

adaptation de la littérature orale à l'enseignement

pourquoi ? pour qui ? comment ?

Le problème, jusqu'à ces dernières années, ne se posait pas de savoir s'il était possible d'utiliser dans l'enseignement la littérature orale traditionnelle et comment l'y adapter. Depuis près d'un siècle, jamais les puissances occidentales, puis les gouvernements des États devenus indépendants, n'avaient imaginé de remettre en question la suprématie indiscutable de la culture occidentale. Supérieure dans son développement technologique, économique et politique, il n'était pas douteux qu'elle le fût aussi dans le domaine de la pensée, des arts et des lettres.

D'ailleurs ces peuples matériellement si démunis possédaient-ils quelques richesses spirituelles dignes d'être transmises à la postérité ? Ne valait-il pas mieux – pour leur plus grand bien et pour faciliter leur développement – éradiquer définitivement toute trace de cette « pensée sauvage » qui entravait leur accession aux merveilles du monde moderne, façon Occident.

Il fallait donc offrir à ces âmes vierges des valeurs sûres. Et tous nos petits écoliers africains « francophones » d'ingurgiter du Molière, du Racine, du Victor Hugo, du Lamartine et combien d'autres. Qu'en est-il résulté ? Une toute petite « élite » très cultivée et très déculturée, presque toujours totalement coupée de ses origines, mais qui s'est retrouvé une patrie

de pensée dans notre civilisation – en somme l'idéal réalisé du colonisateur –. A côté de ceux-là, une quantité de scolarisés et semi-scolarisés, ignorants et honteux de leur culture si dévalorisée, – mais tout aussi peu savants de celle qu'on leur a tant vantée –, déracinés, désemparés, malheureux, aigris, voire agressifs contre eux-mêmes et contre les autres. Enfin, la masse principale, analphabètes mais savants, riches encore – mais pour combien de temps – d'un immense patrimoine original.

Devant un échec si flagrant, des consciences se sont éveillées. Certes, il n'était pas question d'en venir aux mesures extrêmes que, depuis longtemps, préconisaient linguistes, ethnologues, sociologues, historiens (tous ces gens des sciences humaines suspects de pensées subversives), mais on devait trouver une solution. Des hommes d'État éclairés, des pédagogues avertis se sont maintenant penchés sur la question – on fera plus tard appel aux chercheurs, s'il en est encore temps... –.

En fait, mon propos n'est pas de faire ici le procès de la colonisation et de ses faillites qui ne devraient plus être maintenant que des événements historiques dont on pourrait tirer quelques leçons.

pourquoi ?

En tant que linguiste et ethno-linguiste, j'ai acquis en quelque vingt-cinq années de métier une certaine expérience en un domaine particulier de la recherche, dans une zone géographique déterminée. Ajoutons à cela que je me suis tôt intéressée aux problèmes de sociolinguistique et de linguistique appliquée, estimant qu'un des objectifs de la recherche dans ma discipline pouvait être de fournir un matériau valable à un enseignement adapté aux besoins des enseignés. Il ne me sera pas possible de présenter sur ce sujet de grandes théories générales ; elles auraient été élaborées à partir d'une connaissance très spécifique : en Afrique, les situations linguistiques sont trop diversifiées pour qu'on puisse valablement extrapoler à partir d'un cas particulier.

Ma recherche sur les langues et les traditions orales se situe en Centrafrique, et plus spécialement dans le groupe Ngbaka-Mundu, d'une part, avec une étude assez intensive du ngbaka-ma'bo et des études moins poussées sur deux autres langues du même groupe, le gbanzili et le monzombo, et, d'autre part, dans le groupe Bantu, sur l'aka parlé par les Pygmées et sur le ngando, langue des grands Noirs qui sont leurs commensaux. Mon expérience personnelle se limite donc à la connaissance de populations forestières et riveraines de l'Oubangui en Afrique centrale.

Par ailleurs, en 1968-1969, j'ai mené une enquête sociolinguistique sur deux quartiers de Bangui et je bénéficie aujourd'hui d'une étude du même type faite par Martine Dechamps-Wenezoui (1979), envi-

sageant le français, le sango et les autres langues centrafricaines parlées dans le quartier de Boy-Rabé à Bangui. Cet ouvrage, dans ses conclusions, fournit un enseignement frappant : parmi les citadins, sur lesquels porte l'analyse, 66,4 % ne sont que peu, très mal ou plus du tout engagés dans la tradition, tout en n'étant pas davantage ou très mal insérés dans le « modernisme ». Ces 66,4 % de la population citadine ne se situent donc nulle part du point de vue de la culture. Ils ne se sentent plus concernés par la culture traditionnelle, ils ne sont absolument pas concernés par celle qu'on leur offre en échange.

A l'opposé de ceux-ci, 2 % sont acquis à la culture occidentale, sans pour autant renier leur patrimoine traditionnel, le connaissant bien et conscients de sa valeur. Totalement absorbés par le « modernisme », 14,6 % sont tout à fait coupés de la tradition (le total de ceux qui sont coupés de la tradition s'élève donc à 81 % de la population étudiée). Enfin, 13,4 % sont restés traditionalistes et n'ont pas accédé à la modernité.

Peut-être ce quartier étudié est-il un peu plus citadinisé que ceux où j'avais enquêté précédemment (mes résultats étaient moins inquiétants, mais mon étude se situe dix ans auparavant). Il est géographiquement plus centralisé. L'enquête n'a pas porté sur un milieu spécifiquement orienté vers la culture occidentale, comme pourraient l'être – professionnellement ou par goût – des fonctionnaires (administratifs, enseignants) ou des employés de sociétés d'exploitation étrangères. Il s'agit d'un milieu extrêmement hétérogène, comprenant une petite proportion d'intellectuels, une petite proportion également de commerçants, d'artisans, etc., et une proportion plus importante de gens qui mènent à peu près le même mode de vie qu'ils pourraient avoir dans un village, cultivant quelques champs, vendant leurs surplus... Ces derniers perpétuent ainsi, semble-t-il, plus ou moins l'existence traditionnelle, transplantée dans un cadre urbain, mais en fait cette insertion citadine correspond à une rupture avec la tradition, sans qu'il y ait pour autant accès à une autre culture.

