

Part 3.

**Education and African Tales in a New Jacket:
Academy and Archive**

**Éducation et contes africains dans une nouvelle veste :
les institutions académique et les archifs**

Quel rôle peut jouer le conte traditionnel dans l'éducation moderne ? Une réflexion à partir de la situation des Gbaya d'Afrique centrale

Paulette Roulon-Doko

Centre National de la Recherche Scientifique, France

ABSTRACT

Traditional education in sub-Saharan Africa almost never presents a didactic character. I investigate the specific case of an oral culture, the Gbaya of Central Africa. A child acquires knowledge without the help of methodical explanation. Often there is no teacher / pupil relationship. I will present (i) the terms relating to the field of knowledge and learning, and (ii) the methods of observation, listening and repeating that underpin how a child learns to know all kind of information. A second part is devoted to the folktale, a genre that in many oral societies of Africa is not performed by a specialist. I will present it as part of the Gbaya culture where it is still alive, and then I show that folktales give expression to cultural imagination and reality. Finally, I will deal with the requirements to use the folktales to transmit cultural memory in a modern didactic teaching. In fact the meaning of the tale is specific to each culture. If we reduce the tale to a list of "universal" moral statements we miss the specific cultural identity that modernity tends to make disappear.

Keywords: *Central Africa, learning, transmission, folktales.*

d'environ 5000 personnes réparties en une quarantaine de villages au sud-ouest de Bouar (R.C.A.). [image carte]

La langue gbya appartient, au grand groupe linguistique Gbaya-Mandja-Ngbaka qui s'étend sur trois pays d'Afrique centrale : la République Centrafricaine, le Cameroun et la République démocratique du Congo. C'est une langue oubanguienne du sous-groupe « Adamawa oriental » (phylum Niger-Congo).

Les Gbaya bodoé sont une société de chasseurs-cueilleurs-cultivateurs. Ils vivent dans une savane arbustive très verte sillonnée par de nombreuses petites rivières dont les berges sont couvertes de forêts, exploitant toute l'année les ressources spontanées de leur milieu naturel par la chasse et la collecte, tout en pratiquant une petite culture (manioc, sésame et plantes vivrières). Sur le plan technologique, ils façonnent des poteries, confectionnent des vanneries, travaillent le bois et pratiquent le travail du fer dont ils étaient autrefois producteurs. Ils se caractérisent par une hiérarchisation sociale très réduite : il n'y a pas de métier réservé dont un individu ou un groupe pourrait revendiquer l'exclusivité. Outre les nécessaires activités de subsistance, chacun se livre aux occupations de son choix. Culture de tradition orale, le savoir est commun à tous et chacun peut y avoir également accès. L'école d'état est fermée depuis les années 1980 et aucune structure stable d'éducation n'existe dans cette zone rurale. La radio est le seul media présent au village et il n'y a pas de réseaux pour l'usage de téléphones portables. D'où l'intérêt d'analyser cette situation qui était courante autrefois dans de nombreuses régions d'Afrique et qui a été le plus souvent tout à fait modifiée par une très forte urbanisation et la diffusion, même en zone rurale, des media modernes que sont la Radio, mais surtout la TV et les téléphones portables.

1.1 L'APPRENTISSAGE DES SAVOIRS TRADITIONNELS ET LA CONCEPTION TRADITIONNELLE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Dans de nombreuses cultures à tradition orale, la transmission des savoirs ne passe pas par un discours spécialisé destiné à l'apprenant mais relève principalement de l'observation qu'il peut en faire. C'est ce qui se passe chez les Gbaya de République Centrafricaine.

Dans la conception traditionnelle du développement de l'enfant, les Gbaya distinguent trois stades : (i) l'« être » dúkàà (NV¹rester, demeurer), période

¹ Les abréviations utilisées dans le mot à mot sont : ACC 'accompli', INAC 'inaccompli', INF 'infinitif', FIN 'finaliste', HYPO 'hypothétique', NEG 'négation', D 'déterminatif tonal', Npr 'Nom propre', NV 'nom verbal', POL 'marque de politesse', VAL 'valorisateur', VIRT 'virtuel', S 'singulier pour les pronoms 1 'je', 2 'tu' et 3 'il, elle'. Les petites capitales marquent des éléments

Quel rôle peut jouer le conte traditionnel dans l'éducation moderne ?

essentiellement consacrée aux acquisitions motrices (s'asseoir, se mettre debout, marcher) qui occupe la première année du bébé à laquelle vient s'ajouter ;

