

3

Repères

- 2 Les vicissitudes du développement**
Jean-Pierre DOZON
- 7 Des livres pour quoi faire ?**
Le point de vue d'une librairie
Agnès AVOGNON ADJAHO
- 13 Les langues dans les systèmes éducatifs en Afrique**
Mwatha MUSANJI NGALASSO
- 21 Quels auteurs au programme ?**
Le cas de l'enseignement du français au Maroc
Frédéric BOURDEREAU
- 27 Écrivains d'Afrique du Sud :**
penser l'apartheid dix ans après...
Abdourahman A. WABERI

Les vicissitudes du développement

Jean-Pierre Dozon

La fin de la guerre froide et l'avènement du néolibéralisme, dont l'*imperium* paraît devoir s'étendre aux confins de la planète, ont eu pour conséquence de dissiper un ensemble de notions, à forte charge performative, qui avait animé l'époque de l'après-guerre et marqué le tournant des décolonisations.

C'est ce qui est advenu à la notion de tiers-monde inventée dans les années 1950 (rendue caduque par la disparition des deux blocs et par la montée en puissance de certains pays du sud-est asiatique ou d'Amérique latine, auparavant inclus dans cet ensemble) et à ce qu'elle impliquait en termes de mouvements et d'alternatives politiques¹.

Mais, avec elle, c'est également un large éventail de doctrines politico-économiques qui semblent ne plus être de mise, même si ce que l'on nomme « mouvements altermondialistes » peuvent aujourd'hui apparaître comme leurs justes héritiers.

Premières voies : industrialisation et planification

Parle-t-on encore aujourd'hui d'industrialisation ou de planification ? Ces mots paraissent surannés lorsqu'ils s'appliquent aux pays du Nord : ils renvoient à des processus, des politiques ou des systèmes qui, avec plus ou moins de bonheur, ont marqué leur histoire et soumis leur présent à l'imprécision et à l'incertitude de l'après (ce que suggèrent des formules comme post-industriel, postcommuniste et ou encore postmoderne). Mais ces mots relèvent bien davantage de l'ordre du lapsus ou de l'acte manqué quand ils s'appliquent aux pays du Sud où ils ne semblent plus être d'actualité alors même qu'ils furent largement utilisés pendant toute une période sans avoir pourtant eu les effets escomptés. Un large pan du vocabulaire – dont les mots développement et sous-

1. Souvenons-nous par exemple du mouvement des non-alignés né de la Conférence de Bandung en 1955, ou de celui de la Tricontinentale où l'Asie, l'Afrique et l'Amérique latine étaient réputées pouvoir faire front commun contre les puissances du Nord.

développement ainsi que ce qu'ils ont pu comprendre comme modèles socio-économiques et comme controverses théoriques ou idéologiques – semble ainsi réévalué.

Pensons par exemple au fameux ouvrage de Rostow : **Les étapes de la croissance économique**² (paru juste au tournant des indépendances africaines), archétype d'une pensée libérale qui ne proposait d'autre modèle de développement au tiers-monde que celui prétendument suivi par l'Occident depuis la Renaissance, notamment au travers de son « décollage » capitaliste, ou au modèle un peu moins simpliste de François Perroux³, qui prônait pour les jeunes nations une planification cohérente à partir de pôles de développement (en général d'industrialisation), destinés à avoir des effets d'entraînement sur le reste de leur économie. Enfin, ayant sans doute davantage marqué leur époque et conservé un peu de postérité, les théories critiques, d'inspiration marxiste, qui expliquaient le sous-développement du tiers-monde et des jeunes nations comme la contrepartie du développement en Occident, qui, après trois siècles de traites négrières et une période plus courte de conquêtes coloniales destinées à capter matières premières et nouveaux marchés, poursuivait sa lancée impérialiste par le contrôle des monopoles et des grandes places financières. Les jeunes nations se devaient donc de rompre résolument avec ces rapports de domination et de dépendance si elles ne voulaient pas que leur sous-développement (c'est-à-dire une structuration de leur économie commandée presque exclusivement par des intérêts extérieurs et des échanges inégaux) ne s'accroisse. Telles étaient les thèses de Samir Amin⁴, d'André Gunder-Frank⁵ ou d'Arghiri Emmanuel⁶, qui proposaient pour le tiers-monde l'avènement d'une véritable indépendance par la mise en œuvre d'un développement autocentré à base socialiste appuyé par de fortes interrelations économiques et commerciales et l'organisation d'ensembles régionaux.

Une abondante littérature fut donc consacrée au développement et au sous-développement. Mais, au-delà de leurs antagonismes, deux points communs unissaient toutes les thèses :

- la croyance en un développement possible pour les pays du tiers-monde
- l'idée que l'industrialisation et la planification apparaissaient comme les meilleures solutions pour sortir du sous-développement, ce qui impliquait un rôle majeur de l'État.

Toutes choses qui ne relevaient pas uniquement de l'ordre théorique ou discursif, mais qui prirent corps dans des pratiques effectives, spécialement en Afrique à partir des années 1950 et, surtout, durant les deux décennies qui suivirent les indépendances.

**Un large pan
du vocabulaire
semble ainsi
réévalué.**

**Une abondante
littérature
fut donc
consacrée au
développement
et au sous-
développement.**

2. Walt Whitman Rostow, **Les étapes de la croissance économique : un manifeste non-communiste**, Paris, Seuil, 1963.

3. François Perroux, **L'économie des jeunes nations**, Paris, PUF, T.1, 1962.

4. Samir Amin, **L'accumulation à l'échelle mondiale**, Paris, Ifan-Anthropos, 1970.

5. André Emmanuel, **L'échange inégal**, Paris, Maspero, 1970.

6. Arghiri Gunder-Frank, **Le développement du sous-développement : l'Amérique Latine**, Paris, Maspero, 1969.

Quelles alternatives au développement économique ?

Pendant ces trente années, qui correspondent du reste à nos Trente Glorieuses et, plus généralement, à une forte croissance mondiale, de nombreux pays du tiers-monde furent le théâtre de vastes opérations de développement (financées par l'aide bilatérale et multilatérale), le plus souvent dans le domaine agricole afin de diversifier ou de rationaliser la production par de nouvelles variétés ou techniques de cultures (développement par exemple de la riziculture irriguée, du coton, introduction du machinisme agricole), mais aussi dans certains secteurs industriels (complexes hydrauliques, agro-industries, etc.), ou encore dans l'éducation avec des projets singulièrement ambitieux comme celui de la télévision éducative au Niger et en Côte-d'Ivoire. Bien qu'elles fussent fréquemment suscitées de l'extérieur, et parfois sujettes à caution, ces opérations n'en permettaient pas moins d'étayer un certain type de planification et, surtout, de faire des États les lieux à partir desquels s'organisait la vie socio-économique et se créaient quantité d'emplois. C'est ainsi que nombre de gouvernements africains, n'ayant pas nécessairement choisi la voie socialiste (mais bien souvent sous le contrôle de partis uniques) purent créer de grandes sociétés d'État qui, tout en bénéficiant de fonds extérieurs importants, avaient pour vocation non seulement de développer telle(s) ou telle production(s), le plus souvent agricole(s), mais aussi d'aménager une région et de construire tout un ensemble d'infrastructures au travers d'opérations dites de « développement intégré ».

Du même coup, une économie, une géographie et une socio-anthropologie du développement purent prendre leur essor, lesquelles s'appuyaient moins sur des considérations théoriques que sur des observations de terrain et des analyses d'opérations particulières qui prenaient la mesure des transformations en cours dans divers domaines (régimes fonciers, systèmes de production, structures sociales). Nombre de ces analyses, constatant l'échec ou la faible réussite de nombreuses opérations au regard des objectifs fixés, furent critiques et stigmatisèrent le faible intérêt et les connaissances parfois restreintes de la réalité complexe où les projets devaient s'appliquer. Le milieu des « développeurs » fut donc amené à prendre davantage en compte le point de vue des sciences sociales et à s'assurer la collaboration de géographes, de sociologues ou d'économistes avant et durant la mise en œuvre d'une opération.

Il y eut cependant, et ce dès les années 1960, des critiques plus radicales, parmi lesquelles celles de René Dumont⁷, qui consistaient à dire que les programmes de développement étaient trop coûteux,

**Faire des États
les lieux à
partir desquels
s'organise
la vie socio-
économique.**

7. René Dumont, *L'Afrique noire est mal partie*, Paris, Seuil, 1962.

trop techniques, trop à l'avantage des États et de leurs agents, et qu'ils mettaient en péril les sociétés paysannes qu'il fallait au contraire préserver de toute mainmise extérieure⁸. Sur un ton prophétique, elles dénonçaient une volonté de modernisation tous azimuts qui, en obligeant les sociétés à produire pour le monde des villes et le marché mondial (cultures d'exportation), déstructurerait irrévocablement les modes de subsistance traditionnels et conduisait ces pays à des catastrophes. L'idée utopique d'une pluralité de développements endogènes ayant vocation à revivifier les paysanneries, à donner à celles-ci les moyens de faire renaître ou de mettre en première ligne leurs antiques savoirs et savoir-faire en matière d'agriculture, de pêche, d'artisanat ou autre fut proposée comme alternative. Cela allait de pair avec le souci écologique d'une gestion prudente des ressources et des milieux.

Très minoritaires dans les années 1960, ces conceptions antiproductivistes d'un développement endogène ou d'un écodéveloppement eurent, deux décennies plus tard, une postérité encore plus radicale en proposant rien moins qu'un arrêt de tout développement ou, plus justement, de toute opération modifiant les modes de production et les formes de vie des populations du tiers-monde. Ayant souvent abouti à des échecs, et parfois à des situations pires qu'à l'origine, alors même qu'il se voulait autocentré et à l'écoute des sociétés paysannes, le développement apparut alors comme une obsession économiste imposée par l'Occident⁹. L'idée d'un « antidéveloppement », c'est-à-dire d'un refus systématique de tout mode d'intervention sur les logiques propres à ces sociétés, fit ainsi son chemin. Elle le fit en manifestant un intérêt appuyé pour le secteur informel des pays du Sud et pour les pratiques populaires de débrouillardise. Elle survenait par ailleurs en une période d'affirmation du néolibéralisme et des programmes d'ajustement structurel qui mettaient directement en cause les politiques de développement menées jusqu'alors.

En stigmatisant précisément le *mal governo* des pays du Sud – c'est-à-dire leur gabegie et leur corruption (ce qui pouvait revenir également à une autocritique implicite) – les organisations internationales de Bretton Woods (FMI et Banque mondiale) et les grandes puissances cessèrent de concevoir le développement de ces pays comme de nature exclusivement économique. En préconisant moins d'État ainsi qu'une décentralisation susceptible d'amener des formes d'autonomie locale et des pratiques de bonne gouvernance (projets communautaires plus modestes soutenus par des organisations non-gouvernementales), elles ne furent pas loin de rejoindre, au moins sous certains aspects, les positions de ceux qui, trois décennies plus tôt, dénonçaient un développement conduisant à la déstructuration des sociétés paysannes au profit des États.

L'idée utopique d'une pluralité de développements endogènes comme alternative.

