

la tragédie du roi Christophe à Rio de Janeiro

La Tragédie du Roi Christophe, d'Aimé Césaire, a été créée en portugais à Rio, au théâtre de l'Alliance Française lors du V^e Congrès Mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (19-24 juillet 1981). Lilian Pestre de Almeida, responsable du Thème III (l'Amérique latine dialogue avec la francophonie), a été l'artisan de cette réalisation, Bernard Seignoux, animateur culturel de l'Alliance Française de Rio en a été le metteur en scène. Avec deux acteurs de la pièce, Zózimo Bulbul et Lincoln Santos, ils ont bien voulu répondre à nos questions.

DS : Bernard Seignoux, vous êtes français et vous avez monté une pièce d'Aimé Césaire, auteur antillais, avec des Noirs brésiliens, en portugais. Nous voici au carrefour des cultures, comment est née l'idée de cette création ?

BS : Elle est née d'une rencontre avec l'une des organisatrices brésiliennes du Congrès, précisément avec Lilian Pestre de Almeida, qui voulait que ce congrès soit non seulement l'occasion d'échanges entre professeurs, de communications faites au cours d'un colloque, mais aussi de réalisations concrètes. De plus, on souhaitait que ces journées débordent le cadre du congrès et laissent une marque à Rio même. Puisque le thème III du congrès était « L'Amérique latine dialogue avec la francophonie », nous avons pensé que, pour le Brésil, en matière de francophonie, le plus intéressant était un débat sur les cultures noires. Partant de là, nous n'avions alors, pas beaucoup de choix. Il existe peu de pièces dans ce domaine qui puissent nous donner l'occasion de penser grâce à cette réflexion vivante qu'est le théâtre. Il y avait le théâtre d'Aimé Césaire. Nous avons hésité entre *Une tempête* et *Le Roi Christophe*. Personnellement, la lecture d'*Une*

tempête m'a laissé sur une grande faim du texte shakespearien. Nous avons préféré Christophe...

LPA : Le *Roi Christophe* était un vieux rêve. Après beaucoup de lectures sur les Antilles, en décembre 1979, j'étais enfin allée à la Martinique. Ce fut pour moi un grand choc culturel. J'avais été frappée des points de contact entre le Brésil et les Antilles. Bien que notre expérience culturelle ait été moins traumatisante, il y a chez nous une occultation de la réalité que l'on retrouve aux Antilles d'une manière générale comme dans toute l'Amérique latine. Beaucoup de points nous unissent : latinité, créolité, américanité, expérience vécue de la colonisation, de la dépendance économique et/ou culturelle, etc. J'ai toujours pensé qu'une pièce francophone traitant le sujet de la décolonisation culturelle pouvait être une pièce importante à monter avec une troupe brésilienne.

DS : Cette entreprise n'a pas été simple, j'imagine. Quels sont les obstacles que vous avez rencontrés l'un et l'autre ?

LPA : Au départ, celui de convaincre nos professeurs de Français qu'il fallait jouer une pièce en portugais, c'est-à-dire en brésilien. Car les professeurs voulaient tout d'abord une pièce en français, ce qui ne semblait pas intéressant du tout dans la mesure où il n'y avait que deux solutions pour cela : ou on faisait appel à une troupe française, tout se terminant après son passage, ou alors on prenait des acteurs brésiliens et on les faisait jouer en français, mais ç'aurait été le comble de l'aliénation.

BS : Curieusement, beaucoup d'acteurs brésiliens sont prêts à jouer en français...

LPA : Ce qu'on voulait, c'était toucher le public, et non pas seulement des professeurs de français, ni des congressistes qui viendraient à Rio. C'est dans ce sens qu'on a choisi la pièce de Césaire. Je pense que le personnage de Christophe est important dans la dramaturgie contemporaine et il fait réfléchir sur des problèmes qui nous concernent tous.

DS : Je suppose qu'il y a eu d'autres obstacles, dans le fait de trouver une troupe d'abord, puis dans le cheminement de la mise en scène.

BS : Le problème de la troupe fut le plus difficile. Il fallait quinze acteurs. Avec une collègue de l'Association des professeurs, je suis parti à leur recherche. Nous sommes allés voir les pièces de théâtre où il y avait des acteurs noirs, nous leur parlions, ça ne les intéressait pas, jusqu'au jour...

DS : Ça n'intéressait pas ?

BS : Parce que ce n'était pas brésilien et qu'apparemment il y avait un problème...

LPA : Les gens n'y croyaient pas. Le projet leur paraissait trop utopique. Nous disposions d'un petit budget. Ils étaient fascinés lorsqu'on leur expliquait et puis ils se disaient : « Ce n'est pas possible, on n'arrivera pas à constituer une troupe. » Car des acteurs noirs, il en existe, mais il n'y a pas de troupe noire jouant dans des théâtres. Ces acteurs souffrent plus que les autres des problèmes du chômage.

BS : Jusqu'au jour où nous avons trouvé Zózimo Bulbul, qui finalement a joué le rôle du Roi Christophe. Après une heure de conversation, Zózimo était déjà très

intéressé et, une semaine après, il avait trouvé presque tous les acteurs. En trois soirées de réunion chez lui, nous avions tout le monde. Certains sont restés, d'autres sont partis, la troupe s'est constituée comme cela. Zózimo est là, il a peut-être quelque chose à ajouter ?

ZB : Oui. Partout au Brésil, depuis longtemps, il y a cette habitude de cacher les Noirs, les acteurs noirs. Dans la pièce « blanche », de temps en temps apparaît un petit personnage, un messager, un esclave, des figurants. C'est toujours comme ça, les acteurs noirs travaillent peu, moi même je suis resté sept ans sans rien faire au théâtre. A la télévision, au cinéma, c'est souvent pareil. Je fais ce métier depuis bientôt vingt ans, j'ai passé quatre ans hors du Brésil, je suis rentré et pas de travail...

DS : *Et c'est comme cela pour beaucoup d'acteurs noirs ?*

ZB : Pour tous.

DS : *Et vous, Lincoln Santos, qu'en pensez-vous ?*

LS : Je suis tout à fait d'accord avec Zózimo Bulbul. J'ai fait le Conservatoire, j'ai joué et puis j'ai commencé à travailler ailleurs parce qu'il n'y avait pas beaucoup de possibilités pour un acteur noir au théâtre. Maintenant, je m'intéresse beaucoup à la « conscience noire » et je pense que la pièce d'Aimé Césaire peut contribuer de façon très importante à cet éveil. C'est pourquoi j'ai décidé de revenir jouer.

DS : *Pensez-vous que le Roi Christophe a provoqué en vous quelque chose de nouveau ?*

LS : Oui, d'abord la possibilité de revenir au théâtre et, en même temps, la possibilité d'instaurer un grand débat sur la question raciale. C'est quelque chose de très caché au Brésil.

DS : *Pensez-vous que cela a été la même chose pour tous les acteurs de la pièce ? En avez-vous discuté ensemble ?*

LS : La plupart d'entre eux s'inquiètent des conséquences de cette discrimination particulièrement dans



le domaine du théâtre. Cela concerne leur travail. Les acteurs noirs doivent être conscients qu'ils n'ont aucune possibilité de jouer et qu'ils doivent s'unir pour s'affirmer. Ce mouvement de conscientisation se développe.

DS : Bernard Seignoux, vous venez d'arriver au Brésil, avez-vous eu des difficultés à diriger une troupe de quinze acteurs ? Vous ne connaissez pas bien le Brésil, vous avez, je suppose, été confronté à des problèmes de cohésion de troupe ?

BS : Je viens d'arriver au Brésil, mais j'ai travaillé assez longtemps en Amérique latine, au Mexique et au Pérou. Il y a tout d'abord eu ce problème de ma connaissance encore assez fruste du portugais, qui a quelquefois entraîné des malentendus, mais cela n'a pas vraiment bloqué la communication. Je dois dire qu'en ce qui concerne le travail proprement dit, nous n'avons pas eu de difficultés. Qu'est-ce que faire une mise en scène ? A mon avis, c'est donner la parole à un acteur. C'est lui qui va jouer, c'est lui qui va être là, présent, c'est lui qui va donner une lumière, irradier quelque chose. Le conduire, l'accompagner jusqu'à ce qu'il occupe sa place dans le spectacle, c'est beaucoup plus l'écouter que le transformer. Cette conception de la mise en scène a été comprise immédiatement et cela a très bien fonctionné. Nous n'avons eu aucun problème à ce niveau de relation. Ce qui est technique, travail théâtral a très bien marché. Nous avons quelquefois souffert parce que nous n'avons pas les mêmes habitudes, concernant la ponctualité, le rythme de travail, mais c'est secondaire. La pièce s'est montée en deux mois. J'avais l'œil sur le rythme à tenir, et je souffrais, bien sûr, si on ne le tenait pas.

LPA : C'était un travail acharné, fait dans des conditions souvent difficiles. Les acteurs ont répété dans des salles de lycées, avec le bruit des enfants dans la cour. On a souvent déménagé jusqu'au moment où nous avons pu disposer de la salle de l'Alliance Française.

BS : Cela arrive souvent quand on fait du théâtre. Malheureusement.

DS : Lilian, vous souleviez la question de la conscience noire mais aussi de la décolonisation culturelle.



Pouvez-vous, dans le cadre brésilien, expliquer un peu ce que vous voulez-dire ?