Si je pose maintenant – en rapport avec ce type d'analyse – la question : pourquoi faudrait-il adapter de la littérature orale (et tout ce qu'elle véhicule sur la connaissance des civilisations) à l'enseignement ? c'est qu'il me paraît extrêmement grave de constater, au moins en ville – et celle-ci n'est pas une grande ville, comme le sont d'autres capitales africaines, c'est plutôt encore une « ville à la campagne » – cette coupure totale des hommes avec leurs sources, cette aliénation de l'individu par ignorance des cultures originales, par la négation même de leur existence.

Il y a peut-être, dans les résultats d'études sociolinguistiques de ce type, plus la marque d'une volonté, de la part des enquêtés, que d'une réalité. Cependant, que ce rejet de la tradition soit déjà un fait acquis ou ne soit toujours qu'une déclaration d'intention est tout aussi grave. Ce qui est beaucoup plus inquiétant encore, c'est que cette vacuité demeure, cette disponibilité s'institutionnalise, que rien ne soit proposé en échange de cette culture reniée. Lorsqu'il y a tentative de remplacement, ce n'est pas une autre culture qui est offerte, il n'y a pas accès réel à une autre culture, c'est un fragile vernis scolaire acquis au cours d'une scolarisation peu poussée et dont les acquis disparaissent très tôt, car il n'y a aucune suite à la scolarisation du premier et même du deuxième degré. Dans l'étude effectuée sur Boy-Rabé (mais ce n'est pas un cas particulier), on peut constater qu'après la fin de la scolarité, on ne lit plus. Le seul élément de culture qui reste est la radio. Or, quelle est la constitution des programmes radiophoniques ? Surtout des informations et une musique également acculturée (elle n'est pas d'origine locale et présente peu d'intérêt par rapport aux musiques traditionnelles) ; quelques rares émissions « éducatives » visent à inculquer des notions d'hygiène, de santé, de technologie, très européanisées.

Quelles sont, d'autre part, les possibilités offertes à ceux qui souhaitent poursuivre l'usage de la lecture ? Essentiellement, le roman policier et quelques bandes dessinées. Si l'on considère les possibili-

tés de culture proposées par les moyens audio-visuels, on a une télévision, dont l'impact est nul, car elle est encore si peu répandue que sa diffusion reste confidentielle, et le cinéma qui présente des films de série Z (karaté...).

Donc, une fois quitté l'enseignement, il n'y a plus rien. La presse locale n'est pas apte à subvenir aux besoins des scolarisés et, quand elle leur offre quelque chose, c'est pour ajouter à l'aliénation culturelle entreprise dès le début de la scolarisation, sans leur apporter un autre type de culture en échange.

En parlant de cette aliénation culturelle, j'envisage particulièrement ce qui s'est pratiqué pendant toute la colonisation et fut continué depuis par les gouvernements successifs : interdiction faite aux enfants de parler leurs langues maternelles dans le cadre scolaire et même d'employer le sango, dans les établissements d'origine française. Dans les autres, le sango a été plus souvent employé comme un moyen pour faire échec à la politique d'assimilation francophone entreprise par la France dans ses colonies, que pour proposer une pédagogie plus adaptée aux besoins du pays. Tous restent fondamentalement d'accord pour proscrire les langues maternelles et l'on ne songe même pas aux cultures locales et à leurs valeurs traditionnelles.

A cette prohibition des langues vernaculaires, à cet apprentissage direct du français que continue l'enseignement centrafricain après l'indépendance, s'ajoute la répartition exogène du corps enseignant, calquée sur le modèle de l'administration française en vigueur depuis le 18^e siècle : un maître ne peut être affecté dans sa région d'origine. L'instituteur centrafricain se retrouve ainsi presque toujours dans une région dont il ne connaît pas la langue ; il n'a donc pas de possibilité de communication immédiate avec les enfants dont il doit assurer l'alphabétisation et la scolarisation. Les premiers contacts se font par l'intermédiaire du sango. Dans les zones linguistiquement homogènes, les enfants qui débutent leur scolarité ne connaissent pas encore cette langue. Le maître s'adressant

à eux en sango et leur faisant la classe en français, on comprendra que les choses ne risquent guère d'aller très vite, ni très loin. Le résultat a été pendant très longtemps que nombre d'enfants n'atteignaient jamais le terme de leur scolarité primaire, que ceux qui y parvenaient n'avaient qu'une maîtrise très relative des notions scolaires et extrêmement déficiente du français. Ils avaient certes acquis le sango, mais la plupart d'entre eux restant dans leur milieu d'origine, ils ne le parlaient plus au bout de très peu de temps. Les choses ont maintenant changé, car le sango a beaucoup progressé, mais, en milieu rural homogène, il connaît une assez faible pénétration et reste d'un niveau très élémentaire, n'étant appris que dans le cadre de l'école et peu ou pas pratiqué par la suite.

De ce fait, pas plus que le français, le sango, qui est la langue nationale, ne présente, pour la scolarité, un intérêt aussi grand dans les campagnes qu'en ville. Là, en revanche, la scolarisation en sango représente très certainement un énorme progrès technique sur la scolarisation en français, puisqu'une grande proportion des enfants citadins (au moins 50 %) sont de langue première ou de langue simultanée sango (1).

On a ainsi effectué jusqu'aujourd'hui diverses tentatives d'enseignement : en français tout d'abord, c'est-à-dire directement dans une langue étrangère, inculquant des valeurs étrangères, par le biais d'une littérature étrangère. Même s'il est nécessaire d'ouvrir le monde aux enfants en leur faisant connaître les expériences d'une culture différente de la leur, cela ne peut se faire que dans le cadre d'un programme véritablement prévu à cet effet. Il s'agira bien de donner une ouverture sur d'autres cultures, mais non d'essayer de substituer à la culture originale une culture étrangère, ce qui aboutit, dans la majorité des cas, à une inadapation totale.

Plus tard, devant les résultats peu probants obtenus par la première méthode, on crut qu'il suffirait, pour rendre l'enseignement plus adéquat, de prendre un modèle africain et de le généraliser. C'est ainsi que de nombreux petits Centrafricains ont appris à lire dans le « Mamadou et Bineta », premier manuel de lecture simili-africain, inspiré d'un modèle sénégalais. L'objectif était sans doute fort louable, mais le procédé n'en était pas moins absurde, puisqu'un modèle sénégalais (qui plus est volontairement coupé de ses origines et banalisé), se trouvait tout aussi inadapté dans un contexte centrafricain qu'un modèle français. Entre le Sénégal et la Centrafrique, il y a d'importantes différences climatiques et de milieu ; on y trouvera rarement les mêmes plantes ou les mêmes animaux et les gens n'y vivent pas de la même façon (ils ne mangent pas les mêmes aliments, ils se vêtent différemment, ils ont d'autres activités, d'autres rythmes d'existence, d'autres intérêts). Cette généralisation, tout à fait abusive, aboutit à une déculturation masquée tout aussi importante et peut-être plus nocive encore que celle qui consistait à imposer des valeurs culturelles françaises.