Secteur informel et pratiques populaires de débrouillardise.

8. Jean Coussy, « Les métamorphoses récentes du discours utopique sur les relations Nord-Sud », *Revue Tiers-Monde*, T. XIX, n° 75, Juillet-septembre 1978, pp. 601-624.

9. Cf. par exemple Gilbert Rist, *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*, Paris, Presses Universitaires de Sciences-Po, 1996.

Ces conceptions ne sont pas sans résonance aujourd'hui avec la réduction de l'aide publique au développement et le laisser-faire prôné par les partisans de l'antidéveloppement qui jugent toute intervention extérieure ou étatique néfaste aux initiatives des populations.

Le laisser-faire prôné par les partisans de l'anti-développement.

Vers un « développement humain » ?

Alors qu'elles rompaient avec les politiques de développement initiées auparavant, organisations internationales et grandes puissances se donnèrent vite comme nouvel objectif, à la fois plus modeste et plus dramatique, de lutter contre la pauvreté qui n'avait cessé de s'aggraver depuis vingt ans. De la même manière, nombre d'organisations humanitaires du Nord, loin de toute ambition de développement, ont désormais en charge l'existence – c'est-à-dire le simple recouvrement des besoins élémentaires – d'un nombre grandissant de populations déplacées et réfugiées, et cela tout particulièrement en Afrique subsaharienne. La pauvreté et la multiplication des crises sociopolitiques dans cette région du monde, aggravées par les politiques néolibérales, posent de manière aiguë la question du développement et la nécessité de politiques publiques dans le domaine économique, mais peut-être surtout dans les secteurs de la santé et de l'éducation.

Lutter contre la pauvreté.

À cet égard, si la lutte contre la pauvreté et les interventions humanitaires paraissent de plus en plus occuper le devant de la scène des relations Nord-Sud (et spécialement du Nord vis-à-vis de l'Afrique), les politiques néolibérales en vigueur ne semblent malgré tout pas s'en satisfaire en rejetant dans le même mouvement toute doctrine et toute action de développement. Au contraire, simultanément à leurs exigences de bonne gouvernance, elles préconisent depuis une dizaine d'années des modes de « développement humain », soit un ensemble d'actions volontaristes destinées à corriger les inégalités et les processus d'exclusion, à promouvoir la santé publique, à favoriser l'émancipation et la participation des femmes et à régénérer l'environnement. Toutes choses éminemment souhaitables (et qui devraient aussi valoir pour les grandes puissances), mais qui, à moins de ne pas véritablement y croire, exigent également du développement économique, des politiques publiques et des États dignes de ce nom pour les conduire.

Un ensemble d'actions volontaristes qui exigent des politiques publiques et des États dignes de ce nom.

Jean-Pierre DOZON

École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris

Des livres pour quoi faire ?

Le point de vue d'une librairie

Agnès Avognon Adjaho

L'ancien président du Mali, Alpha Oumar Konaré, déclarait à la Foire du livre de Jeunesse à Bologne, en avril 1999, où l'Afrique était invitée d'honneur : *« Apprendre à lire et à écrire est un acte de libération dans un pays où un enfant sur deux n'a pas la chance d'aller à l'école, alors que 50 % des citoyens ont moins de 15 ans.*

Il n'y aura pas de développement, ni d'avancée démocratique tant que ces chiffres ne seront pas inversés. » Roger Dehaybe, administrateur général de l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie, à la veille du X^e Sommet de la Francophonie, à Ouagadougou, vient de lui emboîter le pas : *« Puisqu'on prétend avoir déjà tout tenté, et si maintenant on essayait l'éducation ? N'est-il pas temps en effet de replacer l'alphabétisation et l'éducation de base comme LA priorité politique ? »¹*

C'est évidemment au nom de cet impératif que la production du livre scolaire en Afrique absorbe tant d'énergies et tant de moyens financiers de la part des pouvoirs publics et des partenaires du développement.

Gagner la bataille de l'« éducation pour tous », apparaît, cela va sans dire, comme le préalable, la condition et la finalité de toute action sur la diffusion du livre. Pourtant, pour les personnes qui s'engagent dans les métiers du livre, c'est le problème du livre et de la lecture qui demeure un enjeu incontournable pour le développement durable.

Pour ceux qui auront déjà poussé les portes de la scolarisation, offrir l'aventure de la lecture en provoquant par tous les moyens la contagion du simple plaisir de lire, semer la culture de la lecture constituent un autre champ de bataille.

Qui sont les lecteurs ?

Sous tous les cieux, le livre a son public. Les lecteurs et acheteurs de livres viennent de tous les horizons. Au Bénin, vus depuis ma librairie, ils sont élèves, parents d'élèves, étudiants, enseignants et professeurs d'université. Ils sont aussi commerçants, artisans, prestataires dans le secteur informel. Ils exercent une profession libérale dans les domaines du droit, des finances, de l'économie. Ils travaillent dans les banques,

1. Paru in J.A/L'Intelligent n° 2289, 21-27 Novembre 2004.

les assurances, la comptabilité, l'assistance aux entreprises. Ils sont cadres moyens ou supérieurs de l'administration publique, exercent des fonctions politiques. Ils sont touristes, animateurs d'associations, représentants d'institutions diplomatiques ou internationales. Ce sont des hommes, des femmes, des enfants. Ils sont jeunes, moins jeunes, riches, juste aisés ou même pauvres. Ce sont surtout des citadins qui habitent la capitale.

Ils sont en moyenne 250 000 acheteurs² à passer chaque année à la caisse de la librairie et plus du triple à y entrer sans effectuer d'achats. La somme de tous les visiteurs acheteurs de toutes les librairies du Bénin, ceux des bibliothèques, des CLAC³ et autres centres de lecture ne représentent toujours qu'une minorité de lecteurs à l'échelle du pays, mais une minorité qui demande toujours plus de lecture. Le livre circule tout compte fait dans peu de mains. Il peut sans conteste conquérir plus de lecteurs s'il est davantage accessible par l'offre dans les librairies, par la multiplication des bibliothèques et des centres de lecture, et surtout s'il est davantage à la portée des bourses parce que édité et fabriqué dans chaque pays.

Une minorité qui demande toujours plus de lecture.

Mille et une raisons de lire

Le livre circule dans peu de mains. Il est touché, palpé par les petites mains des enfants qui apprennent à lire, à écrire, à compter. Il passe dans les mains autoritaires et généreuses des maîtres d'école qui aident les enfants à acquérir des connaissances. Dans les lycées et collèges, dans les universités, ses pages se laissent feuilleter par les professeurs qui forgent des jeunes à la maîtrise des humanités, de la science et de la technologie. Ainsi l'Afrique poursuit inexorablement sa marche dans l'histoire des temps modernes.

L'ouverture démocratique, irréversible aujourd'hui, la libéralisation de l'économie, l'émergence d'un secteur des services ont créé de nouvelles demandes en livres professionnels, techniques, véritables outils pour rationaliser l'économie, asseoir le droit, conduire les entreprises, faire une entrée rapide, inattendue dans les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Ces besoins sont palpables : les librairies sont prises d'assaut à chaque rentrée scolaire ou universitaire ; la fréquentation et la demande sont importantes dans les bibliothèques. On note par ailleurs que les lignes budgétaires de nombreuses institutions publiques ou privées sont périodiquement affectées à l'acquisition de fonds documentaires dans les domaines de la santé, de l'économie, des finances et de la microfinance, du développement communautaire, des techniques. La demande en littérature, en livres de spiritualité est cependant transversale à toutes ces quêtes en apparence utilitaires.

De nouvelles demandes en livres professionnels, techniques.

2. Ce chiffre ne prend que partiellement en compte la grosse affluence enregistrée pendant la rentrée scolaire, où la pointe des ventes s'étale sur deux semaines. Un même acheteur peut aussi passer à la caisse plusieurs fois en une année.

3. Centre de lecture et d'animation culturelle.

Des choix hors du besoin didactique

La littérature, lorsqu'elle n'est pas prescrite dans les programmes scolaires ou universitaires, offre au lecteur un espace de gratuité par excellence et le face-à-face entre l'auteur et son lecteur peut entraîner ce dernier vers des horizons insoupçonnés. Les lecteurs de nos pays sont encore peu nombreux à entrer dans cette culture du plaisir de la lecture. Pour beaucoup, la pression des urgences dans la résolution des besoins vitaux ne laisse guère de place au luxe des « *rêveries du promeneur solitaire* ». À titre d'illustration, la littérature *stricto sensu* constitue moins de 10 % du chiffre d'affaires livres dans les grandes librairies encyclopédiques des capitales africaines. Nous sommes ici à des années-lumière du « *Stop, on publie trop !* »⁴. Hormis le coût généralement élevé pour les bourses, il s'agit moins d'un désintéret des lecteurs que d'une absence de perception par le plus grand nombre de ce que la littérature peut apporter de vivifiant et de gratifiant pour soi-même. Cette découverte ne peut se faire qu'individuellement, moyennant des actions de sensibilisation, des animations autour du livre, la valorisation d'une production littéraire de qualité et des écrivains, ces autres « *voix qui crient dans le désert* ».

C'est pour cela qu'il importe, lorsque l'on parle de la circulation du livre, de distinguer de la littérature le livre scolaire, le livre utilitaire et professionnel.

La littérature *stricto sensu* constitue moins de 10 % du chiffre d'affaires.

Favoriser les rendez-vous

Les libraires professionnels s'emploient à bâtir une offre pertinente qui conjugue les classiques de la littérature africaine avec ces auteurs africains qui montent et dont bon nombre sont édités en Europe, pour certains par des maisons d'édition prestigieuses. Ils sont plus promus et lus à l'extérieur que dans leur propre pays.

C'est pour susciter cet appel d'air littéraire dans les librairies et pour faire connaître ces écrivains à leur propre public que l'Association Internationale des Libraires Francophones a initié récemment dans quatre pays africains une caravane du livre et de la lecture consacrée à la littérature africaine⁵. Une activité de ce genre est un temps fort qui permet d'attirer l'attention du public sur la place que mérite la promotion du livre et de la lecture comme composante à part entière du processus du développement durable.

Les libraires et les bibliothécaires, une fois surmontées les questions d'ordre commercial relatives à l'acquisition des livres et à leur mise à portée du public, doivent proposer une offre constamment mise à jour et des animations autour du livre et des écrivains à l'intérieur comme à l'extérieur de leur espace avec un personnel compétent, engagé et motivé. Les Centres de Lecture et d'Animation Culturelle

La promotion du livre et de la lecture comme composante à part entière du processus du développement durable.

4. V. Les Dossiers du Canard enchaîné du n° 93 d'octobre 2004 « *Tant qu'il y aura des Tomes* ».

5. Voir la brève à ce sujet dans le n° 155-156 de Notre Librairie, dans la rubrique du même nom.

constitueraient des relais précieux pour la lecture dans les zones rurales, s'ils avaient les équipements et les ressources humaines motivées qui leur donnent vie et rayonnement.