LPA : Aujourd'hui, en écoutant Edouard Glissant à la table ronde des écrivains (1), je me suis rendue compte que moi, brésilienne, n'étant pas noire, j'ai eu une expérience assez parallèle à la sienne. Il parlait de son éducation à la Martinique : il a rêvé, enfant, sur certains mots comme « neige », « saison », etc. Moi aussi, j'ai phantasmé sur certains mots qui me venaient à travers l'école et qui ne correspondaient pas à la réalité. Ainsi, pour moi, il ne s'agit pas de dire que la pièce intéresse uniquement les communautés noires au Brésil. Elle nous concerne tous. Par sa beauté certes, mais aussi parce qu'elle touche un problème fondamental, non seulement brésilien, mais un problème latino-américain. Octavio Paz dans son *Laberinto de la soledad* définit la démarche historique de nos pays comme la recherche de nous-mêmes, déformés et masqués par des institutions qui nous sont étrangères, et d'une forme qui nous exprime. C'est évident que notre Amérique a trois héritages, un héritage occidental et deux autres plus ou moins masqués, l'indien et l'africain. Comme responsable du thème III du Congrès, je pensais surtout mettre en relief un de ces héritages masqués et au Brésil il fallait mettre en avant l'héritage africain. Le projet est avant tout un essai de dialogue. Il suffit de penser que pendant longtemps, on a écrit au Brésil des poèmes en français qui étaient consommés par des élites brésiliennes, qui parlaient portugais finalement. Cette sous-littérature en français au Brésil était la marque même d'une aliénation des élites culturelles brésiliennes. Un autre exemple : lisez un très grand poète brésilien, symboliste, Cruz e Sousa. Il est impossible de soupçonner que c'était un Noir. Il collait tellement au modèle européen que les problèmes qui existaient pour lui, dans un pays qui venait d'abolir l'esclavage, n'apparaissent même pas. Se regarder, essayer de voir son vrai visage, se connaître, c'est assumer notre enracinement dans un nouvel espace et le métissage culturel, or la pièce parle de cela.

(1) Table ronde réunissant des écrivains sur le thème : « L'Amérique latine dialogue avec la francophonie ». Elle a eu lieu le 24 juillet 1981 au cours du thème III du V^e Congrès de la Fipf.

DS : Je vois ce que vous voulez dire et l'on n'y réfléchit pas assez quand on est en Europe. Mais pour vous, blanche, de famille bourgeoise, il y avait un modèle européen plus facile à assimiler. C'est peut-être plus agréable que de se trouver dans une catégorie de la population qui n'a pas accès à une certaine vie, à certains postes.

LPA : Sans aucun doute. Mais il ne faut pas épidermiser. L'aliénation n'est pas un problème qui se pose à un certain groupe de personnes, c'est un problème à nous tous.

DS : C'est important à souligner et j'avoue ne pas y avoir pensé lors des propos d'Edouard Glissant que j'ai trouvés remarquables. On pourrait revenir sur la réflexion de cette pièce, qui est en fait une tragédie du pouvoir. Je voulais vous demander quels sont les éléments que vous avez voulu privilégier pour arriver à les bien faire ressortir ?

BS : En arrivant au Brésil, j'ai pensé que la réalité brésilienne, je n'allais pas la trouver dans les livres, ni dans une documentation hâtive. De toutes façons, il n'y avait pas de raison pour que je me préoccupe de cela puisque les acteurs, étant brésiliens, c'était le Brésil. Tout ce qui était brésilien, ils allaient le faire passer. J'ai pensé qu'au contraire, mon rôle était de réfléchir sur ce que cette pièce a d'actuellement urgent et d'intéressant pour nous tous. Et de cela, j'ai eu un aperçu en lisant **Le Carnaval de l'Histoire**, de Plioutch, lorsqu'il analyse ce qu'il appelle les possédés. Ces gens qui à un certain moment prennent conscience d'une situation intolérable. Avec raison. Ils ont alors la vision, comme Christophe, de ce qu'il faut faire ; Christophe, à un moment donné « voit » l'histoire de son peuple et de là l'avenir possible. Et il sait, il sent qu'il a la responsabilité d'accomplir cette mission. Il entre donc dans cette histoire, mais par quels moyens ? Les moyens que son époque lui donne. C'est là que commence la tragédie, parce que ces moyens corrompent, conduisent toutes ses intentions à leurs contraires. C'est la tragédie du Roi Christophe. C'est une réflexion très actuelle sur le pouvoir, sur l'homme et son action personnelle face à l'Histoire. C'est un problème qui me préoccupe, et qui préoccupe, je crois, beaucoup de gens. Dès que l'on veut sortir de sa solitude, dès

que l'on veut, disons, être solidaire, que ce soit à travers un congrès ou une présence dans un pays étranger, comme c'est mon cas. Si l'on a pour fonction d'établir un dialogue le plus authentique possible, toutes ces questions sont des urgences. On a envie d'y réfléchir et le théâtre est un excellent moyen d'y parvenir.

DS : Il est bon d'y réfléchir ensemble. L'accession au pouvoir est plus difficile que la décolonisation ou que l'opposition.

BS : C'est pour cela qu'il me semble que cette pièce a toujours une actualité et non pas seulement limitée à la décolonisation.

LPA : J'ai suivi le travail de Bernard Seignoux, il a beaucoup écouté les acteurs. Aux premières réunions de travail, on était tous réunis et chacun a essayé d'exprimer ses idées sur ce qu'est la culture noire au Brésil, quel est l'apport africain chez nous, etc. C'est à partir de ces témoignages qu'il a repris sa mise en scène. Il y avait certes un certain savoir appris dans les livres, mais aussi l'expérience concrète de vivre au Brésil. Je l'ai dit tout à l'heure, il ne faut pas « épidermiser ». Etant brésilienne, vivant au Brésil, parlant brésilien, j'ai une culture qui nous est commune à moi et à des gens de différentes couleurs. Là-dessus, je peux vous donner un exemple. En tant que professeur, il m'est arrivé de faire des conférences à des étudiants étrangers. Il m'est beaucoup plus difficile de leur faire comprendre certains passages du **Roi Christophe** qu'à des étudiants brésiliens. Ceux-ci devant un personnage comme Hugonin qui vient, ivre-mort, annoncer en termes comiques la mort prochaine du Roi, comprennent immédiatement que c'est un personnage très proche d'Exu Caveira. Le court-circuit culturel entre Exu Caveira et Baron-Samedi se fait naturellement. Or, pour un Français, il faudrait situer, expliquer, parler d'un certain type de divinités, des tricksters, etc., et l'on entre dans des explications sans fin.

DS : Il est évident que la scène de Baron-Samedi est très exotique pour les Français.

LPA : Pour nous elle est toute naturelle. Tout Brésilien a déjà vu un orisha chevauchant un initié. Tout ce qui est **vaudou** dans le texte césairien a été vécu par les acteurs

brésiliens à partir du **candomblé** ou de la **macumba**.

ZB : Vous me demandez comment j'ai créé Christophe : à la première lecture, j'ai d'abord pensé à Amin Dada, à Bokassa aussi, mais petit à petit, j'ai commencé à approfondir le personnage. Au deuxième acte, j'ai pensé à un homme qui, pour moi, fut fort et tyrannique, le général Costa e Silva, le deuxième président de la République du Brésil après le mouvement de 1964. Il a été président de 1968 à 1972. Ce furent quatre années très dures pour le Brésil : il y avait la répression, la torture, etc. Et c'est chez lui que j'ai trouvé des traits qui m'ont inspiré. Au premier acte, le Roi Christophe, pour moi, c'est avant tout l'homme qui veut construire sa citadelle. Au deuxième acte, il a des traits de Costa e Silva. Au troisième acte, je me sens très proche de Césaire lui-même.

LPA : C'est en partie surprenant pour moi ce que vous dites. C'est accorder à Costa e Silva une force, une lucidité et une grandeur qu'il n'avait certainement pas. La répression au Brésil se faisait, au fond, malgré lui. Costa e Silva, tous les analystes semblent le confirmer, était impuissant à endiguer le durcissement du régime.

BS : Et pendant ce temps-là, je pensais à des personnages de Shakespeare, à Ubu Roi, à Castro, au Che. Chacun suivait ses chemins.

DS : Que devient la pièce maintenant ?

BS : Elle va devenir ce que voudra le public de Rio et peut-être ce que d'autres villes du Brésil vont faire d'elle. Je ne sais pas.

DS : Avez-vous, d'ores et déjà, des réactions de spectateurs ?

BS : Oui, c'est remarquable. Les gens qui sont là pour le Congrès regardent la mise en scène, le travail des acteurs. Les Brésiliens qui voient le spectacle sortent complètement surpris. C'est un groupe de Noirs qui joue une pièce, qui parle. Je pense qu'il n'y a pas eu cela depuis des années au Brésil, des Noirs qui jouent une pièce importante !

*Propos recueillis par
Denyse de Saivre*

...du Gabon

entretien avec Charles Mensah, cinéaste

Charles Mensah, vous êtes gabonais, réalisateur de cinéma, où avez-vous reçu votre formation ?

Après mon baccalauréat et des études universitaires, je me suis dirigé vers le cinéma, qui représentait à mes yeux le moyen de communication le plus direct avec le public qui est le mien. Compte tenu du taux élevé d'analphabétisation, de la diversité des langues parlées en Afrique, je pensais que le langage universel de l'image pouvait me permettre d'aborder aisément les questions qui me tiennent à cœur, ou tout simplement de faire partager ma manière de voir le monde. J'ai été formé à Paris, dans tous les sens du terme, académiquement et pratiquement au moyen de stages. J'ai également fait de l'assistantat, et j'ai effectué quelques très brèves incursions en Italie. Je me suis surtout formé « sur le tas », ici, au Gabon, en faisant d'abord de la télévision, puis du film de fiction.

Quels sont les réalisateurs que vous avez pu rencontrer à Paris ?

