

L'enseignement de la littérature africaine en Afrique

Le colloque sur l'enseignement de la littérature africaine nous a offert l'occasion de faire le point de notre expérience dans ce domaine. Il s'inscrit dans le droit fil des préoccupations et des interrogations des conférences de Dakar (1962), de Fourah bay College (1962), de Kampala et de Brazzaville (1981) sur la pédagogie de la littérature africaine. Tant de chemin a été parcouru qu'il s'est avéré légitime de se retrouver pour s'informer mutuellement des initiatives et réalisations des uns et des autres afin de prendre plus nettement conscience encore de la complexité des problèmes soulevés par l'enseignement de la littérature africaine en relation au contexte dans lequel on opère. Il va sans dire que l'enseignant ne se trouve pas confronté aux mêmes problèmes selon qu'il officie en Afrique, en France ou aux Etats-Unis.

Il faut rappeler que, de toutes les disciplines pédagogiques, la littérature africaine est la dernière venue dans les programmes universitaires. Elle a l'âge de l'indépendance africaine. S'il faut être plus précis, on peut affirmer qu'elle n'a eu le droit de cité nulle part avant l'indépendance africaine, ni dans les programmes universitaires ni dans les programmes de l'enseignement secondaires, ni en France ni en Afrique. Mieux, le temps n'est pas loin où l'on s'interrogeait pour savoir s'il existait, à proprement parler une littérature africaine, orale ou écrite. On tirait argument du caractère oral de la littérature traditionnelle pour conclure à sa négation. Quant à la littérature moderne, certains manuels scolaires de l'époque prouvent qu'on ne l'admettait que comme un appendice de la littérature française. On passera sur les arguments savants et de circonstances, qui prétendaient légitimer ces divers statuts qui lui étaient imposés.

La rareté des colloques sur la pédagogie de la littérature africaine et la nécessité de passer en revue les problèmes les plus préoccupants expliquent l'étendue du champ ouvert à notre réflexion.

Cadre législatif et programmes

La littérature africaine s'est imposée à l'école par la force des choses, en qualité d'enseignement hors programme pour ainsi dire. A l'Université d'abord, elle est entrée comme en cachette. Dakar, qui avait convoqué le colloque de 1962, le premier du genre, ne pouvait pas manquer de prendre les devants. Dès 1964, un enseignement de littérature africaine qui ne dépassait pas une heure semestrielle y est dispensé ; l'intérêt et les revendications des étudiants accéléreront l'évolution de cette question. A Yaoundé, à peu près à la même époque, la littérature africaine est enseignée dans le cadre de l'Ecole Normale Supérieure. La situation va évoluer – à Dakar comme à Yaoundé – un peu trop lentement jusqu'à l'explosion de mai 1968 qui dégagera les universités africaines du fétichisme des structures pédagogiques françaises. C'est à partir de cette situation que l'on procède à la remise en question du système universitaire, que l'on met en place un autre système qui prend en compte les exigences de l'indépendance et du développement des pays africains. La littérature africaine se voit enfin conférer, pour le moins, un statut équivalent à celui des autres littératures traditionnellement enseignées à l'Université. Elle figure en bonne place au programme et de façon originale selon les universités. A Dakar, comme dans la majorité des universités africaines, elle relève d'un département de lettres

modernes ou de français. A Yaoundé, elle est le noyau d'un département de littérature comparée. Ici, la perspective comparatiste est déterminée par l'approche prioritairement africaine des problèmes. A Brazzaville, existe un département des littératures et civilisations africaines... On pourrait, à l'évidence, épiloguer sur les raisons de ces choix. Qu'il suffise de noter la mise en place de structures originales de l'enseignement de la littérature africaine, le souci d'élaborer des programmes intégrant la littérature africaine dans la formation des cadres, plus particulièrement de cadres de l'Education nationale.