Les automatismes et les dynamiques pérennes qui faciliteront la circulation du livre et le développement d'une culture de la lecture ne peuvent être installés que dans le cadre d'une véritable politique du livre et de la lecture dans chaque pays. Cette politique doit viser le rôle du livre en termes de développement économique, culturel, social et moral du pays et doit se donner les moyens d'y parvenir (formation des ressources humaines, équipement, financement). Il sera nécessaire d'installer des dispositifs administratifs, juridiques et politiques susceptibles de lever les pesanteurs, notamment les taxes sur le livre, qui ralentissent aujourd'hui les efforts. En ce sens, des actions urgentes sur le prix de revient du livre devraient être menées, en référence aux accords internationaux sur la circulation des biens culturels, sur la place du livre dans les médias, sur l'institutionnalisation de temps du livre et de la lecture, etc.

Lever les pesanteurs qui ralentissent aujourd'hui les efforts.

Un besoin vital pour l'esprit

Dans l'espace francophone, nous devons envisager le livre dans toutes ses dimensions, qui prennent en compte la production littéraire, didactique, technique et scientifique. Si le livre et la lecture donnent accès à la connaissance, au savoir, à la découverte du monde et à la rencontre des peuples, ils développent, chez ceux qui ont la chance d'y accéder, la capacité à user de cet acquis pour créer, pour transformer, pour confronter, pour avoir envie de s'améliorer soi-même, son rapport aux autres, son environnement, son pays. En retour, ils donnent le droit et le devoir de partager avec le monde sa création, son savoir, ses connaissances, ses richesses, sa vision. N'a-t-on pas dit opportunément que « *donner à lire, c'est donner à penser* » ?

Pendant que se livre la bataille pour l'alphabétisation, les nouvelles technologies de la communication ont fait leur percée de façon inimaginable dans les sociétés africaines, sur un temps de l'Histoire extrêmement bref. La croissance du parc informatique, la multiplication des cybercentres ont donné le ton d'une nouvelle ère de la communication et de l'information. Ainsi va le monde, les avancées doivent être envisagées sur tous les fronts. L'ordinateur restera cependant, et pour longtemps encore, d'un accès limité pour le plus grand nombre. En revanche, le livre, en Afrique, a l'éternité pour lui. Comme l'affirme pour la France Hubert Védrine : « *L'écrit poursuivra son chemin, les technologies lui ouvriront de nouvelles carrières sans abolir les anciennes, il demeurera ainsi le compagnon de nos vies car il apporte à l'homme, être de désir, de curiosité, d'interrogation et d'angoisse, un miroir d'une profondeur unique, des questions qui vont plus loin, des réponses qui résonnent plus longuement en nous.* »⁶

6. Extrait des propos d'Hubert Védrine, alors ministre français des Affaires étrangères, s'adressant aux écrivains portugais et aux 100 « libraires du monde » invités au Salon du Livre de Paris le 17 mars 2000.

L'enfance et la part du rêve

En marge de l'enjeu de la scolarisation, on parle à juste titre de « littérature de jeunesse ». Elle est appelée à combler la satisfaction du besoin vital de nourrir l'imaginaire des enfants, laisser libre cours à leurs rêves, leur faire découvrir le monde, voyager à l'intérieur de leur propre culture. Très peu d'enfants ont cette chance et l'accès à ce droit ! Pourtant, s'agissant du jeu, nous constatons combien les enfants analphabètes, non scolarisés, savent inventer leurs jeux pour satisfaire ce besoin inné chez tous les enfants du monde ! La plupart des sévices infligés aux enfants *vidomègon* (enfants placés chez des tuteurs) – puisque l'on parle beaucoup d'eux au Bénin depuis quelque temps – viennent du fait justement qu'ils éprouvent de temps en temps le besoin d'aller jouer en abandonnant ainsi les corvées qui leur sont imposées. Combien de fois n'avons-nous pas observé des enfants, petits vendeurs, déposer quelque part la marchandise qu'ils portent sur la tête et aller jouer avec des camarades d'infortune... Je voudrais souligner ici le regrettable malentendu qui, dans nos pays, fait penser aux adultes que nous sommes que le fait de jouer de temps en temps pour un enfant équivaut à une perte de temps !

Si ces enfants-là savent prendre des risques pour compenser leur besoin vital de « déconnexion » par rapport aux contingences du quotidien, imaginons quel « tabac » ferait auprès d'eux la lecture s'ils avaient accès au livre. Un numéro du magazine *Planète Jeunes* acheté circule entre 17 mains !⁷ Ils ont droit à cette chance. La passion qu'affichent les enfants pour une bibliothèque jeunesse située à Akpakpa, un quartier populaire de Cotonou, est une autre illustration de cet engouement. Selon la directrice, la permanence doit souvent aller au-delà de l'heure de fermeture tant les enfants, transportés par leur lecture, oublient qu'il est l'heure de rentrer chez eux.

Un numéro du magazine *Planète Jeunes* acheté circule entre 17 mains !

Une nécessaire rencontre

Pour les adultes comme pour les enfants, les écrivains africains, qui sont si appréciés en dehors du continent, méritent de rencontrer le public africain dans un tête-à-tête de vérité.

Qui mieux qu'eux sait dire à l'Afrique ses peines, ses espoirs, le chemin immatériel qui s'impose à elle pour exister, pour se dire avec ses mots et ses maux. Les constellations de rêves, de révoltes non-violentes, d'utopies fécondes qui naissent de ses rencontres avec des écrivains du monde entier lient l'Afrique, grâce à son génie créateur, au village planétaire pour le rendre habitable pour tous. Ainsi, « *Les écrivains africains, à l'instar d'Aristophane et de Victor Hugo, ont inscrit la paix parmi les mots de la littérature. Mais*

Rencontrer le public africain dans un tête-à-tête de vérité.

7. D'après les propos de Kidi Bebey, rédactrice en chef de *Planète Jeunes* dans *Africultures* n° 22.

comment dire et écrire la paix, quand on appartient à un continent en proie à toutes sortes de violences ?... La paix du cœur n'est pas une course contre la montre : elle ne se calcule pas, ne se chiffre pas. Il s'agit d'en prendre soin, avec des mots, des paroles et des gestes venus de nulle part, du silence de l'intériorité par exemple. »⁸

Avec la patience du semeur, la culture de la lecture s'implantera. Sans dissoudre aucune des étapes du chemin à parcourir, il n'y a pas d'autre choix pour construire le développement durable. Pendant que se livre la bataille de l'éducation pour tous, « *sans attendre, pour ouvrir les portes encore fermées sur ce savoir accumulé* »⁹, de nombreuses oreilles d'Africains et d'Africaines doivent pouvoir cueillir les paroles de Corneille, le jeune chanteur rwandais, ces paroles qui remettent debout ! Les vers de Tanella Boni doivent revenir en Côte-d'Ivoire, en Sierra Leone, partout, pour inciser dans la terre altérée des cœurs, des interstices où coulerait la rosée de la paix et de la réconciliation. « *Le ciseleur de mots s'est réveillé/Au rythme de la musique du terroir/Il a fermé sa mémoire à la puissance du vent/Afin de fortifier les portes du temps.* »¹⁰

Agnès AVOGNON ADJAHO

Librairie Notre-Dame – Cotonou (Bénin)

8. Tanella Boni « Paix, Violence et Démocratie en Afrique », extrait des **Actes du colloque d'Abidjan**, 9-11 janvier 2002.

9. Yves Duteil, « Apprendre », chanson extraite de l'album **Sans Attendre**, 2002.

10. Tanella Boni, **Il n'y pas de parole heureuse** (poésie), Solignac, éditions Le Bruit des Autres, 1997.

Les langues dans les systèmes éducatifs en Afrique

Mwatha Musanji Ngalasso

Les situations de langage en Afrique sont parmi les plus complexes qui soient : environ 2 000 langues autochtones coexistent avec les langues héritées de la colonisation (anglais, français, portugais et espagnol). La pluralité des langues locales et la diversité de leurs structures sont généralement évoquées comme un facteur de division et un obstacle possible à la réalisation de l'unité nationale, donc comme un argument en faveur de l'imposition des langues européennes à l'école, dans l'administration, les médias, la création littéraire et cinématographique.

La coexistence des langues sur le mode de la hiérarchie soulève des interrogations récurrentes et pose des problèmes de gestion dans le domaine éducatif. La question, lancinante et depuis longtemps incontournable, qui se pose à tous les États du continent africain, concerne la place à faire aux langues nationales dans le système scolaire. Cette question, en réalité, est double : faut-il enseigner les langues nationales à l'école ? Faut-il enseigner dans ces langues ? Si la plupart des responsables et intellectuels répondent massivement oui à la première question, ils sont nettement plus hésitants sinon franchement négatifs quand il s'agit de la seconde. Ce qui explique les atermoiements et l'attentisme des politiques linguistiques observables à peu près partout.

Avant la colonisation : enseignement « mutualiste »

Les premiers contacts linguistiques entre l'Europe et l'Afrique subsaharienne, qui datent de la fin du XV^e siècle, se firent essentiellement au moyen d'interprètes, pour passer rapidement par l'apprentissage mutuel. Les missionnaires ont joué un rôle décisif en ouvrant, très tôt, des écoles pour l'alphabétisation des populations et en publiant de nombreux ouvrages d'édification religieuse (des catéchismes et des traductions de la Bible) ainsi que des travaux

descriptifs. Ils ont posé les premiers jalons de la littérature en langues africaines. Encore une fois leur but n'est pas la promotion des langues en tant que telles mais la diffusion du message de foi par le moyen qui leur paraît le plus efficace : la langue ordinaire des gens. Cette attitude réaliste les a conduits à trouver dans les langues locales toutes les ressources nécessaires pour construire le message divin dans toute sa complexité, donnant ainsi la preuve, s'il en était besoin, que toute langue, à la condition d'être judicieusement aménagée, est capable de dire n'importe quelle expérience, de traduire n'importe quel concept, de porter n'importe quel discours, religieux ou profane, technique ou scientifique.

En Afrique de l'Ouest la première école, ouverte à Saint-Louis (Sénégal) en 1817, est l'œuvre d'un instituteur laïc, dénommé Jean Dard. Celui-ci tente d'instaurer une école « typiquement africaine » se réclamant de la méthode directe. L'enseignement, dit « mutuel », est dispensé par un groupe de moniteurs (élèves avancés encadrés par l'instituteur) directement en wolof, langue principale du Sénégal que Jean Dard s'est appliqué à apprendre et à transcrire. Il fut le premier à rédiger une grammaire et un vocabulaire bilingue. Le but de la méthode était de démontrer l'efficacité d'« *une forme d'école capable de s'autogérer avec un minimum de personnel formé* ». L'expérience de Jean Dard fut éphémère, car elle fut immédiatement combattue par l'autorité ecclésiastique en place et arrêtée en 1820.

À partir de cette date l'enseignement au Sénégal, comme dans toutes les futures colonies françaises, sera donné exclusivement en français.

Des expériences d'enseignement en langues africaines furent initiées presque partout en Afrique. On en trouve une liste à peu près complète dans l'excellent inventaire que dresse en 1858 le linguiste allemand H. I. Bleek, conservateur de la Bibliothèque du gouverneur du Cap, connu surtout pour être le père de la « bantouistique » (étude des langues bantoues).