Au début, bien sûr, j'ai été impressionné par ce qui existait déjà, à cause de ce que mon imagination avait bâti autour des grands noms du cinéma, et j'ai cherché à connaître les classiques, et les auteurs qui les avaient signés. Puis, j'ai très vite compris que le cinéma qu'ils faisaient était très loin de moi, parce que nous n'appartenions pas à la même époque, et que nos cultures réciproques étaient foncièrement différentes. J'ai été attiré par la nouvelle vague, Truffaut, Godard, surtout, à cause de son anticonformisme, mais la période actuelle révèle qu'elle n'a peut-être pas tenu ses promesses. Des jeunes réalisateurs comme, par exemple, Jacques

Doillon, apporteront certainement plus au cinéma français. De toute façon, je me suis détaché de tout cela, pour affirmer une approche intellectuelle qui concerne le monde dans lequel je vis.

Vous avez maintenant, seul, ou en co-réalisation, fait plusieurs films : « Les trois cœurs », « Obali », « Ayoma », « Ilombé », « La grasse matinée ». Quel est celui qui, en prenant de la distance, vous semble révéler le mieux votre projet cinématographique ?

Il m'est difficile de prendre de la distance, tous les films que vous avez cités sont proches de moi. Certains sont des œuvres de jeunesse, comme « La grasse matinée », qui est un court métrage que j'aime beaucoup, parce que c'est ma première véritable expression cinématographique. Bien sûr, elle n'a pas de maturité, ni sur le plan de la création, ni sur celui de la connaissance de l'environnement socio-culturel. C'est très difficile de répondre à votre question, c'est un peu comme si on demandait à une mère lequel de ses enfants elle préfère. Dans chacun de ces films, il y a des choses que j'aime beaucoup, et il y a des faiblesses que je reconnais, et qui me font souffrir. C'est à chaque fois une épreuve d'assister à la projection d'un de mes films, parce que je me rends compte que j'aurais pu dire beaucoup mieux certaines choses. On met tellement de soi, tellement de subjectivité quand on fait parler un comédien... Je dirais que le dernier de tous, « Ilombé », est certainement le plus accompli, parce qu'il a été réalisé à un moment où je commençais à maîtriser mon expression. Actuellement, j'ai deux projets différents, dont je ne sais lequel précèdera l'autre, l'un concerne le regard que j'ai sur

notre environnement actuel, et l'autre est une approche esthétique du cinéma, sur le son, les images, un travail qui s'apparente à la comédie musicale, et j'espère que ces deux projets, chacun à leur manière, quelles que soient leurs différences, représenteront un pas de plus vers mon idéal cinématographique.

Vous pensez que le cinéma doit révéler la réalité africaine. Tous les réalisateurs africains n'en n'ont pas la même vision. En voulant tout englober, ne vous refusez-vous pas à exercer une vision critique ?

Pas du tout, au contraire, il m'est arrivé de me démarquer d'une certaine presse spécialisée, qui au nom de la réalité africaine, jugeait certaines œuvres avec beaucoup trop de complaisance. La recherche à tout prix du pittoresque, les cases recouvertes de paille, les hommes en cache-sexe, finit par contribuer à donner une image fautive de l'Afrique. L'Afrique est pleine de contrastes, plusieurs époques y cohabitent, il y a l'aspect traditionnel, mais également de grands buildings en verre, et en béton, la montée de la délinquance dans les villes, et les petits trafics louches pour gagner sa vie... Alors pourquoi pense-t-on que la thématique africaine devrait s'axer sur une sorte de « culture authentique », qui ne montrerait qu'un aspect traditionnel, qui est le plus souvent en voie de disparition ?

On ne le pense plus tellement, pour peu que l'on se soit un peu penché sur le cinéma africain. Dès « Moi, un noir », nous sommes confrontés à une réalité différente, et les films de Sembène Ousmane illustrent une réalité urbaine...

Je n'en suis pas tellement sûr. Il est vrai que les films de Sembène Ousmane, comme « Le mandat », et peut-être même « Xala », posent un regard sur la société moderne, et confrontent l'Afrique avec son patrimoine traditionnel. Mais je pourrais en citer d'autres qui se refusent absolument à envisager la réalité contemporaine, avec toute sa cruauté, et cela je le refuse.

Je ne ressens pas, moi, que le cinéma africain souffre de cela. Pre-

nous le « Nouveau venu » de Richard de Medeiros, qui me paraît montrer de manière intéressante la coexistence des deux mondes...

Il est certain que nous ne pouvons pas avoir le même point de vue, parce que, face à une œuvre cinématographique africaine, vous devez être attiré par ce qui fait la différence culturelle avec votre propre civilisation. Je veux dire que vous devez être plus sensible à ce qui vous paraît être spécifiquement africain. Moi je suis africain, je pense, je regarde « africain », même si dans mes films le village n'apparaît pas, si mes personnages évoluent en ville, et vivent à la manière occidentale, parce que c'est un fait historique, qu'on ne peut nier. Je ne sais pas si cela est heureux ou malheureux, la plupart des peuples d'Afrique ont subi une aliénation culturelle, il faut bien en parler. C'est notre vécu quotidien, si vous voulez, paradoxalement, notre expression culturelle actuelle. Quand je tourne avec un comédien africain, même si je le fais parler ou vivre d'une manière qui ne paraît pas être la nôtre, il va alimenter son jeu de ses sentiments, de ses réflexions, de sa manière d'être. En un mot, il sera africain, parce que l'essence demeure. Qu'on le veuille ou non, ce que j'appelle la rétention de la culture traditionnelle, est toujours là, à n'importe quel moment de notre expression. Alors, je n'accepte pas, sous prétexte que je ne montre pas un village, qu'on me fasse le procès d'emprunter à l'Occident la manière dont je filme. Dans toute expression de ma vie quotidienne, il y a mon essence, mon âme, et c'est cela que j'entends être la véritable réalité africaine, qui ne serait plus fondée sur cette dichotomie névrotique entre le traditionnel qui serait « bon », et le reste « mauvais ». Je dis que les deux existent, et qu'il faut faire avec. De plus, je pense que c'est un faux problème, et que notre vrai problème, sur le plan de la recherche d'une thématique, est de nous tourner beaucoup plus vers l'environnement quotidien, et d'explorer les nouvelles questions que posent les mutations que subit la société africaine d'aujourd'hui.

Le cinéma africain est encore mal connu en Europe, à votre avis que faudrait-il faire pour que, sans tomber dans les concessions, il soit vu, pour qu'il révèle l'Afrique, comme

le néo-réalisme italien a révélé l'Italie ?

Justement, une des concessions serait d'exporter du folklore à travers la pellicule. Le cinéma est une expression que nous, Noirs d'Afrique, n'avons pas inventée. Il a son langage, ses ponctuations, sa syntaxe qu'il faut respecter, et, avec ces lois, il doit raconter une culture spécifique. Pour que notre cinéma soit mieux connu, il faut que les metteurs en scène africains se donnent pour objectif de travailler dans cette optique, à savoir de respecter l'écriture cinématographique, qui est universelle, donc de refuser l'amateurisme. Et je pense que déjà, nous, techniciens du cinéma africain, nous acceptons la rigueur qu'exige la profession, si l'Europe, respecte à son tour notre culture, notre différence, et notre manière de l'exprimer, à condition que ce soit bien exprimé, je crois que notre cinéma nous révélera à l'Occident.

Lorsque vos films passent à l'étranger, dans un festival ou une salle d'art et d'essai, n'avez-vous pas l'impression que la perception du spectateur ne correspond pas à ce que vous avez voulu dire, qu'il y a un décalage entre votre message et sa réception ?

Le problème de l'approche fautive ou juste opérée par le spectateur, ne se pose pas seulement à l'étranger. Il arrive aussi chez nous, pour peu qu'il y ait eu malfaçon, que le message soit incompris, ou mal perçu. De toute façon, ce risque est inhérent à l'œuvre d'art, le créateur propose sa manière de voir le monde, de saisir un instant sa réalité, sa beauté, sa laideur. Le spectateur trouvera aussi ce que, lui, a amené, et s'il n'a rien amené, eh bien, il repartira sans rien. Je l'ai déjà dit, je pense que la force du cinéma est d'être un langage universel, et lorsqu'il est pratiqué selon les normes et les codes en vigueur, il est accessible à tout le monde. Pour répondre plus précisément à votre question, je vais prendre l'exemple de mon dernier film, qui a été projeté en ma présence au Gabon, dans un autre pays d'Afrique qui n'est pas le mien, la Haute-Volta, siège du plus important festival du cinéma africain et enfin en France, à Nice, au premier festival de la francophonie. Donc, ce film a été projeté devant trois publics absolument différents. On pourrait considérer que les Voltaïques sont

un public proche de moi. Mais la Haute-Volta est un pays du Sahel, je viens moi d'un pays de forêt. Nous appartenons au même continent, qui est l'Afrique, mais à deux civilisations différentes, celle des gens de la forêt et celle du Sahel. Cependant, le public, ici ou là-bas, a ressenti exactement les mêmes choses au même moment. Ce qui a déplu ici, a déplu là-bas. Et les réactions du public français ou canadien n'ont pas été bien différentes. La meilleure critique qui m'ait été faite est venue du Canada.

Ce que je voulais dire, c'est qu'il y a déjà des malentendus à l'intérieur d'une même culture, a fortiori, y en a-t-il entre cultures différentes. J'ai habité longtemps le Sahel, et j'ai perçu des déformations de films français par des publics africains, je pense que l'inverse doit arriver aussi.

Face à cela on ne peut rien faire. Et le risque de déformation ne me paraît pas assez important pour me convaincre de l'inutilité d'exporter mes œuvres. Je ne pourrais pas, par peur d'être mal compris, travailler seulement pour les miens. L'art n'appartient à aucun pays, et nous n'avons pas le droit de le confisquer pour en faire la propriété de tel ou tel peuple, de telle ou telle culture, sous prétexte qu'ailleurs on ne le comprendra pas. J'ai plaisir à lire des poèmes allemands, français, j'ai plaisir à regarder des tableaux hollandais, à écouter Beethoven ou Mozart, à regarder des films américains, italiens, français, même si je les juge et les reçois avec mon âme d'Africain, peu importe, l'essentiel est que je communique avec ces œuvres.