D'une part, on ne sépare pas le professeur de français du professeur de littérature africaine. A des fins d'économie et de plus grande efficacité, le professeur de français est, en même temps, professeur de littérature africaine. D'autre part, les programmes ne conduisent pas à des diplômes spécifiques de littérature africaine. Autrement dit, il n'y a ni licence, ni maîtrise de littérature africaine, mais des doctorats ; il s'agit là d'un autre niveau d'intervention.

Enfin, on procède dans l'exemple de Dakar que je connais le mieux, à travers trois niveaux d'initiation ou d'information, de formation, enfin d'approfondissement et de recherche. Les programmes sont conçus – mais pas toujours exécutés, faute de moyens – de manière à privilégier le fait littéraire africain sans pour autant le couper des autres manifestations culturelles.

On ne perd nullement de vue les préoccupations du Conseil Africain et Mauricien de l'Enseignement supérieur (Cames) concernant l'équivalence de diplôme, le maintien du niveau, la circulation des cadres, l'harmonisation et l'africanisation des programmes.

La littérature africaine est entrée dans l'enseignement secondaire de façon anarchique, par la rencontre de la bonne volonté de quelques professeurs et la curiosité, le goût des élèves, sans méthode, sans programmes, sans obligation aucune.

Ici, les choses iront plus vite qu'à l'Université du fait de l'évolution des esprits, de la conscience de tous de l'effondrement du niveau des études littéraires et de l'urgence des réformes. Il ne s'agit pas seulement de l'insertion de la littérature africaine dans les programmes, mais de son intégration dans un système éducatif rénové. La conférence des ministres de l'Education nationale des Etats francophones-réunit, en 1967, le colloque de Grigny qui jeta un regard particulièrement sévère sur les études littéraires dans le second cycle de l'enseignement secondaire. Au colloque, succéda une « commission des experts de français » au sein de laquelle siégèrent les délégués de presque tous les Etats de l'Afrique noire de langue française. Les propositions de programmes de cette commission ont été adoptées à Tananarive, en 1972, par la Conférence des ministres de l'Education nationale.

En bref, l'étude des littératures françaises et africaines fut décidée, ce qui permit de sauvegarder leur spécificité, en reconnaissant leur place respective. D'après les décisions mises en vigueur, les littératures africaines doivent être abordées selon une perspective historique bien marquée. En seconde, les élèves sont initiés à la littérature traditionnelle avant d'étudier la littérature moderne d'inspiration traditionnelle ; en première, ils abordent la littérature d'inspiration contemporaine ; en terminale, l'étude, des problèmes de création, de formes, bref, de l'esthétique des genres, puisent des exemples dans les littératures africaine et française indistinctement, voire dans le fonds universel. Quant à la méthode, elle sera thématique et la démarche comparatiste. On concilie, ainsi, les exigences de l'enracinement et de l'ouverture sans perdre de vue les problèmes d'expression, de niveaux, de langue. La liste des thè-

mes qui figurent au programme n'est pas exhaustive. Elle permet de fonder l'enseignement sur quelques lignes de force reconnues comme telles un peu partout en Afrique, et d'harmoniser l'approche d'un certain nombre de problèmes. Chaque Etat africain peut, à des fins de meilleure adaptation au contexte culturel immédiat, intégrer d'autres thèmes plus significatifs dans son contexte national. Chaque année à partir des programmes de Tananarive, ajoutant ou retranchant, chaque Etat africain établit des programmes, en toute liberté. Souvent l'Etat prend à son compte les propositions de la commission nationale de français qui a recommandé une liste d'ouvrages devant figurer au programme des lectures complètes. Il faut dire que ces commissions nationales, très souvent dominées par des coopérants, n'ont pas toujours donné toutes ses chances à la réforme de Tananarive. Pire, les coopérants, ayant rarement été formés à l'école de la littérature africaine, ont mené contre elle un combat d'arrière-garde. S'ils n'ont pas, avec la meilleure volonté du monde, contribué à donner de cette dernière une image pour le moins exotique et touristique.

