

La littérature africaine dans l'enseignement

UNE PORTION CONGRUE

La littérature africaine comme partie intégrante de l'enseignement secondaire au Cameroun remonte à un passé encore récent. En effet, bien que des établissements « post-primaires » aient vu le jour au lendemain de la deuxième guerre mondiale, sous la colonisation française, laquelle avait succédé à la colonisation allemande depuis 1918, la seule littérature à laquelle eurent droit les pionniers camerounais d'un enseignement « secondaire » dont la finalité restait la formation des auxiliaires de la colonisation (c'était du reste le cas un peu partout en Afrique française) fut, on s'en doute, la littérature de la « Mère-Patrie ». C'est dire que les jeunes élèves camerounais qui par la force des choses s'ouvrirent à la littérature, eurent à consommer à l'instar de leurs lointains camarades

de la métropole, du Rabelais, du Ronsard, du Corneille, du Racine, du La Fontaine, du Voltaire et du Hugo. La littérature pour eux était donc tout simplement française comme l'étaient la civilisation, la religion, l'art, la morale, bref, tout ce que le monde compte de valeurs. Le fondement politico-idéologique de cet état de choses était d'autant plus évident que la littérature africaine – plus précisément négro-africaine – avec des écrivains comme Senghor, Césaire, Damas, Birago Diop, dont les premières œuvres remontent aux années trente, et avec un ouvrage de synthèse devenu célèbre comme « *L'anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache* » (1947) avait déjà acquis quelques lettres de noblesse. En attendant l'explosion des années cinquante que beaucoup

considèrent, à juste titre d'ailleurs, comme l'âge d'or du roman africain d'avant les indépendances, l'absence de la littérature africaine dans les programmes d'enseignement d'alors, ne trouvait nullement sa justification dans l'inexistence de cette littérature. L'insertion de textes et d'œuvres d'auteurs africains dans nos programmes fut un processus laborieux dont nous vous proposons d'analyser les étapes et les données fondamentales avant de nous interroger sur les programmes successifs vus à la fois du point de vue externe et interne. Restera une ultime question à laquelle nous ne saurions nous dérober, celle de savoir de quels enseignants pour quel enseignement de la littérature africaine, voire de la littérature tout court, le Cameroun d'aujourd'hui a besoin.

Les premiers tâtonnements

Le commun des Camerounais d'aujourd'hui, et pas simplement les non-intellectuels, auquel on poserait la question de savoir à quand remonte l'étude de la littérature africaine dans nos collèges et lycées, penserait en toute bonne foi à 1960, qui est la date de l'indépendance nationale. Il n'en est pourtant rien. En effet, les archives du Ministère de l'Éducation Nationale (1) que nous avons consultées laissent apparaître qu'il a fallu attendre 1966 pour voir la littérature africaine entrer dans l'enseignement secondaire au Cameroun, tout au moins dans le premier cycle.

Qu'avait-on donc fait durant les premières années de l'indépendance ? Ce que l'on avait toujours fait depuis les années quarante, c'est-à-dire de la littérature fran-

çaise. Même le souci pédagogique qui avait conduit dans le cadre de l'enseignement primaire, vers 1950, à concevoir des manuels plus ou moins appropriés, n'allait se faire sentir dans le secondaire que beaucoup plus tard. Dans le primaire en effet, les milieux coloniaux avaient rapidement compris que l'écolier africain, dont on rêvait de faire rapidement un auxiliaire efficace, vivait dans un monde dont ne tenaient aucun compte les manuels en usage. La pratique pédagogique ne pouvait dès lors qu'en être entravée. D'où la nécessité d'une coloration africaine des outils d'enseignement. L'inspecteur d'Académie Davesne, on s'en souvient, se distingua dans cette entreprise en élaborant la série devenue célèbre des « Mamadou et Bineta » (2) qui avait l'avantage de mettre en scène des personnages essentiellement empruntés au milieu ouest-

africain et auxquels les écoliers pouvaient aisément s'identifier... Encore que si les textes servant de support aux diverses leçons de grammaire et de vocabulaire, généralement composés par Davesne lui-même, s'inspiraient des contes, récits ou scènes de vie locale, il n'en restait pas moins que les « textes littéraires » nécessaires aux inévitables leçons de « récitation » étaient empruntés à La Fontaine (3), Victor Hugo, Musset et tant d'autres auteurs français pas toujours des plus connus (4).