(ii) le « comprendre » zéyá m̀ò (NVécouter-comprendre) qui se développe chez l'enfant en même temps qu'il fait ses premiers pas lorsqu'« il commence à dire des mots » ʔà fùdā yámbá wèn (3S /acc.commencer.d / inf.acc.apprendre /parole). Vers 2 ans il a le pied sur et « il parle » ʔà t́ gbàjà wèn (3S /inac.affuter /partie_dure.d / parole). Cette période d'écoute le mènera vers 6 ans à commencer à acquérir du :

(iii) « savoir » ʔiṅá m̀ò (NVsavoir), acquisition qui se poursuivra tout au long de sa vie.

C'est principalement par l'observation et l'écoute que se fait l'apprentissage traditionnel, il n'y a pas de discours explicatif destiné à l'enfant. Voir, écouter pour tout d'abord comprendre quelque chose avant de pouvoir le reproduire à son tour. Le savoir que l'enfant engrange au cours de son enfance puis de son adolescence comporte des savoirs faire (techniques sp.), des savoirs particuliers (les objets du quotidien, les plantes, les animaux, les maladies, les lieux, etc.) et aussi des répertoires (jeux, chants, danses, contes, etc.).

1.2 QU'EST-CE QUE LE SAVOIR CHEZ LES GBAYA ?

Le nom « savoir » ʔiṅ-m̀ò (savoir/chose) formé sur le verbe ʔiṅ « savoir » a de multiples facettes et se manifeste dans des compétences très variées. Ce qu'exprime ce proverbe qu'on emploie pour refuser de juger trop vite quelqu'un, car on ne peut pas juger quelqu'un sur une seule compétence :

ʔiṅ-m̀ò	né-bè	zéríí	ná,
savoir	HYPO-NEG.pouvoir_être	galerie-forestière	NEG

ká	ʔiṅ-m̀ò	ʔá	zani
alors	savoir	ÊTRE-LOCATIF	savane.ANAPHORIQUE

Si le savoir n'est pas dans la forêt-galerie, il est dans la savane

Maîtriser tous les savoirs semble être une tâche impossible dans la conception des Gbaya. Ils ont d'ailleurs un terme pour désigner quelqu'un qui serait omniscient : ʔiṅá (acc.savoir) que je traduis par « Je sais tout ». Un proverbe qui met en scène un tel personnage s'emploie pour rabattre le caquet de quelqu'un qui prétend toujours tout savoir, lui rappelant que cela est impossible :

grammaticaux et le point entre deux éléments signale un amalgame, comme par exemple en français "je chantais" serait écrit < 1S chanter.IMPARFAIT >.

ʔiŋá **ʔiŋà** **sǔ** **mò** **ʔòé,**
Npr ACC.savoir RÉVOLU chose aussi

ká **sàdǐ** **mbór** **ǔǔ** **sàk** **kó** **ʔiŋá**
alors animal INAC.pourrir sous.D piège_assommoir de Npr

« *Je-sais-tout savait tellement de choses que le gibier pourrit dans l'assommoir de Je-sais-tout* »

soulignant ainsi que son savoir ne lui avait pas permis de prévoir le moment où son piège avait pris quelque chose, ce pourquoi le trappeur doit visiter ses pièges régulièrement, tous les deux ou trois jours, afin d'éviter que l'animal pris ne pourrisse.

De fait, tout savoir dépend principalement de l'aptitude et de l'intérêt de chacun. Personne ne dispose du savoir comme d'un bien qu'il pourrait mettre à disposition des autres, contrairement à une nourriture. On dit à ce propos :

ʔiŋ-mò **bé** **sǔ** **né** **mbóǔǔ-mò**
savoir INAC.pouvoir_être REVOLU VAL pâte

ʔám **té-kè** **mà** **hámé**
1S VIRT.INAC.distribuer un_certain pour.2S

« *Si le savoir était une pâte oléagineuse, je t'en donnerais un morceau* »

De fait, c'est à chacun de puiser dans tout ce qui est produit devant lui et de l'utiliser au mieux pour disposer de certains savoirs. Cela est également vrai des règles sociales. Au sein d'un groupe reconnu, le couple mari / femme, ou entre un aîné et un cadet, par exemple, il est souhaitable qu'une personne au moins sache se comporter au mieux assurant l'équilibre du groupe.

wíkòò **ʔín** **wéwéì,**
femme et homme

wà **ʔó** **kútùà** **ʔín** **màá** **yíítòó,**
3P INAC.se_tenir maison avec RECIPROQUE deux

ʔá **kà** **wéwéì** **ʔiŋ** **mò** **ná,**
voilà_que quand homme INAC.savoir chose NEG

wíkòò **té-ʔiŋ** **mò** **há** **mó-dè** **dí** **mò.**
femme VIRT.INAC.savoir chose pour_que FIN.INAC.faire bonne chose

La femme et l'homme, ils sont deux dans une maison, si l'homme ne sait pas se comporter, la femme saura se comporter afin que tout puisse bien se passer.

