

## PARADOXES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE ORALE AU CAMEROUN : ENJEUX TELLURIQUES D'UNE APPROCHE SYSTÉMIQUE DÉTERRITORIALISÉE

Carole NJIOMOUO LANGA

ENS-Maroua/ Laboratoire LLEC, Université de Maroua  
Laboratoire Textes/Cultures, Université de Dschang, Cameroun  
[ncnjio@yahoo.fr](mailto:ncnjio@yahoo.fr)

**Résumé :** Les méthodes d'enseignement de la littérature orale mises en place par le système éducatif au Cameroun posent un problème d'inaptitude au décodage de celle-ci. Construite autour des éléments constitutifs de la littérature écrite, cette pédagogie étouffe la transmission des savoirs propres à l'oralité. Le texte oral est approché, lu et appréhendé sous un paradigme qui lui est étranger. Et par conséquent, la richesse intrinsèque liée à sa forme et à ses contenus sémantiques et épistémologiques est laissée de côté au profit d'une pratique mécanique et non conforme aux exigences des programmes de littérature. Ici, notre objectif est de démontrer le besoin profond de réforme de la didactique de la littérature orale par une revue critique de ses instances d'enseignement et des fondements de ses méthodes actuelles. En tenant compte des angles de transformation touchant à la fois le texte et sa mise en scène, nous mettons en évidence une stratégie pragmatique et applicable dans les lycées camerounais aujourd'hui.

**Mots-clés :** Oraliture ; programmes académiques ; techniques d'enseignement ; approche détterritorialisée ; réforme.

### PARADOXES OF THE TEACHING OF ORATURE IN CAMEROON: TELLURIC CHALLENGES OF A DETERRITORIALISED SYSTEMIC APPROACH

**Abstract:** Oral literature teaching methods set by Cameroon's educative system raise the issue of its incapability to decode orature because the tools are fit for written literature. The said pedagogy inhibits the transmission process inherent to orality. The oral text is read through inappropriate paradigms, and then, the inner richness of its form and semantical and epistemological contents is forsaken to the benefit of a mechanical practice alien to the demands of literature programs. Therefore, we intend to demonstrate the deep needs of an oral literature didactics reform through a critic's review of its teaching circumstances and the foundations of the existing methods. Taking into account possible transformations regarding both the text and its performance, we draw a pragmatistical strategy applicable to Cameroon high schools.

**Keywords:** Orature ; academic programs ; teaching technics ; deterritorialised approach ; reform.

### Introduction

Des formalistes russes à Ferdinand de Saussure (1968 et 1974) et aux autres théoriciens, la sémiologie s'intéresse à l'étude de la production du sens au sein de la société. Or l'oraliture bénéficie du double système – texte et performance – qui forge notamment le théâtre. Au Cameroun, quels problèmes pose l'enseignement de la

littérature orale par le moyen d'une pédagogie adaptée à l'écriture? Quels paramètres considérer pour bâtir une approche didactique propre à la littérature orale? Nous sommes partis de l'hypothèse selon laquelle la pratique évaluée ici contrarie le déploiement et l'accessibilité du sens par une déviance mémorielle systémique, linguistique et didactique, et nécessite une reconsidération des compétences attendues. Pour l'analyse, nous nous appuyerons sur les travaux de Michel Corvin (1971) mettant en lieu privilégié la perception du signe dans la production du sens, ceux d'Evelyne Ertel (1977) qui proposent une sémiologie du code et une du message, ceux de Louise Vigeant (1990) qui observent leurs marques sur le texte et le spectaculaire avec vue sur la réception, c'est-à-dire, leur intérêt adressé à l'ensemble des émetteurs, des récepteurs et des cadres de références. En clair, cette étude entend considérer de manière non exhaustive quelques points rendant complexe l'approche de la littérature orale transcrite, et proposer de possibles axes de révision de la pédagogie appliquée aujourd'hui à la littérature d'inspiration orale car « L'entreprise didactique, appuyée par l'atteinte des objectifs cognitif, psychomoteur et affectif devrait logiquement aboutir au plaisir du texte dans le sens bien compris des rapports texte, contexte et culture » (Barnabé Mbala Ze, 2016, p. 25).

