

Langues et littératures d'Afrique : quelques problèmes d'enseignement

Une littérature est toujours produite en une langue. Entre celle-ci et celle-là, il y a donc un lien de nécessité. Impossible de poser le problème de la littérature sans poser celui de la langue de production et, dans le cadre de l'école, celui de la langue d'enseignement, car aussi bien c'est au moyen de la langue que s'établit d'abord le rapport entre l'enseignant et l'apprenant et c'est par elle que l'on accède à toute culture scolaire.

Ceci devrait suffire à justifier le titre de cette communication et l'intervention d'un linguiste dans un débat consacré aux littératures africaines.

Or précisément, les littératures d'Afrique sont produites dans deux types de langues : les langues africaines appartenant aux divers fonds culturels nationaux et les langues européennes héritées de la colonisation anglaise, belge, française ou portugaise. Une part importante du débat actuel sur les questions linguistiques en Afrique consiste à rechercher la solution à cette interrogation fondamentale : en quelle langue faut-il, en Afrique, enseigner l'histoire, la géographie, la mathématique, la grammaire, ... la littérature ?

Selon leur support et/ou leur véhicule linguistique, les littératures africaines ne posent bien évidemment pas les mêmes problèmes d'enseignement. Nous nous proposons de passer en revue quelques-uns de ces problèmes spécifiques et d'avancer des éléments susceptibles de contribuer à leur donner des solutions originales.

Les littératures en langues africaines

Avant d'indiquer les actions éducatives, socio-culturelles et techniques indispensables à l'enseignement des littératures africaines, il semble utile de dresser de celles-ci une rapide typologie car les textes produits en langues africaines présentent une grande diversité non seulement quant aux genres mais aussi quant aux media de transmission (parole ou lettre).

La typologie des textes en langues africaines

La littérature en langues africaines est de deux types : orale ou écrite. Il faut souligner d'emblée que c'est à tort qu'à l'échelle du continent on qualifierait la première de traditionnelle et la deuxième de moderne, l'écriture n'étant pas un phénomène totalement absent d'une certaine tradition africaine même s'il est vrai qu'elle n'a jamais constitué un moyen de communication courant et populaire dans nombre de sociétés africaines, notamment au sud du Sahara (Ngalasso, 1983 : 167).

La littérature orale est la forme la plus répandue de transmission du savoir et du savoir-faire dans la majorité des civilisations africaines désignées, en raison de cette contingence, comme des « civilisations de l'oralité » (1). Cette forme littéraire qui comprend des genres aussi divers que les proverbes, les devinettes et les maximes (textes de forme figée), les contes, les épopées et les légendes (textes de forme plus libre) n'a été reconnue et admise par l'Occident que tout récemment à la dignité de littérature à part entière, celle-ci étant désormais définie non plus seulement par l'écriture mais aussi et surtout par la structure intrinsèque des textes acceptés comme

« beaux » par les communautés qui les produisent.

Quant à la littérature écrite, bien qu'elle ait des racines profondes remontant à l'Égypte (écriture hiéroglyphique) et passant par Méroé (écriture méroïtique), Tombouctou et Gao (écriture arabe), elle reste, en tant que pratique « massive », d'un emploi relativement récent dans la plupart des États subsahariens. Dans cette partie du continent en effet, nonobstant des systèmes restés ésotériques comme les alphabets vaï (Libéria et Sierra Leone), nsibidi (Nigéria) ou bamoun (Cameroun) signalés aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, c'est la rencontre avec l'Occident qui relance l'écrit, exclusivement en caractères romains, dès la fin du XV^{ème} siècle.

Dans beaucoup de langues africaines cette littérature « imprimée » ou manuscrite est aujourd'hui essentiellement faite de traductions de documents à partir d'originaux en langues étrangères (Bible, Coran, contrats, traités, etc.), de transcriptions (avec ou sans traduction) (2) ou de transpositions de textes oraux (par exemple chez B. Diop et Bernard Dadié). Des textes de pure imagination, comme le *Chaka* de Thomas Mofolo, les œuvres en yoruba de D.O. Fagunwa, Akinwumi Isola, Duro Ladipo et d'autres, existent, comme le montre l'excellent ouvrage d'A. Gérard (1981) ; ils sont, il est vrai, nettement plus récents et moins nombreux.

