l'Occident. En d'autres termes, face aux mutations des traditions africaines en situation de contact avec les données occidentales, il est devenu nécessaire et urgent de procéder à un examen réfléchi pour définir l'identité culturelle de l'Afrique. Et, le cas échéant, seule une analyse de l'héritage culturel ancestral permettra de dessiner un projet social viable. Cependant, dans l'état actuel de son développement et pour des raisons méthodologiques tendant à éviter la dispersion des recherches, le Centre d'Études des Civilisations a jusqu'ici concentré son effort sur la seule société sénégalaise.

A travers les différentes créations individuelles et collectives, à travers les différentes manifestations profanes et sacrées, on s'efforce de déterminer la façon dont les individus se représentent leur existence. Ainsi cherche-t-on dans tout acte de communication sociale à cerner les rapports qui régissent les individus entre eux et ceux qui les lient à l'ensemble du corps social.

Cette étude de l'imaginaire négro-africain passe bien évidemment par une connaissance approfondie des langues nationales. Elle se fait essentiellement à travers l'analyse de la littérature orale : récits mythiques, légendaires ou historiques, contes, proverbes, paroles rituelles... Elle se fait aussi à travers l'investigation des autres formes d'expression du patrimoine culturel sénégalais : mise en forme et décoration d'objets rituels ou usuels, pratiques quotidiennes, aspects de l'habitat...

DÉMARCHE DE LA RECHERCHE

Depuis sa création, le centre a réalisé un vaste programme d'enquêtes sur la façon dont les différentes ethnies marquaient les grands moments de leur existence. Ces enquêtes se présentent sous deux formes : dirigées ou libres.

Les enquêtes dirigées sont effectuées dans les villages auprès des anciens, détenteurs de la tradition, en fonction du programme de recherches annuellement défini par les chercheurs eux-mêmes. Le programme général du centre s'articule autour du thème de la vie, de la naissance à la mort avec les rubriques suivantes : Prénaisance et naissance, Cycles d'initiation de l'enfance à l'adolescence et de l'adolescence à la vie adulte, le Mariage, la Vieillesse, la Mort et l'Au-delà. Chacune de ces rubriques est divisée en centres d'intérêts fonctionnant comme des thèmes d'études. Ainsi, en guise d'exemple, la rubrique Prénaisance et naissance comporte plusieurs thèmes dont :

- le statut de la grossesse et les rituels d'appel à la vie ;
- l'imposition du nom de famille et la symbolique du choix du prénom ;
- les rituels du baptême, etc.

Ainsi donc, les chercheurs choisissent chaque année un ou plusieurs thèmes de ces rubriques en fonction de la documentation déjà disponible et de l'état d'avancement de leurs propres analyses du corpus. Ces enquêtes dirigées sont toujours précédées de l'établissement de questionnaires discrets certes, mais assez détaillés pour permettre de cerner la question étudiée.

Les enquêtes libres consistent à engager un débat assez ouvert pour que toutes les questions jugées utiles par l'informateur soient discutées sans aucune directive préalable de l'enquêteur. C'est souvent le cas lorsque le centre est appelé à assister à une manifestation culturelle quelconque dont le thème n'a pas encore été retenu au programme d'études. Dans ces conditions, on recueille le maximum d'informations possible afin de les dépouiller par la suite et de choisir éventuellement un centre d'intérêts qui fera l'objet d'enquêtes dirigées.

Ces différentes enquêtes ont permis à l'organisme de se procurer une riche documentation sonore (enregistrements au magnétophone) et visuelle (photographies en noir et blanc sur différents formats, photos en couleurs, diapositives, et films au magnétoscope).

La documentation sonore est ensuite transcrite dans les langues nationales et traduite en français. C'est seulement après ce travail que commence l'analyse critique (des documents). On peut d'ores et déjà préciser que face à l'extrême mouvance du discours oral, il est apparu indispensable de collecter plusieurs versions d'un même thème, afin de procéder à des confrontations. Il ne s'agit pas d'une opération tendant à rétablir à tout prix la véracité historique des faits rapportés. Il importe davantage dans ces cas de se demander comment et pourquoi, devant les mêmes événements sociaux, les individus ont élaboré plusieurs types de discours supposés rendre compte de la même réalité. En tenant compte de cette indispensable dimension subjective du discours oral, il faut alors essayer de déterminer le contexte de production pour une analyse approfondie de la société traditionnelle. C'est pourquoi on met un soin particulier à localiser géographiquement et à situer socialement les informateurs. De même, il est indispensable pour l'exploitation des enquêtes de tenir compte de cer-

tains aspects du contexte de production qui peuvent déterminer la forme du discours étudié. Il s'agit notamment de la distinction entre parole sacrée et parole profane ou bien du clivage entre un langage érudit ou savant et le langage populaire appelé parler commun.

