

## Littérature et altérité à l'école nigérienne de langue française

**Fatima Mounkaïla**  
*Université de Niamey*

### INTRODUCTION

Le thème du présent colloque « Langue, littérature et altérité » trouve, nous semble-t-il, un excellent champ d'application à l'école africaine de langue non africaine en général et à l'école nigérienne de langue française en particulier. Si nous avons, pour notre propos, laissé choir le premier terme du libellé du colloque, c'est que la chose nous a paru comme allant de soi pour deux raisons majeures.

- La première tient au fait que dans notre école implantée en milieu largement non francophone, la littérature reste le support essentiel de l'apprentissage de la langue — outil d'enseignement : le français;
- la deuxième, qui est liée à la première, fait que le professeur de langue est très tôt, sans doute trop tôt, transformé en professeur de littérature, écrite et/ou traduite en français, ce qui suffirait à expliquer la remarque quelquefois faite aux Africains francophones de « parler comme un livre »<sup>1</sup> y compris pour les besoins de la vie quotidienne. Et c'est vrai que l'Africain qui a fait des études a tendance à être pompeux ou archaïque, hors contexte. Mais il y a surtout que le résultat d'un tel apprentissage apparaît comme doublement négatif au regard des efforts et sacrifices consentis :
  - du point de vue des initiateurs coloniaux de cette école et des continuateurs qui ont rêvé pour le français d'un destin rapide de langue véhiculaire de l'Afrique;

---

<sup>1</sup> Communication de S. Issa, Université de Niamey.

— du point de vue des bénéficiaires qui se trouvent locuteurs d'une langue passablement impraticable parce qu'elle ne laisse que peu de place entre la tendance à l'hypercorrection due aux conditions d'apprentissage, et le « petit nègre ». Il n'y a pas eu, en Afrique francophone, si l'on excepte le français abidjanais dit « de Moussa », d'exemples de « pidginisation » comparable au « broken English » qu'on trouve dans les pays anglophones voisins. Et, quand l'effort post-indépendance de scolarisation de masse a rendu plus criarde ce qu'il est convenu d'appeler la baisse de niveau du français<sup>2</sup>, on a alors découvert le scandale d'une école qui sortait des individus sans la maîtrise d'aucune langue : ni celle du français qu'ils étaient censés étudier, ni celle de la leur propre qu'ils avaient cessé d'approfondir parce qu'ils étaient occupés ailleurs à analyser d'autres concepts, d'autres structures de langue, d'autres modèles culturels. En réaction à ce constat, on a, sous prétexte d'enraciner l'école, surchargé les programmes en les saupoudrant d'africanités et d'africanismes, en vain d'ailleurs semble-t-il, puisque trente et une années après l'indépendance du pays, l'école nigérienne apparaît toujours comme un ghetto.

## 1. LE CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE ET CULTUREL

Pour comprendre l'anathème qui frappe l'institution scolaire (malgré des efforts réels d'intégration), il nous semble important de rappeler ce qu'est le Niger, pays-charnière placé au cœur du continent africain, quasiment à égale distance de toutes les mers :

- la Méditerranée et le Golfe de Guinée dans le sens nord-sud
- la Mer Rouge et l'Océan Atlantique dans le sens est-ouest.

Mais, pays-charnière, le Niger l'est aussi, parce que situé en plein Sahara, comme un butoir contre lequel sont venues

---

<sup>2</sup> On peut en effet se poser la question : « baisse par rapport à quel niveau ? » ainsi que le fait J. P. Makouta-Mboukou, *Le Français en Afrique*.

s'épuiser, depuis fort longtemps, les vagues de populations et les vagues d'influences :

- arabo-berbères du nord,
- guinéennes, voire bantoues du sud,
- des grands empires médiévaux de l'ouest africain (Ghana-Mali-Songhay),
- et les vents de l'est qui semblent avoir poussé devant eux tant de migrations<sup>3</sup>.

Cette situation de carrefour se lit très nettement sur la carte linguistique du pays, véritable Suisse, qui ne possède aucune langue en propre et qui les reçoit en partage toutes :

- le *haoussa* avec le Nigéria,
- le *gourmantché* avec le Burkina-Faso,
- le *songhay* avec le Mali, le Bénin et le même Burkina-Faso,
- le *tamajaq* avec la Lybie, l'Algérie et le Mali,
- le *kanouri* avec le Tchad et le Nigéria,
- le *toubou* avec le Tchad,
- le *foufouldé*, langue des Peuls disséminés dans les savanes et les steppes d'Afrique, du fleuve Sénégal au massif de l'Adamaoua au Cameroun, et que le Niger partage avec une quinzaine de pays,
- l'*arabe* enfin, langue liturgique pour la quasi-totalité des Nigériens et langue maternelle de quelques îlots de populations locales.

