

# Littérature et enseignement au Cameroun : problématique d'une politique culturelle

André Ntonfo

Volume 24, Number 2, Fall 1991

L'institution littéraire en Afrique subsaharienne francophone

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/500967ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/500967ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département des littératures de l'Université Laval

ISSN

0014-214X (print)

1708-9069 (digital)

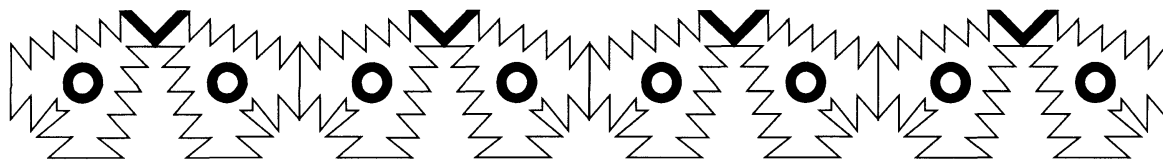
[Explore this journal](#)

Cite this article

Ntonfo, A. (1991). Littérature et enseignement au Cameroun : problématique d'une politique culturelle. *Études littéraires*, 24(2), 51–63.  
<https://doi.org/10.7202/500967ar>

Article abstract

The teaching of literature ought to contribute to the individual's education by putting him or her in touch with accepted values and a culture which will promote personal integration. Yet the underlying character of educational programmes in Camerouns reveals that a different order of objectives has been envisaged by political and educational policy-makers; one dedicated to integrating the individual in the universal, a "socio-political and socio-cultural otherness". By comparing the relative degrees of emphasis given to different literatures (French, African or Cameroonian) in educational programmes ranging from primary school to university, the author shows that the teaching of literature has an "external focus" and in fact contemplates a process of "cultural deportation". After more than thirty years of independence, what alternative models can be adopted to pave the way to a real decolonization?



# LITTÉRATURE ET ENSEIGNEMENT AU CAMEROUN

## PROBLÉMATIQUE D'UNE POLITIQUE CULTURELLE

*André Ntonfo*

### I Le programme-cadre

■ L'enseignement de la littérature, dont on connaît la position axiale dans le système scolaire et universitaire français, se veut traditionnellement un moyen de transmission d'un héritage culturel, entendu non seulement au sens d'un ensemble d'œuvres consacrées, devenues des « classiques », mais encore d'un corps de valeurs établies auxquelles la société s'identifie. D'un point de vue fonctionnel donc, cet enseignement joue avant tout un rôle de formation de l'homme, parce qu'il permet à l'enseigné de « s'armer d'un savoir par lequel il pourra à la fois exhiber sa maîtrise culturelle et se sentir ultérieurement de plain-pied avec l'univers des comportements cultivés » (Dubois, p. 79). En d'autres termes, l'enseignement des

lettres est le moyen par lequel l'élève s'approprie un patrimoine, assume un héritage, s'intègre dans un univers constitué, normalisé, lequel est l'univers référentiel des œuvres. Cet enseignement ne se conçoit donc que par rapport à une « culture intégrante », au besoin réinterprétée ou réactualisée.

Abordée sous cet éclairage, la littérature comme discipline scolaire au Cameroun pose problème, du fait précisément de l'absence d'une culture intégrante préexistante et clairement définie. Un bref coup d'œil sur le programme-cadre est éclairant à ce propos.

D'entrée de jeu, l'accent y est mis, et pour cause, sur le désintérêt manifeste des élèves camerounais pour la chose littéraire. À cela une double justification. D'abord le niveau de

langue qui ne permet pas d'aborder les œuvres avec plaisir et profit; ensuite le rejet-refus d'une littérature éloignée dans l'espace et dans le temps. Mais, loin de préconiser les moyens de vaincre ce double obstacle pour qu'enfin les élèves manifestent de l'intérêt pour l'enseignement de la littérature, le programme-cadre se contente d'affirmer, dans l'absolu, la place prépondérante de la littérature dans le système scolaire. On la veut avant tout expression « d'une exigence commune d'universalité »; on la veut moyen « d'ouverture, de délassement, d'enrichissement ». Aussi préconise-t-on un choix diversifié des œuvres, une répartition chronologique adéquate, des méthodes d'approche permettant aux élèves de comprendre les textes, de les situer par rapport à eux, le tout dans le but de leur faire « choisir et construire leur culture ». Le programme-cadre recommande enfin de commencer l'enseignement littéraire, « sans souci de la chronologie, par les œuvres les plus susceptibles de solliciter la curiosité et la réflexion » (ministère de l'Éducation nationale, p. 37-38).