ACTION DU CENTRE D'ÉTUDES DES CIVILISATIONS

Dans son programme d'études, le Centre de Dakar s'efforce de répondre au double besoin de conservation et de revitalisation du patrimoine culturel oral. Et, dans les faits, il privilégie l'action de revitalisation ou de redynamisation sur la simple conservation. Certes, la collecte des contes, mythes et légendes, de même que leur recensement et leur conservation constituent des étapes importantes du travail effectué. Mais on cherche surtout à exploiter efficacement ces différentes enquêtes en les diffusant dans des revues ou en les réactivant sous formes de représentations théâtrales avec le concours des élèves-comédiens de l'Institut National des Arts du Sénégal.

Les principaux instruments de diffusion sont « **L'Anthologie des Griots** », « **la Revue des Arts** », « **Demb ak tey** » et « **Léeb** ».

Les deux premiers ouvrages sont encore en ébauche. Il s'agit pour « **L'Anthologie des Griots** » d'un ouvrage encyclopédique où seraient présentés les principaux Maîtres du Verbe, les griots du Sénégal. Ce sera l'occasion d'étudier les instruments qu'ils utilisent, leur statut et leurs modes de formation artistique et les thèmes essentiels de leur récit. La « **Revue des Arts** », quant à elle, constitue une sorte de recensement de ce que l'on appelle l'art populaire naïf : peintures sur verre, décorations des pirogues et cases, enseignes des métiers artisanaux... Ce projet a du reste fait l'objet d'une exposition de photos en 1977 au Théâtre National Daniel Sorano.

La revue « **Demb ak Tey** », appelée aussi « **les Cahiers du Mythe** » permet d'analyser en profondeur quelques éléments littéraires et philosophiques de la culture sénégalaise. Les textes d'enquêtes sont présentés dans les langues nationales avec une traduc-

tion française. L'analyse critique est totalement menée en français. Le premier numéro de cette revue était consacré à l'étude du conte sénégalais dans ses implications politiques, économiques et sociales avec les principes constitutifs de la société traditionnelle. Les deuxième et troisième numéros présentent et analysent la philosophie d'un personnage que le mythe dispute à l'histoire et que l'imaginaire collectif identifie au savoir communautaire ouolof (1). Il s'agit du philosophe Kotch Barma Fall, ce Dior-Dior symbole de la sagesse populaire, figure historico-mythique aux mots d'esprit légendaires. Cette étude n'avait pas pour but de consacrer un personnage dont la réputation a dépassé les frontières du pays. Il s'agissait plutôt de créer une sorte d'émulation en présentant Kotch non plus comme un modèle dont les performances intellectuelles décourageraient les novices, mais plus naturellement comme un exemple de réussite dans le maniement de ce savoir collectif auquel nous participons tous.

Pour ce faire, il a fallu poser Kotch Barma Fall non pas en exception mais comme l'illustration des règles de créativité qui régissent la société.

Ceci répond bien aux objectifs fixés par le Centre dans sa revue au titre significatif : « **Demb ak Tey** », « **Hier et Aujourd'hui** » qui nous invite donc à un retour aux sources, à replonger dans la tradition mais à seule fin d'en établir la jonction avec le présent. C'est aussi pour cette raison que la collection « **Léeb** » a été créée. Le Centre d'Études des Civilisations cherche ainsi à accroître son public en présentant sous forme de bandes dessinées des contes au riche contenu didactique. Le dialogue s'y fait en langues nationales sénégalaises avec une traduction française. Des notes et des articles explicatifs sur le thème abordé renforcent le texte.

Papa Massène Sène.

(1) Ouolof : Ethnie majoritaire au Sénégal dont la langue est parlée par plus de 90 % de la population sénégalaise, toutes ethnies confondues. Le Ouolof est aussi une des six langues nationales du Sénégal.

... de Brazzaville

Quelle critique adoptée pour la littérature africaine

Le problème se pose de savoir quelle méthode adopter pour analyser les productions littéraires africaines.

Évaluer le degré d'africanité d'un texte ne paraît plus une démarche suffisante : « Je crains qu'on ne s'emploie à mesurer le degré de mélanine (1) contenu dans les ouvrages » (J.-B. Tati-Loutard (2)).

Nous sommes tous d'accord sur le fait qu'il ne s'agit plus, pour le critique, de découvrir l'« âme d'un texte »,

après s'être suffisamment imprégné du milieu africain, bien que la formule ait encore été employée au congrès de l'Aupelf à Strasbourg en juillet 1977 (Atelier « Enseignement des littératures d'expression française ») (3).

Devant les mêmes instances, la méthode de Franz Fanon a été appliquée avec profit. Mais cette manière de procéder conviendrait-elle pour rendre compte d'un texte comme celui de Fantouré : **Le récit du cirque de la vallée des morts** (4), dont la linéarité est si bouleversée ? Suffit-elle pour expliquer l'œuvre d'Ahmadou Kourouma **Les Soleils des Indépendances**

(1) Mélanine : pigment brun qui colore la peau des races noires.

(2) *Revue Notre Librairie*, n° 37.

(3) Cf. *Recherche, Pédagogie et Culture*, vol. VI, n° 32.

(4) Éd. Buchet-Castel, 1975.

(5), dont la dimension est également dans la langue et dans l'inconscient profond.