Pendant la colonisation : assimilationnisme latin et libéralisme anglo-saxon

Un tournant important est pris à la fin du XIX^e siècle avec la généralisation du système colonial par la Conférence de Berlin en 1884-1885 : l'Afrique est partagée entre plusieurs puissances européennes qui développent des politiques éducatives différentes. Deux tendances opposées se font jour. Les systèmes français, portugais et espagnol organisent un enseignement véhiculé exclusivement par la langue du colonisateur et ignorant totalement les langues autochtones, alors que les systèmes allemand, belge et britannique intègrent les langues locales à la fois comme matières et comme véhicules d'enseignement. On a parlé de tendance « assimilationniste » s'agissant des premiers et de tendance « libérale »

Diffuser le message de foi par le moyen qui paraît le plus efficace : la langue ordinaire des gens.

Des politiques éducatives différentes.

au sujet des seconds. Il s'agit là d'un abus de langage car il n'existait ni volonté de faire des Africains des citoyens européens (dans le premier cas) ni désir de promouvoir les langues et les cultures autochtones (dans le second cas).

Dans les politiques dites « assimilationnistes » l'exclusivité de la langue européenne est justifiée par le caractère non écrit des langues africaines, par leur faiblesse dans le domaine de la terminologie scientifique, par l'absence de manuels adéquats et de personnel qualifié pour assurer l'enseignement de ces langues et dans ces langues.

Les politiques « libérales », comme les politiques missionnaires qui les ont précédées, font exactement la preuve du contraire en montrant que les langues africaines sont, comme toutes les langues du monde, aptes à véhiculer l'enseignement ; que la terminologie scientifique et technique s'élabore progressivement ; que les manuels scolaires se fabriquent laborieusement ; que les enseignants qualifiés se forment patiemment ; que tout cela est affaire de volonté politique.

Il serait donc faux de considérer que, eu égard au sous-développement généralisé des pays africains aujourd'hui, les deux tendances opposées qui viennent d'être décrites n'ont finalement abouti qu'au même résultat. En réalité les populations instruites au moins partiellement dans leur langue maternelle possèdent généralement une meilleure maîtrise orale et écrite de celles-ci, ont une pratique plus assurée des langues européennes et sont, psychologiquement, beaucoup moins sujettes à l'insécurité linguistique que dans le cas d'une éducation reçue exclusivement en langues étrangères.

Les populations instruites partiellement dans leur langue maternelle sont moins sujettes à l'insécurité linguistique.

Depuis les indépendances : attentisme et attermoissements

Près de cinquante ans après les indépendances, les traditions éducatives héritées de la colonisation sont toujours vivantes dans pratiquement tous les États africains. L'enseignement *des et en* langues nationales demeure, aujourd'hui encore, un vague projet d'avenir. La plupart des pays en sont toujours à s'interroger sur la nécessité et la manière d'introduire leurs langues dans le système scolaire et dans les sphères de la vie politique. Alors que l'enseignement des langues africaines comme matières est une pratique courante dans la plupart des universités du continent¹, l'utilisation de ces mêmes langues pour enseigner d'autres disciplines est pratiquement inexistante. Leur seul domaine réservé demeure l'alphabétisation des adultes.

L'enseignement des et en langues nationales demeure un vague projet d'avenir.

1. L'enseignement des langues africaines dans le secondaire est très rare. Les exemples les plus connus sont ceux de quelques collèges privés au Cameroun (Libermann et Etoudi) où plusieurs langues ethniques (basaa, fe'fe, duala, etc.) ont été enseignées dans les années 60.

Le modèle monolingue pratiqué notamment dans les États francophones de tradition française dispense un enseignement de type « submersif » (enseignement exclusivement en langue seconde alors que la langue première, langue africaine, se trouve exclue de l'espace scolaire). Une submersion précoce et totale qui reste limitée au cadre scolaire puisque, hors de l'école, l'environnement socioculturel et linguistique est tout entier en langues locales. On ne trouve pas de modèle « immersif » pratiqué dans d'autres espaces plurilingues, notamment au Canada et en Suisse, où l'enseignement se fait en langue seconde alors que la langue première est, elle aussi, présente dans la classe. En Afrique l'immersion, donc le « bain linguistique » en français, est pratiquement impossible quand il existe, du moins en milieu urbain, une langue seconde africaine : le wolof à Dakar, le bambara à Bamako, le lingala à Kinshasa, le sango à Bangui.

Dans les États où l'enseignement en langues africaines a été initié (pays d'ex-colonisation allemande, belge et britannique), celui-ci reste très élémentaire, se limitant aux premières années de la scolarisation. Son extension au niveau secondaire, et même à l'ensemble du primaire, se heurte à de multiples obstacles d'ordre juridique (absence de statut institutionnel reconnu à ces langues), politique (difficile choix des standards entre plusieurs variantes géographiques et sociales), technique (insuffisance de la terminologie scientifique, absence d'un corpus de textes littéraires), psychologique (difficulté de changer les mentalités et les attitudes, encore très négatives, vis-à-vis des langues nationales), pédagogique et méthodologique (absence d'outils pédagogiques nécessaires, difficulté de former les cadres compétents et en nombre suffisant, de définir une méthodologie appropriée). À quoi il faut ajouter la précarité de l'environnement économique et la pléthore des effectifs en perpétuelle augmentation.

Le système en vigueur dans des pays comme le Congo-Kinshasa, le Rwanda et le Burundi ne relève pas véritablement d'un modèle bilingue qui suppose que l'enseignement se donne simultanément ou alternativement dans les deux langues présentes ; il se caractérise plutôt par la succession de deux monolinguismes : un monolinguisme en langue 1 durant les premières années de scolarisation, un monolinguisme en langue 2 pendant le reste de la scolarisation. Cette formule a un mérite indéniable : elle permet aux citoyens d'accéder à une maîtrise suffisante de langues nationales et du français. On peut regretter le manque de continuité dans l'intégration des langues nationales : celles-ci permettent l'accès à l'écrit dans les premières années (généralement jusqu'en troisième année de scolarisation) et cessent brutalement d'être utilisées pour la poursuite de la formation. Un tel système tend à consolider les situations de diglossie par une sorte de division des domaines réservés aux langues : domaine privé et familial pour les langues locales, domaine scolaire et public pour le français.

Hors de l'école, l'environnement socioculturel et linguistique est tout entier en langues locales.

Une succession de deux monolinguismes.

Domaine privé et familial pour les langues locales, domaine scolaire et public pour le français.

Certains États, comme la Guinée et Madagascar, ont engagé des réformes en vue d'introduire les langues africaines à l'école comme matières et comme véhicules d'enseignement. Ces réformes, audacieuses et pertinentes dans leur principe, ont sombré dans le fiasco total, non pas, comme on l'entend souvent, parce qu'elles étaient non désirées par les populations, mais parce qu'elles étaient conduites d'une manière idéologique, avec précipitation et dans une totale improvisation, en feignant d'ignorer un des termes du bilinguisme de fait : le français.

D'autres pays, comme le Cameroun ou la Côte-d'Ivoire, qui comptent un nombre élevé de langues locales sans qu'aucune ne soit dominante, se trouvent bloqués dans leur réflexion sur le bilinguisme scolaire en mettant face à face deux langues européennes (l'anglais et le français) ou deux variantes du français (le français standard et le français populaire ivoirien) sans solution réelle pour les langues nationales.

Une réussite remarquable est à signaler : celle de la Tanzanie qui a su intégrer durablement dans son système scolaire, du primaire à l'université, sa langue officielle, le kiswahili, tout en sauvegardant sur son territoire l'enseignement et la pratique de la langue héritée de la colonisation : l'anglais. Cela se fait dans une formule qui s'apparente à l'enseignement bilingue². Une formule qui, si elle est gérée avec perspicacité, peut donner d'excellents résultats dans d'autres situations semblables.

Enfin des pays comme le Mali, le Sénégal ou le Burkina Faso expérimentent, depuis longtemps, des formes nouvelles d'une pédagogie dite « convergente »³ intégrant les langues africaines et le français sans se résoudre à passer au stade décisif de la formalisation au niveau de l'ensemble de l'école publique. Pour des raisons d'ordre historique et culturel, cette solution fondée sur le bilinguisme apparaît comme la formule idéale pour construire un véritable partenariat entre les langues nationales et le français dans des contextes plurilingues. On trouve une variante de cette formule aux Seychelles, où l'enseignement est basé sur un partenariat anglais-créole-français. Le meilleur cheminement pour parvenir à cet idéal consisterait en une introduction progressive de la langue locale d'abord comme moyen d'accès à l'écrit, ensuite comme matière concurrentement avec une langue internationale et enfin comme véhicule d'enseignement, en conjonction avec la langue internationale.

Une réussite remarquable : celle de la Tanzanie.

Cette solution fondée sur le bilinguisme apparaît comme la formule idéale.

2. Sur l'enseignement bilingue voir notamment : Jean Duverger et Jean-Pierre Maillard, **L'enseignement bilingue aujourd'hui**, Paris, Albin Michel, 1996 ; Ingeborg Christ et Daniel Coste (coord.), « Aspects de l'enseignement bilingue », in *Études de linguistique appliquée*, 96/12, 1994 ; Claude Hagège, **L'enfant aux deux langues**, Paris, Odile Jacob, 1996.

3. V. Joseph Poth, **L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle. La mise en application d'une pédagogie convergente**, Mors, CIPA, 1997 (version Afrique).

Des incertitudes sur l'avenir, mais le pire n'est pas certain

Un certain nombre de langues africaines vont disparaître avant la fin de ce siècle, faute de locuteurs, sous la double pression des grandes langues véhiculaires africaines et des langues européennes portées par l'enseignement.

Il semble que ce processus de régression soit plus avancé dans les anciennes colonies françaises, portugaises et espagnoles, où l'enseignement se donne exclusivement en langues étrangères, que dans les anciennes colonies belges et britanniques, qui font une place aux langues locales dans leur système scolaire. Yves Person⁴ décrit la marche des langues vers l'extinction en trois étapes.

Dans un premier stade, il y a deux langues en présence : la langue maternelle, parlée en milieu familial et qui n'est pas écrite. À ses côtés, la langue d'enseignement, lue et écrite en milieu scolaire. Cette langue est la seule que l'on soit capable de lire et d'écrire et devient indispensable à tout rapport social sérieux. À ce moment apparaît le bilinguisme des élites. Avec l'apparition du deuxième stade, la langue d'enseignement devient la seule langue nécessaire pour trouver un travail autre que misérable et pour monter dans la société. Les élites deviennent monolingues, mais dans la langue d'enseignement. Ceci constitue la dernière étape avant la disparition totale de la langue maternelle.