Quel rôle peut jouer le conte traditionnel dans l'éducation moderne ?

kà zòòmí né-ʔiŋ m̀ò ná,
quand frère_aîné HYPO.savoir chose NEG

ká náà ʔiŋá m̀ò
alors frère_cadet ACC.savoir.D Chose

Si l'aîné ne sait pas, alors le cadet saura.

1.3 LA PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE

L'acquisition d'un savoir par l'expérience, 'sur le tas' pourrait-on dire, est bien illustrée par l'expérience suivante qui fait partie des souvenirs qui ont marqué ce villageois qui me l'a raconté au cours de son récit de vie enregistré en 1984² :

Alors âgé d'une dizaine d'année, il a accompagné sa mère lors de la première chasse aux rongeurs de la saison sèche et rapporte au village les prises de la journée, se réjouissant à l'avance du festin à venir. Lorsqu'arrive l'heure dudit repas, alors qu'il veut se joindre au groupe des hommes réunis pour cette occasion, il se voit chasser et prier de ne pas y toucher. Ses protestations n'y feront rien il doit comprendre que ce repas exceptionnel représente la fécondité de sa mère et doit en conséquence n'être consommé que par le groupe des hommes de la génération de son père. Il mangera autre chose mais ce plat là, il ne peut y toucher, ni aujourd'hui ni à l'avenir. La découverte de ce rituel qui lui avait jusque là échappé s'impose à lui de but en blanc sans que personne n'ait cherché à l'en avertir.

Une telle expérience est tout à fait représentative d'une situation à laquelle tout un chacun a pu être confronté et qui, de fait, lui transmet efficacement ce savoir. Celui qui en fait l'expérience n'est pas prêt de l'oublier.

Pour ce qui est de la parole dont le maniement est très valorisé, il n'y a pas davantage de discours explicatif qui dirait en mots comment s'y prendre. L'enfant est conduit à découvrir tout d'abord qu'il y a toujours une distance entre la parole et ce qui doit être compris. L'apprentissage de ce mécanisme s'acquiert toujours en situation. Tout au plus y a-t-il une courbe mélodique montant anormalement haut qui souligne, pour les plus petits, qu'il y a là quelque chose à saisir. C'est ainsi qu'il apprend à être attentif pour apprécier la distance entre le message produit et le contenu qui est effectivement visé. Ce procédé d'inversion de la parole *zíká wèn* (tourner/parole) produit un conseil inverse à ce qu'il faut faire : « Surtout ne regarde pas devant toi, lève les yeux au ciel et vas-y ! » dit l'adulte à l'enfant qui trébuche sur quelque chose. C'est souvent la première étape du processus d'apprentissage du maniement de la parole. Suivent ensuite des consignes inverses à ce qui est attendu « prends ton temps » quand on vise la

² Résumé tiré du récit de vie transcrit et traduit, mais non encore publié.

rapidité, pour enfin introduire les premiers proverbes dont les éléments sont inversés et qui n'ont plus la courbe mélodique spécifique. L'enfant est ainsi conduit, d'expériences en expériences, à savoir repérer les paroles cachées. Il est prêt à pouvoir manier la parole à son tour (Roulon et Doko, 2011).

Sur le plan du langage, il est intéressant de signaler qu'il existe un parler bébé qu'on utilise vis-à-vis des petits enfants. Il ne s'agit pas de déformer les mots ou d'en inventer de spécifiques comme cela ce fait en français par exemple, mais de créer les conditions d'un bon apprentissage du r roulé à un seul battement. Pour ce faire, le 'r' est systématiquement remplacé par la latérale 'l', ce qui fait placer la langue à la bonne position pour ensuite pouvoir faire le battement qui n'interviendra qu'un peu plus tard. Pas de message explicite, mais une pratique dont l'efficacité s'avère bonne.