Il apparaît de toute évidence que la littérature dont il est question ici est une littérature venue d'ailleurs, étrangère au vécu et à l'héritage historique de l'enseigné. Il apparaît aussi que l'enseignement est supposé se déployer sur un terrain littérairement et, partant, culturellement vierge, où il s'agit d'ailleurs de faire germer et croître une culture sélective, une culture à la carte. Il apparaît enfin que l'enseignement littéraire vise à installer directement dans l'universel sans aucun détour par

le particulier, sans médiation aucune. Aussi peut-on a priori affirmer que l'idéologie qui informe le programme-cadre camerounais est celle de la déportation vers un ailleurs sociohistorique et socioculturel.

Comment cette idéologie est-elle véhiculée et trouve-t-elle son expression dans la réalité des programmes à travers différents ordres d'enseignement? Telle est la question à laquelle il convient à présent de répondre.

## II L'enseignement primaire : un prélude

Sans doute paraîtra-t-il inattendu qu'à propos de l'enseignement de la littérature l'on éprouve le besoin d'évoquer le cycle primaire, fût-ce en sa dernière année. Mais il faut bien avouer que la manière dont y sont conçus les manuels de français et autres livres de lecture justifie la démarche, impose le détour.

En effet, l'étude statistique des extraits littéraires de *Mon Livre de français* d'Alvine Ekotto-Ebolo, manuel actuellement au programme de CM II (dernière année du cycle primaire), est tout à fait révélatrice des préoccupations idéologiques et de l'état d'esprit de son auteur ou de ses commanditaires. Ainsi, sur un ensemble de cinquante-six extraits littéraires<sup>1</sup>, on en compte vingt-six empruntés aux auteurs français et européens, contre vingt et un aux auteurs africains, et neuf seulement aux auteurs camerounais. C'est dire qu'à ce niveau déjà, le contact avec l'ailleurs, qu'il soit européen ou africain, est profondément consommé. Et il est du reste significatif que la part faite dans cet ouvrage aux auteurs africains et camerounais

1 Les textes composés par l'auteur et l'ensemble des textes non littéraires ne sont pas pris en compte.

soit en nette régression par rapport au manuel du CM I (du même auteur), qui compte quarante-sept textes d'écrivains africains et camerounais (respectivement vingt-sept et vingt), contre huit seulement d'écrivains français et autres (six et deux). Comme si l'ailleurs doit prendre davantage de place, gagner davantage de terrain à mesure que l'enfant progresse à l'école<sup>2</sup>.

Mais force est de constater que, si on laisse de côté la statistique simple pour s'intéresser aux aspects sociaux, culturels, moraux, sentimentaux, professionnels auxquels renvoient les textes d'auteurs français et européens, il n'apparaît pas de réelle rupture avec ceux des auteurs africains, pour la simple raison que le rapport à l'univers de référence est presque nul. Ainsi, par exemple, que la fable de La Fontaine « le Laboureur et ses enfants » soit convoquée pour célébrer les vertus du travail, que l'activité artisanale soit illustrée par un passage des *Hommes de bonne volonté* de Jules Romains, que les dangers de la chasse en forêt trouvent leur meilleure expression dans *le Livre de la jungle* de Kipling, que le texte exaltant le courage chez l'homme soit emprunté à *Vol de nuit* de Saint-Exupéry, tout cela ne prête pas vraiment à conséquence, même si les titres d'ouvrages n'évoquent en général rien dans l'esprit de l'écolier qui n'en a jamais entendu parler... Cela ne prête pas à conséquence, parce que les extraits retenus n'offrent dans l'ensemble rien qui permette

de les circonscrire dans un ailleurs spatial et temporel déterminé.

Ainsi perçu, l'ouvrage d'Ekotto-Ebolo marque, il faut le reconnaître, un léger progrès par rapport à tant d'autres qui ont antérieurement saturé le champ de l'enseignement primaire au Cameroun<sup>3</sup>.

### III Le premier cycle du secondaire : des extraits aux œuvres entières

Bien que l'enseignement de la littérature, comme matière spécifique, commence avec la classe de seconde, le programme-cadre camerounais en préconise « l'abord discret » dès la classe de quatrième, « l'objectif prioritaire étant de développer chez les élèves le goût de la lecture, la curiosité, le jugement et susciter chez eux le sens du relativisme historique et culturel » (ministère de l'Éducation nationale, p. 16). Aussi importe-t-il de s'interroger ici sur le support textuel prévu à cet effet, notamment dans les deux dernières classes du premier cycle : la quatrième et la troisième.