### **I. Quelques observations sur un système éducatif surprenant**

Malgré la multiplicité des réalités contextuelles, la technostrucure pédagogique focalise la praxéologie sur le « livre », le « plaisir de la lecture », l'autonomie de « lecture », etc., faisant fi des spécificités genrologiques à l'adoption d'une méthodologie finalement inadaptée, base (Jacqueline Biard et Frédérique Denis, 1993) de saisie de la dynamique interne de l'œuvre. L'article de Georges et Christiane Courade publié en 1978 fait partie des textes précurseurs dévoilant l'ampleur de l'influence du passif historique sur le système éducatif au Cameroun :

Le système éducatif mis en place dès l'époque coloniale est celui qui a fonctionné jusqu'en 1972 après avoir subi quelques ajustements. Il est d'inspiration libérale. Rien à voir avec la machine éducative mise au point par Jules Ferry, lourde, bureaucratique, hypercentralisée, que la France a léguée à ses anciennes colonies. Le système, de ce côté du Mungo, est souple, décentralisé, pragmatique. Il ne prétend pas enfermer les enseignants dans un carcan de textes rigides, appliqués souvent sans discernement par une hiérarchie généralement tatillonne. Si le système d'enseignement francophone, en ligotant ses enseignants, donne un enseignement généralement médiocre, le système anglophone peut donner un enseignement franchement mauvais ou excellent. Il fait confiance aux enseignants et leur laisse l'initiative pédagogique.

Courade et Courade (1978, p. 746-747)

Ainsi, donner une dynamique nouvelle à l'enseignement de la littérature orale au Cameroun impose le détachement du modèle colonial qui met en avant des structures et des infrastructures qui ne répondent pas toujours aux besoins de cette catégorie littéraire. La société camerounaise aujourd'hui, bien qu'en phase avec le processus inaliénable de la mondialisation, cherche en même temps à satisfaire le besoin de quête identitaire de ses populations, et plus particulièrement des

génération récente déracinée au regard de leurs origines et de leurs aspirations illusoire vers un Ailleurs meilleur. L'institution académique associe les siennes aux stratégies déjà existantes pour restaurer dans la mesure du possible un cadre éducatif ouvert à ces différentes aspirations, afin de tracer la voie d'un syncrétisme assurément en marche depuis la pénétration du Cameroun par le monde occidental. L'école actuelle se veut moderne mais aussi respectueuse des cultures et des réalités sociétales de son site. Dans le sillon du cosmopolitisme croissant, une tendance radicalement occidentaliste ou orientale de l'enseignement est caduque. La seule optique possible de réalisation du jeune Camerounais de nos jours est une politique éducative intégrant les exigences de son quotidien liées notamment à ce qu'il est et ce à quoi il aspire :

Depuis que la didactique du français s'est constituée comme champ de recherche, la question de l'enseignement de la littérature a toujours été centrale. Concernant l'enseignement de la littérature, la didactique du français est essentiellement un champ de discussions théoriques qui portent aussi bien sur le statut des objets enseignables et sur les conditions de leur enseignabilité que sur les conditions des outils théoriques permettant l'approche de ces objets.

Daunay (2007, p. 1)

À ce propos, les objectifs majeurs de l'enseignement de la littérature au Cameroun comptent l'enracinement et l'ouverture :

Les objectifs retenus et poursuivis sont en rapport avec les réalités et les exigences de la société camerounaise d'aujourd'hui. Ils déterminent des contenus d'enseignement qui tiennent compte également des besoins et des intérêts des élèves limités par des normes reconnues. Il s'agit en somme de former un jeune Camerounais pétri des valeurs universelles, fortement imprégnées des valeurs socioculturelles de son pays, mais aussi apte à s'ouvrir au monde extérieur et à s'y insérer harmonieusement.

MINEDUC (1995, p.7)

Il s'agit pour l'élève

d'acquérir un savoir, un savoir-faire et un savoir-être transférables dans des situations nouvelles ; d'acquérir la culture nécessaire à la vie professionnelle et à la vie en société ; de devenir un homme instruit, c'est-à-dire capable d'exercer son jugement, son esprit critique, son esprit d'analyse et de synthèse, ses facultés créatives ; de comprendre le milieu dans lequel il est appelé à vivre et de participer pleinement à la vie de son époque ; de former sa personnalité, d'exprimer sa culture et de comprendre celle des autres, grâce à des activités qui assurent son ouverture d'esprit : lectures, théâtres, cinéma.

MINEDUC (1995)

Comme il est curieux de constater à quel point l'enseignement de l'oralité au Cameroun fait fi de certaines réalités contextuelles pourtant incontournables aujourd'hui dans la connaissance et la compréhension de la culture de départ de ces textes. Sans trop nous égarer, nous voulons rappeler les efforts de contextualisation qui sont faits dans le règne de la littérature écrite et qui se réclame comme telle. À cet effet, un nombre incalculable d'approches sont développées, nommément, l'intermédialité, la transdisciplinarité, la transculturalité et autres métalangages. L'existence même de ces études est un jugement à l'encontre des pratiques austères et d'un ostracisme déclaré qui, dans une formule supposément unipolaire, s'offre le luxe extravagant et indécent d'un package 2 en 1 aux allures d'exclusion et à l'effigie

d'un paternalisme consommé. En d'autres termes, la littérature orale, comme toutes autres formes, doit être approchée en tant qu'entité culturelle porteuse de ses propres canons référentiels. Reconditionnée, elle s'impose le regard qu'attirent l'écriture et le code qui la façonnent. Incontestablement, il est indispensable de dépasser les nouveaux mécanismes d'encodage et de décodage de cette littérature que l'on croyait ensevelie sous la civilisation de l'écrit.