Il faut souhaiter que les programmes ne soient pas figés, qu'ils fassent l'objet de réexamens fréquents de la part de tous ; que l'on se garde de s'en remettre, à cet effet, à telle ou telle coterie politique, ou aux seuls coopérants. Les programmes relèvent, avant tout, de la responsabilité de l'Etat, et des plus compétents des cadres de l'Education Nationale qui doivent veiller à concilier le souci d'objectivité scientifique et la volonté d'enraciner certaines valeurs parmi les futurs cadres de la nation. Quand il s'agit de littérature africaine, ce sont les racines mêmes de notre culture qui sont en cause.

La formation des maîtres

La formation fondamentale, scientifique est du ressort de l'Université. L'Ecole Normale Supérieure dispense la formation pédagogique complémentaire. Ce qu'il faut noter, c'est qu'il n'existe pas de professeur de littérature afri-

caine dans le secondaire, pour plusieurs raisons. Il y a une pénurie de cadres compétents, à cause de la nécessité d'en former, en plus grand nombre, pour des domaines abusivement jugés prioritaires : les sciences, la sécurité... le coût élevé de cette formation. Tout ceci explique que l'on ait préféré un type de professeur de lettres bi-valent professeur de français comme de littérature africaine. Ce choix va dans le sens d'un comparatisme qui ne peut déboucher que sur des résultats féconds, mais explique l'absence de licence ou de maîtrise de littérature africaine.

C'est donc des professeurs de lettres modernes que l'on forme, leurs homologues de lettres classiques, préparés eux aussi à enseigner la littérature africaine, n'interviennent la plupart du temps que pour compléter leur service ! Les programmes des universités africaines attestent un déséquilibre certain de la formation dispensée au sein des départements de Lettres modernes ou de français au détriment de la littérature africaine. Autrement dit, le professeur de lettres modernes reste avant tout un professeur de français. Ce déséquilibre bénéfique dans l'état actuel de notre système universitaire restera on ne peut plus légitime tant que l'on n'aura pas rétabli dans leur droit la littérature traditionnelle et les langues africaines. L'Université de Brazzaville semble montrer la voie en mettant l'accent sur la continuité entre les littératures et civilisations africaines.

Ailleurs, un peu partout, la formation des maîtres reste incomplète. Elle tend à réduire le fait littéraire au texte, du fait peut-être de l'insuffisance des moyens, et aussi, par respect d'un parallélisme par trop rigide de la pédagogie des littératures françaises et africaines.

On semble perdre de vue la richesse, la diversité, la complexité des faits culturels africains. Un enseignant de la littérature africaine doit nécessairement être pénétré des problèmes de civilisation. L'Université doit pour le moins l'initier aux sciences annexes à la littérature, à savoir la linguistique, l'histoire, la sociologie, comme aux autres formes d'expression artistique. Car la littérature est une forme

d'expression parmi d'autres tout aussi valables. Il faut enfin garder à l'esprit le caractère unitaire des traditions africaines où l'on ne s'embarrasse pas, outre mesure, de distinguer, de classer, de hiérarchiser des catégories ou disciplines. La vie est conçue comme un mouvement continu de convergences.

Une bonne initiation à toutes ces disciplines, que l'on regroupe sous l'appellation d'africanisme, permet d'être plus attentif à la spécificité de la littérature africaine et d'aller aux devants de problèmes autrement plus significatifs que ceux imputables à l'engouement passager d'une critique pressée et superficielle.

Ajoutons qu'une pédagogie de la littérature africaine qui tirerait également parti des richesses de la langue et de la variété du discours, des éléments de civilisation, compenserait fort heureusement la distance qui ne peut manquer de s'instaurer entre l'univers culturel décrit dans les textes français et la vie quotidienne des Africains.

Le paradoxe, ici, réside dans le fait que l'enseignant de la littérature africaine, en Afrique, ne tire pas le maximum de parti de sa situation privilégiée.

Il faudrait, pour le mettre dans la situation la plus favorable, le former à la tradition, à la littérature traditionnelle, lui donner une meilleure connaissance de la société traditionnelle, de ses structures, règles, croyances, mœurs, et formes d'expression esthétique.