Le problème cependant n'est pas simple. La grande diversité linguistique et culturelle de l'Afrique exigerait la multiplication des manuels. Indépendamment des intérêts économiques immédiats qui ne peuvent guère être favorables à des investissements de ce genre, cela supposerait aussi la multiplication des spécialistes pour toutes ces langues et ces cultures, car connaître l'une ne procure pas la science des autres et l'on peut – en toute bonne foi – commettre les pires erreurs.

Ainsi, partant de textes, collectés chez une population forestière de Centrafrique, et publiés avec des normes scientifiques, pour un public spécialisé, un pédagogue averti, soucieux de toucher un public scolaire plus vaste, entreprenait d'aménager certains contes. A la traduction trop sèche et difficilement accessible du texte original, il s'efforçait de substituer un récit plus étoffé, enrichi de commentai-

res ethnologiques, que l'édition scientifique mettait en notes infra-paginales, et réécrit dans un style plus romancé, plus attrayant pour de jeunes lecteurs. Toutefois, emporté par son élan littéraire créateur, il perdait quelque peu de vue la spécificité de la civilisation qui avait produit ces récits et de son milieu. Sa propre spécialisation portant sur des peuples de savane d'Afrique de l'Ouest, voilà soudain nos forestiers centrafricains qui portaient la « daba » (houe) sur l'épaule, tuaient l'antilope à l'arc, circulaient entre les baobabs, se dissimulaient derrière des buissons et buvaient dans des canaris.

Or, les termes « canari » et « daba » sont totalement inusités dans le français rural de Centrafrique ; chez cette population, ce sont les femmes et non les hommes qui pratiquent la culture et la houe ne se porte pas sur l'épaule en forêt, mais dans la hotte de portage ou à la main ; on n'y chasse les antilopes (des espèces forestières spécifiques à ce milieu) qu'au filet ou à la sagaie (à moins qu'elles ne se prennent au piège) et l'arc n'est utilisé que pour la chasse aux singes ou aux oiseaux ; le baobab est un arbre de savane sèche et les fourrés denses de cette zone forestière peuvent difficilement être pris pour des buissons. Nos forestiers centrafricains ne s'y seraient point reconnus.

Il y a donc une nécessité fondamentale, si l'on veut adapter de la littérature orale – dans quelque perspective que ce soit (à l'usage scolaire du pays dont elle est issue ou pour un public plus vaste, curieux des cultures des autres) – de prendre en compte la connaissance du milieu naturel et humain dans lequel se situe cette littérature orale. On ne peut absolument pas transposer en forêt ce qui est valable pour la savane et réciproquement ; on ne peut attribuer à des chasseurs-collecteurs ce qui relève d'une société d'agriculteurs. Sinon on produit une de ces mixtures culturelles qui trahit et dévalorise tout le monde.

Peut-être pour certains s'agit-il d'une recherche de nivellement dans une perspective d'unification.

(1) Les résultats obtenus dans ce contexte urbain par les premières classes expérimentales, partiellement en sango, créées en 1975, sont d'ailleurs très encourageants.

Il ne me semble pas, pour ma part, que ce soit une solution fructueuse.

L'accession à la culture des autres doit se faire sur un pied d'égalité entre les cultures confrontées pour que l'opération soit profitable et que les enseignements qu'on peut retirer soient valables. Il n'est pas pensable d'imposer une culture, de la présenter comme la seule réalité, déniait les autres, non plus que d'en faire une simple curiosité. Toutes les cultures ont leurs valeurs, leur originalité propre et, en cela, sont égales. La connaissance et l'estime des autres passe par celles de leurs attaches culturelles.

Dans les civilisations sans écriture, la littérature orale est le support principal des valeurs traditionnelles. Elle en assume la transmission et la pérennité. Elle a pu jusqu'ici remplir cette fonction à travers les âges, mais aujourd'hui le choc de la rencontre avec l'Occident et ses moyens écrasants l'ont mise en danger.

Aussi est-il grand temps de passer à une adaptation de la littérature orale, non à titre de collection de *curiosa*, de conservation muséographique, mais dans une perspective de sauvegarde et de promotion des cultures aussi bien que de développement technique et économique et d'accession aux réalités modernes.

pour qui ?

Dans la mesure où tous les jeunes citadins de moins de vingt-cinq ans se rangent parmi ceux qui ont totalement rompu avec la tradition (2), une bonne partie d'entre eux n'ayant pas pour autant accédé à la culture occidentale, c'est, semble-t-il, auprès des jeunes, en ville, que sont à prendre les premières mesures d'urgence.

Ce serait donc dès le début de l'enseignement primaire (3) que se situerait la première nécessité d'introduction et d'adaptation de la littérature orale traditionnelle.

Dans une premier temps, préliminaire indispensable et fondamental à tout l'enseignement fondé sur la maîtrise de l'écriture, se situe l'apprentissage de la lecture. Or, on

s'aperçoit que cette initiation se fait avec la plus grande facilité lorsque l'enfant apprend à lire dans la langue qu'il parle, mais que d'innombrables difficultés surgissent si l'on essaie de lui apprendre en même temps la lecture **et** une langue étrangère – ce qui est le cas lorsqu'on alphabétise en français (ou même en sango) des enfants dont ce n'est pas la langue maternelle. Si l'on voulait véritablement établir correctement ce bilinguisme – langue familiale orale/langue scolaire écrite – il faudrait commencer avec des enfants de deux ans; or, on ne scolarise pas les enfants à deux ans, mais à six. A cet âge, ils maîtrisent déjà assez bien la langue pratiquée en famille et, à partir du moment où on doit leur apprendre à lire et à écrire, c'est donc dans la langue de la famille qu'il faudrait le faire si l'on veut obtenir des résultats positifs.