Pour rendre compte de ces deux œuvres, il semble que l'analyse structurale dans le premier cas, la psychocritique dans le second cas, pourraient être employées avec profit. Encore que ces deux approches ne doivent pas être exclusives de toute autre. D'une façon générale, plusieurs méthodes peuvent éclairer de manière convergente le récit. Le sectarisme risque d'être sclérosant.

Les recommandations du congrès de Yaoundé en 1973, sur « L'écrivain et son peuple comme producteurs de civilisation », mentionnaient la nécessité d'une critique ouverte, diverse et préconisaient l'ouverture à la critique moderne. (6).

Les quelques réflexions qui suivent ne prétendent pas conduire à des solutions définitives, mais s'intègrent à un débat, présent déjà aux réunions de l'Audecam pour la réforme de l'Enseignement du français en Afrique (1967-1970) (6 bis).

Prenons pour exemple certaines directions de la critique moderne, dite nouvelle critique, qui méritent d'être examinées en ce qui concerne l'étude du récit. Des ouvrages théoriques se rattachent à la critique structurale, d'autres à la psychocritique, certains à la socio-critique.

LA CRITIQUE HISTORIQUE

Les enseignements de Georges Lukacs (7) ou de Lucien Goldmann (8), permettent une approche d'un roman historique parmi les plus anciens de la Littérature africaine : **Doguiçimi** (9). Ils aident à rendre compte d'un récit comme **Soundjata, épopée mandingue** (10). Il n'est pas jusqu'à la

vaste fresque diachronique (11) du **Devoir de Violence** de Yambo Ouologuem (12) dont on ne puisse mieux saisir les déformations significatives par les méthodes de la critique historique.

Le « Héros moyen », l'individu obscur » dont la représentation est privilégiée par rapport au « héros mondialement historique », les rapports entre le meneur et le peuple, l'exaltation des « énormes potentialités d'héroïsme humain qui existent toujours à l'état latent dans le peuple » sont bien caractéristiques des **Bouts de bois de Dieu** (13). Saisir « l'essence d'une époque et montrer la répercussion des faits historiques (la grève du Dakar-Niger en 1938 et en 1948) sur les gens du peuple » est bien le propre du roman de Sembene Ousmane. Montrer comment l'acte historique affecte la vie quotidienne du peuple et transforme sa mentalité : « ces temps, s'ils enfantaient d'autres hommes, enfantaient aussi d'autres femmes », est bien le sens de cette épopée de Dakar à Thiès et à Bamako. En témoigne la progressive prise de conscience des femmes et la formation des responsables. « Les hommes – les personnages – apparaîtront comme « les enfants concrets de leur temps ».

« Accentuer, dans la composition, l'intensification des événements et leur compression dramatique » est un autre principe de Lukacs qui se vérifie *a posteriori* dans l'œuvre de S. Ousmane.

Cependant, le récit d'Ahmadou Kourouma **Les Soleils des Indépendances** (14) analyse les répercussions multiples de l'accession à la souveraineté nationale, et de la politique des années soixante, sur les humbles habitants du Horodougou et de la côte d'Ébène.

Mais c'est à une autre direction de la critique moderne que nous prêterons une attention un peu plus soutenue.

LA CRITIQUE STRUCTURALE

la terminologie de **Gérard Genette**, dans **Figure III** (15), permet de rendre compte de la structure du roman, de l'ordre du récit et des nombreuses

anachronies des **Soleils des Indépendances**. L'économie du roman est complexe. L'histoire de Fama, qui s'ouvre avec le récit de funérailles et se clôt par une cérémonie de deuil intégrale celle de Salimata, son épouse, qui occupe la première partie du roman. L'épilogue en est différé et nous est suggéré peu avant la fin du roman : la guérison de la stérilité par le marabout enfin accepté, pendant le séjour de Fama en camp de concentration.

Tout en vaquant à ses multiples tâches quotidiennes, Salimata poursuit un monologue intérieur dans lequel elle commente la situation ambiante ou épanche ses souvenirs anciens. Elle juxtapose constamment présent et passé. Le passé est lui-même évoqué selon un apparent désordre.

Au début du chapitre III : « Le cou chargé de carcans hérissés de sortilèges... », on peut écrire l'équation reproduisant l'enchaînement des segments narratifs (16) :

1 D présent	2 C stérilité	3 B viol
4 A excision	5 D présent	6 AB viol
7 D présent	8 B viol	3 C mariage
		D présent stérilité

Le texte est construit sur une alternance entre le passé et le présent, sur un mouvement de va-et-vient entre les situations traumatisantes de l'adolescence et leurs conséquences douloureuses à l'âge adulte. Ce profil en dent de scie met en évidence le retour obsessionnel au passé qui envahit le présent et bloque une possibilité d'évolution du personnage et de la société décrite.

Cela est à mettre en relation avec la stérilité, celle d'un couple, d'un pays et d'une époque, un des thèmes dominants du roman. La stérilité est considérée comme une impossibilité d'accoucher de structures nouvelles, à l'image de ce ciel d'Harmattan « incapable d'accoucher du soleil ».

L'analyse montre bien comment un événement, l'excision, raconté de manière détaillée dans une scène inaugu-

(5) Seuil, 2^e éd. 1970.