L'enseignement comme révélateur des littératures en langues africaines.

Dans la quasi-totalité des États africains subsahariens ce sont les langues européennes (anglais, fran-

(1) Maurice Houis, 1971.

(2) Voir Görög-Karady, 1981.

çais, portugais) qui sont les véhicules exclusifs de l'enseignement et seules les littératures en ces langues incluant, depuis 1972 (3), des auteurs africains, figurent aux programmes scolaires. A part les expériences-pilotes du Nigéria (4), de la Somalie (5) et de la Tanzanie (6), les langues africaines ne sont utilisées (comme matières ou comme moyens d'enseignement) qu'exceptionnellement, en général dans des classes expérimentales ou dans les premières années de l'enseignement primaire. Leur seul domaine exclusif reste l'alphabétisation des adultes.

Pourtant tout le monde est d'accord pour dire que la meilleure façon de valoriser et de faire connaître une culture c'est de l'enseigner, notamment par sa langue et sa littérature, aux jeunes générations.

Dans les sociétés traditionnelles africaines, cette éducation socio-littéraire se faisait par l'intermédiaire des contes, fables, légendes, proverbes, devinettes, récits de toutes sortes (historiques, étiologiques, etc.) transmis par les membres les plus âgés de la Communauté qui étaient aussi, souvent, les plus compétents dans le maniement des langues et littératures ethniques.

Aujourd'hui, c'est évident, ce rôle doit être pris en charge par l'école. Cette prise en charge ne se fera pas sans l'intégration, dans les programmes d'enseignement, des textes en langues africaines que ceux-ci soient oraux, écrits ou transcrits.

On a dit des langues africaines qu'elles n'étaient ni assez aptes ni assez riches pour véhiculer tous les concepts nécessaires à l'enseignement. En réalité, comme le fait très justement observer Jacques Champion (1974 : 263), « il y a peut-être un sophisme à affirmer que les langues africaines ne sont pas assez riches pour servir à l'enseignement, alors qu'elles ne sont sans doute pas assez riches parce qu'elles ne servent pas à l'enseignement ». La richesse lexicale est une notion toute relative puisque le lexique d'une langue est une variable liée à la situation communicative. C'est donc en situation, dans l'enseignement et dans d'autres domaines porteurs de prestige, que les langues africaines révéleront la richesse de leurs potentialités et donneront la mesure de leurs vraies limites. Les expériences nigériane (pour le hausa, l'igbo et le yoruba), somalienne (pour le somali) et tanzanienne (pour le kiswahili) qui viennent d'être évoquées sont là

pour le démontrer. De fait, les problèmes qui se posent à l'enseignement de ces langues et littératures, à part le choix de « standards », sont avant tout des problèmes techniques : transcription (des sons, des tons, des unités significatives et des textes littéraires), aménagement terminologique (pour un certain vocabulaire scientifique et technique), etc.

Les obstacles à l'enseignement des langues et littératures africaines.

Les littératures en langues africaines, tout comme ces langues elles-mêmes, ne sont donc pas enseignées à l'école. L'idée même d'un tel enseignement apparaît encore à beaucoup, y compris à des africains « bien-pensants », comme une provocation ou comme une menace directement dirigée contre les langues officielles actuelles. Cette opinion, qui traduit sinon la mauvaise foi du moins une totale méconnaissance de la réalité africaine, est aujourd'hui, heureusement, loin d'être unanimement partagée en Afrique comme en Europe. De nombreuses voix autorisées affirment au contraire qu'une action est possible en faveur des unes et des autres qui accuse non pas le conflit mais la complémentarité entre elles.

L'ostracisme qui frappe actuellement les langues et les littératures

africaines à l'école trouve sa justification dans divers facteurs que l'on peut situer essentiellement aux niveaux politique, socio-culturel et technique.