Enfin, l'on peut dire que la lacune la plus grave dans la formation des maîtres provient de l'insuffisance de la formation africaine ou africaniste de ces derniers.

On comprend que pour remédier à cette situation, les universités africaines multiplient les certificats de civilisations africaines, et de littérature traditionnelle.

Les pratiques pédagogiques

Elles sont, pour l'essentiel, calquées sur celles de la littérature française. Ici jouent tout à la fois, la communauté de langue, la formation du professeur qui privilégie la littérature française, le fait que le professeur de littérature africaine est en même temps un professeur

de français. L'enseignement est dispensé à coup d'exposés, commentaires, dissertations... On ne tire pas toujours le meilleur parti des possibilités offertes d'insérer la littérature africaine dans le contexte.

La littérature française pour l'élève africain renvoie à un univers théorique, abstrait, éloigné de ses préoccupations quotidiennes. Toutes sortes de moyens doivent être mis en œuvre pour familiariser l'enfant africain avec le monde européen. Il en va autrement de la littérature africaine : de nombreuses possibilités d'enrichissement, d'illustration, facilitent son enseignement. Le cours peut donner lieu à des enquêtes, exposés contradictoires, recherches en dehors du champ littéraire, interviews de témoins, rencontres d'auteurs, projections de films... Dans une certaine mesure, l'enseignement de la littérature française peut laisser l'impression de creuser l'écart entre l'élève et son milieu, sa culture ; celui de la littérature africaine, là où il atteint ses objectifs, ne peut manquer de créer une sorte de symbiose entre l'étudiant africain et son milieu naturel.

Ce résultat est atteint plus sûrement lorsque les pratiques pédagogiques tiennent compte de la spécificité de la littérature africaine. On comprend l'erreur, et bien souvent, la déception, de nombre de pédagogues qui pèchent par excès de conformisme, par académisme pur. Dans l'exégèse des textes africains, ils s'attachent presque exclusivement à la langue, au style, aux problèmes de forme. Or, souvent, l'essentiel se trouve ailleurs, précisément dans la thématique qu'une certaine critique, en Occident, a à maintes reprises mise au banc des accusés. Il faut ici tenir compte d'une approche pragmatique, utilitaire, de la littérature et de l'art en Afrique traditionnelle, qui se prolonge jusque dans les rapports du public avec les œuvres modernes. Tout ceci explique d'ailleurs la faveur du lecteur africain pour des œuvres dont la forme laisse à désirer – du moins au premier abord – alors qu'elles donnent une représentation on ne peut plus convaincante et séduisante des préoccupations du public.

On comprend qu'une pédagogie qui s'enferme dans la seule étude

de la forme passe à côté des vrais problèmes. Ainsi, on peut affirmer que les méthodes traditionnelles ne donnent pas toujours les meilleurs résultats. Il ne doit pas être interdit de s'arrêter à la signification avant de repérer la forme, et de finir par mettre l'accent sur le rapport de la signification et de la forme. Le mérite de cette démarche, c'est que l'étudiant commence par se sentir concerné avant de s'inquiéter des problèmes de spécificités littéraires.

C'est un vœu que nous formulons. En effet, la pédagogie de la littérature africaine est loin d'être novatrice. Elle privilégie abusivement les formes de littérature importées d'Occident. Ce faisant, elle en arrive à occulter les formes d'expression caractéristiques de la littérature traditionnelle. C'est ici que se pose un problème capital au regard de la lecture, de la critique, de l'interprétation et de la pédagogie des textes africains. Nombre de ceux-ci ne peuvent être élucidés sans recourir à la tradition. Cette dernière occupe encore une place scandaleusement limitée dans nos universités. Ajoutons à cela que l'énorme majorité des coopérants ignorent tout de la tradition, du discours littéraire traditionnel, de ses interférences avec la littérature moderne. Pour surmonter ce handicap, Africains et coopérants procèdent par des réductions péremptoires. Ils font dans leurs manuels et dans leur enseignement, un sort particulier aux œuvres de Senghor et Césaire dont ils parviennent plus facilement à rendre compte par référence aux goûts et modes d'Occident.