Faisant une application de sa théorie des trois stades au continent africain, Person fait cette terrible prophétie :

« J'ai l'impression que dans une très grande partie de l'Afrique francophone mais non dans les pays anglophones, et c'est bien là qu'est la différence, on est actuellement en plein stade 2 ; c'est-à-dire que le processus de changement linguistique a commencé. Cela est vrai surtout des pays tels que le sud Cameroun, le Gabon, la Côte-d'Ivoire, où il y a une très forte proportion de scolarisés et où vous voyez apparaître le système que je définissais. Dans ces régions, les élites commencent à ne plus être bilingues. Les enfants des intellectuels d'Abidjan, de Yaoundé ou de Libreville ne savent plus un mot d'aucune langue africaine dans la proportion de 90 %. Cela c'est la fin du deuxième stade. L'enseignement se généralisant, on va aboutir au troisième stade. Et à partir du moment où le processus de changement linguistique sera enclenché, on aura bien du mal à l'arrêter même si on le souhaite. Les langues s'éteignent alors en un demi-siècle. C'est-à-dire que là où ce système fonctionne, et si l'on ne veut pas renverser la vapeur, on peut prévoir logiquement l'extinction de l'ensemble des langues africaines au Gabon, dans le sud Cameroun et en Côte-d'Ivoire pour les années 2030-2040 au plus tard. »⁵

Un certain nombre de langues africaines vont disparaître avant la fin de ce siècle.

« Les langues s'éteignent alors en un demi-siècle. »

4. Yves Person, « Langue et pouvoir », in Yvonne Mignot-Lefebvre et Jean-Marie Mignon, **Éducation en Afrique : alternatives. Projets éducatifs et nouveaux modes de développement**, Paris, ACCT/INEP, 1980, pp. 21-32 (coll. Les cahiers de l'animation).

5. Yves Person, *op. cit.*, p. 30.

Pour sauver un grand nombre de langues, parce que chacune est porteuse d'une vision du monde originale et de multiples valeurs symboliques, il faut agir vite, en associant ces langues à l'école aux activités porteuses d'avenir sous une forme pédagogique rentabilisant au mieux le partenariat entre les langues africaines et les langues européennes. Celles-ci font désormais partie du paysage linguistique de l'Afrique et leur place n'est pas contestée. Le problème qui se pose est de savoir comment, aujourd'hui et dans tous les domaines, en particulier dans l'enseignement, faire coexister ces langues de diffusion mondiale avec les langues nationales parlées par la majorité de la population ? Comment les faire participer toutes au projet de développement ?

Il existe aujourd'hui, partout en Afrique, une tendance active à la valorisation des langues nationales⁶. Un bilinguisme de fait est observable très tôt chez l'écolier africain qui devient, s'il ne l'était pas déjà, automatiquement bilingue dès son entrée à l'école. Il faut créer une école qui valorise le partenariat entre tous les termes de ce bilinguisme. L'enseignement bilingue est probablement la solution de l'avenir.

**Valoriser le
partenariat
entre tous les
termes de ce
bilinguisme.**

Mwatha Musanji NGALASSO

Directeur du CELFA, université de Bordeaux III

6. On trouvera un développement de ces questions dans A. Bamgbose (dir.), **Enseignement et langue maternelle en Afrique occidentale**, Paris, Les Presses de l'Unesco, 1976 ; Maurice Houis et Rémy Bole-Richard, **Intégration des langues africaines dans une politique d'enseignement**, Paris, ACCT-Unesco, 1977, et Mwatha Musanji Ngalasso, « *As linguas nacionais na educação nacional* », in revue *Présence Africaine*, n° 142, pp. 119-129, 1987.

Note de lecture

Maxime Z. SOMÉ

Politique éducative et politique linguistique en Afrique

Paris, L'Harmattan, 2003, 324 p.

27,30 €

Derrière ce titre ambitieux auquel la page de garde apporte cependant une précision restrictive – « *Enseignement du français et valorisation des langues « nationales » : le cas du Burkina Faso* » – se trouve une prise de position ferme de l'auteur pour une introduction planifiée et conséquente des langues africaines dans le système éducatif d'un pays de l'espace francophone : le Burkina Faso.

L'auteur retrace les différentes étapes du système éducatif sous les régimes successifs qu'a connus son pays depuis la colonisation jusqu'à la IV^e République. Il déplore le fait que sous prétexte d'unité nationale, l'on ait opté pour une éducation monolingue en faveur du français malgré l'échec évident de cette option.

De ce fait, la prise en compte des langues – même celles qui restent minoritaires – autres que le français dans le système éducatif d'un pays « francophone » comme le Burkina Faso peut paraître en contradiction sinon en opposition avec le développement de la langue de Molière, mais elle doit finalement être perçue comme le mode de promotion de celle-ci. En effet, « *aujourd'hui, le problème qui se pose, semble être celui du choix des méthodes pour l'apprentissage de la langue française.* » (p. 32).

L'auteur prend en compte une multitude de domaines d'activités et fait une incursion dans les différentes couches sociales (populations non scolarisées, populations scolarisées du primaire au supérieur, chefferies traditionnelles, groupements villageois, etc.) et les différents organismes intervenant sur le terrain tels que l'Institut national d'alphabétisation (INA), les organismes régionaux de développement (ORD), la Société internationale de linguistique (SIL), l'œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO), etc. Les NTIC¹ ne sont pas en reste quant à une participation possible à la promotion des langues africaines.

Ceci, tous les acteurs locaux de l'éducation ne l'ont pas encore bien compris, qu'il s'agisse de ceux du Plan Décennal de Développement de l'Enseignement de Base (PDDEB) – qui a une approche quelque peu timide – ou des promoteurs de la langue française. C'est précisément parmi les intellectuels que se manifeste la plus grande opposition à la valorisation des langues africaines, d'où les quelques flèches en direction de ceux qui peuvent ou qui auraient pu infléchir le cours des événements dans le domaine de l'éducation (hommes politiques, États généraux de l'Éducation, etc.).

L'auteur recommande une clarification terminologique, mais il propose encore un élargissement, ce qui aura pour avantage de ne laisser à l'écart aucune langue et entraînera donc la valorisation de chaque culture et de chaque langue du pays. L'expérience des années 70, qui a recouru aux langues

nationales au niveau de l'enseignement primaire, aura été malheureuse du fait de la précipitation. Les propositions finales de Maxime Z. Somé portent sur une mise en œuvre éventuelle de l'éducation bilingue.

L'auteur aura réussi, somme toute, à traiter, à travers l'exemple du Burkina Faso, d'un problème qui préoccupe tous les pays multilingues.

**Jean-François
Dafrassi SANOU**

Université de Ouagadougou
(Burkina Faso)

1. *Nouvelles technologies de l'information et de la communication.*

Quels auteurs au programme ?

Le cas de l'enseignement du français au Maroc

Frédéric Bourdereau

Lorsque l'on s'intéresse à la transmission, la question de l'institution scolaire apparaît comme primordiale : l'école est en effet le lieu d'un savoir relativement normé. Que fait-on lire aux élèves ? Que nous disent les programmes sur ce que l'on choisit de mettre en valeur ou ce que l'on écarte ? Le cas du Maroc, qui s'est engagé depuis deux ans dans une importante rénovation des programmes de français aux trois stades de la scolarité (école primaire, collège et lycée), nous offre des pistes de réflexion.

Les évolutions se traduisent en effet par une refonte des manuels et par de nets infléchissements dans la mise en œuvre pédagogique. En simplifiant quelque peu, on dira que l'enseignement du français est désormais fondé sur des approches moins transmissives et moins magistrales, dont la réussite tient évidemment autant, sinon davantage, à l'évolution des pratiques pédagogiques des enseignants qu'à la définition des contenus. C'est sans doute au lycée que les changements ont été les plus spectaculaires : en instaurant une démarche fondée sur l'étude d'œuvres littéraires intégrales, le ministère de l'Éducation a pris une décision qui va bien au-delà du simple positionnement didactique, pour toucher à des enjeux politiques et symboliques qu'il convient d'explicitier.

Le français et l'institution scolaire : un statut problématique

Il est nécessaire, en premier lieu, de rappeler que l'enseignement du français au Maroc est directement tributaire de l'ambivalence qui prévaut quant au statut des langues en présence, ce qui n'est évidemment pas sans conséquence sur le plan didactique. Le français, en effet, est considéré comme « *première langue étrangère*¹ », ou encore « *langue étrangère privilégiée* », ce qui lui confère un statut scolaire qui ne coïncide pas avec son statut de fait au sein de la

L'ambivalence qui prévaut quant au statut des langues en présence.

1. C'est la formule utilisée dans la Charte nationale d'éducation et de formation, document cadre de la réforme en cours.

société civile, et ce qui ne correspond pas non plus au poids réel de la langue française comme vecteur de promotion sociale. En d'autres termes, si sur le plan sociolinguistique nous sommes dans une situation de français langue seconde – quelles que soient, par ailleurs, les réserves que l'on peut émettre sur la validité didactique de ce concept –, il semble bien que l'école marocaine n'ait pu encore se frayer un chemin sûr entre un modèle dans lequel le français était omniprésent – et qui perdure d'ailleurs à travers les écoles françaises et un nombre croissant d'écoles privées – et un modèle fortement marqué par l'arabisation, dans lequel le français, *de facto*, est bien langue étrangère. Ces conditions expliquent, en partie au moins, les nouveaux programmes des lycées, qui ont été bâtis, d'abord, à partir d'un constat généralisé : le faible niveau en français – singulièrement à l'écrit – des jeunes bacheliers qui entrent dans l'enseignement supérieur où, brutalement, la langue d'enseignement et de travail devient le français dans la plupart des filières.

Si ces difficultés ont sans doute des origines variées, qui dépassent le strict cadre scolaire, c'est bien la nature même de l'enseignement du français au lycée qui a été mise en cause, tant elle semblait mal préparer les lycéens à l'aisance langagière que requièrent les études supérieures. Cet enseignement était caractérisé par une approche fonctionnelle appauvrie, une langue totalement décontextualisée, des pratiques pédagogiques figées ne laissant que peu de place aux initiatives des enseignants et à l'autonomie de l'élève, une absence complète de références culturelles. S'il faut sans doute relativiser les choses, les pratiques enseignantes étant toujours plus diversifiées qu'on ne le pense, de nombreux indices corroborent néanmoins ce constat sévère, le moindre n'étant pas l'incapacité réelle de beaucoup d'étudiants à travailler et apprendre *en* français. Une première réponse a été apportée, dès 1999, par la création de l'option langue française, ouverte expérimentalement dans 32 lycées du royaume, qui reposait sur deux mesures : une augmentation très sensible du volume horaire de français, porté de 4 à 7 heures, et un programme fondé sur l'étude d'œuvres littéraires intégrales. Cette expérience s'est avérée positive, sans doute, mais n'a pas été véritablement évaluée – faute, avant tout, d'un recul suffisant. Il faut en outre préciser que toutes les conditions étaient réunies pour que ce projet réussisse : enseignants particulièrement compétents et formés, nombre d'établissements très restreint permettant un effort d'équipement sans commune mesure avec ce que les lycées peuvent espérer en règle générale. C'est sur la base de cette expérience, toutefois, que les nouveaux programmes ont été généralisés lors de la rentrée 2002, dans des conditions nettement moins favorables puisque l'horaire de français, d'abord fixé à 5 heures hebdomadaires, a été finalement ramené à 4 heures, pour traiter un programme toujours ambitieux. C'est maintenant à ce programme que nous allons nous intéresser, en tentant de comprendre quels principes ont présidé à son élaboration.