C'est sur cette mosaïque linguistique qu'est venu choir, au début de ce siècle, le français, langue officielle, langue de l'administration et (pour ce qui nous concerne ici) langue d'enseignement de la littérature. Il n'y a en effet de littérature qu'en français à l'école nigérienne où elle est enseignée à un public souvent à peine francophone, et, dans tous les cas, francophone avec peine. Car, si le français est bien la langue de l'école, celle de la fonction publique et des grandes entreprises, les Nigériens n'y recourent qu'assez peu dans les actes quotidiens de

---

<sup>3</sup> Direction indiquée par nombre de textes de tradition orale et que confirment les travaux du Sénégalais Ch. A. Diop.

leur vie socio-culturelle. Les hauts cadres de l'administration eux-mêmes, qui ne sont pourtant hauts cadres que dans la mesure où ils maîtrisent le français, délaissent cette langue dès qu'ils ont rejoint leur cellule familiale. Curieuse manifestation d'une altérité qui bascule d'ailleurs dès que cela les arrange de dresser leur culture francophone en barrière protectrice. Les discussions et débats politico-économiques qui se poursuivent hors bureaux et en français, présentent l'indéniable avantage de tenir à distance ou d'exclure la masse des analphabètes et des non francophones. L'altérité joue de la bivalence à l'image même du statut du français au Niger. En flagrante contradiction avec la situation réelle, le discours officiel ne parle que d'uniformisation. L'unité nationale — étatique, voire l'unité continentale sont les maîtres-mots de toutes les politiques éducatives du pays, avant comme après l'indépendance. Et le français, donné comme facteur d'unité, depuis que l'administration coloniale l'a institué comme tel, reste un problème central de l'école nigérienne qui n'a jamais pu ni l'intégrer, ni le rejeter.

## 2. LITTERATURE ET ALTERITE A L'ECOLE NIGERIENNE

### 2. 1. LES PROGRAMMES

Les programmes de français du cycle primaire s'adressent à des enfants de sept à quinze ans. La finalité déclarée est, ainsi que l'explique le commentaire des auteurs, de

préparer les élèves à la communication adulte, la lecture de notices, de factures, la préparation d'un message oral ou écrit compréhensible par son destinataire. En plus de la préparation à la vie active, ces programmes doivent permettre aux élèves les plus méritants de poursuivre leurs études dans le premier cycle du secondaire.

Et c'est peut-être là que, faute d'avoir les moyens de sa politique, l'enseignement du français glisse doucement vers une étude presque exclusive de la littérature. Il est vrai que les choses étaient faussées dès le départ. Car, ainsi que le fait est souligné dans le commentaire de la toute dernière mouture de ces programmes :

en entrant à l'école à l'âge de sept ans, l'enfant entre non seulement dans un milieu humain et social totalement différent de sa vie familiale, mais aussi dans un système d'idées, de mots qui lui sont étrangers.

Néanmoins et malgré ce constat, l'école débute toujours son enseignement en français, refusant ainsi à l'enfant la possibilité ailleurs si banale d'utiliser le support linguistique familier, apte à répondre à son besoin de créativité et d'expression. La tentative d'un enseignement dans les langues maternelles, débuté en 1973, reste toujours au stade expérimental avec une cinquantaine de classes pour l'ensemble des cinq langues nationales qui font l'objet de cette expérimentation. Les élèves issus de ces écoles sont reversés à la fin de leur cycle primaire dans les classes de type traditionnel où les programmes mettent l'accent dès les classes de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> sur l'enseignement de la littérature en classe de français, en y incluant l'étude d'oeuvres intégrales. Dans le second cycle de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire en classes de 2<sup>de</sup>, 1<sup>ère</sup> et terminale, on ne fait plus, conformément aux recommandations de la conférence des ministres de l'éducation nationale (CONFEMEN) des pays francophones d'Afrique et de Madagascar, tenue en 1972 à Tananarive, que l'étude des littératures francophones. Enfin, c'était ainsi pour le Niger, jusqu'à la récente révision des programmes de 1987, qui réintroduit en classe de seconde l'étude de quelques points de grammaire et de maniement de la langue. Pour le reste, les enseignants, dans l'application des programmes, restent surtout soucieux de préparer leurs élèves à l'épreuve anticipée de français au baccalauréat, épreuve qui porte, comme on sait, presque exclusivement sur la littérature. Ainsi donc, les diverses tentatives de rénovation de l'enseignement du français et de réformes de l'enseignement tout court, qui ont marqué la trentaine d'années depuis l'indépendance, n'ont intéressé que le niveau primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Au-delà, les choses se sont continuées comme pour les lycéens nigériens de naguère qui récitaient que leurs « ancêtres étaient gaulois ».