Mais fermons cette parenthèse un peu longue, quoique à notre avis opportune, sur l'enseignement primaire. Et disons que rien de tel ne fut tenté dans le secondaire avant 1960. Même l'accession à l'indépendance, les premières années, faute de toute législation particulière, n'apporta aucun changement fondamental en la matière.

ment secondaire au Cameroun :

Tout semblait en effet laissé à l'initiative privée, non accompagnée mais tolérée, des éditeurs et commerçants et, à un degré moindre, des pédagogues qui firent une place dans les manuels et les enseignements à des textes d'auteurs africains. Les collèges privés catholiques donnèrent l'exemple en la matière et l'on peut affirmer, avec peu de risque de se tromper (les anciens de l'époque le confirment d'ailleurs) – que les élèves de Libermann (Douala) et Vogt (Yaoundé) eurent droit, avant la lettre, aux pages africaines de Hatier et autre littérature africaine de Fernand Nathan, qui constituaient les premières tentatives de vulgarisation de textes d'auteurs africains.

Il fallut donc, ainsi que nous l'indiquions plus haut, attendre 1966, c'est-à-dire six ans après l'indépendance, pour voir un début de systématisation. A partir de cette année-là en effet, était rendue obligatoire l'étude d'au moins vingt textes africains et malgaches (il faut bien sûr entendre des « extraits »), dans les deux classes de 6^{ème} et de 5^{ème}. En 1967, il y eut un pas en avant puisque des œuvres entières vinrent s'ajouter aux extraits, à savoir **Légendes africaines** pour la classe de 4^{ème} et **L'enfant noir** pour la 3^{ème}. Mais on doit reconnaître qu'il s'agissait là d'une portion bien congrue dans la foule

d'ouvrages que constituaient **L'Illiade**, **Don Quichotte**, **Gulliver à Lilliput**, **Scènes choisies**, **Alexandre et César**, **Le bourgeois gentilhomme** pour la classe de 4^{ème} et **Odes et épopées**, **les femmes savantes**, **Roméo et Juliette**, **Horace**, **Andromaque**, **Poèmes lyriques choisis** pour la 3^{ème}. Ainsi donc, le changement intervenu entre les années 1966 et 1967 dans les programmes de littérature de nos lycées et collèges, tout en étant bien réel, ne pouvait guère avoir le caractère d'un véritable bouleversement. Il demeurait d'autant plus timide qu'il ne concernait que le premier cycle.

Le tournant des années 1968-1970

Le processus d'insertion de la littérature africaine dans l'enseignement secondaire au Cameroun, amorcé, comme nous venons de le voir, deux années auparavant, devait connaître une manière d'aboutissement à partir de 1968. Pour la première fois en effet figuraient au programme de Français du second cycle des œuvres d'auteurs africains, notamment les **Poèmes** de Senghor et **L'Aventure ambiguë** de Cheikh Hamidou Kane. Il faut du reste souligner qu'il s'agissait d'un « cadeau » qui nous était arrivé de France avec les nouvelles exigences de la grande réforme d'alors, dont le résultat avait été l'abandon de la structuration par siècle (Moyen-Age, XVI^{ème}, XVII^{ème}, XVIII^{ème}, etc.) des programmes du second cycle des lycées et collèges français en faveur d'une conception fondée sur l'étude d'œuvres sélectives et représentatives. Il fut dès lors plus aisé d'ouvrir ces programmes, qui continuaient à nous arriver de France, à des œuvres d'auteurs africains.

Mais peut-être conviendrait-il de voir la question d'un autre point

de vue en évoquant l'action des responsables politiques d'alors. En effet, les ministres de l'Education Nationale des Etats africains et malgache d'expression française auxquels s'était associé le Cameroun en dépit de son statut de République Fédérale bilingue (anglais-français), avaient initié depuis 1967 une réflexion sur la réforme de l'enseignement littéraire en Afrique et à Madagascar. On peut considérer le renouveau de 1968 comme les premiers fruits de cette réforme ; tout cela n'étant par ailleurs pas étranger au retentissant colloque de Dakar (1966) sur la littérature négro-africaine (le premier du genre à être organisé sur le continent), qui avait permis d'affirmer de manière magistrale la réalité du phénomène et de la spécificité littéraire du monde noir.