Comme le prévoit le programme-cadre, on trouve, à côté des manuels de français et autres livres de lecture qui offrent une multitude d'extraits, des œuvres entières. Ainsi, pour l'année 1989-1990, le manuel de base pour la classe de quatrième est *Textes et activités* de Mezodé O. Agba et altr., auquel s'ajoutent trois œuvres entières : *l'Étrangère* de Anne-Marie Niane, *Orages des tropiques* d'Emmanuel Soundjock, *Trois Prétendants... un mari* de

2 De nombreux manuels du genre se sont succédé au programme du primaire depuis les vingt dernières années, certains accordant très peu d'espace aux textes africains.

3 On pense ici à certains manuels dont les premiers textes évoquaient des croisières en Méditerranée ou des vacances en Bretagne.

Guillaume Oyono Mbia. En troisième, on retrouve *Textes et activités* (avec pour auteur Edoh Apaloo); les œuvres entières sont : *le Bourgeois gentilhomme* de Molière, *les Merveilles africaines* de Pierre Ngijol, *les Bimanes* de Séverin Cécile Abéga.

Ce corpus, cerné de l'extérieur, pourrait conduire à des affirmations hâtives sur l'africanisation, voire, la camerounisation du programme à ce niveau de l'enseignement, puisque sur six œuvres entières, une seule est française, une sénégalaise et les quatre autres camerounaises. Mais ce serait oublier que les

cours se font à partir des manuels essentiellement. Et les deux *Textes et activités*, appréhendés du point de vue de l'origine de l'immense majorité des extraits, des réalités évoquées, des idéaux véhiculés, conduisent à des conclusions bien peu édifiantes sur le profil du « lettré » camerounais à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. Mais comment se présentent les deux ouvrages au triple plan de leur organisation interne, de la distribution par zone géographique et de la place réelle du Cameroun dans cette distribution? C'est ce que révèlent les tableaux suivants.

TABLEAU SYNOPTIQUE DES DOSSIERS

Classe de 4 <sup>e</sup>		Classe de 3 <sup>e</sup>	
n°	Dossiers	n°	Dossiers
1	L'Éveil des sentiments	1	Les Jeunes et la société
2	Portraits et caractères	2	Tradition et modernité
3	Le Monde du travail	3	Progrès et développement
4	La Société	4	Drôles d'histoires
5	Voyage, errance, déracinement	5	Débats et opinions
6	Phénomènes naturels	6	Le Langage des arts
7	Lire, écrire, créer	7	La Vie intérieure
8	L'Humour en littérature	8	Les Domaines de l'imaginaire

LITTÉRATURE ET ENSEIGNEMENT AU CAMEROUN

TABLEAU SYNOPTIQUE DES TEXTES PAR ZONES

Classe de 4 <sup>e</sup>			Classe de 3 <sup>e</sup>		
Zone	Nombre de textes	Pourcentage	Zone	Nombre de textes	Pourcentage
Occident	47	60,27%	Occident	56	73,68%
Afrique	30	38,47%	Afrique	20	26,31%
Est	1	1,28%			

TABLEAU STATISTIQUE DU CAMEROUN PAR RAPPORT AU RESTE DU MONDE

Classe de 4 <sup>e</sup>			Classe de 3 <sup>e</sup>		
Zone	Nombre de textes	Pourcentage	Zone	Nombre de textes	Pourcentage
Cameroun	3	3,84%	Cameroun	4	5,26%
Reste du monde	75	96,15%	Reste du monde	72	94,73%

On aura constaté que les différents dossiers, de par leurs intitulés, répondent tout simplement à un souci de formation humaine, sans mention particulière à l'Afrique et encore moins au Cameroun. Avec des titres comme « l'Éveil des sentiments », « Portraits et caractères », « le Monde du travail », « la Vie intérieure », « le Langage des arts », « Débats et opinions », « Traditions et modernité », il ne fait aucun doute que l'homme visé ici est l'homme de tous les temps et de tous les lieux, l'homme en proie à la peur, la joie, la surprise, la tristesse, l'ennui, la jalousie, la haine... comme le révèle le dos-

sier introductif du manuel de quatrième.

De ce constat découle une double interrogation. Pourquoi situer l'enseignement littéraire ici dans une perspective immédiatement universalisante, comme si le lettré doit être avant tout de nulle part? Pourquoi privilégier, dans cette quête de l'universel, les textes d'auteurs occidentaux, notamment français, qui passent de 60% pour la classe de quatrième à 73% pour la troisième — contre 38% et 26% à l'Afrique —, comme s'ils étaient plus aptes à dire l'universel que les textes d'écrivains du vaste « terroir africain »? Tant et si bien que, même dans

le dossier numéro deux de la classe de troisième, « Tradition et modernité », six des dix textes sont empruntés à des écrivains français. Cela met le jeune élève dans la difficile situation de manger les fruits d'un arbre « dont il ignore la profondeur des racines », selon l'expression du poète camerounais François Sengat-Kuo<sup>4</sup>.