La langue française comme vecteur de promotion sociale.

L'incapacité réelle de beaucoup d'étudiants à travailler et apprendre *en* français.

Nouveaux programmes : quelles évolutions ?

Les programmes marocains de français au lycée sont nettement inspirés de l'évolution de la didactique de la littérature de ces vingt dernières années en France, tant dans le choix des concepts que des méthodes : l'approche par *genres* structure les programmes et *la lecture méthodique* devient l'une des activités essentielles devant contribuer à l'élaboration du *projet de lecture*. Les documents d'accompagnement des programmes, enfin, témoignent d'une forte influence des méthodes d'analyse issues de la narratologie, avec – comme en France ! – une nette tentation formaliste. Le tableau qui suit présente l'essentiel de ce programme, en particulier les œuvres intégrales :

**Une nette
tentation
formaliste.**

ANNÉE	POÉSIE	THÉÂTRE	RÉCITS, ROMANS, NOUVELLES
1 ^{re} année	Poèmes de Brel, Brassens, Prévert, Aragon, La Fontaine, du Bellay	Knock (Jules Romains) ou Les Fourberies de Scapin (Molière)	La Parure ou Le Horla (Maupassant) L'Enfant et la rivière (H. Bosco) Vendredi ou la vie sauvage (M. Tournier) Le Lion (J. Kessel) Le Petit Prince (Saint-Exupéry)
2 ^e année	Poèmes de Ronsard, La Fontaine, Baudelaire, Éluard, Verlaine, Apollinaire, Senghor	Antigone (Anouilh)	La Gloire de mon père (M. Pagnol) Eugénie Grandet (Balzac)
3 ^e année	Poèmes de Villon, Corneille, Heredia, Vian, Lamartine, Baudelaire, Apollinaire	Andromaque (Racine)	Candide (Voltaire) Le Rouge et le Noir (Stendhal) La Civilisation, ma mère (D. Chraïbi)

Un examen même sommaire des titres retenus fait apparaître au moins trois caractéristiques principales : une présence massive d'œuvres de la littérature française, traduisant souvent un rapport révérencieux aux « classiques », y compris en littérature de jeunesse ; une introduction pour le moins mesurée de la littérature marocaine d'expression française ; enfin, une absence presque totale – hormis un poème – des littératures francophones du Maghreb, hors Maroc, ou de l'Afrique subsaharienne.

**Une absence
presque totale
des littératures
francophones
du Maghreb.**

L'hégémonie des œuvres issues de la littérature française peut aisément s'expliquer, dans un premier temps, par la forte prégnance historique et culturelle de l'enseignement et des programmes français² ; néanmoins, cette seule raison ne permet pas de comprendre la logique globale du corpus de textes proposés aux élèves. Notre

2. La vitalité du réseau des écoles françaises au Maroc le prouve ; par ailleurs, nombre d'écoles privées font de l'utilisation de programmes et de manuels français leur principal argument pédagogique – et publicitaire.

hypothèse consiste davantage à mettre en corrélation ce programme et le statut du français au Maroc, afin de mieux comprendre comment un programme d'œuvres littéraires peut refléter, à maints égards, l'ambiguïté de la situation sociolinguistique du pays.

Le français, on l'a dit, ne bénéficie au sein de l'institution scolaire que d'un statut assez indéfini de « langue étrangère privilégiée » : cette périphrase prudente prive symboliquement la littérature marocaine d'expression française de tout espace de visibilité au sein du système scolaire, dans la mesure où cette littérature impliquerait – exigerait – une réflexion sur le français *langue du Maroc*, et non plus seulement langue étrangère, même privilégiée. Les œuvres françaises, à l'inverse, confortent la vision d'un français « étranger », comme est étranger aux élèves un grand nombre des référents historiques et culturels qu'elles véhiculent. Or, ce sont justement ces difficultés – pour ne rien dire, évidemment, des obstacles purement linguistiques – qui sont bien souvent déplorées par les professeurs. Une présence plus marquée d'œuvres marocaines aurait sans doute permis de réduire cet écart, en proposant aux élèves des univers de référence plus proches de leur culture et de leurs préoccupations. Or il est intéressant de noter qu'initialement les programmes comportaient deux œuvres de littérature maghrébine de langue française : outre **La civilisation, ma mère !**, on trouvait **Le Fils du pauvre**, de Mouloud Feraoun. L'allègement du programme, consécutif au passage de 5 à 4 heures d'enseignement hebdomadaire, a conduit les responsables à retirer l'œuvre de l'écrivain kabyle, fermant ainsi toute perspective sur la littérature d'un pays voisin ayant en partage l'héritage colonial français. Il peut sembler curieux que cette œuvre ait fait les frais de cet allègement du programme ; après tout, **Knock**, ou encore **La Gloire de mon père** sont-ils davantage indispensables ? Cela traduit peut-être aussi l'embarras relatif que ces textes génèrent chez beaucoup d'enseignants, eux-mêmes majoritairement formés, il faut le rappeler, à enseigner le « français de France », en s'appuyant le plus souvent sur des textes très canoniques³. Paradoxalement, ces professeurs regrettent le trop grand niveau d'exigence des textes au programme – Stendhal, Racine et Balzac étant bien sûr les premiers visés – mais ne souhaitent pas pour autant une plus forte présence d'œuvres francophones, du Maroc ou du Maghreb. L'absence de tradition scolaire dans ce domaine est peut-être intimidante pour des professeurs encore trop souvent dépendants d'une hiérarchie pesante et peu habitués à l'autonomie pédagogique : or le discours sur l'œuvre est ici tout entier à construire. Le roman de Driss Chraïbi constitue, de ce point de vue, un passionnant exemple : au-delà du *topos* obligé que constitue l'intrusion de la modernité dans un univers traditionnel,

Une littérature marocaine d'expression française privée de tout espace de visibilité.

Des enseignants majoritairement formés à enseigner le « français de France ».

3. En témoigne également, chez beaucoup de professeurs, un très fort attachement à la norme et à l'enseignement de la grammaire, attachement qui ne contribue pas à faciliter la transition vers d'autres pratiques pédagogiques.

c'est bien l'ensemble des valeurs d'une société qui sont interrogées : l'émancipation individuelle – singulièrement celle d'une femme – ne peut se faire qu'au prix d'une remise en cause de toutes les institutions : tradition, mariage, religion. Et c'est bien là, finalement, que réside l'enjeu véritable de ces nouveaux programmes, qu'il serait sans doute réducteur de n'envisager que d'un point de vue didactique : la littérature, elle aussi, contribue à émanciper les esprits.

La littérature, elle aussi, contribue à émanciper les esprits.

Un combat pédagogique contre l'idéologie

Au-delà, en effet, des choix pédagogiques qui ont été effectués, l'adoption d'un tel programme s'inscrit dans un projet éducatif plus global, dont participent également l'éducation à la citoyenneté et l'introduction – timide – de l'enseignement de la philosophie. Les programmes de français servent donc cette ambition : forger l'esprit critique et l'autonomie des élèves, développer l'écoute et la tolérance, favoriser les débats et les échanges d'idées, quels meilleurs moyens pour contrer l'esprit de système et les fondamentalismes ? Alors que la société marocaine est en pleine mutation, les programmes scolaires ne sauraient échapper à ces enjeux⁴. À cette lumière, la présence dans les programmes d'œuvres telles que **Candide** ou **Antigone** prend une dimension nouvelle : il y a dans ces textes, à n'en point douter, de quoi aiguillonner l'esprit des jeunes Marocains, comme en témoignent d'ailleurs de nombreux professeurs surpris de voir leurs élèves enfin s'éveiller, après des années de morne enseignement d'un français « fonctionnel ». Ne croyons pas pour autant que tout aille pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles, pour paraphraser Pangloss : les controverses sur ces nouveaux programmes sont parfois très vives, et vont au-delà de la seule question de l'accessibilité des textes choisis. Les débats idéologiques qui sont traditionnellement liés à la présence et à l'enseignement du français au Maroc trouvent dans ces nouveaux programmes un terrain d'élection, comme le prouvent des articles parus dans la presse et stigmatisant un enseignement introduisant des valeurs contraires à l'Islam⁵. Cette réforme est donc fragile et incertaine. Si l'on peut aisément concéder que le choix des œuvres est discutable, c'est bien l'esprit de la réforme que certains voudraient remettre en cause, sans doute davantage pour des raisons idéologiques que pédagogiques.

Alors que la société marocaine est en pleine mutation, les programmes scolaires ne sauraient échapper à ces enjeux.

Frédéric BOURDEREAU

Attaché de coopération au SCAC
de l'ambassade de France à Rabat (Maroc)

4. L'adoption d'un nouveau Code de la famille a par exemple donné lieu à une réflexion sur la manière dont les programmes de l'école devaient prendre en compte les évolutions de la loi.

5. C'est ainsi que **Le Rouge et le Noir** a pu être présenté comme « contraire aux valeurs de l'Islam », à cause de la liaison adultère entre Julien et Madame de Rênal...

Note de lecture

Driss CHRAÏBI

L'homme qui venait du passé

Paris, Denoël, 2004, 200 p.

15 €

On pourrait presque écrire : « Le nouveau Chraïbi est arrivé ! » tant ce nouveau roman, qui poursuit les investigations de l'inspecteur Ali, depuis plusieurs années maintenant, se lit d'un trait. Le grand romancier marocain, à soixante-dix-sept ans comme il le rappelle lui-même dans la préface, est en forme et cela ne peut que réjouir ses lecteurs et ses fidèles. Driss Chraïbi n'a rien perdu de sa verve.

Son nouveau roman, où l'inspecteur Ali reçoit l'ordre de son ministre d'enquêter sur une mort suspecte, un cadavre que l'on trouve dans un puits à Marrakech, est un véritable périple international qui mène le héros du Maroc (de Marrakech à Tanger) à la France, la Suisse, l'Afghanistan, le Pakistan. Tout y est : corruption, trafic d'influence, terrorisme, trafic de drogue, blanchiment d'argent, guerre en Irak, violence politique à travers la planète, hégémonie économique et mondialisation arrogante. Tous les ingrédients sont là. Les acteurs politiques sur la scène mondiale sont les mêmes dans la réalité : Bush, Ben Laden, feu Hassan II, Driss Basri, son ministre de l'intérieur. Sa majesté royale actuelle, la CIA, CNN, Al-Jazira, etc. Chraïbi réussit avec ce roman un portrait anatomique au scalpel, un des plus habiles et des plus pénétrants de l'actualité mondiale, où les événements s'enchevêtrent, les intérêts sont complices, l'argent est maître. Ni foi ni loi, le

monde est une jungle où le crime l'emporte sur l'intégrité, la barbarie sur l'humanisme.