Il faut que le malentendu ne devienne pas trop grand pour empêcher la communication.

Mais je crois que ce malentendu est toujours dissipé quand on a un esprit de tolérance et de respect vis-à-vis de l'autre. L'autre étant ce qu'on ne connaît pas, donc un enrichissement possible. C'est pour cela que je crois qu'on n'a pas le droit de dire qu'il est inutile de faire des efforts pour se faire comprendre par les autres. En tout cas, les risques de malentendus ne me paraissent pas être un argument suffisant.

*Propos recueillis par
Denyse de Saivre*

...de la République Populaire du Congo

colloque sur les finalités de la psychologie au Congo, Brazzaville, 16-18 avril 1981

Un colloque sur les Finalités de la Psychologie au Congo, organisé à l'initiative du Département de Psychologie de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines s'est tenu à l'Université Marien Ngouabi de Brazzaville. Il avait pour but de rassembler les psychologues exerçant dans diverses institutions congolaises, pour les aider à engager un bilan et une réflexion prospective sur leur rôle dans la société congolaise.

L'assistance comptait environ une centaine de personnes dont 30 psychologues de qualifications diverses, des collègues universitaires (sociologues, psychopédagogues, philosophes, linguistes...) et des étudiants en psychologie.

Après une allocution d'ouverture où le Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, F. Lumwamu, a marqué l'importance des sciences psychologiques dans toutes les sphères de l'activité humaine, le chef du département de psychologie, H. Nsika-Nkaya, a situé l'organisation du colloque dans l'évolution et la concrétisation des préoccupations du département de psychologie. Il a conclu par la nécessité pour les psychologues d'exprimer leur identité socio-professionnelle : « Ils doivent cesser d'attendre d'être définis de l'extérieur. C'est à eux de proposer à l'approbation publique ce qu'ils entendent être, comment ils entendent s'assumer, ce qu'on doit attendre d'eux et comment on doit les considérer ».

Le Directeur des Affaires Académiques de l'Université, A. Bouya, a, à son tour, retracé l'histoire de la psychologie au Congo, en liaison avec l'évolution générale de l'enseignement universitaire et demandé que soient dégagés pour la formation, des profils de professionnels capables de participer au dévelop-

pement économique, social et culturel du pays. Il souhaita la création d'un laboratoire de psychologie et d'une Association Congolaise de Psychologie.

Les étudiants en psychologie par la voix de leur représentant J.C. Mounkala, ont exprimé leurs inquiétudes face à leur avenir et fait des observations sur le contenu de leur formation.

Ce sont, ensuite, des participants de divers horizons qui ont exposé leur expérience professionnelle, les difficultés rencontrées notamment au point de vue de leur insertion dans leur cadre de travail. Nous avons ainsi entendu les compte-rendus de l'équipe du service psychopédagogique, qui accueille les cas scolaires, de l'équipe médico-psychologique de l'hôpital Psychiatrique, de psychologues de l'Office National des Postes, de la Société Nationale d'Electricité, du Ministère du Travail, de la Direction de l'Orientation et des Bourses, de l'Ecole de Formation des Assistants Sociaux. Ces exposés ont été suivis d'un large débat où ont été soulevés les problèmes du statut du psychologue, de sa formation, de la détermination de ses tâches, de l'information du public. Des aspects d'ordre théorique et idéologique ont été évoqués montrant que le psychologue comme le sociologue, a la tâche ingrate d'élucider le sens de certains choix et de certaines pratiques sociales. Dans ce cas, les réticences qu'il rencontre ne relèvent plus seulement de l'ignorance mais il s'agit de véritables résistances au changement. On a fait remarquer aussi que les problèmes matériels qui se présentent aux psychologues sont à replacer dans le contexte global du développement économique du pays : on ne peut évidemment pas être trop ambitieux. Mais il y a un minimum exigible qui doit correspondre à une certaine reconnaissance de la profession.

Une série de communications scientifiques puis de documents préparatoires aux travaux en commission ont été présentés à l'assistance. Le colloque s'est divisé en trois commissions et à l'issue des travaux, la séance plénière a adopté les documents suivants :

- **Eléments pour une déontologie du psychologue au Congo** ; texte de référence devant servir de base à l'élaboration future d'un code officiel de déontologie.

- Document préliminaire pour la **conception d'un statut légal de la profession de psychologue**.

- Document précisant les **domaines et les modes d'intervention des psychologues dans le contexte socio-culturel congolais**.

- **Projet de création d'une Association Congolaise de Psychologie**, qui aurait pour vocation :

- de promouvoir des rencontres, échanges et communications d'expériences entre les psychologues du Congo afin de renforcer leurs relations ;
- de favoriser le développement et de défendre les intérêts de la psychologie, en tant que science, au Congo ;
- de suivre et de coordonner les différentes activités scientifiques (asseoir des projets de recherche collective, organiser des journées de discussions scientifiques, voir des modalités de publication, création et entretien d'une revue nationale) ;
- de faire valoir l'importance de la contribution scientifique de la psychologie en diffusant des informations dans le public ;
- de contrôler les activités professionnelles sur le plan du respect des normes déontologiques spécifiques à la profession de psychologue, et d'encourager l'application ;
- de protéger notre profession contre l'usurpation de la fonction et des techniques psychologiques par des personnes non compétentes ;
- de promouvoir et de participer à des échanges internationaux plus particulièrement en se faisant connaître et en s'affiliant à l'Association Africaine de Psychologie et à l'Union Internationale de Psychologie Scientifique.

L'assemblée avant de se séparer, a constitué, en prolongement du colloque, deux commissions techniques chargées, l'une de faire aboutir

la demande de création de l'association et l'autre d'établir une définition juridique du statut du psychologue. Elle a adopté la formulation d'une lettre de protestation au Ministère de la Santé et des Affaires Sociales contre le projet de construction d'un hôpital psychiatrique à près de 100 km de Brazzaville.

La totalité des communications, rapports et synthèses proposés à l'assemblée du colloque seront regroupés pour constituer un volume des Actes du colloque. (1).

Celui-ci s'est déroulé dans un climat très favorable de cordialité et d'harmonieuse collaboration malgré la densité du programme. L'intérêt soutenu et la participation active de l'assistance témoignent de l'importance des préoccupations qui ont réuni les participants et ont permis de réaliser les objectifs que s'étaient assignés les organisateurs.

H. Didillon
F.J. Olandzobo

(1) On pourra se les procurer en écrivant au Département de Psychologie, Faculté des Lettres et Sciences Humaines BP : 2642 - Brazzaville, République Populaire du Congo.

...de Haute-Volta

l'enseignement du français en Afrique : la mutation ou le déclin ?

Nous publions depuis le numéro 47/48 de RPC, une série de fiches pédagogiques intitulées « Pour une politique linguistique centrée sur l'enfant : le point de vue du pédagogue. » Dans le but de continuer à éclaircir les différents paramètres qui doivent, à notre sens, être pris en considération dans l'établissement d'une politique de bilinguisme, nous soumettons aujourd'hui à la réflexion de nos lecteurs, cet article qui insiste sur la relation de l'enseignement du français et de la langue africaine choisie. Il est rédigé en rapport étroit avec ces fiches, anticipant en particulier sur les documents pratiques 13 et 14, mais fournit d'ores et déjà des éléments de problématique générale dans le nouveau contexte existant, dans les pays francophones d'Afrique.

le poids du passé...

L'enseignement du Français en Afrique a longtemps bénéficié de cet environnement favorable qui caractérise la première jeunesse des enfants gâtés... Le législateur - en bon père prodigue - soucieux d'éviter tout obstacle à son protégé, n'avait-il pas été jusqu'à interdire

« l'emploi des idiômes indigènes » et a décrété que l'enseignement se ferait « exclusivement en langue française » ?

C'était en 1938... Ceux qui enseignent de nos jours le français en Afrique n'ont pas fini de payer pour ce zèle intempestif et maladroit.

Désservi par une approche méthodologique longtemps fondée sur le simple transfert de modèles didactiques métropolitains, ébranlé depuis peu dans son statut et dans son monopole par l'émergence des langues nationales qui revendiquent - à juste titre - leur utilisation plénière dans les programmes scolaires, l'enseignement du français en Afrique est entré désormais dans un processus accéléré de « déstabilisation. »

Il faut peut-être s'en féliciter. Jamais les chances n'ont été aussi grandes d'en finir avec les approches didactiques désuètes qui ont abouti aux tristes résultats que l'on sait. Jamais la conjoncture n'a été aussi favorable pour définir des procédures méthodologiques capables de rééquilibrer l'enseignement de notre langue sur des bases saines et définitives parce que pleinement acceptées par les utilisateurs.

Certes, la pédagogie du français n'est pas restée statique durant le quart de siècle écoulé et il serait malhonnête de passer sous silence les tentatives lucides d'enseignants ou même de cadres pédagogiques pour ébranler le monolithe éducatif fondé sur le dogme dérisoire du « français, langue maternelle des petits Africains. »

Les dogmes ont la vie dure parce qu'ils dispensent de réfléchir... Ce n'est qu'à une époque relativement récente - et, en tout état de cause, après les Indépendances - que l'évolution des mentalités s'est brusquement accélérée. Au concept de « langue maternelle » appliqué au Français s'est peu à peu substitué, le concept plus opératoire de « langue étrangère » ou, plus précisément encore - si l'on tient compte de l'environnement sociologique dans certains pays - le concept de « langue non-maternelle ». Aux timides innovations initiales - c'était l'époque où le fait de remplacer « Pierre » par « Hamidou » la pomme par la mangue donnait bonne conscience aux concepteurs de manuels scolaires - ont succédé des approches méthodologiques incontestablement mieux adaptées aux réalités du profil-psycho-linguistique de l'élève africain. Des organismes de recherche comme le Credif, le Belc, le Clad etc. ont eu une part déterminante dans cette victoire du bon sens.