Par ailleurs, quand on considère les textes africains, le caractère anachronique des débats qu'ils suggèrent saute aux yeux. Ils ne semblent choisis que pour projeter une vision folklorique du monde, que pour rappeler aux élèves leur origine lointaine et leur faire découvrir quelques aspects d'une civilisation moribonde. D'où l'évocation en priorité des travaux des champs, des scènes de marché, des pratiques superstitieuses, de l'école coranique, de la vie polygamique, des mutations sociales. Tout se passe comme s'il n'existait pas de textes relatifs à l'actualité africaine et camerounaise, ou évoquant les maux qui minent l'Afrique et le Cameroun d'aujourd'hui : le pouvoir néocolonial, le parti unique, l'arrivisme, la tribalisation des compétences, la gestion désastreuse de l'économie... Si on recourt, dans les deux *Textes et activités*, à des auteurs comme William Sassine, Ahmadou Kourouma, Ousmane Sembene, Ngugi Wa Thiongo, Wole Soyinka, Henri Lopes, c'est pour s'en tenir aux aspects les plus inoffensifs de leurs œuvres dont on connaît par ailleurs l'engagement et la force corrosive.

Pas même les œuvres entières susévoquées ne permettent de combler la carence ainsi

constatée. On pourrait en effet penser que seul contre six, *le Bourgeois gentilhomme*, symbole de la déportation culturelle, ne ferait pas le poids devant *Trois Prétendants... un mari* et autres *Orages des tropiques*. Il n'en est malheureusement rien, car nombre de ces œuvres entières sont loin de jouer un rôle intégrant par rapport à la société actuelle. Elles se veulent au contraire le lieu d'exaltation de l'Afrique traditionnelle et, dans une moindre mesure, de dénonciation de l'acculturation. C'est dire que rien dans ces textes ne vise à susciter, chez les élèves de quatrième et de troisième, une interrogation sur les problèmes africains et camerounais de l'heure. Et, même par rapport à la société traditionnelle, ces œuvres qui, exception faite de *l'Étrangère* de Anne-Marie Niane, prennent essentiellement en charge le sud du Cameroun, peuvent être vécues dans une certaine mesure sur un mode aliénant par nombre de jeunes Camerounais nourris aux réalités de la savane, de la montagne, ou des zones sahéliennes. Mais c'est là un autre débat que l'économie de cette étude ne permet guère d'amorcer.

Ainsi conçu donc, le programme de littérature fait du jeune élève de la fin du premier cycle un être culturellement tourné vers l'ailleurs et vers le passé.

#### **IV Le second cycle : un champ toujours saturé**

La logique, si elle avait inspiré les programmes du second cycle, aurait commandé que

<sup>4</sup> Voir à ce propos « Les mots sont des totems », dans *Collier de cauris*.

## LITTÉRATURE ET ENSEIGNEMENT AU CAMEROUN

l'africanisation amorcée au premier, dans le choix des œuvres entières, s'y confirmât et s'y renforçât. Mais il n'en est manifestement rien. Et l'on constate que, toutes séries confondues, la littérature française reste encore massivement

présente, l'égalité ne se faisant qu'au niveau des recueils de textes et des anthologies — deux de littérature africaine et deux de littérature française. Le tableau suivant permet de s'en faire une idée.

### OUVRAGES AU PROGRAMME DU SECOND CYCLE

CLASSES	Littérature française et européenne	Littérature camerounaise	Littérature négro-africaine
2 <sup>de</sup>	<p><i>Cinna</i></p> <p><i>Polyeucte</i></p> <p><i>L'École des femmes</i></p> <p><i>Candide</i></p> <p>+</p> <p>« Textes, images, activités »</p> <p>« L'Homme et le Monde moderne »</p>	<p>Eza Boto (Mongo Beti), <i>Ville cruelle</i></p> <p>Gervais Mendo Ze, <i>la Forêt illuminée</i></p>	<p>Ousmane Sembene, <i>le Mandat</i></p> <p>Ide Oumarou, <i>Gros Plan</i></p> <p>+</p> <p>« Anthologie africaine »</p> <p>« Textes de littérature africaine »</p>
1 <sup>re</sup>	<p><i>Britannicus</i></p> <p><i>Germinal</i></p> <p><i>Les Méditations poétiques</i></p> <p><i>Les Mains sales</i></p>	NÉANT	<p>Richard Wright, <i>Black Boy</i></p> <p>Aimé Césaire, <i>Cahier d'un retour au pays natal</i></p> <p>Henri Lopes, <i>Tribaliques</i></p>
Terminale	<p><i>Lettres philosophiques</i></p> <p><i>Les Destinées</i></p> <p><i>Le Procès</i></p>	NÉANT	<p>Cheikh Hamidou Kane, <i>l'Aventure ambiguë</i></p> <p>Aimé Césaire, <i>Une saison au Congo</i></p> <p>Aimé Césaire, <i>la Tragédie du roi Christophe</i></p>