## 2. 2. L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

Parce qu'elle est « française » et enseignée en français dans un milieu non francophone, n'en déplaise aux propagandistes de la francophonie<sup>4</sup>, la littérature à l'école nigérienne est prétexte à de nombreux contresens et à quelques malentendus.

### 2. 2. 1. *Problèmes de civilisation et problèmes de langue*

Les programmes que nous évoquions plus haut ont été largement « africanisés » dans le but, justement, de pondérer les manifestations de l'altérité, source de tant de contresens sur les textes littéraires. L'un des plus fameux et des plus cités est celui, absolu, que les élèves africains font sur le non moins fameux texte de Montesquieu : « l'esclavage des nègres ». Jacques Champion insiste avec raison sur la colère des jeunes Africains devant ce texte<sup>5</sup> et souligne que l'incompréhension de la part de francophones des meilleurs représentants de la littérature française constitue le pire danger qui menace la francophonie. Ce qu'il convient peut-être d'ajouter concernant le texte incriminé, c'est qu'il traite d'un sujet auquel précisément le public en question a été hypersensibilisé. Ce qu'ils savent de la traite négrière, l'image du Noir, telle qu'elle apparaît dans la littérature occidentale à travers les âges, ne leur permet pas de réagir sans passion au sujet. Ce ne sont pas les Noirs animistes des forêts qui portent deux millénaires et plus de damnation sur leurs épaules, mais bien ceux qui ont été en contact avec le monde judéo-chrétien, que ce soit à travers l'école d'origine coloniale ou à travers les religions « blanches » révélées. Toutefois cette difficulté, qui est à la fois linguistique et de civilisation, ne se pose pas que pour des textes que l'on peut considérer comme lointains dans l'espace et dans le temps; elle intervient tout autant face à des textes d'écrivains afri-

---

<sup>4</sup> Les sept millions de Nigériens, francophones à 10 % à peine, sont en effet comptabilisés dans les cent quarante millions de francophones que semblait laisser entendre Radio France Internationale, à l'occasion du récent sommet des chefs d'Etat et de gouvernement, tenu du 19 au 22 novembre 1991 en France.

<sup>5</sup> Champion, J. (1974). *Les Langues africaines et la francophonie*. Paris, La Haye : Mouton.

cains. L'Afrique, on l'oublie quelquefois, est un continent immense et une multiplicité de mondes, même si certain discours idéaliste a tendance à croire que tous les Noirs devraient se comprendre, qu'ils habitent la forêt équatoriale, le Sahara ou les Iles Caraïbes.

Les jeunes Nigériens des collèges par exemple sont tous scandalisés par le plaisir goulu manifesté par ce personnage de Fo Oyono<sup>6</sup> dégustant « son morceau de vipère cuite à point dans de l'huile rouge ». Pour la plupart d'entre eux, la vipère dont les os ont la réputation de provoquer des blessures incurables, est une bête à tuer et à enterrer; les quelques autres qui savent qu'il existe au Niger même des mangeurs de vipère, savent aussi que la dégustation ne se fait plus qu'en cachette et que la chose ne s'avoue pas<sup>7</sup>. Et pour rester sur le thème de la table bien garnie que les littératures et nombre de films étrangers étalent complaisamment, il convient de dire que ce genre de scène jura presque toujours avec les règles locales de la prise des repas. Qu'il nous suffise de citer cette anecdote peu littéraire et authentique de ce prince de village qui ramène avec lui son épouse blanche et française et qui l'installe en face de l'oncle sur la table dressée pour la circonstance, pour faire bien, pour faire moderne. Après une bouchée qu'il ne peut pas avaler, l'homme médite et dit un vœu pour que son défunt cousin ait son attention ailleurs et ne soit pas en train d'observer cette scène inouïe où un « beau-père » et sa bru se regardent en mastiquant de la nourriture.

Ainsi, là où l'écrivain et le professeur de lettres veulent montrer et faire saisir les finesses d'une civilisation, l'auditeur-lecteur ne voit que manque de tact et conduite effrontée. La honte régulatrice des comportements dans toute l'aire culturelle sahélo-soudanaise interdit en effet que l'on mange devant les gens à qui vous lient des relations de réserve. Le professeur de littérature en langue étrangère se trouve constamment pris entre le double front de deux identités : celle des contextes de production de l'oeuvre, et celle de l'auditoire qui constitue toujours un contexte très particularisé de réception. En allant à l'école, en s'initiant aux mo-

---

<sup>6</sup> Oyono, F. *Le Vieux nègre et la médaille*.