## 2. Questions de nature

La littérature orale se définit par son caractère vocal par lequel elle est conçue, conservée et transmise. Elle est accompagnée dans sa production par une scénographie et une performance artistique. C'est le cas de la chantefable, très souvent au programme de premier cycle, que nous avançons comme cas d'étude. Les chantefables sont des « courts récits souvent dramatisés et contenant une morale ; [Ils] ouvrent aux petits enfants les yeux sur leur univers [...] Mais toute l'originalité de ces récits est qu'ils sont entrecoupés d'une partie chantée introduite dans le texte par « ici, on chante ». Ces parties chantées sont rythmées comme des comptines et peuvent facilement être interprétées par les mamans » (Eno Belinga, 1978, p. 7). La formule introduisant le texte non chanté est « ici, on raconte ». Sorte de conte, la chantefable est une forme qui combine fiction, narration et chanson d'une part, et théâtralisation d'autre part. La chantefable s'inscrit remarquablement dans une approche didactique par situation de vie et par conséquent, transmet des savoirs et des savoir-faire contextuels :

L'objectif avoué du conte est bien de distraire, d'amuser donnant ainsi à l'esprit la possibilité de faire appel à toutes les ressources de l'imagination. Mais en fait le conte reflète la vie de tous les jours qu'il tente de diriger, d'orienter, en prodiguant des règles de comportement, susceptibles de faire de l'homme un être équilibré gardien et garant d'une autonomie morale, juridique et traditionnelle, le conte tente de perpétuer, sous forme merveilleuse, les normes de conduite traditionnelles.

Paulme (1976)

La littérature orale doit être dissociée du cours de lecture suivie pour intégrer celui d'expression orale. Il s'agit de pourvoir les apprenants en outils théoriques et méthodologiques pertinents pour non pas les adapter à une lecture autonome mais à une élocution autonome. Il est question de procurer « des instruments pédagogiques, des moyens de socialisation et des aliments spirituels, adaptés aux capacités d'intégration des hommes de telle époque de tel milieu » (Erny, 2000, p. 12) Car une méthode bien contextuelle fournit « à la fois plaisir et intérêt et permet à la classe de français d'être un lieu privilégié d'échanges fructueux entre le professeur et ses élèves. » (MINEDUC, 1995) La performance est une phase incontournable de l'enseignement de l'oralité. Elle implique une scénographie, un vestimentaire et un jeu de scène. La scénographie est la représentation du cadre géophysique dans une optique de visualisation. Elle donne une idée du contexte et met en exergue les éléments qui le constituent. La théâtralisation du récit est un accompagnement du discours avec caractérisation indirecte des personnages et effet d'intensification de l'intrigue. Le conteur/chanteur est « à la fois récitant, comédien, chanteur soliste, instrumentiste et danse » (Belinga, 1989, p. 25). Les musiciens percussionnistes, les chanteurs choristes, le public choriste, etc. sont aussi des acteurs réels mais improvisés. Ils sont différents des acteurs fictifs qui sont des personnages imaginaires

ou fictifs apparaissant dans la trame du récit. Au contraire : « Le poète [...] danse et mime son récit » (Belinga, 1989, p. 25). Mots, silence, gestes, mimiques donnent de la force à la parole. C'est pourquoi « Seul le film peut restituer, de façon expressive et fidèle, les mimes et danses » (Belinga, 1989, p. 25). Les cours d'expression orale doivent se réaliser dans un cadre approprié, notamment un théâtre ou une cour. Le théâtre offre des facilités modernes de scénarisation, tandis la cour s'ouvre à des aménagements plus naturels et proches de l'imaginaire recherché (cadre ancestral de performance de la chantefable et cadre fictif). Le lieu où le récit est dit est important. Il témoigne en effet des traditions et usages locaux tels que les pratiques et activités quotidiennes, partant de l'aube au coucher, de la méditation/préparatoire pour la journée au travail domestique, les champs, la pêche, la chasse, les sorties, les retours, les activités diurnes telles que la catharsis, les guérisons, les désenvoûtements, etc. Le feu de bois constitue le phare du décor, symbolisant la fin de la journée, le repos, le repas, la distraction, le rassemblement de ceux qui vivent ensemble. Il précède l'existence des multimédias et valorise l'utilisation d'instruments et d'objets de distraction ancestraux tels que le balafon, le mvêt, etc. qui, à leur tour, renvoient à des modes de vie des ancêtres. Il est question de survivances historiques, sociologiques et anthropologiques, bref mémorielles.