Ainsi, plus de la moitié des œuvres entières au programme du second cycle appartiennent à la littérature française et européenne. Et si la littérature négro-africaine<sup>5</sup> gagne du terrain par rapport au premier cycle avec un ensemble de huit titres répartis sur les trois années, la camerounaise par contre en perd plutôt, et ne compte plus que deux titres relégués en classe de seconde. Au vu de quoi on peut conclure qu'il s'agit véritablement d'un programme de littérature à focalisation externe, impropre à imprégner l'élève camerounais des réalités historiques, politiques, culturelles de son terroir. Comment ne pas relever que la portion congrue ainsi réservée à la littérature camerounaise dans les « Humanités » est en contradiction avec l'importance quantitative et qualitative qu'on lui reconnaît en Afrique noire francophone!

Par ailleurs, la représentativité des deux œuvres, *Ville cruelle* (1954) et *la Forêt illuminée* (1987), est tout à fait contestable. La première n'est autre que le tout premier roman de Mongo Beti et en même temps premier roman camerounais. Et la deuxième est l'œuvre d'un écrivain en herbe, professeur de langue de son état, tard venu à la création imaginaire : Gervais Mendo Ze, qui n'a jusqu'ici publié que deux modestes ouvrages. Ce choix des extrêmes a pour conséquence de maintenir les élèves dans l'ignorance totale des périodes fastes de l'histoire littéraire de leur pays et, partant, des œuvres les plus représentatives.

Nul doute que ce choix soit idéologiquement déterminé, et qu'il vise à dériver l'enseigné des textes pouvant susciter une prise de conscience des combats à mener pour la transformation de la société. À ce propos, l'anachronisme de *Ville cruelle* saute immédiatement aux yeux, puisqu'elle ramène fatalement à la problématique éculée des antagonismes colon-colonisé, exploitant-exploité, tradition-modernisme. Et il est tout à fait significatif que dans l'immense œuvre de Mongo Beti, *Ville cruelle* soit encore et toujours préférée à des textes comme *le Pauvre Christ de Bomba*, *Remember Ruben*, *Perpétue et l'habitude du malheur*, *la Ruine presque cocasse d'un polichinelle*, etc., dont on connaît la forte implication dans l'histoire du Cameroun... Il est tout aussi significatif qu'à des textes comme *Africapolis* de René Philombe, *les Chauves-Souris* de Bernard Nanga, *le Bal des caïmans* de Yodi Karone, l'on préfère *la Forêt illuminée* qui, bien que de publication récente, ne s'implique pas vraiment dans les grandes questions qui agitent la société camerounaise actuelle.

La partie africaine du programme, qui compte huit titres, se caractérise par contre par une ouverture certaine sur les œuvres récentes. En effet, à côté du *Cabier d'un retour au pays natal* (1939) et de *l'Aventure ambiguë* (1960), dont la pérennité est par ailleurs légendaire<sup>6</sup>, on trouve des œuvres prenant en charge l'Afrique d'aujourd'hui empêtrée dans ses multiples problèmes et contradictions. En effet, qu'il

5 Les œuvres de littérature négro-américaine et antillaise rentrent dans cet ensemble.

6 Il y a plus de vingt ans que ce roman est au programme.

s'agisse d'*Une saison au Congo, le Mandat, Tribaliqes, Gros Plan*, on a affaire à des textes nourris de la quotidienneté de leur univers de référence. Sans doute dira-t-on que cette dernière est, par bien des côtés, identique à la camerounaise. Mais pourquoi faut-il que l'on aille emprunter chez les autres ce que l'on se refuse à voir chez soi?... C'est là une question qui ne peut trouver de réponse qu'en rapport à l'idéologie globale qui sous-tend ici l'enseignement de la littérature.