En 1970, un pas de plus allait être franchi dans la recherche globale sur la part à faire à l'Afrique et à Madagascar en matière d'enseignement littéraire. Cela se passait à Paris où une commission d'experts pour la réforme de l'enseignement du Français dans le second cycle, travailla du 3 au 12 septembre sur les recommandations des Ministres de l'Education Nationale des Etats africains qui depuis quelque temps tenaient conférence pratiquement tous les ans. Les travaux de la commission aboutirent à des propositions fort audacieuses qu'il appartenait à chaque Etat de concrétiser. Quelques points des recommandations qui y furent faites et qui portaient essentiellement sur les aspects idéologiques, méthodologiques et sur la répartition quantitative des œuvres méritent d'être rappelés ici, à savoir :

● Introduire à part entière l'étude de la littérature africaine et malgache à côté de celle de la littérature française, afin de former les élèves à la connaissance de leur propre culture.

(1) Nous avons puisé l'essentiel de nos informations dans ces archives.

(2) On se souvient de titres comme *Mamadou et Bineta* apprennent à lire et à écrire et *Mamadou et Bineta* sont devenus grands.

(3) Aujourd'hui encore l'un des premiers textes que mémorisent les jeunes Camerounais des cours élémentaires est la fameuse fable « Le corbeau et le renard » de La Fontaine.

(4) Sur une série de 30 textes que compte le *Mamadou et Bineta* des cours élémentaires, nous avons relevé en tout et pour tout une page de René Maran. Encore faudrait-il savoir s'il a été cité en tant qu'auteur africain (qu'il n'est du reste pas)...

● Enraciner enfin ces littératures dans leur contexte de civilisation en employant les méthodes les plus appropriées pour dégager leur spécialité (sic), tout en ménageant entre elles des possibilités de confrontation.

● Consacrer la moitié du temps imparti pour l'enseignement du français à un programme de littérature africaine et malgache. Sur une moyenne de 5 heures par semaine, 2 heures seront réservées à cette étude, deux autres à la littérature française, la cinquième sera utilisée pour des exercices linguistiques pouvant porter sur les textes des deux littératures (5).

Voilà qui était clair et qui montrait que dans l'esprit des « experts » il devait exister une totale parité entre la littérature africaino-malgache et la littérature française. Et il est par ailleurs d'une extrême importance de relever qu'à leurs yeux aucune des deux littératures ne devait détenir le monopole des modèles linguistiques. Il ne pouvait y avoir meilleure reconnaissance de la qualité des œuvres littéraires africaines.

Par ailleurs, les experts de la Commission du 3 au 12 septembre 1970 firent preuve de plus d'audace encore en recommandant de « commencer l'étude de la littérature africaine et malgache par une initiation à la littérature orale » (6).

C'était là, il faut l'avouer, une option fondamentale, une idée avant-gardiste qui, aujourd'hui encore, fait sursauter certains ministres de l'Education Nationale.

Lors de la Conférence des ministres tenue à Bangui (R.C.A.) du 25 au 29 janvier 1971, les recommandations de la Commission furent chaudement et parfois houleusement débattues. Et à défaut d'un consensus général – le Cameroun par exemple tenait toujours à se démarquer du fait de son bilinguisme – il fut laissé à chaque Etat le soin d'adapter les recommandations de la Commission de Paris à sa situation spécifique. Quels furent les résultats concrets dans le cas du Cameroun ? Telle est la question à laquelle nous nous proposons de répondre par un dépouillement rapide des programmes de littérature africaine à partir de 1971 jusqu'à nos jours.

Regards sur les programmes

Tels que conçus à partir de l'année scolaire 1971-1972, les programmes de littérature africaine au Cameroun souffrent d'une profonde inégalité de traitement par rapport à la littérature française. C'est dire que les recommandations de parité que nous évoquions tantôt furent loin d'être suivies.

Cette disproportion se manifeste dès le premier cycle dans ce que l'on appelait alors les « lectures suivies » (7). C'est ainsi que l'on retrouve une seule œuvre africaine (**Le pagne noir**) sur 4 en 6^{ème} pour l'année 1971-72, une également (**Les nouveaux contes d'Amadou Koumba**) sur 4 œuvres en 5^{ème}. L'écart se creuse encore davantage en 4^{ème} avec une sur 5 (**Épopées africaines**), avant de se réduire encore légèrement en classe de 3^{ème}, où figuraient **L'enfant noir** et **Poésie africaine** sur 6 œuvres programmées. Rien de vraiment fondamental ne changera dans cet état de choses et les seuls nouveaux titres qui apparaîtront au premier cycle durant cette période seront **Maïmouna** et **L'arbre fétiche**.