(6) Actes du colloque de Yaoundé. Revue Présence africaine, février 1976.

(6 bis). Il s'agissait de l'organisation, sous l'égide de la conférence des ministres de l'Éducation des pays d'expression française, des réunions d'un groupe de travail composé d'enseignants africains et français préparant un nouveau programme pour l'enseignement de la littérature en langue française dans le deuxième cycle du deuxième degré.

(7) Lukacs Georges : Le roman historique, Paris, Payot, 1970.

(8) Pour une sociologie du roman, Paris, Gallimard.

(9) Paul Hazoumé, éd. Larose, 1938.

(10) Djibril Tamsir Niane, Paris, Présence africaine, 1960.

(11) Qui saisit une évolution dans le temps.

(12) Éd. Le Seuil, Paris, 1968.

(13) Presse Pocket, Paris, 1971.

(14) Presses de l'Université de Montréal, 1968, 2^e éd. Le Seuil, 1970.

(15) Paris, Le Seuil.

(16) Segments narratifs : plus petit passage d'un récit qui se suffit à lui-même, ou forme un tout cohérent.

rale, connaît des occurrences répétées sous la forme de récits sommaires : viol, double mariage forcé, sacrifice du poulet par le marabout féticheur. L'action progresse par ondes concentriques, répercussions du premier drame.

● l'analyse de **Roland Barthes** (17) aide à décrire la structure non linéaire (18) du dernier roman de Mongo Béti : **Perpétue ou l'habitude du malheur** (19). Le récit se répartit en trois actions : quête des informations, récapitulation, châtements. La première est le retour de l'ancien détenu des camps de concentration et la série des quatre enquêtes qu'il entreprend pour s'informer sur les circonstances de la mort prématurée de sa cadette. Chaque enquête constitue une séquence narrative :

. enquête à Ngwa Ekeuleu . à Nteuleuleu . à Oyolo . à Fort-Nègre.

Chacun de ces sous-ensembles comporte la succession des fonctions :

. départ (du village) . quête de l'information, épreuve = refus de l'information . obtention de renseignements . et retour.

Un tableau peut schématiser cette première partie.

Le personnage principal est le plus souvent le narrateur, il reçoit le récit produit par des témoins comme Crescentia. Il deviendra le narrateur dans la seconde partie du roman : reconstitution par écrit de l'histoire de Perpétue.

La seconde action se présente comme la reconstitution par écrit des circonstances de la vie et de la mort de Perpétue. Elle comprend les séquences :

. retrait de l'école . mariage . première grossesse . deuxième grossesse adultère . troisième grossesse mortelle.

Différentes fonctions se retrouvent identiques dans les trois dernières séquences : chacune comporte la succession des événements : . vie difficile en ville . accouchement au village, maternel . séjour au village paternel . retour en ville.

La mort de l'héroïne découle de la rupture de ce cycle par l'empêchement du retour au village, conséquence de la séquestration par le mari. Si bien qu'un fait structural (20) semble commander le destin d'un personnage.

Le récit de l'exécution de l'amant de cœur Zeyang, constitue une anticipation (prolepse) entre la mort de Perpétue et le châtement de l'ainé par Wendelin. L'amplitude du retour en arrière (analepse) que constitue la reconstitution écrite de la mort de Perpétue, est supérieure à sa portée.

La troisième action, le châtement du frère aîné et le départ du justicier assuré de l'impunité, est la suite logique de l'analepse que constitue le rappel de la vie de Perpétue. Seul le changement de narrateur, le fait que la suite de la narration soit assumée par un tiers extérieur au récit, révèle au lecteur attentif cette rupture, ce passage sans solution de continuité (21) du récit par Wendelin au récit concernant les actes de Wendelin.

Des informations d'intérêt secondaire « gonflent » chaque séquence. Les plus nombreuses se situent au cours de l'enquête à Oyolo. La quête des renseignements est sans cesse interrompue par des récits parallèles, qui retardent la collecte des informations sur Perpétue. Il s'agit de la lettre de Bifanda avant son exécution, du rapport du garde-chasse Stephano sur le déboisement catastrophique, des confidences de Jean Dupont. Ces segments semblent en apparence sans lien direct avec l'intrigue principale. Cependant ces digressions ont une valeur indicative.

Elles composent une fresque de l'époque et du pays imaginaire où est cen-

sée se dérouler la vie de la victime. Ces témoignages déplacent la responsabilité de sa mort sur la société, dénoncent l'incurie des pouvoirs publics, la corruption, les abus perpétrés par les forces de l'ordre.

On peut ainsi discerner plusieurs niveaux de lecture, le niveau fonctionnel, celui des événements du récit et le niveau indiciel, qui renvoie entre autres à une connaissance du milieu

Enfin l'objet de la quête de Perpétue, n'est jamais atteint. Perpétue, « être de fuite », se dessine en creux, nous échappe, ainsi qu'au narrateur. L'objectif recherché n'est pas l'acte du justicier. Le châtement qui élimine le frère pour mieux pénaliser la mère, épargne mari, policier, responsables du dispensaire. La justice faite n'est pas satisfaisante. L'objectif atteint est le procès d'un régime. Ce dernier demeure. La lecture au niveau indiciel est plus importante que la lecture au niveau distributionnel.