### **3. Quelques problèmes fondamentaux posés par l'enseignement de l'oralité tel que pratiqué au Cameroun.**

#### ***3.1 Problèmes linguistique et systématique***

Le texte tel qu'il est enseigné dans les institutions académiques est écrit la plupart du temps. Dès lors, bien que d'origine orale, il fait appel à la connaissance des stratégies d'écriture et de lecture pour être étudié et compris. Il est conçu selon des canons d'une langue précise et les traces linguistiques d'origine qui subsistent ne sont que des formes d'alternance codique qui ne reflètent pas les structures conceptuelles de la langue de départ. Il ne s'agit là que des marques d'une couleur locale rappelant au souvenir, et quelques fois informant sur des éléments langagiers propres au domaine et parfois intraduisibles. Sans l'existence d'éléments suffisants en langue locale et/ou d'une traduction première, c'est-à-dire, littérale du texte d'origine, il serait irréaliste, et même prétentieux, de conférer aux textes dits oraux mis aux programmes académiques des lycées et collèges au Cameroun, un caractère oral. Se servant d'une syntaxe étrangère et de codes propres à celle-ci, ayant affaire à l'écriture et non à l'oral, il s'agit indubitablement d'oralités secondes car « La langue [...] restitue à sa manière le lexique des formes archaïques du langage parlé » (Belinga, 1989 p. 25). D'où la question essentielle : qu'étudie-t-on en réalité ? Et d'une autre interrogation découlant de celle-ci : la même compétence peut-elle être requise pour une oralité première, conçue, transmise et conservée oralement, et une oralité seconde, sous forme écrite ? Il faut dire que la traduction relève davantage de l'interprétation qui consiste à révéler le sens global de la phrase. Le texte apparaît donc sous forme terminale, déjà toiletté des possibles zones d'ombre qu'aurait suscité une version littérale, et par conséquent dépouillée de ses principales spécificités langagières. Le style étant l'homme, le texte perd de son originalité et connaît une dilution de son identité. Plus, les patterns linguistiques ainsi tronqués respectent davantage la cible que l'émetteur ; la transmission de la pensée se fait plus impérieuse que le don de soi et se dissocie d'un processus communicationnel impliquant plus que le passage désincarné et froid de l'idée.

### 3.2 Problèmes de mise en scène/performance

Les avatars de la colonisation du Cameroun comptent un confinement de l'espace académique général en une salle, un lieu quasi fermé qui n'autorise qu'exceptionnellement des escapades vers la cour d'initiation ou l'arbre à palabre. Il va sans dire que le feu de bois, instrument/objet de rassemblement, ne serait pas de bon ton dans une institution académique où créativité et non-respect des programmes semblent ne constituer qu'une seule et même menace.

Par ailleurs, les infrastructures scolaires et parascolaires au Cameroun ne prévoient qu'exceptionnellement des espaces libres ou couverts pour des exercices de dramatisation. Bien entendu, les excursions en dehors de l'établissement scolaire se font de plus en plus rares. Par conséquent, toute pédagogie a le devoir de s'adapter à l'environnement strict des bâtiments de l'école. Ce qui annonce clairement une entreprise – malheureusement souvent inconsciente – d'escamotage des savoirs. Or la salle de classe en elle-même pose le problème d'une typologie didactique orientée vers l'Occident, véritable impasse en contexte de rareté infrastructurelle. Réduite à ses quatre murs, elle a le devoir de se laisser transfigurer – aujourd'hui grâce aux nouvelles technologies moins dangereuses que le feu de bois dans un tel lieu – afin de répondre au besoin de montrer « les conditions sociologiques de sa représentation » et à « l'intégrer dans les circonstances culturelles [et cosmologiques et anthropologiques] qui lui sont propres » (Guédalla, 2016, p. 252).