Cette catégorie d'enseignants ne s'embarrasse pas d'innovation pédagogique et empêche les élèves africains de mieux se pénétrer de leur patrimoine culturel.

La pédagogie de la littérature africaine doit tirer le meilleur parti de la double mission du professeur. Ce dernier peut, par exemple, mettre la littérature française à profit pour expliquer l'évolution des formes du roman, de la poésie, du théâtre et s'attacher au cours de littérature africaine, à repérer et justifier leurs variations en relation avec le contexte culturel africain.

En vérité, on ne pense pas, d'une façon générale, que la spécificité de

la littérature africaine commande l'élaboration d'une pédagogie particulière. Peut-être n'a-t-on pas tort ! Il reste que l'enseignement de la littérature africaine requiert une bonne formation littéraire générale, une non moins remarquable africanité, car la littérature n'est pas un jeu de formes désincarnées. Enfin, cette pédagogie doit libérer l'enseignant de tout conformisme, de tout académisme, qui risquerait de la condamner à la répétition d'exercices stériles.

Les manuels

Pour la plupart, ils se fondent sur les programmes et les réformes adoptés par la conférence des Ministres de l'Education de Tananarive (1972). Un mot a déjà été dit des objectifs de cette réforme, à savoir remédier à la détérioration du niveau des études littéraires, lier ces dernières au contexte culturel, harmoniser les programmes en vue de l'équivalence des diplômes. On comprend que dans tous les manuels édités ces quinze dernières années, on ait eu le souci évident de rapprocher le fait littéraire de la réalité et des préoccupations du moment. Mieux, on a voulu se faire l'écho de la diversité des réactions à un même fait, selon les milieux, les groupes sociaux et les moments de l'histoire. On comprend qu'à cette fin la méthode comparatiste ait été retenue, qui permet autour du thème du « sacré », par exemple, de regrouper des textes appartenant à des horizons culturels, des genres littéraires, des auteurs différents et aussi de souligner la diversité des niveaux de langue.

L'étude thématique liée à une approche comparatiste, permet de combattre la pédagogie par la mémorisation. Elle favorise l'assimilation de connaissances précises et le développement de la sensibilité littéraire. Elle se situe dans une perspective historique très nette qui a été précisée plus haut et qui, encore une fois, procède de la littérature traditionnelle, de la littérature moderne d'inspiration traditionnelle, et de la littérature contemporaine. Les thèmes sont toujours abordés selon un ordre qui se veut

rigoureusement chronologique. Il faut enfin ajouter que l'étude des thèmes doit être complétée par une série de lectures d'œuvres complètes de langue française ou autres.

Telles sont les grandes lignes d'une réforme qui inspire presque tous les manuels de littérature africaine avec des variantes selon les pays.

Pour l'essentiel, les auteurs de manuels de littérature africaine sont restés fidèles à l'esprit de Tananarive.

Cette réforme ne retient pas l'idée du manuel d'Etat. Elle a été favorable au mouvement, au progrès par le changement.

Il serait donc souhaitable qu'à l'intérieur d'un même Etat africain, plusieurs manuels soient en service. Ce n'est pas le cas actuellement. On porte ainsi atteinte au principe de l'émulation pédagogique. Si l'Etat, comme c'est le cas en Occident, se contentait de fixer les programmes, les professeurs élaboreraient des manuels conformes aux instructions officielles et les établissements scolaires choisiraient en toute liberté leurs manuels. Il n'y aurait ni exclusivité, ni chasse gardée. La mobilité des programmes préconisée par la réforme serait respectée. Des thèmes étant illustrés par des textes littéraires et de sciences humaines : sociologie, ethnologie, essai politique...