... et les réalités du présent

Ces acquis ont certes assaini une situation aux implications didactiques choquantes mais ils ne doivent pas masquer le nouveau contexte révolutionnaire dans lequel se pratique désormais l'enseignement de notre langue en Afrique. Alors que les cénacles spécialisés en sont encore trop souvent à discuter du bien fondé de l'utilisation des langues africaines, à dissenter doctement sur leurs chances d'intégrer un jour les cursus scolaires, sait-on que pratiquement tous les Etats de l'ancienne Communauté française ont déjà franchi le pas et ont inscrit sous une forme ou sous une autre la question linguistique à l'ordre du jour de leurs préoccupations ?

Sait-on que le Mali, la Haute-Volta, le Niger, le Togo, le Bénin, la Guinée, le Congo, la Centrafrique, le Tchad, et même le Sénégal et la Côte d'Ivoire, bref, presque tous les

Etats africains francophones, ont mis en œuvre une réforme linguistique fondée sur l'utilisation d'une ou de plusieurs langues nationales à l'école ?

Bien sûr, cette révolution linguistique - car c'en est une - n'en est pas au même point partout. Dans certains pays comme en Côte d'Ivoire, elle n'a pas encore franchi le stade des études préalables et de la conception, mais dans d'autres Etats par exemple au Sénégal, en Haute-Volta, au Niger; elle en est déjà au stade irréversible de l'expérimentation, dans quelques autres, à l'instar de la Guinée et de Madagascar, elle s'est définitivement engagée dans la phase ultime de la généralisation.

Voilà les faits ! Le vieux monopole intangible de l'enseignement du français s'effondre à l'échelle du Continent et il ne fait aucun doute que **l'utilisation des langues nationales, sera dans les prochaines années, au cœur même de toutes les grandes réformes éducatives** qui s'annoncent un peu partout au sud du Sahara.

Il n'est pas dans nos intentions de défendre ou d'attaquer ici de telles options. Elles ont donné lieu en leur temps à d'abondantes « palabres ». Disons simplement que, de notre point de vue, ces options témoignent d'une grande sagesse et d'une intuition pédagogique très sûre. C'est bien la langue maternelle en effet qui garantit le « décollage » intellectuel de l'enfant dès le début de la scolarité ; c'est elle qui lui apporte cet élément fondamental d'équilibre sans lequel il s'atrophie, c'est elle qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne. Oui, l'enfant est à l'aise dans sa langue maternelle comme dans les bras de sa mère en en lui refusant la possibilité d'utiliser le support linguistique familier, apte à répondre à son besoin fondamental d'expression et de créativité, l'école le place du même coup en situation de régression.

De toutes façons, la décision d'utiliser ou de promouvoir telle ou telle langue dans les programmes scolaires est du ressort exclusif des autorités nationales souveraines. Nul ne peut intervenir dans un tel choix et ce ne sont pas les combats d'arrière-garde menés par quelques

nostalgiques du passé - toujours en retard d'une guerre - qui pourront y changer quelque chose. **L'avenir immédiat du français en Afrique s'inscrit dans les contextes éducatifs nouveaux caractérisés par la volonté réformatrice des jeunes Etats francophones.** C'est avec résolution mais avec confiance qu'il faut accepter désormais de repenser le statut de notre langue dans les conditions particulières créées par la perte de son monopole abusif.

Or, cette confiance n'est pas excessive. Nonobstant les visions pessimistes des faux prophètes, les systèmes scolaires africains de la période post-coloniale ne s'orientent nullement vers un monolinguisme exclusif fondé sur les langues endogènes. Toutes les déclarations d'hommes politiques et d'intellectuels indiquent le contraire. Pourquoi répondre à l'excès passé par l'excès opposé ? Ce serait faire injure aux responsables africains que de leur prêter des vues aussi sectaires et revanchardes. A quelque très rare exception près, le monolinguisme africain, tout comme le monolinguisme européen paraît d'ailleurs totalement irréaliste dans les systèmes éducatifs d'aujourd'hui.

Il suffit pour s'en convaincre de prendre connaissance des instructions officielles qui régissent les programmes scolaires des différents Etats ouverts à une réforme linguistique et de lire les déclarations de leurs personnalités responsables. C'est ainsi que le Président Nyerere donnait les précisions suivantes à un correspondant du Times (1) « Nous n'avons aucun désir d'éliminer l'anglais. Nous sommes un petit pays. L'Anglais et le Français sont des langues africaines et nous utilisons l'une d'elle. C'est une langue africaine très utile. »

En réalité l'enseignement du Français n'a rien à craindre d'une utilisation intensive des langues africaines à l'école, il a au contraire tout à y gagner. Il peut y retrouver son âme et une justification morale infiniment plus acceptable que celle qui lui était conférée par les décrets présidentiels du « journal officiel » de l'Afrique équatoriale française... Encore faut-il que la problématique qui oriente son enseignement soit redéfinie en fonction du contexte actuel dans lequel notre langue

n'est plus qu'un terme parmi d'autres d'un plurilinguisme institutionnel.

à la recherche d'une complémentarité fonctionnelle

Une première hypothèse méthodologique postule que **ce qui est bon pour la promotion des langues africaines est bon pour la promotion du français.** On sait aujourd'hui en effet, que refouler chez un enfant son parler maternel est extrêmement nocif pour le développement de ses capacités cognitives. On nuit de la sorte au bon développement ultérieur de ses facultés d'expression dans la langue étrangère elle-même que l'on croyait protéger par des droits exclusifs. En retirant au jeune Africain la possibilité d'utiliser son parler familier pour lui fournir un instrument de communication encore totalement inexplicable en début de scolarité, l'école le met dans l'impossibilité matérielle d'extérioriser ses sentiments et ses intérêts. En lui supprimant le droit à la langue maternelle, elle le stérilise. Faut-il aller chercher plus loin les raisons de la déperdition qualitative du français que les enseignants décèlent dans les établissements à tous niveaux ? Cette dégradation s'explique sans doute en partie par la scolarisation de masse, objectif prioritaire et quelque peu ambitieux des jeunes Etats africains, mais n'est-elle pas due aussi à des causes plus profondes ?

L'enseignement du français n'a-t-il pas été abordé trop tôt à un moment où s'opéraient les discriminations rationnelles, les abstractions conceptuelles, toutes opérations qui s'appuient normalement sur le support de la langue maternelle ? La pauvreté instrumentale du français, à ce stade élémentaire de l'apprentissage, n'a-t-elle pas été à l'origine d'une mauvaise appréhension des opérateurs de base et n'a-t-elle pas handicapé le développement des opérations mentales ? L'enfant réfléchit, compare, évalue et il le fait à travers sa langue maternelle parce que celle-ci constitue précisément la seule possibilité de verbalisation active. En lui imposant un outil de communication inadéquat, ne l'a-t-on pas privé tout simplement des mots et des structures nécessaires pour concevoir ?

(1) N° du 9 décembre 1974.

En revanche, si l'on favorise l'utilisation des langues parentales à l'école, on offre à l'enfant la possibilité équilibrante d'exprimer en toute circonstance, ses intérêts et sa pensée. Celle-ci s'affine, s'épure et s'enrichit. L'enfant se « décentre » progressivement par rapport à lui-même, il s'éveille à la curiosité des différencements milieux qui l'entourent, il se cultive, il se construit. C'est dans ce contexte que le besoin de nouveaux moyens d'expression et d'investigation liés aux contenus de plus en plus spécialisés des programmes scolaires se fait rapidement et impérieusement sentir. L'apprentissage du français vient alors à son heure et parce qu'il s'avère nécessaire, bénéficie d'une motivation puissante qui facilite et garantit son acquisition.

Loin d'être un cheval de Troie destiné à la ruine d'on ne sait trop quelle citadelle, de par ses facteurs équilibrants sur l'enfant, et son organique adéquation au milieu, de par l'épanouissement des facultés spirituelles qu'elle privilégie à un âge où il convient de stimuler leur développement, **la langue maternelle apparaît bien comme un allié puissant, un adjuvant de choix et même un véritable accélérateur d'apprentissage de la langue européenne partout où s'instaure un bilinguisme scolaire institutionnel.** C'est ce que déclaraient d'ailleurs explicitement les experts réunis au neuvième colloque international sur les langues secondes (2) lorsqu'ils émettaient ce souhait : « Qu'il soit reconnu que l'étude et la compréhension des langues africaines, loin de constituer un frein, apportent des éléments positifs irremplaçables à l'utilisation efficace des langues officielles. »

Ajoutons que, pour nous, l'utilisation pédagogique plénière des langues maternelles se justifie en dehors de toute considération relative à notre langue. Le droit au parler maternel est inaliénable comme le droit à la santé et à la vie et c'est une bien singulière lacune de la Charte Internationale des droits de l'enfant que de passer cette revendication fondamentale sous silence...

On mesure par conséquent tout le danger qu'il y a à prétendre fonder la pérennité du français sur la mise à l'écart des langues nées en Afrique. Outre le caractère rétrograde, pervers et totalement irréaliste

d'une telle intention, les résultats iraient indubitablement à l'encontre du but recherché. Une attitude plus intelligente et plus honnête consiste à identifier les implications pédagogiques concrètes d'une approche méthodologique résolument centrée sur les langues du milieu. L'enseignement du français doit rompre son superbe isolement et s'appuyer sur les langues africaines comme l'enseignement des langues africaines doit s'appuyer sur le français. Cette interdépendance didactique - car il ne s'agit nullement de violer les faits au niveau linguistique - bénéficie en définitive à l'enfant qui appréhende les apprentissages dans leur globalité.