### 3.3 Enseignement et ontologie

La littérature est « une école de vie [...] où nous apprenons à nous connaître nous-mêmes, à nous reconnaître, à reconnaître nos passions » (Edgar Morin, 1997, p.8). Dans le même credo, « la fable est un court récit dans lequel une anecdote est narrée à des fins didactiques ». (Gardès-Tamine et Hubert, 2002 : 79). Souvent, « l'apprenant est amené à développer sa capacité à dialoguer, à formuler les problèmes de la vie courante et à rechercher les solutions adéquates auxdits problèmes » (Fopa Kuete, 2016 : 280). Dès lors, il est clair que la préoccupation du genre choisi se tourne vers le domaine de l'ontologie, « celui de *l'être authentique* au sens heideggerien du terme [...] qui dans l'ordre existentiel dans lequel il évolue s'accommode d'une certaine façon d'être, de se comporter en cohérence avec sa propre vérité [...] dans la culture qui fait son identité » (Fopa Kuete, 2016, p.281). Alain Paucard érige la thèse de la *crétinisation par la culture* lorsqu'il affirme :

Nous entrons dans les familles, nous enlevons l'enfant, nous le soumettons à l'éducation pédagogique [...] Nous imposons de force notre religion et notre culture, notre morale et nos mœurs. [...] Nous dictons à l'individu, par-delà ses actes prévisibles, ses idées et ses sentiments intimes, nous lui prescrivons ses affections comme ses croyances et nous refaisons, d'après un type préconçu, son intelligence, sa conscience et son cœur.

Paucard (2004, p.22)

Ce qu'Achille Mbembé (2000 : 17) confirme en retraçant les origines de l'indécision ontologique de l'Africain dans le frottement tragique de l'Afrique avec l'Occident.



### **3.4 De la lecture suivie à l'expression orale : un problème de compétences**

La didactique est la science qui s'intéresse aux actes, méthodes et techniques d'enseignement et d'apprentissage « en rapport immédiat avec le contenu ». Pour Mialaret, cinq questions sont pertinentes en didactique :

- Quoi ? (contenu, programmes)
- À qui ? (problématiques psychologiques et socioculturelles)
- Pourquoi ? (objectifs généraux, opérationnels, intermédiaires et spécifiques)
- Comment ? (méthodes et techniques pédagogiques)
- Quels résultats ? (évaluation) (Mialaret, 1976, p. 71)

La lecture suivie est un exercice constructif du sens et d'interprétation progressive ouvrant la voie à la formation des compétences de lecture et d'écriture : « La lecture suivie est le lieu idéal d'initiation à l'effort de la lecture, de façonnement de la personnalité et surtout de consolidation de la langue » (Mbatsogo, 1993, p.35). Au contraire, l'expression orale vise l'acquisition d'une bonne élocution, de l'écoute attentive, et de l'accompagnement physique du discours. L'activité d'expression orale est essentiellement participative. Elle permet de transcender les limites constituées par l'esprit exigeant d'un texte prétexte existant, pour se lancer dans une aventure qui, bien que tracée, laisse libre la créativité et le don de soi, nécessaires à la formation de la personnalité. Il ne s'agit pas que de support, mais aussi de pratiques ou d'orientations différentes, dont les enjeux peuvent diverger – découverte d'un univers scriptural et de ses représentations contre univers oral et ses évocations. Mais les deux activités projettent le sens de l'analyse, le discernement, la compréhension. À cet effet, elles peuvent se compléter dans le respect strict des divergences, mais en récupérant sans hésitation les convergences.

## **4. Recentrer la compétence**

Dès lors quelle(s) compétence(s) formuler ? La compétence dépend de la nature du texte : « Toute didactique doit définir et définit en fait non seulement comment les élèves connaissent une certaine matière mais encore comment ils l'apprennent » (Aebli, 1966, p. 41). Une fois cette caractérisation établie, quelques-unes des compétences les plus pertinentes sont :

### **4.1 La compétence textuelle : les grandes constantes esthétiques**

Elle convoque l'architecture du conte impliquant le temps, le rythme narratif, la combinaison verbo-temporelle, les personnages, les traits de la morale. Elle s'intéresse aussi aux objectifs culturels, rédactionnels et stylistiques. L'intonation par exemple définit en même temps la ponctuation, les séquences narratives et la chronologie du texte. L'imagerie traditionnelle de la chantefable fournit les ancrages idéologiques, socio anthropologiques, historiques et culturels du texte. Parce qu'une « meilleure connaissance et un ensemble adéquat de la littérature orale permettront, sans aucun doute, aux générations futures de [...] renouer avec le passé culturel de l'Afrique traditionnelle » (Eno Belinga, 1978 : 8). Et la culture est « les manières de faire, de sentir, de penser propres à une collectivité humaine » (Bonnewitz, 1998, 80)