Le principal obstacle est le préjugé bien connu et largement partagé consistant à identifier les langues et les littératures africaines à la sous-culture, voire à la non-culture. Ceci explique grandement l'attitude sinon hostile du moins réservée des dirigeants politiques d'hier comme d'aujourd'hui vis-à-vis de ces langues et littératures. Celles-ci sont volontiers désignées, en raison de leur grand nombre dans la plupart des Etats, comme un facteur de division et donc un obstacle à l'unité nationale. De là cette attitude d'excessive prudence ou d'attentisme paralysant toute action en faveur de ces langues et littératures dans le cadre de l'école comme dans celui de la vie publique, en dehors des situations de pure oralité. De là aussi cette absence, chez les apprenants, de motivation pour des langues et des littératures qui sont certes dominantes dans la vie de tous les jours mais qui n'apportent ni le prestige ni la promotion sociale, ni le savoir ni le pouvoir.

Cette attitude négative prend souvent appui sur un argument technique : les langues et les littératures africaines n'étant pas écrites et donc ne disposant pas encore de manuels et de livres de lecture, il ne peut être possible de les enseigner efficacement ; ce qui ne manque pas de pertinence dans le cadre actuel de l'école liant celle-ci, indissolublement, à l'écriture. Mais on oublie de dire que de tels documents ne sont nulle part une donnée de la nature : il faut les élaborer et il faut bien commencer un jour.

En tous cas, l'exclusion des langues et littératures africaines de l'école, a de graves conséquences psychologiques et sociales : rupture brutale, chez l'enfant, entre le milieu familial et l'école ; retards et déperditions scolaires ; déculturation de plus en plus profonde et généralisée des populations surtout urbaines, etc. L'inquiétude que suscite un tel processus est d'autant plus justifiée qu'en contre-partie rien n'est sérieusement fait ni pour accélérer l'accès des masses africaines à la culture du livre ni pour préserver les structures socio-culturelles traditionnelles susceptibles d'accueillir, une fois l'échec consommé, les « rescapés » de l'école.

(3) C'est à cette date que parut le *Projet de réforme pour l'enseignement littéraire dans le second cycle des lycées et collèges en Afrique et à Madagascar*. Document par la Commission d'Experts, Paris, Audecam, 1972.

(4) Trois langues nigériennes (hausa, igbo et yoruba) sont enseignées comme matières de l'école primaire à l'Université et figurent de droit au programme du Certificat sanctionnant les études secondaires. Cf. Afolayan, 1977 : 229.

(5) Le somali est utilisé comme langue d'enseignement dans tout le cursus pré-universitaire (primaire et secondaire) ; au département de linguistique et littérature de l'Université nationale, il sert de véhicule d'enseignement pour toutes les matières y compris la linguistique et la théorie littéraire. Cf. Andrzejewski, 1981 : 5.

(6) Le kiswahili est le seul véhicule de l'instruction dans les écoles primaires tanzaniennes ; il est employé pour l'éducation politique dans les écoles secondaires et y figure comme matière obligatoire ; il est langue d'enseignement dans les écoles normales, les écoles de commerce et les collèges idéologiques du parti ; à l'Université de Dar-es-Salam les cours de linguistique et de littérature africaine sont dispensés en kiswahili ; des mémoires de maîtrise ont été rédigés dans cette langue ; enfin le Conseil de l'Université conduit ses délibérations en kiswahili. Cf. Mhina, 1978 : 68-69.

Quelles solutions ?

Les problèmes d'enseignement des langues et des littératures africaines, on l'a vu, dépendent d'abord d'une décision politique et d'un état d'esprit avant de concerner les méthodes pédagogiques ou les moyens matériels et humains. Seule une reconnaissance officielle des langues et littératures africaines pourrait délier les esprits (et les plumes) et déclencher les attitudes positives qui permettraient de vaincre à la fois les préjugés socio-culturels et l'obstacle technique évoqués ci-haut, par la normalisation et l'aménagement terminologique de ces langues, la transcription de leurs littératures et l'élaboration des manuels ainsi que d'autres instruments didactiques en vue de leur enseignement à l'école (7).