● la méthode de **Vladimir Propp** exposée dans **La morphologie du conte merveilleux** (22) convient pour l'étude de **L'ivrogne dans la brousse**, d'Amos Tutuola (23), malgré le bien-fondé des réserves introduites par Michèle Dussutour-Hammer dans son livre : **Amos Tutuola, Tradition orale et écriture du conte** (24).

Le récit se présente comme un conte dont le point initial est le départ du héros à la recherche de son malafoutier, récolteur de vin de palme, et le point d'aboutissement, le retour du héros chez lui avec une femme enfin indemne des avanies subies et un œuf magique propre à étancher toutes les soifs et à faire cesser la famine.

La structure du roman de Tutuola est celle d'un conte global constitué d'une série de contes « secondaires » qui s'organisent à l'intérieur du récit principal ; l'unité interne de ce roman provient de la permanence du héros principal, généreux, peureux, grand buveur de vin de palme, et de la per-

(17) *Revue Communication*, n° 8, 1966.

(18) *Structure non linéaire : récit discontinu, interrompu par des retours en arrière.*

(19) Paris, Buchet-Castel, 1974.

(20) *Fait structural : fait ayant trait à la construction d'un récit. Structure d'un récit = composition d'un récit.*

(21) *Solution de continuité : interruption du récit, cassures dans le déroulement du temps.*

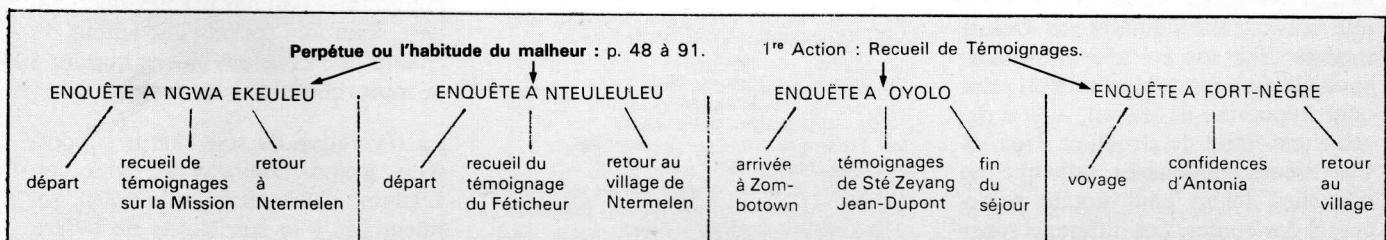
(22) Réédité en 1970, Paris, Le Seuil.

(23) Paris, Gallimard, rééd. 1976.

(24) *Présence africaine*, Coll. Adire, Paris, 1976.

(25) *Cahiers d'études africaines*, n° 12, 1972.

(26) Henri Lopes, Cle, 1977.



manence de l'objet de la quête : le malafoutier.

Pendant son périple dans l'au-delà (au pays des morts) le héros connaît une série d'aventures qui sont autant d'épreuves rencontrées au cours de ce voyage. Chacune constitue une séquence narrative comprenant à son tour les fonctions : départ, quête, rencontre d'obstacles, victoire, et retour en un point de ce parcours imaginaire, suivi d'un nouveau départ.

La séquence chez « le vieillard-Dieu », par exemple, comprend deux « épreuves », chacune constituée par un départ, un déplacement, un obstacle surmonté et un retour : la quête de l'objet chez le Forgeron et la capture de Mort.

L'épisode, chez « l'homme le plus important de la ville » comprend trois sous-ensembles : le premier commence avec le départ de la fille qui a suivi le beau « gentleman complet », lequel s'est dépouillé progressivement de ses attributs humains et l'a retenue prisonnière au royaume des crânes. Le second récit est celui du départ du héros et de sa tentative de délivrer la fille. La troisième séquence est celle de l'expédition tentée par le héros pour ramener la plante qui rendra la parole à la fille frappée de mutisme.

Le premier récit est assumé par le père, les deux autres par le héros qui narre, dans l'ensemble du roman, ses propres aventures. Le roman est à la première personne.

Il est également fécond d'étudier les raccords entre les différents épisodes et les sous-ensembles, le mode d'insertion des aventures inspirés de contes traditionnels dans le récit.

On reconnaît les sphères d'action du père, du mandateur, du donateur, de l'auxiliaire, du héros, de l'agresseur, etc.

Une étude systématique de ces éléments du récit aide à le considérer avec ce « regard surplombant » requis par la critique pour découvrir son organisation interne.

• la classification établie par Denise Paulme dans son étude de « **La morphologie du conte africain** » (25) prise pour hypothèse de travail, aide à déceler une unité de structure dans les **Chroniques congolaises**, sans que ces nouvelles soient pour autant ramenées à des contes. Les différents types

de récits : ascendant, descendant, orphique (**Le cimetière de Vxx**), cycliques (**Un voyage pour rien**) ou en sablier (**La 2 CV enchantée**), éclairent le premier titre donné au recueil : « **Des hauts et des bas** ».