### **4.2 Les compétences auditives et de mémorisation**

Par rapport au texte dit oral, la lecture suivie est une approche ambiguë au regard même de la méthodologie d'exploration du texte : l'oralité se lit au lieu de se

dire. Si la lecture développe les mêmes compétences que la diction (intonation, ponctuation, prononciation, etc.), elle exige la présence d'un support palpable. Ce qui limite considérablement le mouvement, et ne laisse pas beaucoup de place à la performance. Or le contenant principal du texte oral c'est la voix. Elle opère doublement d'une part grâce à la stigmatisation et d'autre part à la mémorisation. Pour ce qui est de la stigmatisation, l'oraliste retient l'essentiel des traces mémorielles qui lui permettent de ramener un récit à la vie, en utilisant un talent développé au moyen de la pratique. Combinant ainsi l'essence attendue et un style à la fois défini et improvisations, il offre une performance complète de l'acte de discourir, déployant en même temps la parole et l'univers qui l'accompagne. La *mémorisation* quant à elle demande des capacités travaillées ou exceptionnelles de rétention. Elle se veut présence permanente du texte et de sa kinésique dans l'esprit de l'oraliste qui s'en sert, le moment venu, comme un corpus à prétention didactique. La mémorisation exige le respect rigoureux d'une pratique, n'admettant rien de nature à altérer la couche. Cette absence de document rendrait leur liberté aux apprenants qui y verraient un moyen d'expression plus large et de développement de capacités insoupçonnées et épanouissantes. Au lieu de l'acte de lecture embastillant qui conditionne à la fois l'enseignant et l'apprenant, la pratique de l'oralité serait le lieu d'un apprentissage peu contraignant et répondant aux besoins psychologiques d'un public jeune et en quête d'épanouissement. Par conséquent, le texte doit être lu et mémorisé antérieurement à la leçon. En effet, l'ensemble des compétences thématiques, textuelles et performatives déployées dans la construction d'un texte oral vise, par le paradigme de la mémoire, le développement des capacités d'action des apprenants. Les objectifs de l'enseignement de la littérature sont donc fondamentalement behaviouristes en ceci qu'ils promeuvent le « contrôle des stimulations physiques ou sociales du milieu » par un système d'apprentissage mis en place à cette fin : « Ce faisant, la didactique de la littérature a favorisé un ensemble de comportements mnémotechniques alliant la récitation à la citation. » (Mbala Ze, 2016, pp.25-41). La lecture suivie vise aussi une *compétence d'écoute*. En cela, elle rejoint la pratique orale du texte littéraire par laquelle l'oreille est le canal par excellence de l'information. La légère différence qui s'inscrit au tableau repose certainement sur la présence ou l'absence d'un support permanent de transmission, qui en l'occurrence est soit le papier – que l'on peut conserver avec soi où que l'on aille – soit l'oraliste à qui il faut prêter une attention sans défaut au risque de perdre le plus important. Dès lors, le moment de lecture suivie et celui de la pratique orale ne se vivront pas de la même manière, le second requérant une intensité plus accrue, de la rétention et un suivi impeccable. Ces qualités ne s'acquièrent qu'avec la pratique et le temps.

Enfin, l'oralité développe une *compétence d'observation*, non pas du texte, mais de ce qui l'environne, en l'occurrence les cadres spatio-temporels impliqués et constituant les supports de la narration/l'exposé. Il y en a généralement au moins deux : le référent intemporel et pas toujours matérialisé (« il était une fois », « dans une contrée lointaine » etc.), et le référent reconnaissable qui renvoie à la situation d'énonciation (ici, là-bas, aujourd'hui, hier, etc.). Ces éléments servent à la contextualisation, c'est-à-dire, à configurer l'histoire dans ses contours, ses articulations, ses allures etc. Ainsi, l'espace et le temps ont une influence sur le récit et leur portée se ressent sur l'aura qui s'en dégage.



#### 4.3 Les compétences phonologiques et prosodiques

Nous convenons tous que le chant n'est pas un texte parlé mais musicalisé. La *musicalisation* fait appel à des sonorités – sons, tons, rythmes, cadence, temps, etc. spécifiques à une culture artistique et anthropologique. Le chant est révélateur d'un système social en termes de valeurs et d'idéologies. Pour se constituer en ressource idéale, le chant doit s'étudier comme un ensemble combiné et harmonieux dont chaque composante garantit un gisement différent mais complémentaire de l'élément tout aussi significatif qu'est l'autre. Or en procédant par la lecture suivie, le chant est uniquement considéré dans sa dimension textuelle, et le seul discours mis en avant est celui des paroles. Les apports non articulés et rythmiques viennent avec les onomatopées prononcées sur un ton froid et parfois déformé. Une fois de plus, la lecture suivie ne représente pas une méthode appropriée d'approche du texte oral d'origine, et ne peut servir qu'en cas d'oralité seconde, quoiqu'encore modérément, si le texte ne vient pas en alternance codique.