Mais il s'agit là, avant tout, d'un roman et non d'un essai ennuyeux, un roman écrit avec tout l'art de Chraïbi : un humour rare, une impertinence vive et ravageuse, la malice aidant. On ne peut qu'adhérer aux paroles succulentes de l'inspecteur Ali, son intelligence, son franc-parler, sa culture, ses digressions et ses transgressions, ses propos et dialogues qui prennent des détours détonants pour des démonstrations dignes des plus grands romans policiers. L'exploration du paysage social marocain est toujours alerte, attentive à son évolution, pas toujours dans le bon sens d'ailleurs, et l'écrivain se laisse prendre souvent par une amertume née du constat de l'échec du développement, de la disparition de valeurs ancestrales authentiques, humaines. L'inspecteur Ali est plus qu'un inspecteur de police ou un grand flic, il est avant tout un grand enquêteur sur la société, en somme, un vrai sociologue, un grand connaisseur de l'âme du peuple marocain, de la rue, de sa survie et de sa débrouillardise. Et non sans nostalgie exigeante, il regrette un passé plus simple, moins cupide, une époque plus vraie, où la modernité ne signifie pas la perte des valeurs d'hospitalité, d'intégrité. Ali est sans merci dans ses jugements sur la société marocaine et son évolution, et s'il vient du passé, comme le veut le titre du roman, c'est que la civilisation actuelle perd son âme au nom d'une pseudo-modernité immorale. Inutile de rappeler ici que l'inspecteur Ali n'est que le double de l'auteur. Nous sommes prévenus dès la

préface au roman : « *J'assume pleinement et publiquement les prises de position de l'inspecteur Ali.* » (p. 9). La raison ? : « *La vie était un roman, une comédie humaine. Elle est devenue une tragédie à l'échelle planétaire.* » (p. 9). Ce grand livre se lit comme une profession de foi, un cri d'alarme d'un écrivain à la recherche de l'humanité. Un roman à lire sans modération.

Tahar BEKRI

Université de Paris X -
Nanterre

Écrivains d'Afrique du Sud : penser l'apartheid dix ans après...

Abdourahman A. Waberi

Longtemps, les écrivains sud-africains ont été tributaires de leur situation historique ; pire, ils restèrent englués dans la nasse raciale. L'apartheid, ce régime des plus particuliers, les a tous marqués profondément. Et l'Afrique du Sud fut terre de déploration et d'enfermement, de fièvres propagandistes et de clôtures identitaires. Terre quadrillée, oblitérée, brouillée avec son histoire et son existence d'avant. Terre que l'on voulait vierge pour y planter des nouveaux mythes, bibliques le plus souvent. Nouvel Éden, nouvelle Arche pour peuple élu. Terre enfin séparée du reste du continent. D'où cette rupture que l'on sent aujourd'hui encore et jusque dans le petit monde des lettres africaines. Pour un Breytenbach résolument panafricain, combien d'yeux et d'oreilles tournés vers d'autres cieux d'outre-mer ! Pour un Brink francophone et sans doute francophile combien de quiproquos et de dialogues en friche ! Plus sérieusement, par-delà le crime et le châtement, comment « penser » l'apartheid quand on a traversé cette expérience ? Que faire du ressentiment ? Comment le dépasser ?

Survie de l'écrivain en contexte hostile

Les notions de temps, d'espace et de langue deviennent singulièrement problématiques au pays des Verwoerd, des Malan et autres Vorster. Le commun des mortels, surtout s'il est Noir ou métis, fait dans l'instinct de survie. L'homme (ou femme) de plume survit dans la double marge comme Nadine Gordimer, élabore des allégories subtiles à la manière de Coetzee, croupit en prison à l'instar de Breyten Breytenbach ou Dennis Brutus, ou plus généralement s'exile à la suite d'Es'kia Mphahlele et de Lewis Nkosi – itou pour l'homme aux pinceaux (Gerald Sekoto) ou au piano (Ibrahim Abdullah ou sa consœur Miriam Makeba). Le silence, la ruse et l'exil – la triade dévoilée jadis par James Joyce – toujours au travail au sens premier du terme. Le cône méridional de l'Afrique sera le lieu de tous les combats culturels et politiques ; tout ce que le

**Le silence,
la ruse et l'exil.**

**Le cône
méridional de
l'Afrique sera le
lieu de tous les
combats
culturels et
politiques.**

monde compte de personnalités progressistes aura les yeux rivés sur Pretoria. De Tripoli à La Havane, de Taipei à Tombouctou, pas un poète, grandiose ou modeste, inspiré ou pompier, n'oubliera de coucher sur le papier la souffrance des enfants de Soweto ou la mort de Steve Biko. Écrivains de l'intérieur, dissidents à divers égards, voix de l'exil, personnalités et autres consciences vivantes du monde – le nom de Jacques Derrida récemment disparu me vient naturellement à l'esprit pour son soutien ancien et indéfectible apporté à Nelson Mandela –, tous ont participé, à des degrés divers, au démantèlement de l'apartheid. C'est bien dans cette perspective que l'Académie suédoise reconnaît le rôle séminal de Nadine Gordimer (André Brink et d'autres le méritaient tout autant) en lui décernant son prix Nobel de littérature 1991, pour son œuvre surtout de témoignage (« *a history from the inside* » précise le communiqué en provenance de Stockholm).

Création, mémoire et dénonciation

Le mitan des années 1990 a vu l'effondrement de l'apartheid. Voici venu le temps de poser un nouveau regard sur la condition humaine, de tenter d'inventer une nouvelle grammaire scripturaire, de s'ouvrir finalement aux quatre vents de la création du reste du continent. Les artistes cherchent, à présent, des voies de sortie plus gratifiantes pour l'imagination. Enfin, la nouvelle génération, qui ne se démarque pas nettement d'avec les précédentes, se signale par l'arrivée d'une cohorte de poètes de premier plan dont Dennis Hirson nous a fait entrevoir le talent il n'y a pas si longtemps¹. Certains sont jeunes comme Seithlamo Motsapi ou Lesego Rampolokeng², d'autres très âgés à l'instar d'un Tatumkhulu Afrika. Ces poètes ont réussi à conjuguer une langue lyrique et une conscience politique. Depuis 1994, les recherches formelles et langagières reviennent en force sous la plume de beaucoup de créateurs. On retourne aussi dans l'arbre de la mémoire et le royaume du passé³. C'est ainsi que le romancier au long cours, André Brink, relève ce défi important, à sa façon, en revisitant les arcanes de la mémoire de sa communauté afrikaner. Son indéniable talent de conteur est son meilleur atout pour venir à bout des fresques historiques qui sont aussi un procès de sa société, en somme une déconstruction des mythes forgés par les siens⁴. Zakes Mda⁵ ou Achmat Dangor⁶, deux valeurs montantes dont certains romans sont traduits en français, se sont lancés dans la même veine

**Inventer
une nouvelle
grammaire
scripturaire.**

**Conjuguer
une langue
lyrique et
une conscience
politique.**

1. **Poèmes d'Afrique du Sud**, Arles/Paris, Actes Sud/Unesco, 2001.

2. Lesego Rampolokeng a publié, entre autres, **Horns for Hondo**, Johannesburg, Cosaw, 1990, puis **Talking Rain** en 1993, ainsi qu'un CD avec les Kalahari Surfers, **End Beginnings**, Shifty, 1993.

3. Tout semble prêt pour cultiver la concorde. Le gouvernement français a été bien inspiré de laisser repartir les restes de la Vénus hottentote en juillet 2002. Sara Bartmann, la nouvelle icône de la nation arc-en-ciel, eut droit à des funérailles nationales et inspira nombre d'artistes, dont le film documentaire de Zola Maseko : **The Life and Times of Sara Bartmann – the Hottentot Venus**, achevé dès 1998.

4. Cf. André Brink, **Les Imaginations du sable**, Paris, LGF, 1997 (Le Livre de poche).

5. **La Madone d'Excelsior**, Paris, Le Seuil, 2004.

6. **La Malédiction de Kafka**, Paris, Mercure de France, 2000.

avec autant de bonheur, sinon de fraîcheur. Ainsi dans le roman de Dangor, il aura suffi à Omar Khan de modifier légèrement son nom pour passer du statut de musulman et métis (coloured) à celui de juif et blanc. Mark Behr (**The Smell of Apples**⁷, petite merveille encore inaccessible en français), quant à lui, jette un regard dérangeant dans la société blanche d'hier pas absoute pour deux sous des crimes du passé.

Renaissances

Les langues très minoritaires comme celle des Bushmen sont désormais habitables, poétiquement s'entend, même si le chant neuf est si difficile à trouver depuis que l'ennemi commun, l'hydre de l'apartheid, a disparu. On redécouvre l'ordinaire dans toutes ses dimensions, comme le demandait Njabulo Ndebele, en même temps que l'abandon des slogans et autres agit-prop. On s'aperçoit que la violence et les problèmes économiques sont loin de s'être évanouis, « *les routes sont [re]devenues hostiles* » (Motsapi). Les poètes hier chassés occupent des positions enviables à l'instar de Mongate Wally Serote⁸, directeur de la plus grande radio nationale, du recteur et néanmoins critique et romancier Njabulo Ndebele, de Jeremy Cronin, adjoint du secrétaire général du Parti communiste, de Chris van Wyck ou d'une Ingrid de Kok, membre de la commission Vérité et Réconciliation. On fait grande provision de sagesse, de tolérance en attendant

– qui sait ? – la parfaite égalité dans la Nation arc-en-ciel :
« *Être vulnérable, c'est être pleinement humain. C'est la seule façon de pouvoir saigner dans l'autre* » (Antjie Krog). C'est dire que ce pays nous réservera toujours des surprises avec ses langues, ses peuples, ses chants et ses traditions anciennes et toujours vertes.

**On redécouvre
l'ordinaire dans
toutes ses
dimensions.**

Dialogue entre le géant et le « confetti »

Les occasions de rencontre entre le géant du sud et le reste du continent ont été rares par le passé. Les choses ont évolué depuis même s'il reste des zones grises et des silences de part et d'autre. Une partie de l'élite culturelle africaine (de Nuruddin Farah à Kole Omotoso, de Véronique Tadjo à Achille Mbembe) désormais vit et travaille à Johannesburg, au Cap ou à Durban. Et le mouvement n'est pas prêt de s'inverser si l'on se prend à rêver à l'avènement de la renaissance africaine portée sur les fonts baptismaux par le président de Thabo Mbeki dès son arrivée au pouvoir.

**Une partie de
l'élite culturelle
africaine vit
et travaille à
Johannesburg,
au Cap ou à
Durban.**

7. Mark Behr, **The Smell of Apples**, Abacus (South Africa), 1996 ; rééd. Picador (London), 1997.

8. Mongate Wally Serote, **To Every Birth its Blood**, Ravan Press, Johannesburg, 1981. **Come and Hope with me**, David Philip Publishers, 1994.