Les choses ne se présentent guère mieux durant le second cycle dont s'était plus particulièrement occupée la fameuse commission de 1970. En effet, en dépit d'une étonnante multiplication d'œuvres au programme de français, notamment en seconde et en première, la disproportion entre les deux littératures africaine et française reste singulièrement grande. De 4 œuvres sur 10 pour la seconde et 4 sur 7 pour la première en 1971-72, l'on passe à 5 sur 15 et 4 sur 9 en 1972-73, pour s'y maintenir jusqu'à la fin de la décennie. Quant à la classe terminale, on n'y voit guère figurer qu'une seule œuvre africaine sur 6 (**La tragédie du Roi Christophe**) entre 1971 et 1973. Elle en disparaît entre 1973 et 1975, si nous en croyons les archives du Ministère de l'Education Nationale, avant d'être remplacée à partir de l'année suivante par l'inévita-

ble **Aventure ambiguë**. Il en résulte le sentiment bien désagréable que pendant des années la littérature africaine s'est vu attribuer la portion congrue dans l'enseignement secondaire au Cameroun.

Mais depuis le début des années 80, il semble y avoir une légère amélioration. Tout se passe comme s'il s'était opéré une nouvelle prise de conscience, sinon de la primauté de notre littérature par rapport aux autres, mais du moins de son importance réelle.

Comment en effet ne pas le penser quand on constate que, désormais dans le premier cycle, la disproportion – si elle persiste – n'est plus criarde ! Même, en classe de 6^{ème} il n'existe plus qu'une œuvre de lecture suivie : **Les contes du Cameroun** de Soundjock et Binam. En 5^{ème} **Les nouveaux contes d'Amadou Koumba** voisine avec un seul autre texte : **Comment j'ai retrouvé Livingstone** (Stanley), alors qu'en 4^{ème} la proportion se renverse en faveur de la littérature africaine avec **Trois prétendants, un mari** et **La mort de Chaka** contre **Les fables** de La Fontaine uniquement. Et même si en 3^{ème} la littérature française reprend le dessus à nouveau avec **Les femmes savantes** et **Andromaque**, contre **Sous l'orage**, il reste que l'ensemble des programmes du premier cycle dénote désormais un changement de cap en ce qui concerne la littérature africaine.

Cette impression se confirme d'ailleurs avec le second cycle, notamment en classe de seconde, où, non seulement il est prévu trois œuvres de littérature africaine sur cinq mais aussi un cours d'initiation à la poésie négro-africaine et – chose plus inattendue – une introduction à la littérature orale, à partir de l'ouvrage de Cendrars : **l'Anthologie nègre** ou **De la littérature orale traditionnelle**. Il est tout simplement dommage que ce vent de renouveau tombe brusquement en première et en terminale avec respectivement deux et trois œuvres africaines sur six, **Black Boy**, **Cahier d'un retour au pays natal**, **L'Homme-Dieu de Bisso** d'une part, et d'autre part **La tragédie du Roi Christophe** et **L'aventure ambiguë**.

Tout compte fait donc, la littérature africaine, saisie du point de vue de son importance quantita-

(5) Extrait du Rapport de la Commission d'experts du 3 au 13 sept. 1970, p. 1.

(6) Op. Cit., p. 2.

(7) Il s'agissait de passer de simples extraits à des œuvres entières.

tive, fait, en dépit de quelques exceptions, figure d'enfant pauvre en un domaine où elle aurait dû se tailler la part du lion. Mais le corpus proposé à nos élèves obéit-il à des orientations précises ? Telle est la question à laquelle il nous faut maintenant répondre par une analyse des programmes d'un triple point de vue, celui des genres, de l'origine des écrivains et de l'idéologie globale des œuvres.