Le tout est de ne pas brûler les étapes : l'étude de notre langue doit venir à son heure. C'est d'ailleurs une constante remarquable de la pédagogie (3) africaine que d'échelonner l'accès à la connaissance et au savoir-faire. Chaque apprentissage se fait en temps opportun, le moment venu, selon une chronologie fondée sur les stades de développement de l'enfant tels qu'ils sont intuitivement perçus et le rapport de l'enseignement du français à une période favorable n'a rien qui puisse choquer les habitudes culturelles du parent d'élève le plus attaché à la tradition.

les implications pratiques de la complémentarité

Mais comment réaliser dans les faits cette nouvelle orientation didactique qui rend solidaires les enseignements du français et des langues africaines à l'intérieur d'un ensemble méthodologique cohérent ? C'est dans le domaine de la formation des professeurs coopérants chargés d'enseigner notre langue en Afrique qu'il y a sûrement le plus à faire. Combien d'entre eux ont reçu avant leur départ une information même élémentaire sur la nature des problèmes linguistiques et pédagogiques qu'ils devront aider à résoudre dans la situation particulière créée par l'entrée des langues nationales dans le cursus scolaire ? Comment savoir ce qu'est une langue « à tons » ? Combien ont pu se familiariser avec les mécanismes de l'interférence et du transfert ?

(2) Tunis, 24-27 avril 1967.

(3) synonyme de pédagogie, étude systématique de l'enfant.

Il n'est plus concevable, dans le contexte actuel, d'envoyer dans les centres de formation et dans les Instituts de recherche pédagogique, des spécialistes de l'enseignement du français qui ignorent tout du contexte socio-linguistique propre au pays d'accueil. **L'enseignement de notre langue n'est crédible en Afrique que s'il s'appuie sur la connaissance des substrats linguistiques nationaux.** On sait maintenant qu'il existe des ensembles cohérents de fautes, une « logique de l'erreur » qui caractérisent le français parlé et écrit des jeunes locuteurs de telle ou telle langue africaine. Cette influence du système de la langue maternelle sur les processus d'apprentissage du français n'a pas que des effets néfastes, elle peut aussi produire des résultats heureux lorsque les ressemblances entre les deux systèmes favorisent les nouvelles acquisitions. C'est la connaissance préalable de cet environnement linguistique spécifique qui offre au professeur la possibilité de « prendre des raccourcis » et d'adapter sa démarche pédagogique aux réalités particulières du milieu dans lequel il exerce. La formule n'est d'ailleurs nouvelle qu'en apparence ; n'est-elle pas aussi vieille que la pédagogie elle-même qui a toujours prôné les démarches qui partent de ce qui existe pour construire la nouveauté ?

Il est donc plus urgent que jamais d'offrir de façon systématique aux professeurs de français affectés en Afrique une information professionnelle fondée sur l'approche rapide des grandes langues africaines représentées dans la région d'affectation. Cette initiative permettra au praticien de rationaliser la progression de son enseignement en la basant sur l'inventaire des ressemblances et des différences qui caractérisent le français et les langues utilisées dans le contexte local. Elle lui permettra de prévoir quelles seront les difficultés des élèves et de préparer les remèdes pédagogiques adéquats. A cette économie d'énergie et de temps pour l'enseignant s'ajoute, pour l'enseignant, la certitude de mieux comprendre les erreurs commises par ses élèves, et donc la possibilité d'introduire dans les rapports pédagogiques plus de tolérance et de souplesse que par le passé.

Il en va de même pour l'élaboration des manuels scolaires qui doi-

vent puiser leur substance dans les réalités socio-culturelles africaines mais également dans le fond linguistique propre à chaque pays auquel ils sont destinés. On a longtemps freiné la diffusion de livres d'initiation à la lecture en langues nationales sous prétexte que l'horaire accordé aux langues africaines « empièterait » sur ceux consacrés au français et provoquerait par là une baisse qualitative, préjudiciable à l'enseignement de notre langue. Calcul faux d'un bout à l'autre ! D'abord parce que l'enseignement du français s'est détérioré bien avant que les langues africaines ne soient introduites dans les circuits scolaires, et ensuite parce que la capacité de lire peut être considérée en elle-même comme une technique indépendante de la langue dans laquelle on apprend à lire. **Si l'enfant fait cet apprentissage par le biais de sa langue maternelle il n'aura aucune difficulté à transférer ses acquis dans une autre langue.** Ce savoir-faire s'apprend une fois pour toutes et quand les mécanismes de la lecture sont en place il n'y a pas lieu de les réapprendre : le réinvestissement est automatique au profit du français. L'une des opérations les plus réussies dans ce domaine semble être la méthode de lecture expérimentale réalisée par l'Institut Pédagogique National Centrafricain. La progression du manuel de français s'appuie sur les acquisitions de l'enfant déjà initié aux mécanismes fondamentaux de la lecture en sango. La méthode de lecture dans les deux langues se présente donc comme un tout parfaitement cohérent à l'image de la perception globale de l'enfant.

L'évaluation de cette méthode a d'ailleurs montré que les résultats en français étaient très largement supérieurs à ceux qu'avaient connus les maîtres en utilisant les syllabaires classiques dont ils disposaient jusqu'alors. Le bénéfice d'une telle approche méthodologique va naturellement à la langue nationale que les élèves savent lire et écrire, il va au français dont l'acquisition a été à la fois plus facile, plus rapide et plus complète, il va au maître qui a enseigné plus, en moins de temps, il va surtout à l'enfant qui s'est doublement enrichi en passant sans heurt d'une langue à l'autre.

le bilinguisme fonctionnel

Il serait cependant malhonnête de

laisser croire que tous les problèmes de l'enseignement du français dans un contexte bilingue ou plurilingue peuvent être résolus en réaménageant les progressions existantes. Une question de fond reste posée : dans quelle langue les différents éléments du programme scolaire doivent-ils être traités ? Comment doser et répartir les fonctions pédagogiques entre le français qui en avait jadis le monopole et les langues africaines qui se sont maintenant définitivement insérées dans le cursus scolaire ? Sur la base de quel critère opérer ce choix ? La réponse est simple : **chaque fonction pédagogique doit être confiée à la langue qui est la plus apte à la remplir.**

Dans le contexte de l'école primaire africaine, une langue d'enseignement nous paraît devoir remplir trois grandes fonctions pédagogiques essentielles dès le début de la scolarité. La première consiste à relier l'école au milieu. Ce sont incontestablement les langues du pays qui remplissent le mieux cette fonction car en dehors de quelques îlots urbains plus ou moins étendus, toutes les activités quotidiennes, qu'elles soient d'ordre familial, social, économique ou religieux... s'expliquent à travers les langues endogènes. On sera donc tout naturellement amené à utiliser les langues africaines pour véhiculer les enseignements directement centrés sur le milieu. C'est ainsi que les activités d'éveil, les leçons de choses, l'initiation aux technologies endogènes, l'éducation esthétique, etc. seront pratiquées à travers ces langues qui fondent plus sûrement et - plus efficacement que le français - l'école et son environnement humain en un groupe socio-culturel cohérent.

La deuxième fonction capitale d'une langue d'enseignement est celle qui permet à l'élève **d'accéder rapidement aux apprentissages instrumentaux de base** : lecture, écriture, numération, calcul etc, ces acquisitions doivent se faire dans la langue usuelle de l'enfant car la maîtrise du français est généralement nulle dans les premiers temps de la scolarité. C'est perdre un temps précieux pour ces apprentissages que de chercher à maîtriser d'abord un support qui puisse les garantir. Or la lecture et le calcul doivent être abordés très tôt et très vite parce qu'ils constituent des préalables absolument indispensables pour toutes les acquisitions ul-

térieures. **C'est donc bien dans sa langue familière que l'enfant africain, tout comme l'enfant européen, doit apprendre à lire, à écrire et à compter.** Le recours à une langue étrangère n'est sûrement pas le moyen le plus économique pour y parvenir.

La fonction de **communication pédagogique et de support des contenus scolaires** consiste essentiellement à véhiculer les différentes matières d'enseignement inscrites au programme. Existe-t-il dans le contexte actuel de l'Afrique francophone des langues endogènes susceptibles d'assumer entièrement cette importante fonction jusqu'à la fin du cursus scolaire ? On peut en douter. S'il est vrai que le français est en situation d'incomplétude dès qu'il s'agit de traduire dans leur authenticité les démarches psycho-affectives, les approches logiques ou technologiques nées dans le milieu traditionnel africain, il est également certain que les langues africaines, dans leur état actuel, ne rendent pas toujours compte, avec la précision nécessaire, des réalités techniques et scientifiques inscrites dans les programmes scolaires nationaux mais développées à l'intérieur d'autres cultures. Il s'agit là évidemment d'une situation purement conjoncturelle qui trouve son origine dans des habitudes déterminées par l'histoire et susceptibles de mutations profondes au contact de la modernité. Il n'en reste pas moins que certains objectifs logico-mathématiques tels que les définissent actuellement les programmes en vigueur seront atteints plus économiquement et plus efficacement s'ils sont verbalisés dans les langues occidentales à travers lesquelles ils ont été conceptualisés.