Que dire de la partie française du programme, avec sa douzaine d'œuvres entières et ses deux recueils, sinon qu'elle est révélatrice d'un culte nécrologique tout à fait étonnant. On a en effet l'impression que les élèves camerounais sont, ni plus ni moins, contraints à « un détour par le cimetière littéraire » de la France, pour reprendre l'expression d'Ambroise Kom (p. 30). Car il s'agit non seulement d'œuvres dont les auteurs sont tous morts, mais encore d'œuvres ramenant le lecteur des siècles en arrière, si l'on excepte *le Procès* et *les Mains sales*. C'est ainsi que l'on a, pour le XIX<sup>e</sup> siècle : *Germinal, les Méditations poétiques, les Destinées*; pour le XVIII<sup>e</sup> : *Candide* et *les Lettres philosophiques*; et pour le XVII<sup>e</sup> la part du lion avec quatre titres : *Cinna, Polyeucte, l'École des femmes, Britannicus*<sup>7</sup>. Un tel programme ne peut qu'installer l'enseigné dans une double aliénation, par rapport au temps et par rapport

à l'espace, gavé qu'il est de valeurs franco-européennes désuètes.

### V La littérature à l'Université : permanence d'une politique

De l'enseignement secondaire à l'Université, la logique des programmes de littérature reste rigoureusement la même au Cameroun. Il suffit, pour s'en rendre compte, de considérer l'organisation de la licence de Lettres modernes françaises<sup>8</sup> à la Faculté des lettres de Yaoundé, la seule du pays! On y perçoit en effet une réelle invasion de la littérature française aidée de la belge et de la canadienne, au détriment de l'africaine et de la camerounaise. Et il y a là une situation d'autant plus paradoxale qu'il existe ici, contrairement à nombre d'universités africaines — et ce depuis plus de vingt ans —, tout un département de littérature négro-africaine. Malheureusement on l'a voulu un département de service — c'est-à-dire ne délivrant pas de licence autonome. Qui plus est, il subit les assauts constants des détracteurs de tous bords, et se trouve contraint à une lutte permanente pour la survie. Du coup il n'a jamais pu occuper la place qui aurait dû être la sienne dans les licences de lettres, malgré son incontestable rayonnement international.

Mais venons-en au programme des trois années de Lettres modernes françaises (LMF) tel

7 Il est peu probable que même les programmes actuellement en cours en France puisent aussi abondamment au cimetière littéraire.

8 Nous choisissons comme référence la licence de Lettres modernes françaises. On aurait pu parler de la licence bilingue, voire de la licence de Lettres modernes anglaises où les rapports sont les mêmes.

qu'il se présente en l'année universitaire 1989-1990. En LMF1, on étudie *Thérèse Desqueyroux* de Mauriac, *le Mariage de Figaro* de Beaumarchais, les *Poésies nouvelles* de Musset, *la Nausée* de Sartre. En LMF2, les *Fables* de La Fontaine, *l'École des femmes* de Molière, *Athalie* de Racine, *le Neveu de Rameau* de Diderot, *Aziyadé* de Pierre Loti, *l'Espoir* de Malraux, *la Cantatrice chauve* de Ionesco. En LMF3 enfin, on retrouve les *Mémoires d'outre-tombe* de Chateaubriand, les *Chimères* de Nerval, les *Fleurs du mal* de Baudelaire, les *Caves du Vatican* de Gide. À quoi s'ajoutent en LMF1 les morceaux choisis d'auteurs canadiens tels Alfred Garneau, Émile Nelligan, Louis Fréchette... et en LMF3 *le Rempart des béguiques* de l'écrivain belge Françoise Mallet-Joris.

La littérature négro-africaine, quant à elle, intervient dans la licence de LMF dans les proportions suivantes : les *Poèmes* de Senghor, *Trois Prétendants... un mari* de Guillaume Oyono Mbia, *la Nouvelle Romance* d'Henri Lopes constituent le corpus de première année, tandis qu'en deuxième année on retrouve *la Prière de l'absent* de Tahar Ben Jelloun, *En attendant le verdict* de Fernando d'Almeida, *l'Année Dessalines* de Jean Metellus. En troisième année enfin, *le Quatrième Siècle* et *la Case du commandeur* d'Édouard Glissant servent de support au cours de tronc commun, tandis que *Dramous* de Camara Laye, *le Cercle des tropiques* d'Alioune Fantouré, les *Chauves-Souris* de Bernard Nanga, *l'Anté-Peuple* de Sony Labou Tansi sont étudiés en spécialisation.

Au vu de ces statistiques, on peut être tenté de conclure à un relatif équilibre entre les littératures française, belge, canadienne (dix-

sept titres) d'une part, et la littérature africaine (quatorze titres) d'autre part. Mais le déséquilibre transparaît nettement au regard des quotas d'heures et des coefficients, qui sont respectivement de dix-huit contre onze et de dix-huit contre huit pour les trois années confondues. Et ce n'est qu'en instituant des cours semestriels, contrairement à la pratique qui veut que l'on consacre pendant toute l'année une heure par semaine à l'étude d'une œuvre, que le Département de littérature négro-africaine réussit à gonfler son corpus.