Le roman à la première personne (de Demoris), mais aussi l'étude de Gérard Genette dans **Figures III**, aident à analyser **Sans tam-tam** (26), roman épistolaire : longue justification par un instituteur de brousse de son refus d'entrer au parti et d'accepter un poste de haut responsable politique.

« Le discours émancipé de tout patronage narratif » (...), « le lecteur se trouve installé dans la pensée du personnage principal », et il se trouve ainsi davantage concerné.

De la rencontre entre le narrateur (niveau du discours) et le personnage Gatse (niveau des faits narrés) il ne faudrait pas conclure trop hâtivement à une identité entre eux, entre ces deux instances. Par ailleurs, le recul dans le temps, pour l'enfance et l'adolescence racontées nous rapproche du récit par un tiers. Celui qui les rapporte n'est jamais exactement celui qui a vécu les événements, même dans la fiction.

On pourrait donner d'autres exemples où l'outil fourni par la critique structurale a une valeur opérationnelle.

L'APPORT DE LA PSYCHO-CRITIQUE

Une analyse conduite selon la pratique de Charles Mauron (27) (**Des métaphores obsédantes au mythe personnel**) ; ou fondée sur les conclusions de Gilbert Durand (28), permet une nouvelle lecture des récits de Ferdinand Oyono, d'Olympe Bhély-Quenum ou d'Ahmadou Kourouma. Les études de Geneviève Calame Griaule fondées sur une connaissance ethnographique qui intègre les réactions de la psychologie profonde (29), permettent de mieux comprendre certains textes de la littérature écrite. On peut encore se référer avec profit à l'étude si contestée et pourtant si éclairante de M.-C. et E. Ortigues **Oedipe africain** (30).

(27) Ed. M. Corti, Paris, 1962.

(28) Les structures anthropologiques de l'imaginaire, rééd. Bordas, Paris, 1969.

(29) Ethnologie et langage, éd. Gallimard, 1965.

(30) Plon, Paris, 1966.

(31) Ce qui a forme de bête sauvage.

(32) R. Chemain : Université de Brazzaville, 1975-1976.

Dans **Les Soleils des Indépendances**, Salimata projette sans cesse sur le présent les émotions relatives à son passage à la vie adulte. Ce faisant elle nous livre tous les éléments de sa propre analyse. Les étapes de l'initiation, que la tradition veut exaltantes, sont vécues comme tragiques par l'héroïne. Les signes précurseurs du drame sont perçus dès les préliminaires dans le matin blême où les augures néfastes sont rassemblés : l'espace clos de la clairière inculte, le tournoiement des oiseaux de proie, l'incandescence du ciel qui préfigure le sang sur les bras des matrones, le couteau de l'excision.

La première scène engendre une série de fantasmes qui fonderont la continuité du personnage et commandent la structure de la première partie du roman, comme nous l'avons vu : hantise de l'encerclement retrouvée dans le vol circulaire des vautours, les cases rondes et closes du viol et la case de la séquestration.

Les symboles thériomorphes (31), les cynoscéphales assiégeant la case, les métamorphoses simiesques du mari à la démarche d'écureuil terrestre, comme les symboles circulaires, ont sur le personnage un effet inhibiteur.

Au contraire les symboles sanglants : « un couteau rouge de sang debout, et phalliques : le poignard, le fusil, ont un effet stimulant, dynamique, et provoquent, de la part de la victime, la révolte et la vengeance. Leur présence dans le récit amène l'héroïne à reprendre en main son destin.

Dans **Les Soleils des Indépendances**, l'étude des « métaphores obsédantes » amène à privilégier le bestiaire dans le répertoire d'images propre à l'auteur Malinke, issu d'un peuple de chasseurs et de guerriers venus tardivement à l'agriculture.

Les animaux cités sont porteurs d'une valeur mythique : ils se laissent intégrer dans les réseaux d'un mythe personnel ou sont partie intégrante d'une mythologie collective : caméléon, margouillat issu des fissures du cimetière, vautours tournoyant autour du champ de l'excision, chiens hurlant à la mort, cheval vu en songe.

La révolution du soleil est le support d'un grand nombre de symboles. L'Islam, l'harattan et le soleil, seraient liés à la spiritualité du désert,

la pluie et la nuit représentent le paganisme des régions lagunaires (32).

Dans l'œuvre d'O. Bhêly Quenum (**Un piège sans fin, Liaison d'un été, Le Chant du lac**) la fréquence de certaines images permet de les regrouper en réseaux, révélateurs de l'imaginaire profond.

L'image du piège dont les mâchoires se referment sur la victime donne son titre à un roman et sous-tend la construction du récit (33).

L'eau, abîme lacustre (34), le refuge des brigands, la menace du boa qui tisse un filet de bave (**Liaison d'un été Sage Rep** 1968), fonctionnent comme des pièges.