#### 4.4 Les compétences visuelle et performative

L'oralité est un processus qui allie la parole, l'attitude vocale et l'attitude corporelle. Lorsqu'il est possible de rencontrer les deux premières phases, la troisième n'est pas toujours au rendez-vous. En effet, puisqu'il s'agit de lecture, l'accompagnement kinésique peut difficilement suivre. Au sujet de la performance, Maria Patrini affirme que le conteur « met en scène au moment de la transmission non seulement la langue mais encore le regard, l'espace démission et de réception, les accessoires, les gestes, les intonations musicales de la voix » (1998 : 23). Ce qui ne satisfait pas l'exigence de la littérature orale à la fois performance orale et performance physique. Or la kinésique c'est l'ensemble des gestes quasi linguistiques, co-verbaux et synchronisateurs – les gestes quasi linguistiques disent presque autant que les mots eux-mêmes, les gestes co-verbaux aident le discours verbal à prendre sens, les gestes synchronisateurs *portent* la parole dans son énonciation. Ainsi les danses, l'expression faciale ou autres mouvements des parties du corps, sont autant de directions capables d'orienter le discours et sa compréhension. Inutile de le préciser, chaque danse renvoie à un groupe de personnes tout comme chaque geste trouve son interprétation en fonction d'un contexte social. Dès lors, si quelques danses sont proches dans leurs interprétations, elles ne traduisent pas obligatoirement les mêmes réalités. En outre la danse est choisie de manière opportune, selon l'humeur ou la nécessité. Par conséquent, oblitérer la performance physique dans la présentation de la littérature orale c'est faire table rase sur un pan de la mémoire du peuple d'où cet élément culturel est issu. Mais la compétence performative ne s'arrête pas au jeu de scène de l'oraliste. Elle implique la participation de l'auditoire qui prend de temps en temps la parole par des questions, des exclamations ou encore des répliques parlées ou chantées. Le rythme du récit ou du chant se donne ainsi par les deux parties tour à tour ou de concert. Il en résulte harmonie, force, mutualité et même communion. Cette polyphonie engage à la fois synchronisme et diachronie dans la mesure où les interventions des uns et des autres permettent de construire tant le jeu de l'instant que la trame.

#### 4.4 Le conte donc, une pratique

Après ce qu'il aura appelé « Prestidigitation didactique qui mélange les genres et les approches » (Guédalla, 2016 : 246), pour critiquer l'approche par les objectifs, Guédalla suggère les approches culturalistes pour une meilleure transmission des

savoirs endogènes. À ceci, Piaget ajoute que la connaissance du milieu est la voie de l'autonomisation de l'expérience de l'enfant au monde sensible. L'approche constructiviste limite donc l'apport des facteurs externes dans l'édification comportementale mais sera tout aussi accompagnée de l'interactionnisme de Vygotski (Reuter et Chiss, 1995) privilégiant l'importance des médiations sociales dans la prescription des instructions officielles. À ce prix, et à ce prix seulement, le pacte didactique d'enracinement culturel et d'ouverture au monde sera respecté, le problème se posant essentiellement ici dans la sphère orale qui offre un prisme lectorial différent de celle de l'écrit et capable de faire ressortir les richesses patrimoniales de l'oraliture. Bref une bonne leçon de littérature orale devrait se définir en cinq étapes :

- La scénographie
- La narration/récitation/déclamation + performance par le professeur
- La narration/récitation/déclamation + performance par les apprenants
- Le déploiement de la grille de lecture sur la base des ressources culturelles, linguistiques et narratives
- Le bilan/la leçon

En effet, le conte devrait davantage être une pratique en salle de classe qu'une entreprise didactique. Car sa connaissance relève du parcours initiatique visant la transformation ontologique de l'enfance par l'écoute, l'observation, la mémoire et la réception. De plus, l'oraliture ne fait pas que transmettre des valeurs ; elle se donne aussi pour mission d'expliquer les origines, les fonctionnements et les états. Elle est donc pleinement orientée par une vision du monde et pose les jalons d'une civilisation dont la survie dépend de son potentiel véhiculaire (à être véhiculé).

### Conclusion

Dans cette étude autour de l'approche de la littérature orale par des outils de la littérature écrite, il nous a paru pertinent de nous attarder à la fois sur la nature du texte oral et des contingences de son analyse dans le cadre de la lecture suivie. Il en ressort une inadéquation pédagogique qui ne prend pas en compte les compétences spécifiques de l'oraliture et ne peut par conséquent pas en tirer les savoirs les plus édifiants. Il s'avère donc nécessaire, et même urgent, de mettre en place des stratégies éducatives homogènes auxquelles s'associeront obligatoirement des infrastructures convenables à l'enseignement de la littérature orale au Cameroun. Une approche holistique est sans conteste le moyen direct d'élaboration d'un manuel d'illustration pédagogique adapté à l'Afrique. Président au choix des œuvres aux programmes et à leur exploitation, elle ouvre la voie d'un éclectisme disciplinaire pour une meilleure chute épistémologique. Et dans le respect de la dualité ontologique déclarée de l'Africain contemporain, une grille comparatiste serait une ébauche de solution de la didactique de la littérature. C'est ce que propose Roger Fopa Kuete (2016 : 291) qui prône les mérites des lectures simultanées de textes français et africains, les morales demeurant ainsi le but et le bonus d'apprentissage d'une vision du monde toujours plus structuraliste.