Un tel choix n'implique d'ailleurs pas automatiquement, comme souvent et à tort on le craint, l'évacuation des langues étrangères de grande diffusion pratiquées en Afrique depuis de longues années et senties par tous comme nécessaires pour encore longtemps dans la communication internationale et même interafricaine ; il permettrait seulement de faire une place, légitime, à l'expression des cultures nationales notamment au moyen de leurs littératures.

Pour être véritablement efficace, l'enseignement des langues et des littératures, comme celui de n'importe quelle matière dans des pays technologiquement sous-équipés, ne devra pas être calqué purement et simplement sur les modèles en usage dans des sociétés occidentales où l'industrialisation pose à l'école des problèmes d'un tout autre genre. Alors qu'ici, il faut tenter de maîtriser l'invasion des techniques de plus en plus sophistiquées, de lutter à la fois contre l'excès des méthodes proposées et la pléthore des moyens tant matériels qu'humains, en Afrique, il faut faire face à la carence des uns et des autres : trop peu de classes, trop peu de maîtres compétents, trop peu de moyens en manuels et en instruments didactiques et, en proportion inverse à cette insuffisance des infrastructures, trop d'élèves dans des classes surchargées, trop de méthodes expérimentales, trop de déperdition des effectifs, trop d'abandons et d'échecs scolaires.

(7) Cf. fiches linguistiques : Pour une pédagogie linguistique axée sur l'enfant. Joseph Poth, publiées dans RPC N° 47/48 à 64.



Zaire : Tshokwe, masque « tshihongo » porté par les chefs (IMNZ)

Pour réussir, il faudra donc faire preuve d'imagination et de réalisme par l'innovation des méthodes d'enseignement en prenant en compte les situations concrètes des pays du Tiers-monde et probablement aussi en privilégiant, du moins dans les premières années de l'apprentissage et pour les disciplines d'éveil, l'oral par rapport à l'écrit, à l'aide d'une méthodologie originale même si elle doit être radicalement différente des méthodologies fondées sur l'écrit.

L'introduction à l'école des langues et des littératures non écrites pourrait d'ailleurs présenter plusieurs avantages sur les plans psychologique, socio-culturel et économique.

Sur le plan psychologique, on permettrait à l'enfant d'intérioriser, sans désarroi, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et de verbaliser, sans grande difficulté, ses premières observations et investigations sensorielles par une langue familière. Du même coup on éviterait cette rupture brutale entre le milieu social et familial de l'enfant et le milieu scolaire, cette « discontinuité fondamentale » décrite par tous les pédagogues et qui a des conséquences graves à la fois sur l'expression et sur la pensée.

Sur le plan socio-culturel, on donnerait à l'enfant et au citoyen la fierté de sa culture, condition nécessaire au développement du sentiment national.

Enfin des économies substantielles pourraient être réalisées par exemple en diminuant, voire en supprimant, comme le suggère A. Ghuzel (1980 : 14), le volume des manuels théoriques (souvent bien encombrants) destinés aux élèves durant les toutes premières années de scolarisation et en les remplaçant utilement par des manipulations et des observations soutenues par un simple guide du maître.

Dans des sociétés encore dominées par l'oralité les media audiovisuels, et notamment la radiodiffusion, la télévision et le cinéma, devraient avoir une place privilégiée et être très étroitement associés à l'éducation grâce à des programmes bien conçus pour continuer l'enseignement scolaire.

La formation des formateurs devrait se faire dans cette nouvelle optique en donnant un poids particulier aux enseignements des langues et des littératures nationales et en assurant, en même temps que le développement de l'expression orale, une sensibilisation maximale à tout ce qui touche au livre et à l'écriture.

Enfin on devrait instaurer un environnement favorable à l'écrit en langues nationales et une véritable animation socio-culturelle par la création de bibliothèques, de cinéthèques et de discothèques accessibles à tous.

Les littératures en langues européennes.

Les langues et les littératures européennes bénéficient, dans tous les Etats africains, d'évidents avantages juridiques et institutionnels. Malgré cela leur enseignement

n'est pas, loin s'en faut, exempt de problèmes. Qu'il nous soit permis d'illustrer ces propos par le seul exemple de la langue française que nous pratiquons et enseignons depuis plusieurs années.