<sup>7</sup> Sans qu'il y ait à ce comportement aucune explication totémique par exemple.

dèles de pensée qu'elle véhicule, le petit Nigérien devient en effet autre pour son propre groupe social, d'autant plus d'ailleurs que les méthodologies appliquées ignorent encore souvent les codes culturels qui régissent cet auditoire; presque toujours, l'esthétique et la taxinomie locales des textes littéraires.

### 2. 2. 2. *Le double écart de la littérature à l'école*

Quelle que soit l'origine du texte « français » proposé à la classe, celle-ci se heurte au double écueil de l'esthétique et de la langue. Le double écart stylistique et culturel auquel s'était trouvé confronté l'écrivain qui a choisi (mais avait-il le choix ?) d'écrire en français, se complique singulièrement pour les élèves (et leurs enseignants quelquefois) du fait de leur non-maîtrise de la langue et de la culture française. Certaines réalités nigériennes se révèlent difficilement transférables, ce qui influence négativement la qualité de l'écriture et ferme, pour bon nombre d'oeuvres, l'accès aux anthologies et aux programmes scolaires. Il faut pourtant croire que la qualité des textes n'est pas seule en cause, puisque c'est l'Afrique tout entière qui est quasiment absente des manuels de littérature générale et comparée, parce qu'elle n'intéresse encore que comme objet d'ethnologie. Par ailleurs, l'école nigérienne de langue française qui, comme les écoles soeurs du continent, ne possède pas les outils critiques appropriés pour appréhender les textes produits autour d'elle, reste largement dépendante et soumise aux diktats des Universités françaises pour son appréciation de la littérature locale. La situation analysée voilà presque dix ans par Bernard Mouralis : « L'Université a-t-elle peur de la littérature négro-africaine d'expression française ? »<sup>8</sup> semble hélas toujours d'actualité. Certes les choses bougent, et les Universités françaises sont en effet de plus en plus nombreuses à ouvrir leur enseignement aux littératures africaines. Mais les choses bougent bien lentement. L'embaras qu'éprouve la critique universitaire hors d'Afrique face à une littérature toujours marquée par la quête de l'identité, se reflète aussi sur le lectorat local de quelque niveau d'instruction qu'il soit. L'écrivain africain reste un incompris en

---

<sup>8</sup> Mouralis, B. (1982). « L'Université a-t-elle peur de la littérature négro-africaine d'expression française ? », in *Recherche — Pédagogie et Culture*, N° 579, Avril—Juin.

dehors et en dedans de sa société, pour cette part africaine de son oeuvre ressentie comme étrange par les uns, et malaisément reconnaissable par les autres dès qu'elle est repensée et écrite en français. Il s'ensuit comme une gêne pour le professeur de littérature dans sa classe, le sentiment d'une incapacité à tout expliciter, à faire se rencontrer les deux altérités de la salle de classe : celle de l'oeuvre et celle de l'auditoire. Ce hiatus quasi permanent explique sans doute le nouvel engouement pour les littératures autochtones auxquelles on s'accroche désormais comme à une bouée.

### 2. 2. 3. *Le recours aux langues nationales*

Le mouvement est lancé dans la foulée de l'élan de rénovation de l'enseignement du français en Afrique qui a marqué les années 1960—1970, où nombre d'institutions pédagogiques africaines, s'appuyant sur les résultats du développement de la science linguistique et les travaux menés en France sur le FLE, se sont attachées à identifier les obstacles qui s'opposent à un déploiement efficace du français en Afrique. Jusque-là en effet, on s'était contenté de déclarations d'intention, telle celle des intellectuels africains réunis à Rome en 1958.

Les instituts de linguistique appliquée<sup>9</sup> rattachés aux jeunes universités africaines et largement financés par la France, ne se contentèrent plus d'introduire quelques notions africaines dans les programmes, en « plantant de-ci, de-là, un cocotier dans le jardin du classicisme »<sup>10</sup>, ils développèrent une pédagogie du français fondée sur l'analyse contrastive des langues (français/langues africaines) en présence. Il faut seulement déplorer le fait qu'à aucun moment une quelconque volonté de développer et de promouvoir les langues africaines n'ait porté cette recherche, alors même que l'idée de l'utilisation de ces langues dans une phase de préscolarisation faisait partout son chemin en Afrique francophone. Cet ostracisme dont ont été victimes les langues africaines de la part d'instituts de recherche implantés

<sup>9</sup> CIAD : Centre de Linguistique Appliquée de Dakar; ILA : Institut de Linguistique Appliquée d'Abidjan; CEILA : Centre d'Etudes de Linguistique Théorique et Appliquée au Zaïre.