### Références bibliographiques

Aebli, H. (1966). Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

- Belinga, E. (1978). Comprendre la littérature orale africaine, Les Classiques Africains, Paris.
- Belinga, E. et Martin, S. (1999). Chantefables d'Afrique, La Tortue, la flûte et le Singe et autres contes. Les Classiques Africains, France.
- Biard, J. et Denis, F. (1993). Didactique du texte littéraire, Nathan, Paris.
- Bonnewitz, P. (1998). Premières leçons sur la sociologie de Pierre Bourdieu, P.U.F, Paris.
- Corvin, M. (1971). A propos de deux spectacles de Robert Wilson - essai de lecture sémiologique, *Cahiers de la compagnie M. Renaud-J.L.*, no 7.
- Courade, G. & Courade, C. (1978). L'école du Cameroun anglophone. De l'école coloniale à l'école nationale, *Revue Tiers-Monde*. Vol 19 N°76, Presses Universitaires de France, 743-769.
- Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature, Politique et rhétoriques de l'École juste avant la Cinquième République, *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189.
- De Saussure, F. (1968). Cours de linguistique générale. Edition critique par Rudolf Engler, Tome I, Otto Harrassowitz, Wiesbaden.
- De Saussure, F. (1974). *Cours de linguistique générale*. Edition critique par Rudolf Engler, Tome 2 : notes de Ferdinand de Saussure sur la linguistique Générale, Otto Harrassowitz, Wiesbaden.
- Erny, P. (2000). Contes, mythes, mystères. Éléments pour une mystagogie. L'Harmattan, Paris.
- Ertel, E. (1977). Éléments pour une sémiologie du théâtre, *Travail théâtral*, no 29.
- Fopa Kuete, R. (2016). L'enseignement de l'apologue au cycle d'observation au Cameroun. Conflits sur la construction du sens, *La didactique de la littérature en contexte camerounais. Interrogations, dilemmes et modalités de transmission*, Actes du colloque des 27 et 28 mai 2016 à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, Afrédit, Yaoundé, 279-294.
- Gardès-Tamine, J. & Hubert, M.-C. (2002). Dictionnaire de critique littéraire, Armand Collin, Paris.
- Guédalla, O. (2016). Comment enseigner les textes d'inspiration orale dans les lycées et collèges du Cameroun ? *La didactique de la littérature en contexte camerounais. Interrogations, dilemmes et modalités de transmission*, Actes du colloque des 27 et 28 mai 2016 à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, Afrédit, Yaoundé, 241-260.
- Lévi-Strauss, C. (1958). Anthropologie structurale, Plon, Paris.
- Mbala Ze, B. (2016). Didactique et exigence de formation d'un lecteur autonome et réflexif La didactique de la littérature en contexte camerounais. *Interrogations, dilemmes et modalités de transmission*, Actes du colloque des 27 et 28 mai 2016 à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, Afrédit, Yaoundé, 25-41.
- Mbatsogo, Z. (1993). La lecture suivie en approche communicative, École francophone d'été, Dossier II : Didactique du français. Yaoundé, 24-40.
- Mbembé, A. (2000). « À propos des écritures africaines de soi, *Politique africaine*, no 77, p.16-43. DOI :10.3917/polaf.077.0016
- Mialaret, G. (1976). *Science de l'éducation*, P.U.F., coll. « Que sais-je ? », Paris.
- Mineduc (1995). Programmes de langue française et de littérature aux premier et second cycles des lycées et collèges de l'enseignement général et technique : Orientations générales, C.E.P.E.R, Yaoundé.

- Patrini, M. (1998). *Le conteur contemporain : une étude de la transmission et de la réception orales du conte en France*, Thèse d'Anthropologie Sociale, École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Paris.
- Paucard, A. (2004). *La crétinisation par la culture*, L'âge d'homme, Lausanne.
- Paulme, D. (1976). *La mère dévorante. Essai sur la morphologie des contes africains*. Gallimard, Paris.
- Reuter, Y. et Chiss, J.-L. (1995). *Didactique du français. État d'une discipline*, Nathan, Paris.
- Vigeant, L. (1990). « Les objets de la sémiologie théâtrale : le texte et le spectacle », *Horizons philosophiques*, 1(1), 57–79. doi:10.7202/800861ar