Bien entendu ce problème est très difficile à résoudre sur un plan matériel, notamment en Afrique où le nombre de langues vernaculaires est très élevé. Est-il pensable, en effet, de réaliser pour une première année de scolarisation les manuels d'apprentissage de la lecture dans les quelque 1 500 langues africaines qui, d'ailleurs, ne sont pas encore toutes étudiées et pour lesquelles on ne possède donc pas toujours un système de transcription adapté à leur phonologie? Si l'on pose le problème de cette façon, il paraît évidemment insoluble. Il n'est, me semble-t-il, que complexe et ardu (4), mais il est aussi urgent et il ne faudrait pas attendre encore vingt-cinq ans pour le résoudre, car alors la situation sera encore bien plus grave qu'aujourd'hui.

Cette première année d'apprentissage de la lecture et de l'écriture se faisant dans la langue parlée dans la famille – en admettant que les problèmes pratiques soient résolus – demanderait dès le départ l'adaptation de textes de littérature orale, à la portée d'enfants de six à sept ans. Or, des textes de ce type sont ceux-là même que les enfants entendent le soir, à la veillée (5), racontés par leurs parents ou grands-parents. Les enfants ne rencontreraient donc pas de difficultés majeures pour y accéder dans le cadre

scolaire et feraient ainsi, graduellement, le passage – qui maintenant est une rupture – de l'oral à l'écrit. Aujourd'hui, en effet, les enfants reçoivent des parents et des grands-parents un enseignement oral, par le biais de la tradition orale et notamment de la littérature orale, qui se trouve complètement dévalorisé lorsque le passage à l'écrit s'assortit d'un changement de langue et de culture. Donc, si l'on modifie ce système et que le passage se fasse – grâce à l'écriture, et en même temps qu'elle – de la littérature orale à la littérature écrite, mais la même littérature, il n'y aura déjà plus cette rupture qui, psychologiquement, est extrêmement grave; elle marque pratiquement tous les enfants qui sont obligés d'apprendre à lire et à écrire dans une langue étrangère, reniant ainsi de fait leur propre culture.

D'autre part, une fois acquises lecture et écriture, il est indispensable d'entretenir cette connaissance qui, sinon – surtout chez les jeunes – a très tôt fait de disparaître. La possibilité de disposer, dans la langue à la fois familiale et scolaire, de petits textes simples, d'accès aisé et attrayant, permettrait aux enfants d'entretenir leur acquis tout en continuant à se pénétrer de la culture traditionnelle de leurs parents, alors que l'entrée à l'école les coupe déjà très souvent de leur milieu familial, surtout en zone rurale où les enfants sont obligés, pour fréquenter un établissement scolaire, de quitter leur village et de

(2) Cette rupture avec la tradition comporte un rejet de toutes les valeurs traditionnelles et, en premier lieu, de la langue, qu'on avoue comprendre, mais qu'on déclare ne pas parler, pas même avec les parents ou les grands-parents (ces derniers qui souvent ne parlent pas sango et ne le comprennent peut-être même pas, s'ils vivent encore au village).

(3) Et surtout là, où se situe le traumatisme scolaire le plus fort, au moment du passage de la vie familiale à la vie de l'école, chez des enfants encore très jeunes (5-7 ans) qui en seront donc très profondément marqués, l'apport transitionnel de la littérature orale, évitant la rupture drastique avec le milieu parental, souvent vécu dramatiquement, serait un atout fondamental à l'adaptation scolaire.

(4) Mon propos n'est pas de proposer des solutions; toutefois, je tiens à signaler que les problèmes ont déjà été envisagés et que des propositions concrètes peuvent être faites.

(5) En milieu rural. En milieu urbain, les occasions sont plus rares, généralement limitées aux cérémonies funéraires et le type des récits y est alors d'accès plus ardu.

prendre pension ailleurs (6). Il y aurait donc, dans cet usage de la littérature orale, une possibilité de continuation et de préservation de ce patrimoine traditionnel.

Dans le même temps que l'enfant en poursuit l'acquisition, au cours d'une deuxième ou d'une troisième année d'enseignement primaire, on peut alors aborder une autre langue. Lecture et écriture sont déjà maîtrisées, la difficulté sera beaucoup moins grande évidemment. Ce deuxième stade doit lui donner accès à une langue de plus grande extension – selon les cas, langue de communication locale ou nationale – qui intègre l'enfant dans un milieu plus vaste, lui permet d'étendre son horizon, ne le limitant plus au seul groupe familial. Il aborde ainsi les rapports interculturels, mais plus graduellement, sans véritable choc psychologique – il est en effet à un âge très important pour la constitution de la personnalité. L'enfant, entre sept et dix ans, passe alors progressivement et insensiblement – sans pour autant délaisser sa culture d'origine (qu'il continue à assimiler simultanément) – à une connaissance plus vaste, régionale ou nationale (selon les cas). Il a donc à sa disposition une littérature traditionnelle – véhiculant les valeurs de sa culture traditionnelle – dans un contexte d'écriture qui lui montre qu'il n'y a pas de rupture ni d'antagonisme entre l'oral et l'écrit. Il peut accéder maintenant à une langue de plus grande diffusion, dans laquelle il ne trouvera pas, la plupart du temps, des richesses culturelles qu'elle ne possède pas. Souvent, en effet, cette langue a connu un essor récent, à travers les contacts coloniaux, l'influence missionnaire, le développement du commerce et des activités économiques dans le pays – dont une bonne part, sinon la totalité, est d'origine étrangère (7) –; en conséquence, cette langue n'a pas de tradition cultu-

relle. N'ayant pas de tradition culturelle, elle ne peut rien apporter dans ce domaine, elle n'est qu'un devenir possible. Aussi la conservation de la tradition originale et son passage, avec les langues vernaculaires, dans la langue véhiculaire se fait insensiblement et enrichit, naturellement, celle-ci, qui acquiert une profondeur qu'elle n'avait pas auparavant.

On a donc, de cette façon, la possibilité d'effectuer un passage harmonieux du stade vernaculaire au stade véhiculaire. Le troisième stade, celui de l'apprentissage d'une langue internationale, se fera alors avec beaucoup moins de traumatismes et surtout avec une bien plus grande efficacité puisque l'enfant possède déjà écriture, lecture et culture traditionnelle (et éventuellement langue nationale); il aborde alors la langue internationale comme une langue étrangère, mais en égalité de cultures et non en manque de culture. Ayant sa culture et sa langue propres, dont on ne le dépossède pas, simplement confrontées et comparées à celle, profondément étrangère, qui lui est proposée (et non substituée), il n'y a plus conflit et antagonisme, mais au contraire valorisation réciproque des cultures et des langues et meilleure connaissance des unes et des autres.