La pédagogie consiste en milieu traditionnel gbaya à rendre l'enfant attentif en développant son écoute et son observation afin de lui faciliter l'accès au raisonnement. Le savoir en résultera.

En toutes circonstances voir faire quelque chose doit conduire à pouvoir refaire la même chose. Cette façon de procéder, basée entre autre sur la répétition jusqu'à obtention de la maîtrise recherchée est clairement manifestée par le dicton gbaya qui insiste sur l'importance de la répétition dans l'acte d'apprendre, ce qui dans l'exemple retenu n'est pas sans effet sur l'objet-support.

ʔá	yámbá	bì	gbó	gàtà
3S	ACC.apprendre.D	tambour	INF.ACC.percer	tambour_à_pied

C'est en apprenant à jouer du tambour que l'on perce le tambour à pied.

On apprend donc auprès de quelqu'un ʔér X (main X), littéralement en gbaya « dans la main de quelqu'un ».

ʔám	yámbá	wèn	hè	ʔér	ʔó	kòòkóò
1S	ACC.apprendre	parole	cette	main	POL	grand-père

j'ai appris cette parole du grand-père.

On apprend (*yambi*) de quelqu'un qui de ce fait vous apprend quelque chose. Ce sont deux verbes différents qui en gbaya prennent en charge ces deux valences du verbe 'apprendre' du français. « Apprendre à quelqu'un » c'est-à-dire « enseigner » utilise en gbaya le verbe transitif ʔusi « montrer » dont le COD est un syntagme dont le premier terme dòn « arrière » ou pátá « suite » est suivi du contenu de l'apprentissage et dont le destinataire (celui qui apprend) est introduit par há « pour ».

ʔám	ʔúsí	dòn	fúra	mò	hámé
1S	INAC.montrer	arrière.D	NV.coudre	chose	pour.2S

Je t'apprends à coudre (litt. je montre l'arrière du fait de coudre à toi)

Quel rôle peut jouer le conte traditionnel dans l'éducation moderne ?

Parallèlement, le verbe « expliquer » utilise le verbe transitif *we* « mesurer » qui se construit de façon identique :

we ðõŋ ~ páta mò (mesurer l'arrière / la suite.d/ chose) « expliquer »

ʔám	wèé	pátá	mí	hóó	dàà
et_donc.IS	ACC.mesurer.D	suite	chose.ANAPHORIQUE	pour.POL	père

Et j'explique à 'Dan ce qui s'est passé (litt. je mesure la suite de cette chose au père 'Dan)

Ainsi, en gbya, les deux sens du verbe français 'apprendre' que le dictionnaire le Petit Robert (1985) distribue entre "I. (*Sens subjectif*) Acquérir la connaissance de [...] et II. (*Sens objectif*) Faire connaître." sont exprimés en gbya par des verbes complètement distincts. Le prendre en compte est déjà souligner une spécificité culturelle et accéder à la conceptualisation de sa langue.

2. LA PLACE DU CONTE DANS LA SOCIÉTÉ TRADITIONNELLE

Je rappellerai brièvement les spécificités du conte en Afrique avant de présenter ce qu'il en est dans la culture gbya.

Parmi les genres traditionnels le conte a une place à part du fait qu'il est le plus souvent une production partagée par tous que chacun peut donc dire. Il n'y a, dans ces conditions, pas de spécialistes pour ce genre, même si bien sûr certaines personnes peuvent être considérées comme plus expérimentées ou être plus appréciées que d'autres. Deux éléments semblent pouvoir caractériser le conte, en Afrique subsaharienne, c'est d'une part l'obligation de le réciter une fois la nuit tombée, lors d'une veillée (condition d'énonciation) et dans la plupart des cas, l'existence d'un terme spécifique qui permet de l'identifier comme un genre au sein des productions orales d'une culture donnée.

Il est commun de trouver des formules pour introduire le conte et d'autres pour le terminer et/ou pour passer la parole à quelqu'un d'autre. Mais ces éléments ne sont jamais obligatoires et ne peuvent être utilisés pour identifier à coup sûr un récit comme un conte. Le point de vue même de ce que représente le conte dans une culture donnée est éminemment variable. Les Mafa du Cameroun parlent de "récits relatifs à des événements du passé" (Kosack (1997 :14), les Dogon du Mali de "récits considérés comme fictifs ou symboliques" qu'ils regroupent sous un terme qui désigne également les devinettes (Calame-Griaule, 1956 :16), et certaines populations d'Afrique de l'Ouest désignent les contes comme des "mensonges" (Derive, 2008 : 133), etc. Tous mettent le plus souvent en scène les problèmes du quotidien de la vie humaine et mêlent volontiers personnages humains, animaux et fantastiques. Les contes construisent ainsi un univers spécifique qui a ses propres règles et ils expriment ou mieux donnent à voir le monde imaginaire d'une culture.