De larges supports institutionnels sur d'étroites bases sociales (8).

Sur le plan juridique, le français est langue officielle dans tous les Etats africains « francophones ». Ce statut est généralement clairement et explicitement défini dans les textes constitutionnels, législatifs et réglementaires des Etats concernés. En vertu de ce statut il est non seulement la langue officielle du Parlement, de l'administration et de la justice mais aussi le véhicule principal et souvent exclusif de l'enseignement à tous les niveaux ainsi que de la communication dans les media graphiques et audio-visuels. La littérature française, comprenant maintenant des textes d'auteurs africains, est, de ce fait, la seule à figurer en tant que telle dans les programmes littéraires.

Sur le plan sociologique cependant, et malgré l'immense prestige dont il jouit auprès des masses populaires, qui l'identifient volontiers à la langue du savoir et du pouvoir, le français repose sur de bien étroites bases sociales : il est une langue minoritaire (rarement parlée par plus de 10 % de la population), mal maîtrisée (sauf par une mince élite formée exclusivement d'universitaires ou de personnes ayant longtemps séjourné en pays de langue maternelle française) et mal vécue (en tant que lieu de multiples déchirements psychologiques et de clivages socio-économiques). La littérature en langue française, même d'inspiration africaine, n'a donc, dans ces conditions, qu'un rayonnement limité au volume de sa clientèle.

Ce double constat, qui saute aux yeux de tout observateur de la francophonie africaine, incite à s'interroger sur les raisons d'un tel état de fait. Il en va en effet de l'avenir de la langue française dont beaucoup reconnaissent qu'il est, en partie, lié à l'avenir du continent africain qui abrite aujourd'hui le plus grand nombre d'Etats francophones.

(8) L'expression est empruntée à Xavier Michel dans son article (1982), « *Paradigme de la langue française dans les Etats africains et malgaches vingt ans après les indépendances* », *Französisch heute*, 2, 114-141.

Ces raisons semblent être avant tout socio-culturelles : le français n'est pas (encore) senti comme un bien culturel commun à tous ; il apparaît au contraire comme un bien de consommation élitiste réservé aux gens du pouvoir intellectuel et/ou politique. S'il est massivement désiré c'est pour sa valeur instrumentale en tant que moyen de relèvement social. Et, à cet égard, ce n'est précisément pas son côté littéraire (rhétorique ou poétique) qui soulève l'enthousiasme mais son côté pratique et utilitaire.

Des problèmes pédagogiques.

L'enseignement de la littérature africaine en langue française pose de réels problèmes dont étaient bien conscients les initiateurs de la réforme de 1972 désireux de créer un enseignement littéraire mieux axé sur la culture africaine (9). Ces problèmes, qui n'ont pas entièrement disparu depuis la réforme, sont essentiellement d'ordre méthodologique.

S'agissant précisément des méthodologies, ce qu'on peut déplorer d'abord c'est leur excessive pluralité, leur caractère expérimental et leur inadéquation au contexte africain.

En une vingtaine d'années depuis les indépendances on a assisté à un déferlement vertigineux des méthodes d'enseignement du français, davantage inspirées par la recherche effrénée du « neuf » que de l'efficace et se voulant toutes plus structurales les unes que les autres : tour à tour fonctionnaliste, générativiste, transformationnaliste ou guillaumiste, etc. pour la même langue française conçue tantôt comme « langue étrangère » tantôt comme « langue seconde ou troisième ». Certains lui ont même trouvé un visage créole (10). On la dit aujourd'hui « langue régionale » ou, avec un brin d'hésitation, « français d'Afrique ». D'autre part, l'enseignement de la littérature, qu'il soit thématique plutôt qu'historique ou fondé sur des œuvres complètes plutôt que sur des morceaux choisis, ne s'en porte pas beaucoup mieux aujourd'hui qu'hier. L'école expérimentale n'a donné que de maigres fruits.