L'autre aspect de ces programmes qui mérite d'être relevé réside dans la distribution chronologique des œuvres et, partant, dans les idéologies qu'elles véhiculent. En littérature française, on retrouve cette nécrologie que nous évoquions à propos de l'enseignement secondaire. Tout se passe comme si cette littérature avait cessé d'être et de prospérer depuis les années 30 de notre XX<sup>e</sup> siècle. Par contre, en littérature négro-africaine, la préférence est donnée aux œuvres récentes, toutes publiées après 1960, si l'on excepte les *Poèmes* de Senghor dont les premières éditions remontent aux années 40.

Si le programme de français ainsi conçu vise à pérenniser l'aliénation amorcée au secondaire, les textes de littérature africaine ont, quant à eux, l'avantage d'introduire les étudiants dans des univers qui les interpellent de diverses manières, de développer des problématiques centrées sur l'impasse où s'empêtre l'Afrique indépendante, de substituer aux sérénades éculées sur la société coloniale un discours engagé contre la corruption, la confiscation du pouvoir par une minorité, la ré-

pression policière, la dégénérescence morale, l'institutionnalisation de l'arbitraire. De toute évidence, le Département de littérature négro-africaine privilégie la « consommation à chaud » des œuvres littéraires, lieu de lecture par excellence des réalités du présent<sup>9</sup>.

Mais dans cette consommation à chaud, la littérature camerounaise fait figure de parent pauvre, avec seulement trois titres : *Trois Prétendants... un mari, les Chauves-Souris, En attendant le verdict*. Plus surprenante encore est l'absence de la littérature nationale dans la structure de la licence de Lettres modernes françaises, voire dans les autres licences de lettres (bilingues, anglaises). Aussi sa mise à l'étude relève-t-elle du bon vouloir des enseignants et d'une espèce d'arrangement interne au Département. Et ce vide structurel perdure malgré de nombreuses propositions pour le combler, voire pour créer une « licence de Lettres africaines ». Comme quoi il existe dans les instances de décision, au niveau de l'Université qui initie les textes réglementaires comme à celui du ministère de l'Enseignement supérieur qui les approuve et les rend exécutoires, des forces hostiles à l'épanouissement du Département de littérature négro-africaine.

En conséquence, le « lettré » camerounais, même au sortir de l'Université, est incapable de disserter valablement sur la littérature camerounaise dont il n'aura en définitive découvert que des bribes tout au long de sa

formation. Quelle meilleure preuve que l'enseignement de la littérature participe ici d'un vaste processus de déportation culturelle qui ne dit pas son nom?

## VI Quels modèles adopter?

De toute évidence, le système éducatif camerounais, notamment en matière d'enseignement littéraire, souffre d'une décolonisation inachevée, si tant est qu'elle ait vraiment jamais commencé. Sans doute la responsabilité en incombe-t-elle en partie à des accords de coopération qui, depuis trente ans, rendent bien des réalités immuables et déterminent, même de manière inconsciente, la conception des programmes. Sans doute aussi faut-il reconnaître que les marges de manœuvre consenties aux « politiques » camerounaises sont souvent bien mal utilisées, et ne permettent guère d'assurer à l'enseigné une formation intégrante. Comment d'ailleurs cela se pourrait-il en l'absence d'un projet de société clairement défini?

On aurait pu s'attendre à ce que la politique éducative soit moins anarchique, que le choix des œuvres soit plus judicieux et plus objectivement conduit, que l'élaboration des manuels scolaires soit plus une affaire du ministère de tutelle que d'individus — même constitués en équipes — avides de gains. L'on éviterait ainsi que l'espace scolaire soit envahi par des ouvrages pédagogiques inachevés, truffés

---

<sup>9</sup> Il s'en trouve néanmoins quelques-uns parmi les membres de ce même Département pour s'insurger contre cette approche pédagogique.

d'incorrections et d'incohérences pour n'avoir pas été préalablement évalués; en tout cas des ouvrages sans projet idéologique précis.

Pourtant des modèles ne manquent pas qui auraient pu être imités. Et l'on peut évoquer ici, à titre d'exemple, l'expérience mozambicaine décrite par Marie-Françoise Bidault. Il en ressort qu'aussitôt l'indépendance conquise, on a instauré dans le pays un enseignement littéraire au service de « la construction nationale et révolutionnaire ». Analysant le système, Bidault écrit :

L'école n'est plus considérée comme un instrument de civilisation ou comme un privilège social [...]. Ce n'est plus un élément culturel, mais plutôt un moyen d'action, un instrument d'intervention sur la vie courante, l'activité quotidienne. Les mots d'ordre sont sans équivoque : « Nous concevons l'éducation et l'école comme une pratique liée à la production, insérée dans la réalité, marquée par la vie et par la lutte des classes travailleuses » (p. 424-425).