En abordant le secondaire, il serait éminemment souhaitable que ne soit pas abandonné l'enseignement de la connaissance traditionnelle, car celle-ci ne s'arrête pas à la simple maîtrise littéraire; elle va beaucoup plus loin: certes, par le biais de la littérature orale, c'est une connaissance littéraire qu'on acquiert tout d'abord, mais c'est aussi celle d'une culture et de ses valeurs fondamentales (scientifiques, morales, religieuses, sociales, artistiques, etc.) et c'est également une connaissance linguistique. Or, si l'enfant commence à parler correctement à partir de cinq ans, le maniement aisé de la langue n'est pas atteint avant une quinzaine d'années et – dans ces sociétés à tradition orale – ce n'est guère qu'entre trente-cinq et quarante ans qu'on parvient à une parfaite maîtrise du langage. L'enseigne-

ment écrit pourrait peut-être accélérer un peu le processus, mais aussi bien l'apprentissage linguistique que scientifique et culturel suppose une progression dans la complexité et un certain degré de maturité pour chaque stade. L'enseignement oral traditionnel s'y conforme. Il n'est pas davantage possible d'en raccourcir le cycle que de diminuer celui de l'enseignement occidental écrit. Restreindre au niveau du primaire l'acquisition des valeurs traditionnelles reviendrait en fait à les supprimer, les enfants n'ayant pas, à ce stade, acquis davantage dans ce domaine que dans celui de l'enseignement écrit.

Aussi doit-on poursuivre, dans le secondaire, l'étude des textes traditionnels. Comme on approfondira un auteur français ou anglais, on analysera en détail un texte de connaissance traditionnelle, avec la possibilité qu'il soit issu de la propre ethnie de l'enfant ou d'une autre ethnie. Il n'y a en effet aucune raison pour qu'à partir du secondaire les enfants ne soient pas sensibilisés à la culture des ethnies voisines. S'il n'est pas pensable de multiplier les apprentissages de langues, il est tout à fait possible de les initier à leurs cultures réciproques. C'est là un moyen – au moins aussi efficace que celui d'une langue nationale – pour faire se respecter et s'apprécier les individus que de les faire se connaître profondément par le biais de leurs connaissances traditionnelles et de leurs cultures.

Au niveau de l'enseignement supérieur et technique, l'optique est un peu différente puisqu'il ne s'agit plus d'un enseignement de base, mais de l'approfondissement des connaissances et de la formation à la vie professionnelle. Sans prétendre aller au fond de la question, on peut tout de même poser quelques principes. De même que l'enseignement occidental propose des cursus spécialisés en langues, littératures et civilisations européennes (germaniques, anglo-saxonnes, celtiques, slaves, hispano-portugaises...), de même pourrait-on envisager des études approfondies en langues, littératures et civilisations locales

(6) Ces débuts de la scolarité, aujourd'hui, constituent un accident dramatique dont les enfants ne se remettent jamais: outre la rupture avec la culture, évoquée plus haut, ils consacrent beaucoup trop tôt la rupture entre les générations. Cependant, le milieu scolaire très fluctuant n'offre pas une société d'accueil structurante.

(7) C'est particulièrement le cas du sango, mais à des degrés divers ce doit être aussi celui de la plupart des langues véhiculaires d'Afrique.

(oubanguiennes, bantoues, tchadiques... pour l'Afrique) (8).

L'enseignement technique aurait aussi tout à gagner s'il était resitué dans une histoire des sciences et des techniques n'excluant pas la connaissance traditionnelle, mais au contraire se plaçant dans sa continuation logique (9).

Enfin, l'adaptation de la littérature orale est indispensable pour permettre aux scolarisés et aux alphabétisés (enfants ou adultes) qui ont acquis lecture et écriture, mais n'ont pas poursuivi leur scolarité au-delà de l'alphabétisation ou du primaire, d'entretenir leur pratique de la lecture, voire d'acquérir de nouvelles connaissances. Or, ceux-ci, s'ils restent encore profondément plongés dans la tradition, seront peu intéressés par des lectures exogènes – du moins dans un premier temps – et la littérature orale traditionnelle, familière et dans la langue, sera la bienvenue. Pour les autres, coupés de la tradition par les circonstances, mais n'ayant pas accédé à une autre culture (locale ou occidentale), la littérature orale viendra combler un vide. Ses valeurs, réhabilitées par le prestige de l'écrit, seront d'autant mieux assimilées qu'elles répondent davantage aux besoins du groupe social qui les a produites que toutes les valeurs importées.

Une autre cible, possible et souhaitable, de cette littérature orale se trouve dans le public scolaire et

universitaire occidental, car s'il est nécessaire de faire connaître et apprécier aux autres les réalités de notre monde et nos propres valeurs, il ne l'est pas moins d'apprendre à connaître et à estimer les leurs. Toutefois, dans ce dernier cas, les modalités de l'adaptation seront toutes différentes, comme l'est leur objectif.

comment ?

Bien que les questions pratiques, avec leurs implications matérielles, financières, politiques..., soient loin d'être négligeables, il n'y a pas lieu d'en traiter ici. On envisagera seulement les modalités techniques de l'adaptation à l'écrit de la littérature orale, en fonction de différents critères (genres des textes, objectifs recherchés, types de publics), ses fondements scientifiques et certains problèmes qu'elle suscite.

Le premier stade de l'enseignement primaire ou de l'alphabétisation nécessite des textes extrêmement simples, monolingues; mais les monolingues en langue vernaculaire, analysés et commentés dans la langue, ne concernent pas seulement le temps de l'apprentissage de la lecture et l'on peut concevoir des recueils de littérature et de tradition orale monolingues qui soient aussi bien destinés à la lecture courante, de la post-alphabétisation à l'enseignement supérieur, et même en dehors du cadre scolaire. En plus de son incontestable valeur de véhicule du patrimoine traditionnel, cette littérature orale transcrite ne manquera certainement pas de susciter des vocations littéraires et peut-être scientifiques (par la connaissance de la nature) qu'empêchait jusqu'à la lecture d'une langue étrangère.