Il en va de même pour la réflexion grammaticale sur les langues africaines. Celles-ci n'ont pas, dans leur ensemble, développé un vocabulaire qui permette de décrire leur fonctionnement interne. Sans doute la réflexion grammaticale n'est-elle pas très approfondie au niveau de l'école primaire mais elle ne peut en aucune façon se contenter d'un vocabulaire approximatif et l'outil de description le plus efficace reste encore le français dans la majorité des cas. Il y a là un bon exemple de cette didactique complémentaire dans laquelle les langues africaines et le français - loin de se nuire - se renforcent mutuellement. C'est en-

core à travers le français que l'élève, le normalien et plus tard l'étudiant pourront analyser les phénomènes qui régissent en profondeur l'organisation de leur langue.

la main gauche et la main droite...

La tradition anglophone, beaucoup plus tolérante que la nôtre dans le domaine linguistique, devrait nous inciter à réfléchir. Les langues africaines ont toujours occupé une place prédominante à l'intérieur des programmes scolaires dans les anciens territoires sous tutelle britannique, et la langue anglaise est plus vivante que jamais sur le continent africain. Le français, lui, est malade de son intransigence et de son isolement. Il y aurait beaucoup à dire sur le premier point et c'est pitié de voir les jeunes élèves africains perdre des années entières pour tenter de maîtriser les subtilités orthographiques de notre langue alors qu'ils acquièrent en quelques mois une orthographe économique et efficace, fondée sur des principes phonétiques sûrs qui constituent l'atout majeur de leurs propres langues dans la compétition linguistique internationale. On peut en être certain : ce scandaleux gaspillage d'énergies n'est pas de nature à favoriser l'essor de notre langue ! Mais ceci est une autre histoire. Le respect quasi religieux des traditions n'est pas le propre de l'Afrique... Chez nous aussi, le poids des reliques archaïques freine le progrès et notre langue traînera sans doute encore longtemps derrière elle son boulet orthographique hérité du passé...

On peut cependant espérer que l'enseignement du français en Afrique saura choisir entre la mutation et le déclin. A ce défi chaleureux et pacifique que lui lancent les langues nationales, l'enseignement du français n'a à perdre que son formalisme et ses insuffisances méthodologiques. **Il peut y gagner en revanche une méthode et un statut qui sont la garantie de son enracinement progressif dans le Continent.** Ce nouvel équilibre n'est pas le fait du Prince mais repose sur des exigences pédagogiques fondamentales qui, si elles étaient niées, aboutiraient à mutiler l'enfant.

Si l'on admet que les langues africaines doivent épauler le français

pour mieux remplir certaines fonctions pédagogiques de base et si l'on accepte que le français appuie à son tour les langues africaines pour assurer d'autres fonctions capitales, on créera réellement les conditions d'une dynamique nouvelle bénéfique à chacune de ces langues. Les Africains savent bien - c'est même un de leurs proverbes - qu'une main isolée ne peut se laver toute seule. La main gauche a besoin de la main droite et la main droite à besoin de la main gauche...

...du Burundi

Ce séminaire s'est tenu à Bujumbura. Il a réuni sous la présidence du Directeur du Bureau de l'Enseignement Primaire et Secondaire (B.E.P.E.S.) une soixantaine de participants dont : deux inspecteurs de français, les membres de la section de français du Bepes, des représentants du Ber, quatre représentants de l'Université, de nombreux professeurs de l'enseignement secondaire, parmi lesquels un certain nombre d'instituteurs enseignant dans le premier cycle.

Les travaux se sont déroulés de la manière suivante : le matin ont eu lieu des séances plénières consacrées à des communications suivies de discussions ; l'après-midi, des sous-commissions opérant tantôt par thèmes, tantôt par niveaux.

Les principaux sujets débattus ont été : les objectifs de l'enseignement du français dans le secondaire ; la 7^e, classe de transition ; la langue parlée ; la langue écrite ; la grammaire ; la littérature.

Le problème du statut global du français au Burundi qui était à l'ordre du jour n'a pas été discuté. On a implicitement admis le français comme : langue officielle, adminis-

Cette nouvelle orientation méthodologique fondée sur la complémentarité exige plus d'imagination que de gros sous ; elle est le prix qu'il faut payer pour que le français devienne véritablement cette « langue africaine très utile » dont parlait le Président Nyerere.

Joseph Poth
Ine de Ouagadougou.

séminaire national sur l'enseignement du français au Burundi 5-10 janvier 1981

trative et de communication avec l'extérieur, langue étrangère, langue d'enseignement.

Le séminaire a été ouvert par le Directeur Général de l'Enseignement Secondaire dont l'allocation a tracé les grandes lignes des travaux qui allaient se dérouler. Ajoutons que le Bepes publiera bientôt le compte rendu détaillé des débats et des communications.

objectifs de l'enseignement du français dans le 2^e degré.

- D'après l'historique des méthodes préconisées pour l'enseignement du français par le Directeur du Bepes, il ressort que plusieurs réformes se sont succédées et que la dernière — générale — a été promulguée en 1967 (pour les 2 cycles), une réforme partielle, visant la seule classe de 7^e, ayant été introduite en 1978. Le Directeur de l'enseignement Secondaire a souligné que les instructions pédagogiques en vigueur contenaient de fort bons éléments, mais que l'éclectisme des méthodes préconisées les condamnait à rester lettre morte. D'où les espoirs fondés sur le présent séminaire.

● L'Inspecteur National de Français a parlé de la situation de l'enseignement du français au Burundi. Son constat a mis en lumière :

- une indéniable baisse de niveau dans la connaissance du français ;
- les conséquences de ce phénomène sur l'enseignement des autres disciplines du fait que le français en est la langue de diffusion.

Pour pallier à cet état de fait, il a été préconisé le recours aux méthodes actives.

● Le Chef de la Section de Psychopédagogie du Bepes a ensuite évoqué la stratégie de réforme des programmes par objectifs :

- objectif de finalité,
- objectif de programme,
- objectif de contenu.

Il a fait observer à l'assemblée que dans le temps très bref qui lui était imparti elle ne pouvait considérer que les **objectifs de finalité**.

● Les objectifs retenus par les sous-commissions de l'après-midi ont été les suivants :

Tronc commun

● L'enseignement du français, langue seconde, doit donner à tous les élèves la capacité de communiquer et de s'exprimer avec aisance et liberté, oralement et par écrit, dans la langue française d'aujourd'hui.

● Le français, langue seconde, doit permettre à l'élève d'enrichir la connaissance de son milieu socio-culturel pour accéder ensuite à une ouverture sur le monde à différents niveaux.

Ecoles Normales

● L'élève doit avoir une formation culturelle non basée sur la littérature.

● Il doit avoir une formation spécifique de professeur de langue à l'école primaire.

la classe de septième, classe de transition entre le primaire et le secondaire.

● Il a tout d'abord été question du profil de l'élève entrant dans l'enseignement secondaire et les débats sur ce sujet furent animés et intéressants.

● Objectifs et programmes de la 7^e.

Il s'est dégagé, chez les participants, une tendance générale affirmant la nécessité d'une réorganisation systématique des connaissances de français à l'entrée de la 7^e. Il serait nécessaire de refondre le programme de 7^e en quelques contenus accessibles aux élèves : français, mathématiques, disciplines d'observation, civisme, kirundi, éducation physique, en insistant surtout sur les deux premières disciplines. Il faudrait également réduire le nombre de professeurs de 7^e à trois au maximum pour éviter le traumatisme résultant du passage de l'école primaire à l'école secondaire. A cette occasion, le problème de la formation des maîtres et de leur stabilité dans l'enseignement a été posé : les séminaristes ont recommandé que, dans la mesure du possible, on affecte en 7^e des maîtres qui, sans être nécessairement les plus compétents, seraient les plus stables.

la langue parlée

Un très intéressant exposé a porté sur la notion de **situation** dans l'apprentissage de la langue française. Il en est ressorti que les exercices structuraux mécaniques sont reconnus maintenant comme inefficaces et que tout exercice structural n'est valable que s'il est fait en situation, c'est-à-dire s'il correspond à une réalité vécue, créée ou imaginée.

La notion de niveau de langue a ensuite été abordée. On a souligné la nécessité de faire prendre conscience aux professeurs et aux élèves de la distinction entre langue courante, langue soignée et langue littéraire.

Il fut ensuite fait un bilan de la recherche actuelle en audiophonologie, laissant à l'auditoire le soin de tirer les conclusions opportunes quant à l'importance de la phonétique dans l'apprentissage des langues. Les nombreuses questions qui ont suivi touchaient au bilinguisme.

● Les sous-commissions ont finalement proposé d'accorder la priorité à l'apprentissage de la langue orale courante, de sensibiliser les élèves aux différents niveaux de langue, et de supprimer les exercices structuraux hors situation. Afin de favoriser l'entraînement au français parlé, deux sous-commissions ont demandé que soit proscrit l'usage du kirundi durant les cours de français et même l'extension de l'usage de

cette langue en dehors des cours proprement dits (clubs de langue).

la langue écrite

A propos des problèmes de l'apprentissage de la langue écrite, on a attiré l'attention de l'auditoire sur le rôle de l'esthétique dans cet apprentissage. Le conférencier a insisté sur l'importance de la stylistique, de la rhétorique et de la poétique dans la pédagogie de la langue écrite.

● Les sous-commissions ont fait observer, après avoir étendu à la langue écrite ce qui avait été adopté la veille pour la langue orale, à savoir l'enseignement des niveaux de langue courant et soutenu, et le rejet des exercices structuraux mécaniques que la dissertation véritablement littéraire est très souvent au-dessus du niveau de formation des élèves et ne pourra être conservée que dans le meilleur des cas. La plupart du temps, on pourra lui préférer ou ajouter des travaux écrits plus ponctuels et plus précis :

au premier cycle : la dictée ; le compte rendu descriptif ; le court récit avec support visuel ; les exercices de phraséologie ; les exercices d'imitation ; le pastiche ; le compte rendu de lecture ; la reconstitution de texte ;

au deuxième cycle : la prise de notes suivie de leur rédaction ; le rapport ; la lettre ; le reportage ; l'enquête ; la fiche de lecture ; la contraction de texte.

la grammaire

● Faut-il enseigner la grammaire ?