<sup>10</sup> Siddo Issa. *Le Problème linguistique dans l'enseignement au Niger*.

sur le continent explique sans doute, en partie, le rejet rapide des méthodes et manuels (où tout n'était pas mauvais) élaborés pour l'apprentissage du français en Afrique. Les positions se sont à partir de là (et pour des raisons qu'il serait trop long de développer ici) nettement radicalisées. Les politiques s'en sont emparés pour exploiter à leur manière ce ressentiment, débaptisant et rebaptisant des pays et des présidents<sup>11</sup>. Au Niger, les choses ne sont pas allées jusque-là; mais on a trouvé le prétexte bon pour essayer de se disculper des échecs du système scolaire.

#### 2. 2. 4. *Le sauvetage par l'oralité africaine ?*

Dans l'ensemble, on convient que la chose écrite est loin de rendre compte (beaucoup s'en faut) de la réalité africaine où les valeurs qui régissent les comportements et les modes de pensées sont encore largement véhiculées par l'oralité. C'est donc à travers cette oralité, particulièrement à travers ses textes élaborés pour durer, notamment sa littérature, qu'il convient de chercher l'expression de l'identité africaine. Cette oralité, on en convient de plus en plus, s'inscrit également dans l'écriture, par ses modèles et par son esthétique. Même si, en Afrique comme ailleurs, l'hégémonie de l'écrit marginalise la culture populaire de l'oralité. Tous les discours critiques sur la littérature africaine d'expression française, anglaise ou portugaise d'aujourd'hui reconnaissent qu'on ne peut faire en étudiant ces textes l'économie des phénomènes de l'intertextualité, et que cette intertextualité a pour palimpsestes les textes de la littérature orale. Le problème, pour le professeur de littérature dans une classe nigérienne comme pour ses élèves, est un problème de compétence dans les deux systèmes que constituent les deux classes de textes. Or pour l'un et les autres, cette compétence est toujours asymétrique, parce que les programmes de formation ne s'attardent guère sur les données de la culture orale. Ces dernières ne sont en effet ni systématisées ni formellement inscrites dans les cursus. Chacun sait pourtant,

---

<sup>11</sup> Mobutu du Zaïre renia son double prénom de Joseph-Désiré, et Eyadema du Togo, son prénom d'Etienne.

ainsi que le rappelle Jean-Marie Schaeffer<sup>12</sup> que la construction du sens qu'opère le lecteur se réfère nécessairement à une conception des genres littéraires. Or cette taxinomie de l'intérieur est encore trop rarement entreprise; c'est pour cela qu'il me plaît ici de saluer l'immense travail effectué par le Professeur Jean Devive<sup>13</sup> sur la littérature orale dioula.

Cette démarche s'impose d'autant plus que, la nigérisation des cadres de l'enseignement aidant, les littératures étrangères (française notamment) toujours inscrites dans les programmes, sont dans la pratique de moins en moins abordées. Sur le terrain, les enseignants ont de fait africanisé les programmes tant il est vrai que chacun enseigne ce qu'il croit maîtriser le mieux ! Encore faut-il que soient mis à leur disposition les outils pour faire le mieux possible leur travail.

## CONCLUSION

Pour conclure nous dirons que la problématique de la littérature à l'école nigérienne repose sur le fait essentiel que cette littérature qui s'africanise de plus en plus est dite en français, et qu'y coexistent les traits des ethno-textes avec les résidus de lecture de la littérature française. Il faut s'en accommoder, sachant qu'on ne peut pendant un certain temps encore ni dépouiller les ethno-textes de leur fonction identificatoire, ni jeter le français à la mer... dans la mer de sable du Sahara bien sûr !

© Fatima Mounkaïla 1992

---

<sup>12</sup> Schaeffer, J.-M. (1989). *Qu'est-ce qu'un jeune littéraire ?* Paris. Cité par Bo Dieng, *Communication, Biennale des Arts et des Lettres*, Dakar, 12—18 Décembre 1990.

<sup>13</sup> Jean Devive. (1986). *Fonctionnement sociologique de la littérature orale : l'exemple des Dioula de Kong (Côte d'Ivoire)*, doctorat d'Etat, Université de Paris III.