Les bilingues et les trilingues interviendront dans le deuxième ou le troisième stade de l'enseignement; d'abord bilingues pour les pays ayant une langue nationale à diffuser dans un premier temps, comme le sango pour la Centrafrique, puis trilingues au moment de l'apprentissage d'une langue internationale, ou directement bilingues, langue vernaculaire-langue internationale,

lorsqu'aucune langue nationale ne s'est encore dégagée.

Bilingues (L.V.-L.N. ou L.V.-L.I.) et trilingues (L.V.-L.N.-L.I.) ont plusieurs objectifs et plusieurs publics, mais leur fonction principale, dans le cadre de l'enseignement, est d'assurer le passage harmonieux d'une langue et d'une culture à l'autre.

Le genre des textes doit être pris aussi en considération sous différents angles : leur contenu, leur difficulté linguistique et culturelle. Pour l'alphabétisation et l'enseignement primaire, il faut choisir des textes dans une langue simple et claire, traitant de réalités familières et quotidiennes, récréatifs ou éducatifs, en tenant compte de l'âge des enfants – six à huit ans – auxquels ils sont destinés. Pour l'alphabétisation des adultes, les exigences linguistiques sont les mêmes, mais les sujets traités doivent être plus proches de leurs préoccupations, ce qui rend le choix plus délicat. En effet, on peut constater, dans la littérature orale, une évidente progression parallèle de la complexité du thème et de celle de la langue : le petit conte mettant en jeu les animaux domestiques ou de l'environnement proche, bref, à chute souvent moralisatrice nettement exprimée, sera dit dans une langue facile (10), tandis que le récit mythique à caractère ésotérique, traitant souvent des phénomènes les plus complexes de l'univers naturel ou du domaine social, fera usage d'une langue raffinée et difficile. Certains genres, comme la poésie ou l'épopée, atteignent souvent à un niveau extrême de complexité linguistique et culturelle; ils peuvent fournir les textes savants dont on fera usage dans l'enseignement universitaire. Il est fondamental que, tout au long de l'enseignement, du primaire au supérieur, soit attentivement observée cette progression logique du plus simple au plus complexe dans la découverte de la langue et dans l'accession à la connaissance de la culture qu'elle véhicule. Dans cette perspective, qui est le garant de la réussite de l'entreprise, le choix des textes de littérature orale à adapter sera très difficile. Lors de la transmission de la tradition par voie orale, ce choix se fait en quelque sorte de lui-

(8) On trouve bien, dans les universités occidentales, quelques enseignements de ce type, mais conçus surtout pour des Occidentaux comme une initiation à des cultures exotiques ou comme une préparation à la recherche dans ce domaine. Ces enseignements constituent rarement un cursus universitaire complet; ils sont le plus souvent optionnels et ils ne représentent jamais – comme c'est le cas pour les disciplines européennes – une préparation à l'agrégation pour l'enseignement secondaire.

(9) De la même façon, une bonne maîtrise théorique et pratique des techniques traditionnelles ne peut que faciliter l'accès à la technologie moderne, les procédés fondamentaux n'étant pas essentiellement différents. Cette maîtrise s'assortissant de sentiments positifs de respect, d'estime, de plaisir, corollaires du bon exercice de la pratique technique, ces sentiments se transféreront graduellement aux techniques modernes si elles viennent s'insérer dans la prolongation des techniques traditionnelles. Au lieu de quoi l'enseignement technologique, tel qu'il est pratiqué encore de nos jours, sans fondement traditionnel, sans base culturelle, n'aboutit généralement qu'à des échecs, dont il est plus facile et plus rassurant d'imputer la responsabilité aux enseignants qu'aux enseignants ou au système.

même (bien que certains récits soient réservés à un certain public), car l'auditeur ne saisit que ce qui est à sa portée dans un contexte explicatif vécu. En adaptant à l'écrit la littérature orale pour l'introduire dans l'enseignement, à la fois comme moyen et comme objet d'étude propre, il faut lui prévoir un aménagement tel que les textes choisis se situent toujours au niveau de ceux auxquels il sont destinés.

En effet, par le biais de l'écrit, la parole cesse d'être une proposition acceptée ou rejetée par le récepteur en fonction de sa maturation intellectuelle et affective; elle tend à s'imposer. Si le choix des textes n'est pas judicieux, ce qui, dans la transmission orale, passe sans marquer l'enfant – jusqu'à ce qu'il soit devenu apte à le saisir de lui-même – prendra, par l'écrit, des dimensions et une importance qui l'imposent à lui sans qu'il soit, pour autant, prêt à le recevoir.

D'autre part, à l'inverse de la tradition orale qui n'est généralement pas glosée, mais procède par petites touches successives d'apport d'informations dans le texte même, la littérature orale passée dans l'écriture, pour l'enseignement, nécessite analyses et commentaires – linguistiques, sociologiques, psychologiques, naturalistes, historiques, etc. – si l'on veut en faire autre chose qu'un simple exercice de lecture et lui conserver tout son sens et toutes ses valeurs. Il faut en effet penser que le public d'enfants et de jeunes auxquels elle s'adressera, ne la recevra pas, comme sous sa forme orale, dans le contexte familial traditionnel. Par leur insertion dans le milieu scolaire, les enfants se trouvent déjà plus ou moins coupés de ce contexte, plus encore s'ils sont citadins. La tradition devenue « écrite » devra donc le leur restituer, en même temps qu'elle leur transmettra son message propre (11).

Un autre aspect de la question est celui de la forme qu'il faut donner à cette adaptation de la littérature orale. Ce qui est particulièrement frappant dans l'idée que les jeunes se font de leur culture tradi-

tionnelle, c'est qu'il est inimaginable pour eux qu'elle puisse s'adapter aux moyens techniques de diffusion offerts par la technologie moderne, à commencer par l'écriture. Ce premier point admis, cependant, il leur paraît tellement évident que le livre, le film, le disque – pour lesquels ils éprouvent une attirance croissante – ne peuvent être les vecteurs que de la seule culture occidentale qu'ils n'ont même jamais envisagé autre chose. Le plus grave est certainement, qu'à leurs yeux, cette incompatibilité de leur culture et de la technologie moderne rejette leur tradition dans le passé et l'oubli (12). Or, les rares exemples d'adaptation existant à ce jour ne sont guère susceptibles de les faire changer d'avis. Il s'agit, en effet, soit d'ouvrages scientifiques – qui ne leur sont d'ailleurs pas destinés – soit de recueils de textes à visée plus vulgarisatrice mais qui, d'une part n'ont pas été étudiés selon les principes présentés ci-dessus – et leur collection résulte le plus souvent du hasard – d'autre part ont un aspect peu attrayant par rapport aux ouvrages et aux revues largement illustrés et colorés qui diffusent la littérature occidentale.