Le bestiaire est dominé par la présence d'insectes ou de petits animaux caractérisés par leur grouillement : invasion des criquets, cicindèles dévorant un cadavre, fourmis magnans carnivores, mouches s'abreuvant du sang du forçat, crabes, rats, chauves-souris ; le grouillement des infirmes dans une capitale africaine évoque des crabes monstrueux.

Le symbole ophidien (35) est représenté par le python, improprement appelé boa, animal sacré chez les Fon, ethnies d'origine de l'auteur. Il devient monstre aquatique dans **Le Chant du lac**.

La hantise des lieux clos apparaît dans cette œuvre : grotte, prison, couvent des féticheurs dans la forêt opaque, clairière des brigands, cases, village.

La hantise de la féminité dangereuse fait l'unité entre ces différentes images (36).

Ainsi la méthode mauronienne peut-elle être utilisée avec profit.

UNE CRITIQUE « ANTHROPOLOGIQUE » ?

Une approche structurale et une approche psycho-critique peuvent-elles se fondre dans une critique plus large-

ment « anthropologique » ? Une approche anthropologique de la littérature africaine est-elle la plus spécifique ?

L'étude de Levi-Strauss montrant l'évolution du mythe au roman - feuilleton, témoigne du lien possible entre les deux disciplines : anthropologie structurale et critique littéraire. (**Le cru et le cuit mythologiques.**)

Les études de Geneviève Calame-Griaule constituent un riche apport : **Ethnologie et langage. La parole chez les Dogons** (37), **Le mythe de l'arbre dans les contes africains** (38), **Le conte des deux filles** (39). L'approche d'un langage ne peut laisser indifférente l'étude de la littérature-écriture.

Outre les enseignements que ces enquêtes fournissent sur la valeur symbolique des objets nommés, dans l'esprit de cette méthode peuvent être étudiés de longs pans de récits.

Certains épisodes de **L'Ivrogne dans la Brousse**, comme il l'a été pressenti plus haut, s'éclairent par une lecture anthropologique. L'imprudente, rebelle à tout prétendant présenté par son père et qui suit un inconnu séduisant, lequel se dépouille de ses membres à mesure qu'il progresse dans la forêt, est une variante du conte de la fille séduite dont le mari se transforme en bête fauve après le mariage. Cet épisode du roman est une réflexion sur la sexualité. La fille maintenue prisonnière, à cheval sur un crâne, un cauris sonore au cou avertissant de ses tentatives de fuite, est une triste allégorie du mariage. Le mutisme de la fille est une transposition de l'idée de frigidité. Et le héros du roman qui la délivre aura pour seconde obligation de la guérir de cette infirmité, c'est-à-dire de l'éveiller à la sexualité.

La recherche du bijou consumé dans les cendres de la maison incendiée par le couple est riche de symboles, de même que le long calvaire des époux portant leur enfant monstrueux et boulimique de village en village, où on les frappe d'ostracisme.

Les Soleils des Indépendances peut être remplacé « en situation ». Toute une symbolique vivante chez les Dioulas d'où est originaire Ahmadou Kou-

rouma, chez les Malinke, les Bambarras, est actualisée par certaines séquences du roman, comme des scènes d'initiation ou le récit du féticheur Balla, les rapports de Fama avec son totem. Les paroles de G. Calame-Griaule sur la valorisation positive ou négative de la féminité, permettent une nouvelle lecture des séquences sur le mariage, sur la stérilité.

LE PROCESSUS INITIATIQUE

L'initiation, pratique encore vivante, dans bien des sociétés africaines, et ce que nous savons de ses processus, explique certains textes écrits, récits initiatiques ou récits d'une initiation.

Les traductions de Hampate Bâ : **Kaï-dara, récit initiatique peul** (40), **Koumen, textes initiatiques peuls** (41), l'étude de Zahan **Religion, pensée spiritualité africaines**, complètent, pour comprendre le roman africain, les analyses de Simone Vierre (**Jules Verne et le roman initiatique**) (42).

Certains textes d'Olympe Bhêly Quenum (43), et des romans de Roger Dorsinville se prêtent à cette interprétation.

Dans **Un homme en trois morceaux** (44) le héros subit une triple initiation : initiation traditionnelle au village, initiation à la ville chez des « natives » qui, sous prétexte de faire son éducation le brutalisent, plus tard initiation au fonctionariat car il entre dans la police, renonçant provisoirement à sa charge d'avocat. A la fin du récit, le héros doit forcer « le bundu », lieu sacré, où s'est réfugié le malfaiteur qu'il recherche et qui se révèle être son frère d'initiation.

Les puissances occultes de l'Afrique traditionnelle et la force matérielle de la technicité moderne se trouvent confrontées dans un face à face qui renouvelle heureusement le thème du conflit entre tradition et modernisme, si souvent traité dans les romans négro-africains. **Un homme en trois morceaux** présente une vision critique de l'initiation.

(33) *Un piège sans fin*, Paris, Stock, 1960.

(34) *Le chant du lac*, *Présence africaine*, Paris, 1965.

(35) *Qui se rapporte au serpent*.

(36) D'après R. Chemain : Vision du monde et structure de l'imaginaire dans l'œuvre d'O. Bhêly Quenum. *Annales U.B.*, tome X.