Essai d'analyse externe

Les textes au programme de littérature africaine dans notre système d'enseignement tels que nous les avons révélés le dépouillement opéré ci-dessus ne semble pas du tout reposer sur un souci de répartition équilibrée entre les genres. En effet, si la prose est largement représentée, allant du roman au conte en passant par l'essai et la nouvelle, on découvre par contre qu'en matière de théâtre, seules une demi-douzaine de pièces ont fait l'objet d'études durant les dix à quinze dernières années. Mais tout compte fait, c'est la poésie qui paraît la moins privilégiée, car le seul recueil qui, d'année en année persiste, notamment en classe de première, reste le **Cahier d'un retour au pays natal**. Pas une œuvre entière de Léopold Sédar Senghor ne figure dans les programmes que nous avons dépouillés. Cela est tout simplement surprenant quand on sait qu'il s'agit là du plus grand poète de la négritude africaine. Et l'on ne peut que s'interroger sur les raisons de cette désaffection dans un pays où il n'existe, à notre connaissance, aucune opposition à sa personne. Quoi qu'il en soit, il apparaît clairement que les programmes de littérature ne sont point ici conçus de manière à donner à l'élève, tout au long de sa formation, une image complète et équilibrée de la production littéraire africaine. Autant l'approche de la prose (roman en particulier) et, dans un degré moindre, du théâtre, est progressive, voire systématique, autant celle de la poésie paraît incohérente et superficielle.

Une autre orientation à laquelle on aurait pu s'attendre, c'est que la

littérature camerounaise soit clairement distincte du reste de la littérature africaine tous pays confondus, et fasse l'objet d'un traitement spécifique. La richesse de notre littérature nationale autorisait une telle option. Or, il n'en est manifestement rien. Et l'on est même en droit de se demander si elle ne fait pas l'objet d'une véritable désaffection. La preuve en est que de 1971 à 1975 par exemple il ne figure au programme du secondaire (1^{er} et 2^{ème} cycles) que trois romans camerounais : **Le vieux nègre et la médaille**, **Une vie de boy** et **Ville cruelle** parmi une bonne vingtaine d'ouvrages. Quelques autres titres tels **Mission terminée**, **Trois prétendants**, **un mari**, et plus récemment encore **L'Homme-Dieu de Bisso** viendront certes s'y ajouter dans les années suivantes, mais sans qu'il y ait de quoi corriger le déséquilibre largement défavorable à notre littérature nationale.

Si l'on considère ces divers titres au point de vue de la répartition par genre, on se rend rapidement compte qu'elle est plus qu'inégale, car si l'on a cinq romans pour une seule pièce de théâtre, la poésie par contre est tout simplement absente. Il est clair que le jeune Camerounais au terme de ses études secondaires n'emporte de la littérature camerounaise qu'une image tronquée et court le risque – en l'absence d'un effort personnel d'ouverture et de lecture – de conclure à l'inexistence de la poésie camerounaise pourtant déjà si riche. Comment ne pas relever cet autre danger auquel l'expose le fait de privilégier les deux grands romanciers que sont Oyono et Mongo Béti au détriment de tant d'autres, tout aussi représentatifs ? Sans compter qu'à propos de Mongo Béti, seules ses œuvres d'avant 1960 sont étudiées, le silence le plus total étant fait autour des productions pourtant « fortes » comme **Remember Ruben**, **Perpétue ou l'habitude du malheur** et **La ruine presque cocasse d'un polichinelle**.

Mais, d'une manière plus générale nous pouvons dire qu'après déjà plus de quinze ans d'étude « systématique » de la littérature africaine de manière indistincte, on doit désormais envisager sérieusement de s'arrêter sur ce que les

œuvres de chaque pays ont de spécifique, c'est-à-dire en définitive parler des littératures nationales africaines. Car, en dépit d'une histoire coloniale commune qui a engendré partout des situations économiques et culturelles identiques, lesquelles inspirent nos écrivains, il reste que les pays africains offrent suffisamment de caractéristiques particulières et distinctes pour que leurs littératures en portent les empreintes, si tant est que le climat, la religion, les structures sociales, la géographie, le milieu en général sont autant d'éléments qui façonnent les personnages – même fictifs – et influencent leur comportement. C'est dire qu'il est temps que commence l'ère des « littératures nationales africaines ». Et, pour m'en tenir à quelques exemples, je dirai que la littérature sénégalaise (pays du Sahel et de religion à majorité musulmane) ne sera jamais identique à celle du Cameroun, pays de forêts, animiste ou chrétien. Pour être plus précis, Ousmane Sembène n'aurait jamais pu écrire comme Mongo Béti dans **Ville cruelle** : « Je vous laisse la route ; je préfère la forêt ; d'abord il y fait plus frais et les arbres sont mes amis » (8). Bref ce ne sont pas les caractéristiques particulières qui manquent à nos différentes littératures dont certaines pourraient se révéler d'ailleurs d'une extrême diversité.