C'est pourquoi dès l'instant qu'on admet la nécessité d'adapter la littérature orale traditionnelle à l'enseignement, par l'écrit, il ne faut pas hésiter à employer tous les moyens disponibles pour attirer et retenir l'attention des enfants et

(10) Dans l'adaptation à l'enseignement, il faudra accentuer encore ce choix de simplicité initiale et d'initiation très progressive à la tradition pour tenir compte du fait que les enfants scolarisés sont coupés du milieu traditionnel naturel et humain et qu'il leur faudra acquérir dans les livres ce qu'autrement ils acquièrent en participant aux activités quotidiennes de la famille.

(11) On évitera donc de proposer à l'enfant, dès les premiers temps, des textes qui lui seraient accessibles dans le milieu traditionnel mais non dans le milieu scolaire; par exemple un récit demandant une connaissance de la nature qu'il ne peut avoir acquise puisque pendant la journée il est à l'école et ne participe pas aux activités de chasse, de collecte ou agricoles et plus encore s'il est citadin. D'autre part, si l'on veut donner à cet enseignement toute son efficacité, les premiers textes, essentiellement destinés à l'apprentissage de la lecture, devront être très simples, demandant peu de commentaires ou d'analyse, et ce n'est qu'une fois ce premier stade dépassé qu'on abordera progressivement l'analyse de contenu avec des textes graduellement plus complexes.

(12) Cette attitude n'est, ne l'oublions pas, que le résultat de la politique de déculturation longuement poursuivie dans le cadre scolaire (51).

des jeunes. Les ouvrages scolaires abondamment et brillamment illustrés devront pouvoir être complétés par les lectures extra-scolaires présentées aussi bien sous forme de bande dessinée, de romans-photos, que d'ouvrages d'un style soutenu, tous procédés auxquels la littérature orale se prête parfaitement.

Les différents supports utilisés pour la présentation matérielle écrite de cette connaissance traditionnelle orale et les niveaux de public auxquels on la destine vont conditionner la forme que devra revêtir le texte écrit pour restituer l'information fournie par le texte oral. En effet, s'il est possible dans un ouvrage de type scolaire, s'adressant à un niveau d'enseignement déjà assez élevé (fin du primaire, début du secondaire, par exemple) de prévoir l'explication et l'analyse des textes par des commentaires et des notes annexes, ce type de présentation n'est aucunement satisfaisant pour des débuts de scolarisation ou pour des lectures créatives; on peut même le considérer comme rebutant et susceptible de décourager un trop jeune public ou un public cherchant dans la lecture davantage une distraction qu'une instruction. Cependant, si le texte proposé, du fait de son passage à l'écrit et, partant, de son extraction du contexte oral – avec tout l'apport informatif situationnel qu'il présente – devient à la limite inintelligible, il va être nécessaire de prévoir une insertion, dans le texte même, d'une glose minimale en permettant la compréhension immédiate. Or, ce développement, cette transposition du texte oral, indispensable à son accessibilité, pose de nombreux problèmes, indéniablement même du fait que le texte, ainsi remanié, sera autre que le texte original.

En effet, pour rendre par l'écrit toutes les valeurs du récit oral, il faut nécessairement en transformer aussi bien le style, la forme, que le contenu. A l'oral, la gestuelle, la mimique, le bruitage, l'intonation de la voix, le rythme de la diction..., entrent pour une bonne part dans l'expression du récit, voire dans sa compréhension; il est donc indis-

pensable d'en rendre les valeurs dans le texte écrit. Exprimés oralement, les dialogues peuvent prendre des significations totalement différentes selon le ton, sentencieux, sarcastique, doucereux, impérieux... que le conteur donnera aux répliques des personnages. Ces nuances, qui peuvent parfois être exprimées concurremment par le langage et par la voix, peuvent aussi ne dépendre que de la diction du conteur et ne trouver aucune expression linguistique dans le texte oral, si bien que celui-ci, simplement transcrit, perdra toute sa saveur, éventuellement même tout son sens. Pour les lui conserver, l'écrit doit insérer des commentaires qui ponctueront le dialogue aussi naturellement que possible, tels que :

Il rit : « ...
... », affirma-t-il d'un ton sentencieux.
... », ordonna-t-elle.

Il lui parlait doucement :
« ... Le style de l'œuvre se trouve alors tout à fait modifié, mais c'est un impératif absolu du passage à l'écrit.

De même, en ce qui concerne le contenu, cette adaptation nécessite parfois de profondes transformations. Dès lors que le texte écrit va se trouver extrait de son contexte événementiel – circonstance de récitation notamment – social et naturel, il va falloir y insérer tout ce qui oralement ne nécessite pas d'être dit, mais dont l'absence d'explication rendra le texte écrit incompréhensible. Ainsi, le jeune citadin, coupé du milieu rural, ne sera pas apte à saisir le sens de récits où plantes et animaux de la forêt – qu'il ne connaît pas – jouent des rôles, actifs ou symboliques, dont la compréhension est fondée sur la connaissance de leur biologie. L'histoire où la seule citation du nom de la plante ou de l'animal suffit à évoquer toute une série d'informations connexes (fragilité ou force brutale, prolifération, abondance, isolement...), parfaitement accessible au public disposant de ces informations, restera tout à fait obscure pour le jeune lycéen qui les ignore. Il faut donc les lui restituer, dans le corps même du texte, pour que celui-ci conserve sa lisibilité et son

caractère récréatif, mais alors le caractère enlevé et sobre, tout en nuances et en allusions, du récit oral va complètement disparaître. Alourdi des incises explicatives et ne pouvant conserver son caractère allusif, le texte écrit devient nécessairement autre, non seulement dans sa forme, mais aussi dans son contenu.