La solution du problème a été facilitée, pour une large part, par l'implantation de maisons d'édition en Afrique même, à Dakar, Abidjan, Yaoundé et ailleurs, et par l'intérêt croissant des maisons d'édition françaises. On n'insistera jamais assez sur le rôle moteur joué par des maisons d'édition telles que **Présence Africaine**, les **Nouvelles Editions Africaines** (Nea), **Cle** (Centre des Littératures Evangéliques), le **Ceda**...

Il reste que les manuels relativement luxueux sont vendus à des prix bien au-dessus des possibilités de l'Africain moyen. Il faudrait souhaiter que les éditeurs tiennent davantage compte des réalités économiques africaines. Les gouvernements pourraient leur consentir des subventions pour favoriser la révision des prix des manuels. Ces interventions ne devraient, en aucun cas, déboucher sur un quelconque dirigisme étatique.

Les approches du fait littéraire

Il ne faut pas oublier que la littérature africaine, reste un champ d'investigation relativement vierge, que l'ouverture doit être la règle. L'interdisciplinarité n'a pas encore porté ses fruits dans ce domaine, tant la recherche y reste cloisonnée.

On ne doit jeter le discrédit sur aucune approche ; chacune pouvant apporter un éclairage particulier. Le procès de ces méthodes a été fait d'ailleurs. On se contentera, ici, de déplorer que l'esprit de système ait bien souvent contribué à enfermer dans des limites étroites des initiatives pleines de promesses. On sait que les critiques, par snobisme comme par mimétisme, ont bien souvent cédé à la séduction des modes et jargons. Rares sont ceux qui, à la lumière des méthodes prétendument novatrices, ont apporté à la littérature africaine une lumière éclatante ou durable. En général, le critique structuraliste ne convainc pas par ses innovations dans l'étude de la littérature africaine. Cette dernière lui offre, au mieux, l'occasion de mesurer sa maîtrise d'une méthode d'investigation originale et du jargon qu'elle engendre.

On m'accordera qu'aucune des méthodes qui ont fleuri à l'ombre du structuralisme n'a débouché sur des résultats appréciables en littérature africaine. Pire, les tenants de ces approches donnent dans un formalisme desséchant, recourent à des grilles de lecture et imposent ainsi aux œuvres africaines, de façon aveugle, des méthodes élaborées ailleurs.

A l'instar de ces structuralistes, des esprits que l'on ne peut manquer de qualifier de réducteurs présentent un danger non moins grand. Ils ramènent toute la littérature africaine au débat sur la négritude ou au thème de l'engagement ; c'est bien entendu passer à côté de l'essentiel.

Si toutes les méthodes présentent des avantages et des inconvénients, comme cela a été montré ailleurs, il s'avère que l'on doit, quelle que soit l'approche retenue, garder à l'esprit un certain nombre de considérations.

Même si la société africaine a changé et continue de changer, il existe une littérature spécifique à l'Afrique. Elle est fonctionnelle. Elle a une finalité pédagogique. Elle épouse les particularités du milieu où elle s'enracine. La littérature africaine moderne ne peut être réduite à un jeu mécanique de formes. Il est donc légitime que le lecteur africain qui garde encore quelques attaches avec la tradition éprouve une attente particulière au regard de la littérature moderne. Il continue, en outre, à s'intéresser moins à l'individu qu'au groupe social.

On comprend, alors combien il est erroné de procéder comme si la littérature africaine n'était, ni plus ni moins, que le prolongement des littératures d'Occident.

On aura noté d'ailleurs, le peu d'écho suscité en Afrique Noire par le nouveau roman. Il manque à ce dernier, ces facteurs d'implication qui font que l'Africain adhère spontanément à l'œuvre littéraire orale ou écrite.

S'il faut retenir une approche plus qu'une autre, la distinction s'établira suivant les niveaux d'intervention. A l'Université, surtout au plan de la recherche, il faut pratiquer toutes les méthodes, selon les circonstances et les impératifs d'enquête. Dans l'enseignement, plus particulièrement, la méthode qui semble garantir la plus grande efficacité pédagogique se trouve être la méthode thématique. Elle s'adapte le mieux aux circon-

ces. Elle peut prendre tour à tour une coloration historique, anthropologique ou autre... Toute approche exclusive est fatalement réductrice.