Dans ce contexte, la venue de J. M. Coetzee à Djibouti a permis d'échanger et d'explorer les liens entre écrivains du Continent. Devant un public djiboutien composé d'étudiants et d'élèves, l'écrivain a essayé de donner une définition du roman africain, sujet qu'il a exploré par ailleurs en profondeur et avec beaucoup d'ironie non pas dans un essai mais dans son dernier roman **Elisabeth Costello**⁹. Tentative de définition car les méandres de l'identité sont en effet complexes : « *Est-ce que quelqu'un, sud-africain de naissance, qui émigra par la suite en Angleterre, ou en Australie, ou au Botswana, et écrit en anglais est un écrivain sud-africain ? [...] Qu'en est-il de quelqu'un né en Afrique du Sud, qui peut-être y réside, qui écrit en anglais, est édité en Angleterre ou aux États-Unis, qui est extrêmement peu lu dans ces pays et traduit en Europe, de telle sorte que pour chaque lecteur qu'il a en Afrique du Sud, il en a des centaines ou des milliers par ailleurs, quelqu'un qui se sent peut-être témoin de son pays d'origine pour le monde alors que chez lui il est accusé par les critiques de propager sur son pays une vision d'étranger, ou au moins une vision confortable pour les étrangers, et ainsi de rejeter cette vision au monde extérieur ? Ne serait-il pas approprié de définir un tel écrivain comme sud-africain dans son apparence extérieure, comme appartenant plutôt à ce que les éditeurs appellent « écrivains internationaux », par quoi ils définissent des écrivains qui écrivent sur des lieux exotiques d'une façon accessible au marché mondial ? »¹⁰*

L'écrivain sud-africain, si une telle catégorie est pertinente eu égard aux précautions prises par Coetzee ci-dessus, existe ; sa tache n'est pas aussi transparente qu'il n'y paraît. Dans la foulée, il aura tenté – et même réussi – de s'extraire du carcan trop purement géographique. La position de la littérature sud africaine a ceci d'exemplaire : longtemps déchiffrée au travers d'un combat politique, elle nous rappelle cependant que la pluralité des sources et des expressions fait éclater les frontières¹¹. Les frontières stylistiques sont abolies au passage – les Noirs ne se cédant plus aux seules sirènes du réalisme et les Blancs aux seules préoccupations esthétiques marquées par la métaphorisation et la symbolisation parfois excessives. En 1991, le prix Nobel de littérature a été attribué à Nadine Gordimer et en 2003 à Coetzee. Tout le monde est à la croisée des chemins. La pesanteur de la situation politique et sociale s'est déplacée dans d'autres zones difficiles à appréhender aisément pour l'instant. Finis les temps des prophètes et des porte-parole ? Fini le temps de « l'intellectuel mutilé » (Adorno) parce que le pays est débarrassé de l'apartheid ? Pas si sûr.

La poésie et l'écriture ont donc des beaux jours devant eux.

Abdourahman A. WABERI

9. Traduit de l'anglais par Catherine Lauga du Plessis, Paris, Le Seuil, 2004. Voir compte-rendu de lecture dans ce numéro.

10. Extraits de la conférence « Littérature d'Afrique du Sud » que J. M. Coetzee fit le 16 mars 1997 au palais du Peuple de Djibouti, cités par Mathieu Lindon, envoyé spécial, in *Libération* du jeudi 3 avril 1997, pp. 1-3.

11. Mazisi Kunene, lisant ses poèmes en zoulou, accompagné au tam-tam et ovationné par une salle qui ne comprenait pas le sens de ses paroles en est la preuve.

Explorer les liens entre écrivains du Continent.

S'extraire d'un carcan trop purement géographique.

Note de lecture

Achmat DANGOR

Fruit amer

Traduit de l'anglais
(Afrique du Sud) par Pierre-
Marie Finkelstein

Paris, Mercure de France,
381 p.

26 €

Après **La Malédiction de Kafka**¹ et **En Attendant Leila**², **Fruit amer** est le nouveau roman du Sud-Africain Achmat Dangor, dont l'action se situe dans la nouvelle Afrique du Sud, mais sur laquelle plane encore l'ombre de l'ancien pays. Certes, l'apartheid est mort, mais les souvenirs des injustices du passé ne cessent de surgir du fond de la mémoire consciente et inconsciente des êtres et continuent d'empoisonner leur vie. Tel est le sens du titre de ce beau roman, sous la plume de l'un des écrivains sud-africains les plus talentueux et les plus perspicaces de sa génération.

Avec **Fruit amer**, l'écrivain poursuit sa réflexion sur l'hybridité amorcée dans les romans précédents, en en faisant une métaphore de la condition sud-africaine. « *En tant que Sud-Africain, la question des identités hybrides me touche. J'ai du sang asiatique et hollandais en moi. Je ne sais pas qui je suis* »³, Dangor aime-t-il rappeler. Le roman commence par un viol, ou plutôt par le souvenir d'un viol perpétré sur la personne d'une jeune métisse par un policier sud-africain, quasiment sous les yeux de son mari, membre du service de contre-espionnage de l'ANC. Vingt ans plus tard, faisant ses courses

dans un supermarché du quartier chic où les Ali ont déménagé après la chute du régime de l'apartheid, Silas tombe nez à nez avec le tortionnaire de son épouse : « - *Du Bois ? Lieutenant Du Bois ?/ Oui, répondit-il en toisant Silas de la tête aux pieds./ Vous vous souvenez de moi ?/ Je devrais ?* »

Rencontre banale dont les répercussions profondes posent la question du mal, et du besoin inexorable d'y faire face. Sceptique par rapport aux travaux de la Commission Vérité et Réconciliation, Dangor ne croit pas beaucoup aux vertus du pardon (« *Je ne crois pas que le pardon, cette approche sentimentale des problèmes, aide à les résoudre* ») et explore dans ce livre les différentes stratégies mises en œuvre par les victimes elles-mêmes pour vivre avec le mal. Mais peut-on vraiment vivre avec le mal ? La réponse à cette question essentielle est fournie par les drames et les turbulences psychiques qu'entraîne la rencontre accidentelle de Silas avec son tortionnaire. Silas et son épouse Lydia avaient fait jusque-là le choix d'occulter le passé douloureux. C'était sans compter ces bombes à retardement qui peuvent devenir les drames du passé trop soigneusement enterrés sous la chape de plomb de la bien-séance. Lydia tente de s'autodétruire avant d'engloutir ses proches, son mariage et elle-même sous une salve de haine et de ressentiments. Elle s'éloigne de son mari qu'elle accuse de vouloir s'approprier sa douleur de femme violée, souillée, moquée. La seule personne pour qui elle éprouve encore un sentiment réel, c'est

son fils Mickey, « *fruit amer* » de ses tourments d'il y a vingt ans. Mickey, pour sa part, ayant eu vent du viol de sa mère en lisant le journal intime de celle-ci, plonge dans une crise existentielle qui ne s'apaisera que lorsqu'il l'aura vengée. Cet acte de vengeance permet en quelque sorte à Mickey de s'inscrire dans une histoire, celle du père, de son père adoptif, Silas, qui avait fui l'Inde coloniale après avoir tué le violeur de sa sœur.

Ainsi procède par échos et contrepoints, jalonné de bribes de chansons (Leonard Cohen) et de poésie (Rumi, Cavafy), ce récit grave et quasi élégiaque. À travers la vie écartelée de ses protagonistes, Achmat Dangor nous livre une méditation subtile et ironique sur l'Afrique du Sud contemporaine qui n'est pas sans évoquer l'atmosphère oppressante éclairée par la lumière de l'écriture des romans de Nadine Gordimer, citée en exergue du livre.

Tirthankar CHANDA

1. Paris, Mercure de France, 2000. Traduction de Maryse Leynaud (coll. Bibliothèque étrangère).

2. Paris, Dapper, 2003. Traduction de Valérie Morlot-Duhoux (coll. Dapper Littérature). Voir le compte-rendu sur cet ouvrage dans Notre Librairie n° 152, oct.-déc. 2003.

3. Propos extraits du « Conte immoral de Dangor », entretien avec Catherine Bedarida, in « L'Afrique du Sud au présent », numéro spécial du Monde des Livres, octobre 1997.

Note de lecture

Antjie KROG

La Douleur des mots

Traduit de l'anglais
(Afrique du Sud)
par Georges Lory

Arles, Actes Sud, 2004,
480 p. (coll. Afriques)

23,90 €

« La douleur des mots », c'est l'atroce exercice qui consiste à décrire les tortures que l'on a subies, et exercice peut-être pire encore, à avouer celles que l'on a infligées. C'est ce qu'ont fait victimes et bourreaux devant la Commission Vérité et Réconciliation installée en Afrique du Sud après la libération de Nelson Mandela et l'abolition de l'apartheid. Une journaliste de la radio sud-africaine, qui est aussi poétesse, Antjie Krog, a assisté aux interminables audiences de cette confrontation judiciaire qui a duré de 1996 à 1998 et a vu comparaître 7 000 tortionnaires et témoigner 22 000 victimes. Elle en a tiré un récit au jour le jour qui jette un éclairage sans merci sur l'aspect le plus sinistre du système de l'apartheid, celui de la répression policière, qui s'est surtout exercée contre les Noirs. La commission, qui était présidée par Mgr Desmond Tutu, archevêque anglican de Johannesburg, prix Nobel de la Paix, s'inspirait d'une expérience faite au Chili après la chute de la dictature Pinochet : les tortionnaires qui viendraient confesser leurs crimes se verraient amnistier. À condition de ne rien omettre et pourvu qu'ils aient agi sur ordre d'un appareil gouvernemental en croyant de bonne foi – si l'on peut dire – œuvrer au maintien de la loi.

Les confessions de cinq policiers blancs d'un centre de torture installé dans une ferme, à Vlakplaas, dans le nord du pays, ont été les plus difficiles à supporter et en même temps les plus révélatrices. L'un des cinq ajoute ainsi, après l'électrocution de cinq Africains : « *À l'époque, je pensais que c'était juste.* » La présence, rapportée par une victime, d'un bocal avec la main coupée d'un Noir conservée dans le formol dans un commissariat de Port-Elizabeth en dit long sur l'état d'esprit de la police à l'époque. Le récit d'une femme noire qui a été piétinée par les policiers « *plus que les autres parce qu'elle était enceinte* », celui d'un homme auquel la torture à l'électricité sur ses parties génitales a fait perdre sa virilité, celui d'un vieillard traumatisé par une descente de police aussi brutale qu'inexpliquée ont été parmi les plus éprouvants, y compris pour les journalistes, et plus encore sans doute pour Antjie Krog : elle appartient en effet à une vieille famille afrikaner, la race des bâtisseurs de l'apartheid.

Entre autres personnalités, la commission a fait comparaître Winnie Mandela, pour le meurtre en 1989 à Soweto d'un jeune garçon, Stompie, par le club de jeunes footballeurs qui lui servaient de gardes du corps : ce n'est qu'au terme d'une terrible supplique que Mgr Tutu est parvenu à arracher des regrets à l'épouse de Nelson Mandela.

Dernier chapitre du livre, le déplacement de la commission à Wilderness, une petite ville de la province du Cap, pour y interroger l'ancien président Pieter Botha, 82 ans, surnommé « *le vieux crocodile* », veuf et récemment remarié avec une

jeune femme. L'auteur ne peut que constater l'arrogance du vieillard.

Antjie Krog a été très fortement secouée par ce qu'elle a entendu à la commission. Et aussi par les menaces et les insultes de quelques partisans forcenés de l'apartheid qui ne supportaient pas sa chronique quasi quotidienne à la radio sud-africaine. Elle a frôlé la dépression nerveuse : ce qui donne à son livre une émouvante tonalité.

Claude WAUTHIER