Il est donc certain que la transposition de la littérature orale à l'écrit ne peut aller sans une profonde modification tant de la forme que du fond de ce que le récit oral véhicule. Il faut être bien conscient de cette mutation et des pertes qui l'accompagnent et ne pas s'attendre à retrouver dans le texte écrit certaines des richesses qui sont spécifiques au texte oral (spontanéité, concision, apport du visuel et de l'auditif...). Il ne faut pas non plus, dans la comparaison entre les deux genres, n'envisager que l'aspect négatif de ce qui disparaît au cours de l'aménagement. L'écrit a ses qualités propres et enrichit le récit au niveau de la description; il permet des développements, des digressions presque interdites à l'oral, sous peine de voir se perdre le fil du discours, et atténue ainsi la sécheresse fréquente de l'oral. En fait, on pourrait épiloguer longuement sur les avantages et sur les inconvénients de l'un et de l'autre. Il faut simplement admettre que ce sont des genres différents avec leurs exigences respectives dont il doit être tenu compte dans le passage de l'un à l'autre, en respectant au mieux l'originalité du texte oral (mais pas au point de le rendre inacceptable à l'écrit, comme le voudrait certain souci d'authenticité).

Enfin, un dernier problème qui sera abordé ici brièvement est celui de la traduction qui nécessite encore un autre type d'adaptation, souvent combiné avec celui du passage à l'écrit. En effet, une fois la littérature orale vernaculaire transcrite et présentée au public scolaire et extra-scolaire selon différents modes, il reste que cette littérature ne concernera que les seuls locuteurs de la langue du texte. Or, cette richesse littéraire doit pouvoir aussi être accessible aux autres, nationalement et internationalement.

Se pose donc alors la question de la traduction en langue nationale, souvent langue véhiculaire, et dans l'une ou l'autre des langues de grande diffusion (français, anglais, espagnol, arabe...). En premier lieu, il est important de préciser que la traduction devra toujours être effectuée directement de la langue-source vernaculaire à la langue-cible choisie et jamais par l'intermédiaire d'une autre langue; soit par exemple vernaculaire-arabe, mais non vernaculaire-véhiculaire-français. Il y a déjà normalement, dans le passage d'une langue à l'autre, toute une série d'incommunicabilités, il serait absurde de les multiplier par le passage à travers plusieurs filtres linguistiques.

Tous les impératifs explicatifs du passage de l'oral à l'écrit se posent au niveau de la traduction, accrus par la nécessité de rendre accessibles les réalités d'une culture à une autre (ou aux autres lorsqu'il s'agit d'une nation pluri-ethnique). D'autre part, s'y ajoutent les problèmes linguistiques d'interprétation. Les langues vernaculaires disposent d'une très grande richesse de vocabulaires spécifiques, alors que les langues-cibles en sont généralement dépourvues. Ainsi, les terminologies zoologiques et botaniques extrêmement fournies des langues oubanguiennes n'ont-elles pratiquement aucun équivalent en sango, la langue nationale véhiculaire de Centrafrique (dont les objectifs n'étaient pas centrés jusqu'ici sur ce type de réalités), ni en français qui, d'une part, est originaire et s'est développé dans un milieu naturel où les espèces sont différentes et, d'autre part, relève actuellement d'un mode de civilisation (urbanisée et industrialisée essentiellement) où les connaissances naturalistes ne sont pas ou ne sont plus du domaine courant.

Comment, alors, fournir dans la traduction une adaptation judicieuse de ce vocabulaire hautement spécialisé ? Pour le sango, le problème est très complexe. Ou bien l'on conserve le terme dans la langue d'origine, ce qui peut contribuer à l'enrichissement du sango, mais présentera alors le grave inconvénient de lui fournir quantités de synonymes pour la même réalité, puisque

chaque langue apportera sa terminologie. Ou bien on décide de traduire en sango riverain (d'où le sango véhiculaire est issu) tous les noms de plantes et d'animaux pour lesquels il existe l'équivalent dans cette langue. Cependant, comme le milieu sangophone riverain est lui-même limité à un certain type de végétation et de faune, il ne dispose pas d'un lexique botanique et zoologique exhaustif. Il faudra donc choisir dans l'une ou l'autre langue représentées dans des milieux très différents (savane, savane sèche, sahel, forêt dense...) le vocabulaire des espèces caractéristiques de ces milieux. Ce choix sera forcément arbitraire lorsque, dans le même milieu, plusieurs langues seront présentées. Il sera donc déterminé par des conditions extra-linguistiques.

Pour le français, le problème, tout en étant différent, n'est guère plus simple. A quelques exceptions près, il n'existe pas pour ce vocabulaire de termes français équivalents; on ne dispose pas en général du nom scientifique latin qui peut être évocateur pour le naturaliste, mais

manquera totalement de signification pour le lecteur francophone moyen. Ce nom scientifique, assez rébarbatif, peut être traduit et l'est parfois, sans pour autant s'éclairer davantage, puisque la réalité à laquelle il correspond reste ignorée. D'où l'énorme problème des développements ou des digressions explicatives nécessaires dans les traductions, si l'on veut éviter d'insérer tout l'apparat critique dans des notes infrapaginales, indispensables à l'intelligence du texte, mais qui – à la limite – le rendent illisible.

Cependant, cette question de vocabulaire (qui ne se limite évidemment pas au domaine naturaliste) n'est pas la seule à faire difficulté. Dans le domaine grammatical, l'extrême finesse de l'expression verbale, par exemple, dans des langues oubanguiennes comme le ngbaka-ma'bo ou le monzombo, rend la traduction aussi bien en sango – dont le système verbal est beaucoup plus simple – qu'en français – dont le système verbal est tout à fait différent et également plus simple – particulière-

ment malaisée. Si l'on ne fait usage que des possibilités du verbe dans les langues-cibles, une grande partie du message disparaît. Si l'on veut transmettre l'intégralité du message, il faut recourir à une glose envahissante qui noie la trame du récit et fait considérablement diminuer son intensité dramatique. La juste mesure entre ces deux extrêmes est fort difficile à saisir.

Quelle que soit, toutefois l'ampleur des difficultés à surmonter – et il ne s'agit pas d'impossibilités – l'enjeu est tel que l'expérience vaut au moins la peine d'être tentée. Réduire ou supprimer l'analphabétisme, permettre le développement technique et économique, préserver l'originalité culturelle en cimentant l'unité nationale et contribuer à l'enrichissement du patrimoine de l'humanité, sont (entre autres) des objectifs qui méritent bien quelques efforts.

Jacqueline Thomas

Laboratoire des langues et Civilisations à Tradition Orale du C.N.R.S.