La question du contenu

Après cette brève analyse externe des œuvres proposées aux élèves du secondaire au Cameroun, il convient maintenant de s'interroger sur leur nature interne, ou, en d'autres termes, sur ce qui, dans leur contenu, paraît justifier le choix.

A ce propos, l'on ne peut s'empêcher de revenir une fois de plus sur la fameuse commission d'experts de 1970 qui préconisait une approche essentiellement thématique de la littérature africaine (tout comme de la littérature française d'ailleurs) en distinguant, entre autres, le surnaturel et le sacré, la vie quotidienne, les structures de la société, les âges de la vie, la famille

africaine traditionnelle, condition humaine et sagesse africaine, les grandes figures, regard de l'Afrique traditionnelle sur le monde, et enfin la société coloniale. On aura noté l'absence dans cette liste de la nouvelle société africaine. Toujours est-il qu'il semble bien que les spécialistes camerounais des programmes aient, grosso modo, adopté cette approche sans même chercher à en corriger la lacune fondamentale qui était le gommage systématique de toute chronologie ; sans compter qu'elle ne faisait pas une place suffisante à l'histoire et à la civilisation sous-tendant le fait littéraire.

Cela dit, les œuvres au programme de l'enseignement secondaire au Cameroun nous semblent illustrer, toute chronologie confondue et de manière bien inégale, trois thèmes principaux et englobants, à savoir : la société africaine traditionnelle, la société coloniale, la société post-coloniale. Si l'image de la société traditionnelle est ce qui prédomine dans des œuvres comme *Les contes d'Amadou Koumba*, *Les nouveaux contes...*, *Epopées africaines*, *Le pagne noir*, *L'arbre fétiche*, *La mort de Chaka*, voire dans *L'Enfant noir*, étudiées au 1^{er} cycle, l'époque coloniale et post-coloniale l'emporte dans *Le vieux nègre et la médaille*, *Une vie de boy*, *Ville cruelle*, *Le monde s'effondre*, *L'aventure ambiguë*, *Le mandat*, *Le lion et la perle*, *Une tempête*, *La tragédie du Roi Christophe*, etc., dont l'étude est affectée au second cycle.

Notre intention ici n'est pas de revenir sur les caractéristiques de ces différentes sociétés telles que perçues à travers la littérature. On en a suffisamment parlé par ailleurs, pour qu'il ne soit guère nécessaire d'y insister de nouveau. Nous voudrions plutôt envisager la chose une fois de plus du point de vue de l'importance accordée dans les programmes à tel ou tel type de société. Il apparaît dès lors clairement que les œuvres décrivant la société coloniale avec, pour toile de fond, l'éternel conflit des civili-

sations sont largement privilégiées par rapport aux autres. Il est en effet significatif à cet égard que sur huit ouvrages aux programmes du second cycle pour l'année scolaire 1983-84, six traitent de l'époque coloniale contre deux seulement de l'époque post-coloniale. Il en découle donc que les œuvres traitant de la société africaine actuelle, des nouveaux rapports de domination entre nègres ou nationaux eux-mêmes, des nouvelles formes d'injustice, de misère, et aussi, pourquoi pas, de nationalisme engendré par l'indépendance politique, etc., ont bien peu de place dans les programmes scolaires.

Il faudrait, à ce sujet, dire qu'il y aurait d'autres « tragédies » à étudier et à vivre que celle du *Roi Christophe*, qui est dans nos programmes l'éternelle illustration d'une indépendance mal gérée par des hommes mal ou pas du tout préparés, quand ce ne sont pas des usurpateurs. Il y aurait d'autres exemples à proposer à nos élèves. Et l'on ne peut que s'interroger sur ce refus d'oser, sur le silence dont on entoure des œuvres comme *Le devoir de violence*, *Les soleils des indépendances*, *Perpétue ou l'habitude du malheur*, *Le bel immonde*, et j'en passe, qui auraient d'autres messages à transmettre. Faut-il croire que nous avons choisi de nous complaire dans un ressassement sans risques du passé et de l'imposer à une jeunesse qui aurait sans doute besoin d'aller à la rencontre de son propre monde, de son temps, pour les remettre en cause ? Quoi qu'il en soit, il nous paraît urgent d'actualiser les programmes de littérature africaine chez nous, ou plus exactement d'en accélérer le processus. Ceci contribuerait largement à enlever de l'esprit de bon nombre de nos élèves, l'idée que notre littérature se préoccupe uniquement du conflit des civilisations traditionnelle et moderne ou se réduit à la négritude des pères fondateurs.

vivement, un goût d'inachevé, si nous ne posons le problème des enseignants et de leur qualification.