Les textes supports d'un tel enseignement sont naturellement choisis en conséquence. Et ceux qui ne sont pas issus de la littérature mozambicaine sont néanmoins empruntés aux écrivains des pays partageant la même idéologie, à savoir les pays socialistes.

Peut également être proposée comme modèle l'expérience du Québec où se développe, depuis des décennies, un enseignement littéraire « en service national », selon les termes de Gilles Marcotte, où la littérature québécoise gagne de plus en plus de terrain sur la littérature française. Sans doute, par rapport à la riche province francophone du Canada, l'institution littéraire est-elle plus qu'embryonnaire

au Cameroun — comme dans l'ensemble de l'Afrique francophone — et rend-elle difficile, à maints égards, un enseignement entièrement fondé sur un corpus autonome. Mais à défaut d'occuper la totalité du champ, on peut inverser la situation en faveur de la littérature camerounaise et africaine par rapport à la française.

Une telle option transformerait, à coup sûr, le paysage culturel national, parce que la majorité des œuvres étudiées seraient en harmonie avec le vécu individuel et quotidien de l'élève ou de l'étudiant. Il n'aurait plus besoin de sortir de lui-même pour les lire, et sa « lecture coïnciderait avec sa nature ». Cette coïncidence constituerait un important facteur de motivation en faveur d'une matière pour laquelle l'élève camerounais — le programme-cadre l'a montré — manifeste généralement si peu d'intérêt.

En définitive, il y a donc lieu de faire de l'enseignement de la littérature un moyen de « célébration, comme le dit encore Marcotte, d'un patrimoine qui cimenter la nation, la confirme dans l'existence, la crée » (p. 178). Il y aurait sans doute là un excellent moyen de mettre au service du nationalisme politique et culturel les œuvres d'écrivains camerounais et africains qui n'ont jamais fait un secret de leur volonté de contribuer à la construction du pays.

Une telle option privilégie certes l'œuvre littéraire comme « objet didactique », c'est-à-dire comme « figurativité », pour reprendre les termes de Joseph Melançon, au détriment de la littérarité. Mais ce que Melançon appelle

## LITTÉRATURE ET ENSEIGNEMENT AU CAMEROUN

la « pédagogie de l'apprentissage de l'enracinement culturel » (p. 187) semble convenir à la situation du Cameroun, voire de l'Afrique noire francophone.

### Conclusion

Est-ce faute d'en mesurer les bienfaits que les ministres successifs de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Culture n'ont jamais préconisé une telle approche pédagogique? Assurément pas! Ce qui fait défaut, c'est au contraire la volonté de mettre véritablement en question une politique culturelle dont l'inféodation à l'ancienne métro-

pole constitue la force structurante. Aussi n'est-il pas étonnant que nulle part, dans le discours officiel en matière de pédagogie, on ne trouve une prise de position claire quant à la finalité de l'école, quant au profil politico-culturel de l'« éduqué ». Et il faut bien craindre qu'en l'absence de toute politique nationaliste de l'enseignement, il n'y ait pour le « lettré » camerounais aucune chance d'échapper à la déportation culturelle qui, depuis les temps coloniaux, et notamment par le biais de la littérature, constitue la finalité première de l'enseignement.

---

### Références

- BIDAULT, Marie-Françoise, « De la colonisation à l'indépendance. La Place de la littérature africaine dans les manuels scolaires de l'école primaire au Mozambique », dans *Littératures africaines et enseignement* (colloque international, Université de Bordeaux III, mars 1984), Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1985, p. 419-429.
- DUBOIS, Jacques, *L'Institution de la littérature*, Bruxelles, Labor, 1983.
- EKOTTO-ÉBOLO, Alvine, *Mon Livre de français*, Paris, EDICEF/CLE, 1986.
- KLINKENBERG, Jean-Marie et LISE GAUVIN éd., *Littérature et institutions au Québec et en Belgique*, Bruxelles, Labor, 1985.
- KOM, Ambroise, « Une nécrologie. La Critique littéraire au Cameroun », dans *Notre Librairie*, 100 (janvier-mars 1990), p. 30-34.
- MARCOTTE, Gilles, « Québec français. Littérature et enseignement », dans Jean-Marie Klinkenberg et Lise Gauvin, p. 175-186.
- MELANÇON, Joseph, « les Déterminations institutionnelles et les pratiques pédagogiques », dans Jean-Marie Klinkenberg et Lise Gauvin, p. 187-199.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Programmes de l'enseignement secondaire général*, Yaoundé, CEPER, 1984.
- SENGAT-KUO, François, *Collier de cauris*, Paris, Présence africaine, 1970.