Il est vrai que le français pratiqué en Afrique, à l'oral comme à l'écrit, notamment par des auteurs africains soumis à des contingences historiques et géographiques différentes, a des côtés bien déroutants (9). Il s'agit d'une langue qui, dans

une certaine mesure, dispose de sa propre norme tout en participant de la norme (fictive ?) de ce français « standard » qui ne se rencontre nulle part, même pas dans les écrits des grands auteurs français d'aujourd'hui.

L'enseignement du français (langue et littérature) en Afrique doit assurément tenir compte des particularismes qui sont ici des « africanismes » ; mais, du coup, se pose le problème de la norme de référence (norme locale ou norme standard ?) et, corrélativement, celui de la notion de « faute ». Il est maintenant largement admis que cette dernière notion doit être non pas supprimée mais relativisée au nom même du dynamisme et de la vitalité de la langue.

Surgit un autre problème : celui de l'enseignant dans son rôle de transmetteur de la langue en tant qu'instrument de communication et de la littérature en tant que production en cette langue. On voudrait qu'il soit assez compétent pour faire correctement la discrimination entre la faute et la particularité, assez ancré lui-même dans la culture locale pour transmettre efficacement un enseignement littéraire culturel, et suffisamment au fait des cultures en présence, pour donner à son enseignement un tour « interculturel ». L'adéquation au contexte africain, plurilingue et pluriculturel, consiste dans la prise en compte du substrat culturel que véhicule toute une littérature d'inspiration africaine et pas seulement, comme on a essayé de le faire jusqu'ici de l'interférence linguistique.

Se pose enfin le problème de la place du manuel dans l'enseignement de la langue et de la littérature française en Afrique. Cette place, importante, il est vrai, ne devrait sans doute pas être exagérée dans un pays sous-développé qui n'a pas les moyens de fournir à tous les élèves des livres très coûteux en provenance des pays riches. Les manuels devraient donc être conçus sur place et dans des éditions qui soient à la portée de toutes les bourses. Leur objectif, dans des sociétés de l'oralité, devrait être de faire acquérir aux élèves les structures essentielles de la langue orale autant, sinon plus, que celles de la langue écrite.

(9) Voir par exemple l'article de Gabriel Manessy, 1978, « *Le français d'Afrique noire, français créole ou créole français ?* » *Langue française*, 37, 91-105.

(10) Pour l'aspect lexical voir par exemple l'*Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*, Paris, AUFEL-ACCT-AELIA, 1984.

Conclusion

Ce bref et rapide survol des littératures africaines a essayé de montrer à la fois la spécificité des problèmes que pose leur enseignement en fonction de leur support ou véhicule linguistique et la nécessité des solutions originales. Il semble en tous cas qu'il faille éviter aussi bien l'expérimentation excessive des méthodes d'enseignement que le décalque pur et simple des modèles qui pourraient être bien éprouvés ailleurs mais inadaptés au contexte africain.

On a essayé de montrer que si, pour les littératures en langues africaines, encore peu écrites et pratiquement bannies de l'école, l'action la plus urgente est, à la fois, politique (décision officielle de les enseigner) et technique (description, transcription, aménagement terminologique), pour les littératures en langues européennes les problèmes à résoudre sont d'abord méthodologiques. Quelle que soit la situation, la dimension socio-culturelle paraît tout-à-fait centrale : il s'agit, dans un cas, de vaincre le préjugé tendant à inférioriser les langues et les littératures africaines et, dans l'autre, d'adapter l'enseignement des langues et littératures étrangères en l'ajustant au vécu culturel africain.

L'exemple du français a pu montrer qu'il ne suffit pas, pour une langue, d'être écrite, pourvue d'une abondante littérature, ou de bénéficier des appuis institutionnels pour être bien enseignée et bien « vécue » : il faut prendre en compte les contextes socio-culturels et répondre aux besoins, bien concrets, des usagers. Dans les contextes plurilingues et pluriculturels qui sont la règle en Afrique, l'enseignement du français doit obéir à un enjeu interculturel, l'essentiel pour l'apprenant étant, même au travers d'une langue étrangère, « l'apprentissage de sa propre culture » (Charraudeau, 1983 : 29). Dans des sociétés encore largement dominées par l'oralité, le manuel de français doit se préoccuper d'enseigner les règles souples et dynamiques de la langue vivante plutôt que celles, rigides et désincarnées, d'une langue surannée qui n'est plus parlée aujourd'hui que par des livres vieux ou pédants.