A ce propos, il faut préciser que dans l'enseignement du Français, comme dans la presque totalité des autres matières, on distingue, au Cameroun, deux types d'enseignants, d'un côté les nationaux, et, de l'autre, les coopérants (français pour la plupart). Si l'équilibre tend aujourd'hui à se réaliser, il faut néanmoins se rappeler qu'au moment où, autour de 1968, la littérature africaine faisait son entrée officielle dans nos programmes, l'immense majorité des professeurs de français nous venaient des universités françaises, quand ils n'y entraient pas après leur service militaire dans quelque lycée camerounais (Je me souviens avoir moi-même été, en 1972-73, le seul Camerounais sur quatre professeurs de français au Lycée technique de Yaoundé). Et quand on sait qu'à l'époque pas une seule université française – ne parlons pas des lycées ! – n'avait à son programme le moindre cours de littérature africaine (les choses ont peut-être heureusement changé aujourd'hui), on réalise aisément que nos coopérants n'avaient aucune notion de cette discipline nouvelle qu'ils devaient pourtant enseigner. Et il est d'ailleurs symptomatique que l'on n'ait jamais, à notre connaissance, songé à organiser à leur intention ne fût-ce que des séminaires d'initiation qui auraient sans doute eu l'avantage de limiter les dégâts. Car hélas il y en eut !

Cette ignorance des coopérants a, dans bien des cas, engendré hostilité et mépris à l'égard de la littérature africaine. Quels discours n'avons-nous pas entendus à l'époque sur l'inexistence de cette littérature et sur son état embryonnaire de la part de gens qui – quoi de plus normal – devaient paraître ne rien ignorer... Les plus « honnêtes » consacraient une petite heure (souvent la dernière des trois trimestres de l'année scolaire) à ce qui représentait, en dépit de la disproportion relevée plus haut, une bonne petite fraction du programme de français. Le cours se réduisait d'ailleurs à quelques phrases dont se souviennent sans doute nombre d'anciens élèves de l'époque : « Vous avez aussi à votre

Quels enseignants pour quelles littératures ?

Cette réflexion sur l'enseignement de la littérature africaine au Cameroun aurait, nous le sentons

(8) Eza BOTO, *Ville cruelle*, Paris, Présence Africaine.

(9) Ce ne fut pas un mince avantage pour les étudiants de cotoyer de manière permanente ceux de leurs congénères qui s'exerçaient à la littérature.

programme telle ou telle œuvre de littérature africaine. Vous la lirez vous-mêmes. Mais soyez sans inquiétude : elle ne viendra certainement pas à l'examen... (Probatoire ou Baccalauréat) Rien n'était évidemment moins sûr ! Quelques-uns, plus consciencieux ou plus audacieux acceptaient de se mettre à l'étude des œuvres pour ensuite les enseigner, quitte à rester à la superficie à cause de la non-maîtrise de leur support historico-culturel. Ils avaient néanmoins du mérite.

Les choses ont-elles véritablement changé aujourd'hui ? En d'autres termes, les coopérants d'aujourd'hui, professeurs de français, sont-ils mieux préparés à l'enseignement de la littérature africaine ? Il est difficile de l'affirmer en l'absence d'une politique officielle et systématique dont la finalité serait de les y initier.