Il s'agit moins de rendre compte d'une méthode que d'un fait socio-culturel, d'un fait de civilisation. Il s'avère donc plus utile d'ouvrir la critique ou l'enseignant aux sciences annexes de la littérature que de l'investir de méthodes propres à l'enfermer dans le formalisme.

Pour preuve de cette assertion, on ne veut que l'étude des rapports de textes littéraires, **Kaïdara** d'Amadou Hampaté Ba et **l'Héritage** de Birago Diop. Dans le premier cas, il s'agit d'un récit initiatique de pasteurs peul, dans le second, du même texte adapté à une société wolof paysanne et islamisée. L'étude de la question selon la méthode de Propp* se ramènerait à une simple description qui n'irait pas au-delà de l'énumération des actants, fonctions et séquences...

Le problème prend une toute autre ampleur lorsqu'on le place sous l'éclairage de l'histoire, de l'anthropologie, de la sociologie...

On peut réfléchir à la question de la circulation de récits des Peul du Macina aux Wolof du Sénégal, à celle des versions intermédiaires, avant de faire la lumière sur les variations d'une société à une autre, la signification et le fonctionnement des éléments constitutifs de ces divers récits...

Mais assez parlé des approches, on sait qu'elles fonctionnent

comme des chapelles et que chaque critique a la sienne.

Pour conclure

Il suffit de rappeler qu'une pédagogie de la littérature africaine qui se veut véritablement efficiente ne doit pas perdre de vue deux éléments. D'abord sa spécificité. Elle se situe entre la littérature française et la littérature traditionnelle. Elle emprunte à l'une et à l'autre, si bien qu'il s'avère malaisé de rendre compte de ses productions en faisant abstraction de l'une quelconque de ses composantes. Toute référence à la tradition constitue un facteur d'enracinement et un moyen d'implication du public africain. Mieux, la dimension esthétique de la littérature africaine est inséparable de la tradition. Ensuite, il faut garder à l'esprit que la pédagogie de la littérature africaine ne peut pas, ne pas tenir compte du contexte où elle s'exerce. C'est une chose de l'enseigner à des enfants africains en Afrique, une autre d'y initier un public français ou québécois.

Il faut enfin accepter le principe d'une pédagogie variable, adaptée aux objectifs et circonstances. Cette adaptabilité et cette porte ouverte à l'initiative des uns et des autres, ne pourront qu'engendrer le progrès.

Mohamadou Kane
Université de Dakar (Sénégal)

* Propp Wladimir : Folkloriste soviétique, théoricien du récit (1895-1970).

Théorie littéraire et littérature comparée *

Depuis les années soixante-dix, la théorie littéraire s'est considérablement développée et il me semble que les recherches en littératures africaines pourront en bénéficier. La nouvelle littérature comparée s'est libérée de l'approche ancienne où des normes inflexibles servaient de point de départ obligatoire. Elle a appris de la sémiotique, à voir le texte comme un message qui est transmis dans un processus de communication. Ce message n'est

produit et reçu comme littéraire qu'à partir de certaines conventions et dans certaines circonstances. Dans cette nouvelle perspective, les études littéraires ont un autre but : il ne s'agit plus, comme c'était le cas dans le passé, de transmettre les valeurs littéraires de sa propre culture ni de procéder

à la défense et illustration d'une quelconque tradition littéraire. Dans le nouveau champ de recherches, le transfert de valeurs littéraires et la formation de traditions littéraires n'est plus le but poursuivi. Valeurs et traditions sont elles-mêmes devenues **objet** de recherche.

Les développements théoriques sont assez encourageants. Cependant, ils sont le plus souvent loin d'avoir déteint sur la pratique des recherches, de l'enseignement uni-

* Ce texte n'est qu'une partie de la communication de Mineke Skipper qui sera publiée intégralement dans les Actes du Colloque (cf. ce numéro p. 95)