(37) Paris, Gallimard, 1965.

(38) Paris, Sela, 1969.

(39) Recherche, Pédagogie et Culture, vol. IV, n° 20 et vol V, n° 29-30.

(40) Julliard, Paris, 1969.

(41) Mouton, Paris, 1961.

(42) Sirac, Paris, 1973.

(43) *Se reporter au volume VI, n° 33 de Recherche, Pédagogie et Culture, Colloque de Limoges.*

(44) 10/18, Paris, 1975.

(45) Paris, *Présence africaine*, 1974.

(46) Sned, Alyn, 1970.

Kimby ou la loi de Niang (45) en offre une vision plus apaisée et plus nuancée. Nous y retrouvons la nécessité du dépassement de l'initiation au profit de l'éducation. Le passage de l'une à l'autre prend la forme d'un voyage initiatique.

A la faveur de leur participation, sur l'ordre des autorités, au ballet national qui représente le Libéria au Festival des Arts Nègres en 1966, le maître d'initiation et sa promotion d'initiés découvrent la capitale, l'école, un cadre moderne, puis Dakar et le panafricanisme : ils donnent leur adhésion à des valeurs nouvelles.

La méditation du processus initiatique ou sa reconstitution romanesque marquent l'œuvre de Roger Dorsinville. Les ouvrages d'imagination sont l'heureux prolongement de son activité d'ethnographe (46) : **Dans un monde de dieux : Mythologie de l'Interland Libérien, The Bassa Mask, a stranger in the house** (47).

Une critique littéraire intégrant l'anthropologie tendrait à réduire la solution de continuité entre la tradition orale et l'écriture moderne, c'est-à-dire entre l'oralité et l'écriture, entre la tradition ancienne et les productions modernes.

CONCLUSION

Nous constatons que certains récits ont été traités à propos de chaque méthode envisagée. Cela confirme que plusieurs éclairages ne s'excluent par l'un l'autre et que l'œuvre riche gagne à ces différentes approches.

Il faut reconnaître également que les meilleurs œuvres résistent à toute explication systématique, gardent leur potentiel d'opacité. La poésie de Tchicaya U Tam'Si ne saurait se réduire à Cohen (48). L'œuvre n'est jamais réductible à son explication et encore moins à une seule.

Ces suggestions veulent contribuer à nourrir un débat qui reste ouvert.

A. Chemain.

(47) Université de Zurich, 1973.

(48) Structure du langage poétique, Paris, Le Seuil, 1969.

... de Québec

La poésie de L.S. Senghor et son enracinement en terre africaine

Une série de trois films

Dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Conseil des Arts du Canada et portant sur « La poésie de Léopold Sedar Senghor et son enracinement en terre africaine », le professeur Fernando Lambert a réalisé une série de trois films (16 mm couleur) qui illustre la transposition poétique accomplie par l'écriture senghorienne et tente de montrer l'écart entre le « poétisable », un certain réel, et sa « poétisation ».

Premier film :
**AU FESTIN
DES PRÉMICES**
(28 min 40 sec.)

Ce premier film prend comme point de départ la dialectique Europe/Afrique dans l'œuvre de Senghor et son premier corollaire, le retour à l'Afrique. Le film tente donc de décrire par les images et par l'analyse qui les soutient le premier mouvement de retour du poète à la terre mère qui est essentiellement la remontée aux origines de la famille et du groupe, origines historiques, culturelles, spirituelles. L'itinéraire poétique de Senghor se trouve ainsi posé et sa profondeur de champ s'en trouve élargie, consolidée par l'image filmique.

Deuxième film :
**PARADIS
MON ENFANCE
AFRICAIN**
(25 min)

Dans ce second film, c'est la fonction poétique des images d'enfance qui est étudiée. L'image filmique tente de se faire le reflet de la poétisation opérée

par le poète. Elle respecte en premier lieu le phénomène de cristallisation autour de certaines images de l'enfance, autour de certains symboles, de certains lieux privilégiés : Joal, la fontaine, la nuit, la maison du père, la figure de la mère, etc. En reproduisant une géographie physique et humaine, des modes de vie toujours actuels, l'image filmique dessine aussi une géographie intérieure, un espace intérieur, l'univers premier et fondamental du poète où l'on identifie déjà les traits caractéristiques de la poésie de Senghor, traits qui valent pour l'ensemble de l'œuvre poétique. La poésie de l'enfance se révèle ainsi exemplaire pour la totalité de la poésie de Senghor.

Troisième film :
**LÉOPOLD SEDAR
SENGHOR
PAR LUI-MÊME**
(29 min 40 sec.)

Ce dernier film possède un caractère télévisuel assez marqué puisqu'il se compose essentiellement du montage de l'entretien accordé par le poète. Les interventions de Senghor portent sur les références africaines de son œuvre et de sa poétique : poésie traditionnelle, image, rythme et musique, cosmogonie et mythologie. En se référant à des critères esthétiques négro-africains, le poète propose des voies nouvelles à la critique.

Le professeur Mohamadou Kane de l'Université de Dakar a été associé à cette recherche.

Fernando Lambert
Université Laval - Québec