Sous ce titre, ont été développées les idées suivantes :

— on ne peut pas enseigner, telle qu'elle est, la grammaire traditionnelle ; outre qu'elle n'est « valable » ni sur le plan théorique, ni sur le plan empirique, elle n'est qu'une toute petite partie de la réflexion linguistique contemporaine ;

— la psycholinguistique nous montre que, dans les premières années, l'apprentissage d'une langue étrangère s'effectue mieux sans le recours à une réflexion grammaticale théorique et inculquée de l'extérieur ;

— mais, dès cette première phase, et surtout dans la phase ultérieure exercer les élèves à réfléchir sur les faits de langue développe leurs aptitudes métalinguistiques et conceptuelles, (construction des micro-grammaires sur des faits de langue précis et notamment sur des « fautes »).

• Sur les cinq commissions, quatre se sont abstenues de discuter le problème de l'enseignement de la grammaire, arguant qu'elles manquaient d'informations suffisantes. Une seule a proposé que l'on introduise une réflexion sur la langue dès la classe de 7^e.

la littérature

• Un exposé a porté sur la littérature générale et comparée appliquée à l'enseignement du français langue première et langue seconde, et, en particulier de la « thématique ».

En ce qui concerne la thématique proprement dite, il a mentionné la distinction admise entre sept types de thèmes : le merveilleux folklorique ; le fantastique livresque ; les mythes ; les types psychologiques et sociaux ; le personnage régnant ; le personnage littéraire ; les choses et la situation.

• On s'est posé la question de la place de la littérature négro-africaine dans l'enseignement de la littérature au second degré.

Il a été estimé souhaitable de commencer par elle l'enseignement de la littérature francophone, mais qu'ensuite, il importait d'élargir l'éventail pour tenir compte du nombre considérable des grandes œuvres qui ont vu le jour en France-même et des grandes œuvres étrangères traduites en français. Autre question : dans quelle mesure la littérature comparée permet-elle de mettre en relation la littérature et les œuvres d'art ? Réponse : cette mise en relation critique s'était faite — au sein du domaine occidental — depuis le XVIII^e siècle, son évolution a été précisée. On a conclu sur la pertinence d'une telle approche.

• Les sous-commissions ont toutes opté pour une approche thématique des littératures francophones, mais avec diverses réserves.

conclusion générale et impressions d'ensemble

Le séminaire a donc bien rempli la tâche qu'il s'était assigné, à l'exception de trois points :

- il n'a pas discuté du statut du français au Burundi ;
- il n'a pas tranché le problème de l'enseignement de la grammaire ;
- il n'a pas conclu d'une manière très nette sur le problème de l'enseignement de la littérature.

En revanche, il a abordé des points qui n'étaient pas prévus au programme :

- la formation continue des professeurs considérée par tous comme absolument indispensable ;
- la mise en évidence d'une contradiction selon laquelle on ne pourrait pas actuellement envisager un recy-

clage : on ne peut prélever à cette fin des professeurs en fonction (dont le nombre est déjà tragiquement insuffisant) et les professeurs semblent se refuser à envisager un recyclage au cours des vacances scolaires ;

- la revendication d'une formation initiale à l'Université, plus adéquate aussi bien en ce qui concerne l'aspect pédagogique que le contenu des spécialités ;
- le problème épineux de l'évaluation des copies et de la docimologie en général, qui exigerait à lui seul une concertation interdisciplinaire ;
- les conditions de vie matérielle et intellectuelle de nombre d'enseignants coupés de toute culture — ce qui explique, en partie, la grande instabilité du corps enseignant au Burundi ;
- l'insuffisance des bibliothèques d'école et leur pillage ;
- la nécessité de l'introduction des

Projet des statuts de l'Institut de promotion des langues étrangères au Burundi (I.P.L.E.Bu)

Titre I — Objectifs

Art. 1 Afin de contribuer au désenclavement culturel et linguistique du Burundi, il est créé au sein de l'Université du Burundi un Institut de promotion des langues étrangères, l'I.P.L.E.Bu. Cet Institut est rattaché à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines.

Art. 2 L'I.P.L.E.Bu a pour objet :

- la formation intensive en langues étrangères (langue courante et langues de spécialités) ; la recherche linguistique fondamentale est appliquée dans les langues enseignées ;
- la publication des recherches et la production de documents d'application des résultats de ces recherches.

Art. 3 La formation intensive s'adresse aux catégories suivantes :

- les étudiants de l'Université du Burundi ;

- les étudiants étrangers en stage ;
- le personnel enseignant, administratif et technique de l'Université du Burundi ;
- les enseignants du Primaire et du Secondaire ;
- les fonctionnaires, les missionnaires, les assistants techniques ;
- les personnes et institutions privées.

Art. 4 Les langues de spécialités sont, dans chacune des langues enseignées, les langues commerciale, juridique, scientifique, technologique, publicitaire etc.

Art. 5 La recherche théorique et appliquée dans chacune de ces langues porte sur l'aspect historique, sur l'étude phonétique, morpho-syntaxique, lexicosémantique, sur la comparaison des langues, et plus particulièrement sur les interférences, la diglossie, la dialectalisation, les emprunts.

medias, notamment du magnétophone, dans l'enseignement du français.

Ce séminaire, rappelons-le, s'était vu assigner un rôle consultatif, et de ses travaux, ne pouvaient résulter des décisions. Néanmoins, tel qu'il s'est déroulé, il a en quelque sorte pris le caractère de véritables « Etats Généraux du Français au Burundi », et ce, de deux manières : en abordant ouvertement les

problèmes fondamentaux de cet enseignement ; en donnant la parole à tous ceux qui participent à l'enseignement du français au Burundi.

Mme Claude Rakowska-Jaillard
M. Alain Juillard
M. Norbert Dupont

Nous donnons dans l'encadré (page 92) le projet de statuts de l'Institut de promotion des langues étrangères au Burundi).

...des U.S.A.

la littérature africaine contemporaine **1960-1981**

Un colloque sur ce sujet a été organisé du 8 au 11 avril 1981 par l'African Literature Association (Ala, Claremont College, California).

110 experts en provenance d'une vingtaine de pays se sont concertés sur 21 thèmes de réflexion relatifs à la littérature africaine dont les principaux furent : « Littérature féminine en Afrique », « L'interview littéraire », « Camara Laye », « Littérature contemporaine vernaculaire », « les traditions narratives orales », et « le film et la fiction aujourd'hui... » Les littératures d'Afrique du Sud, de l'Ouest, du Maghreb, des langues espagnole ou portugaise furent l'objet d'exposés et de discussions. Des séances plénières se réunirent autour de Mongo Beti, Buchi Emecheta, de Daniel Kuene, de Roger Abrahams. En outre, des lectures de poésie, des projections de films, une exposition de livres contribuèrent à meubler un programme déjà ambitieux.

C'est en marge de la Conférence que fut décidée la création d'une

Association Africaine d'Etudes Sémiotiques (1).

La prochaine réunion de l'Ala se réunira en avril 1982 à la Howard University, Washington D.C. et son thème général sera : « La littérature africaine et ses dimensions interdisciplinaires ». (2).

D'autres réunions concernant les études africaines se sont tenues en 1981 ou se tiendront en 1982.

S. Battestini

D'UN LIVRE À L'AUTRE

MUKALA KADIMA-NZUJI

Jacques Rabemananjara : **l'homme et l'œuvre**

Collection « Approches », Présence Africaine, 1981, 186 p.)

Comme il est annoncé à la quatrième page de couverture du livre de Kadima-Nzuji, il ne s'agit, dans cette collection « Approches », que de « faciliter une rencontre », but qui paraît atteint de façon satisfaisante, une fois achevée la lecture de cet ouvrage bien documenté, présenté d'une manière méthodique, claire et efficace.

• African Studies Association (Asa)
1981 Conference
Indiana University, Bloomington, Indiana, 21-24 octobre 1981

Thème des approches multidisciplinaires des Arts et Lettres (Responsable : Prof. Emile Snyder, Dept of French and Italian, 626 Ballantine Hall, Indiana University, Bloomington, Indiana 47401).

• Modern Language Association (Mla)
1981 Conference
New York City, 26-29 décembre 1981

Thèmes retenus : « Les femmes dans la littérature africaine », « Les littératures africaines du Sud » et « Ngugi Wa Thiong'o : Art et idéologie ». (Resp. Janis Mayer, Comparative Literature, University of Texas at Dallas, Richardson, Texas 75080, Usa).

• International Comparative Literature Association (Icla)
10^e Congrès, New-York University, 22-29 août 1982

Thèmes : Problèmes généraux de l'Histoire littéraire, Poétique comparée, Relations littéraires inter-américaines (Ecrire à Icla, Tenth Congress, New York University, 19 University Place, Room 516, New York, New York 10003, Usa).

En effet, les objectifs de Kadima-Nzuji se trouvent clairement définis, et à plusieurs reprises :

- approcher l'univers poétique de J. Rabemananjara ;
- introduire à la pensée du poète et de l'homme politique ;
- proposer des éléments de réflexion.

C'est d'abord l'homme qui est présenté, et l'on reste un peu stupéfait en voyant se profiler en si peu de pages une activité débordante et créatrice, tant sur le plan littéraire que sur le plan politique. Profondément enraciné dans le sol et l'histoire de Madagascar, J. Rabema-

(1) Pour plus d'information écrire à : Battestini, Dept of languages, and linguistics, University of Calabar, P.M.B. 1115, Calabar, Nigéria.

(2) Pour plus d'information écrire à : Prof. Daniel Racine, Romance Languages, Howard University, Washington D.C. 20059, U.S.A.