Mwatha Musanji Ngalasso
Professeur associé
Université de Bordeaux III

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DE L'APELA

(Bordeaux 17 Mars 1984)



De gauche à droite : MaM Ngal, Jacques Chevrier, Albert Gérard, Virginie Coulon et Jacques Corzani

reau élus lors de l'assemblée générale constitutive et a rappelé les points de l'ordre du jour

Il a ensuite donné la parole à Denyse de Saivre, vice-présidente, qui a transmis, à l'intention des membres de l'assemblée, deux messages de soutien à l'action entreprise par l'Apela, l'un émanant de l'Aupelf, l'autre de l'Acct.



De gauche à droite : Jean-Michel Massa, Marie-Françoise Bidaut, Claude Wauthier, Françoise Massa et Michel Grand



De gauche à droite : Gerald Moore, Bernard Mouralis et Hélène Jullien

ensuite l'avenir, il a rappelé la nécessité de lancer un bulletin qui assurerait la liaison entre les adhérents et proposé le principe de la tenue d'un prochain colloque, au cours de l'année 1985. Alain Ricard expose enfin, comme trésorier, la situation financière de l'Association. Celle-ci est satisfaisante, mais nos ressources se limitent pour l'instant à nos seules adhé-



De gauche à droite : Alain Ricard et Abiola Irele



De gauche à droite : Denyse de Saivre, Mohamadou Kane, Papa Gueye Ndoye, Jean-Michel Grassin

La séance a été ouverte par le Président Claude Wauthier qui a d'abord rappelé les circonstances et les motivations qui ont conduit à la fondation de l'Apela. Il a insisté, en particulier, sur la place que doit occuper, dans l'action de l'Apela, notre contribution au développement de la communication inter-culturelle. Il a présenté ensuite les membres du bu-

Le secrétaire général, Bernard Mouralis a ensuite tracé un bilan de l'action entreprise depuis la fondation de l'Apela, en octobre 1983. Il a, en particulier, insisté sur le fait que l'Apela constitue, désormais, une structure grâce à laquelle pourra s'exprimer et s'affirmer le champ spécifique dans lequel nous travaillons, dans les domaines de l'information de la documentation, de l'enseignement ou de la recherche. Evoquant

sions (74 membres à ce jour).

A l'issue de ces interventions, s'est ouvert un débat au cours duquel ont, notamment, pris la parole Jean-Marie Grassin, Albert Gérard, Hédi Bouraoui, Mme Fofana, Adrien Huannou, M. Ngallaso, Jacqueline Bardolph. Il permet d'apporter des précisions sur les objectifs de l'association et les liens que

nous pouvons établir avec d'autres associations comme l'Ala, l'Aelia, l'Adilina, l'Air-cla, etc.

Après ce débat, trois votes sont intervenus, concernant :

- le rapport moral approuvé à l'unanimité
- le rapport financier approuvé à l'unanimité
- le principe, approuvé également à l'unanimité, de maintenir à 20 le nombre total des sièges du conseil d'administration, ce qui a en-

traîné l'élection de 5 nouveaux membres.

Après appel des candidatures, un vote à bulletin secret a conduit à l'élection de Messieurs Jack Corzani, Abiola Irélé, MaM Ngal, M. Ngalasso et Mme Mineke Skipper.

Avant de se séparer, l'assemblée précise la forme et la fonction que l'on pourra donner au bulletin de l'Apela et retient comme thème du prochain colloque : « *Littératures africaines et Islam* ».

DE L'ALA A L'APELA *

J'ai participé au dixième congrès de l'ALA, qui s'est tenu à Baltimore aux Etats-Unis. J'avais été au premier congrès de l'ALA, à Austin en 1975, et avais même été élu pour un an au Conseil d'administration. En dix ans l'ALA a grandi : elle compte plus de 500 membres, disséminés dans le monde entier. A Baltimore, des chercheurs venus de Tanzanie, du Nigéria, mais aussi d'Italie et de France attestaient la vitalité de la recherche sur les littératures africaines.