Que dire maintenant des nationaux sinon que les premiers d'entre eux, également formés dans les universités françaises n'avaient souvent qu'un bien maigre avantage, celui de s'être frotté dans les milieux intellectuels noirs de France sinon à la littérature africaine en tant que discipline, du moins aux écrivains eux-mêmes dont ils lisaient généralement les œuvres (9). Mais il s'agit là d'une petite lacune qui fut rapidement

comblée avec l'arrivée sur le « marché de l'enseignement secondaire » dès la fin des années soixante des « produits » de l'Université Fédérale du Cameroun et de l'Ecole Normale Supérieure ayant suivi une formation appropriée en littérature africaine. On trouvait désormais sur le terrain des professeurs qui alliaient l'avantage du vécu à l'acquis de l'école. Et leur présence se fit sentir dans nos lycées et collèges, quoique de manière bien insuffisante au départ. Il conviendrait de restituer aujourd'hui aux nationaux, aptes par formation dans l'une et l'autre littérature, tout l'enseignement du français, par souci de continuité pour les élèves, et pour une intégration culturelle véritable.

Et pour dire un mot de ces élèves, leur attitude – dérivant souvent de celle de leurs professeurs – mérite qu'on s'y arrête un instant. S'il s'en trouve quelques-uns pour épouser innocemment ou consciemment le parti du mépris, du dénigrement ou de la dénégation comme certains de leurs professeurs même nationaux (10), il reste que l'immense majorité des élèves camerounais – quoi de plus normal – font preuve d'un grand enthousiasme et d'une participation active quand on aborde la partie africaine de leur programme de Français. C'est sans doute qu'ils se sentent véritablement concernés et ne vivent plus cette situation qui, selon l'expression du poète camerounais François Sengat Kuo, consiste à

« Traverser les livres comme un désert de pierres muettes
Emmurées dans l'éternelle surdité
du silence » (11).

Cela ne suffit certes pas pour

faire de bons élèves, de bons littéraires, car ce n'est précisément pas toujours la « littérarité » des œuvres qui les enthousiasme, loin s'en faut. Mais il y a cependant là une raison de plus de méditer sur la portion congrue qui continue d'être le lot de la littérature africaine dans l'enseignement secondaire au Cameroun.

En guise de conclusion

Nous nous contenterons d'un constat qui découle du reste directement de ce qui précède, à savoir que cet objectif, entre autres, de l'enseignement de la littérature, qui est de contribuer à l'intégration culturelle de l'enseigné et de lui offrir un champ de références pour nourrir sa propre pensée, peut être considéré comme encore loin d'être atteint au Cameroun. A ce propos notre expérience d'enseignant de littérature africaine nous donne souvent à constater que nos étudiants puisent plus spontanément dans les œuvres d'auteurs français de quoi appuyer leur propre réflexion, comme si les œuvres africaines n'avaient pas, elles aussi, une dimension universelle. Il n'est sans doute pas besoin d'être un grand psychanalyste pour comprendre ce phénomène qui persistera tant que les structures et surtout la mentalité – qui n'est malheureusement pas seulement celle du lecteur moyen – n'auront pas fondamentalement changé.

André Ntonfo

Département
de Littératures Africaines
Université de Yaoundé, Cameroun.

(10) Il faut bien dire qu'il n'y a pas que les coopérants pour dénigrer la littérature africaine. On trouve paradoxalement des nationaux – parfois à des niveaux insoupçonnés – qui en sont encore à discuter de sa réalité, de sa spécificité. Il ne s'agit bien sûr que d'une minorité, même si elle est agissante.

(11) François SENGAT KUO, *Collier de cauris* : « les mots sont des totems », Paris, Présence africaine, 1970.

« Il est de fait qu'en Afrique Noire, - comme du reste dans la Grèce antique ou dans l'Occident médiéval, - le passage de l'oralité à l'écriture dans le domaine littéraire a commencé avec la mise par écrit de narrations traditionnelles relatives au passé des sociétés concernées : des œuvres pionnières comme les *Contes et Légendes d'Afrique noire* (1949) du Sénégalais Ousmane Socé, nombre de *Légendes africaines* (1954) de l'Ivoirien Bernard Dadié, *Soundjata* (1960) du Guinéen Djibril Tamsir Niane, ou *Crépuscule des temps anciens* (1962) du Voltaïque Nazi Boni, sont manifestement l'équivalent de l'*Illiade* grecque, du *Beowulf* anglais, du *Hildebrandslied* allemand, des chansons de gestes françaises, des sagas scandinaves, du romancero espagnol. Ces récits historiques ont pour finalité d'affirmer l'identité du groupe en proposant des modèles de comportement : l'importance de leur fonction sociale explique la priorité qui leur fut octroyée dès le début de l'activité scripturaire. »

Albert Gerard