Il n'en demeure pas moins qu'une équivoque subsiste. A Austin, l'université de B. Lindfors, dont la revue *Research in African Literatures* est le vrai lieu de rencontres interdisciplinaires sur les littératures africaines, il était d'abord question de l'Afrique, des Afriques, de celle qui crie, de celle qui est silencieuse, puisque la rencontre portait sur les littératures de l'Afrique du Sud. Mais à Baltimore la notion de « continuum » afro-américain qui était au centre du congrès constituait un terrain propice à tous les amalgames et à de multiples confusions. C'est qu'il est aujourd'hui aux Etats-Unis comme ailleurs, rare de pouvoir consacrer toute son activité professionnelle à l'Afrique.

Nombre de nos collègues américains enseignent dans un département de langue, de français par exemple, la littérature africaine. Pourquoi ne pas mettre Césaire ou

Glissant au programme ? ! les linguistes se sont repliés sur le dernier carré des universités qui maintiennent un enseignement de langue africaine. Ainsi l'Afrique avec ses Etats, ses institutions, ses langues, ses problèmes économiques et sociaux est la grande absente de beaucoup de ces enseignements et de ces recherches. La demande des étudiants pour la connaissance des cultures noires s'est accrue, mais cela ne signifie pas que la connaissance de l'Afrique a progressé. Il semble plutôt que les Caraïbes ou les Amériques noires absorbent tout l'intérêt des étudiants. La présence de nombreux écrivains et professeurs africains exilés aux Etats-Unis, celle d'une communauté noire mais africaine, permet heureusement de maintenir au sein de l'association l'intérêt pour les littératures africaines et non de se laisser fasciner par la « différence noire ».

En un sens l'APELA qui vise d'abord la connaissance et l'étude des littératures africaines peut prolonger et approfondir utilement l'action tout à fait essentielle de l'association américaine.

C'est l'objectif visé avec le thème du prochain congrès : **Littératures africaines et Islam** qui se tiendra à Paris à la Maison des cultures du monde les 10,11,12 octobre 1985.

Alain Ricard

*Ala : African Literature Association

Apela : Association pour l'étude des Littératures Africaines

Les adhésions à l'APELA (Association pour l'étude des littératures africaines) sont à adresser au siège de l'association ; 100 rue de l'Université, Paris 75007. Le premier bulletin de l'association est paru en juillet 1984.

Et si l'on littéraire plaidoyer pour de

Toutes proportions gardées, notre entreprise d'enseignants de littératures africaines me paraît assez semblable et tout aussi risquée que celle de naïfs « découvreurs » s'aventurant sans équipement adéquat en territoire inconnu. Cette comparaison « coloniale » pourrait laisser croire que je m'apprête, à mon tour, à ressasser les couplets de certains intellectuels occidentaux qui, croyant gommer ainsi les péchés de la colonisation, clament à tort et à travers la nécessité de se mettre à l'école des ex-colonisés, lesquels seraient censés détenir désormais (par un retournement pour le moins savoureux) la science infuse. Ce qui, dispensant ces derniers de tout effort, les entretient, quand ils se laissent prendre au piège, dans un sous-développement critique des plus affligeants. Certes, le fait d'être étranger à une civilisation constitue un handicap mais il n'est pas dit, qu'inversement, le fait de lui appartenir garantisse l'aptitude à la connaître, à l'analyser, à l'étudier, elle et ses productions les plus diverses, y comprise celle qui nous intéresse ici : la littérature. Il me semble que la littérature africaine ne peut pas être le privilège des critiques africains, pas plus que la littérature française n'est le privilège des critiques français. En fait, la question que je souhaite soulever est celle de notre dénuement à tous, européens et africains. Nous ne sommes pas équipés pour le travail que nous prétendons faire : à savoir enseigner (ce qui suppose décrire, expliquer, apprécier et faire apprécier, juger et faire juger) la littérature ou plutôt (et la correction n'est pas de pure forme) les littératures africaines.