La seule fonction du conte qui semble être partagée par toutes les cultures africaines est la fonction ludique. C'est un moment de détente, de partage et de rires. La fonction pédagogique explicite, si elle existe, varie beaucoup selon les cultures. Quant au point de vue moral qui conclue souvent un conte, loin d'exprimer un point de vue commun à la culture, il varie d'un conteur à l'autre pour un même conte, et n'exprime souvent que le point de vue ponctuel du conteur le jour de la performance.

Le caractère oral du conte qui ne se réalise que lors d'une performance est un élément essentiel à considérer pour appréhender la nature même du conte produit. Le rapport du conteur et de l'auditoire produit une interaction propre à chaque situation de contage qui crée une dialectique constamment renouvelée. C'est toujours une variante d'un conte, celle réalisée lors de la performance à laquelle il assiste qu'entend celui qui écoute un conte. Pour le chercheur, seuls le recueil des variantes permet de cerner ce que peut être la trame d'un conte.

2.1 LE CONTE EN PAYS GBAYA

Un conte gbaya est donc une production orale qui est définie à la fois (i) par son appartenance au genre « conte » *tò* et aussi (ii) par le moment de sa récitation : le soir, après la nuit tombée. Tout le monde – hommes, femmes ou enfants – peut conter, il n'y a pas de conteurs professionnels. La soirée de conte est un temps particulier qui peut être précédé de jeux mais ne sera jamais suivi d'aucune autre activité. Lorsqu'elle prend fin, c'est le moment d'aller se coucher et de laisser la place au sommeil et éventuellement aux rêves auxquels la récitation des contes, dit-on, est propice.

Les contes sont dits tout au long de l'année le soir après la tombée de la nuit. Ils rassemblent autour du feu d'un lignage un groupe de personnes (hommes femmes et enfants) dont la composition peut varier au cours d'une même soirée, les uns partant tandis que d'autres arrivent (Roulon et Doko, 1982, 129). On ne peut pas chez les Gbaya distinguer entre conteur et auditeur, chacun selon les moments pouvant être l'un ou l'autre. Celui qui le souhaite va dire un conte et devient, le temps de ce conte le conteur, les autres constituant l'auditoire. Puis une autre personne va dire un conte et ainsi de suite jusqu'à une heure avancée de la nuit. Si le conte contient un chant, c'est l'occasion pour l'auditoire de faire le répons au solo du conteur. Le plus souvent les auditeurs connaissent le conte raconté et il n'est pas rare d'entendre des remarques pour critiquer ou approuver les actions des héros du conte et, en cas d'hésitation du conteur, plus d'un sont prêts à lui souffler le nom ou l'épisode qui lui échappe. L'argument du récit est le fondement de chaque conte dont le conteur façonne très librement la forme. Il y met sa note personnelle, précipitant ou non les événements, relatant les situations en tenant compte de sa sensibilité et de ses propres préoccupations. C'est ainsi que chaque conteur manifeste un style propre que chacun sait reconnaître, comme il reconnaît également la voix de chaque conteur qui, bien sûr, est un support

Quel rôle peut jouer le conte traditionnel dans l'éducation moderne ?

essentiel du conte. La gestuelle, dans ce contexte n'est pas mise en valeur, la plupart des auditeurs ne voyant pas bien celui qui conte car il conserve la place qu'il avait dans l'auditoire et sa silhouette reste peu discernable.

L'organisation matérielle du monde des contes est comparable à celle où vivent actuellement les Gbaya : des villages, une brousse où l'on pratique la chasse et la cueillette, une aire dévolue aux cultures agricoles. Les personnages qui tous agissent comme des humains (mêmes activités, mêmes rapports de parenté et d'alliance) sont soit caractéristiques d'un conte et leur nom propre les identifie (comme Cendrillon pour les contes européens), soit de trois types (i) des divinités qui ont en plus une aptitude à pouvoir tout avaler, (ii) des animaux dont l'aspect physique et le comportement spécifique est connu de tous et (iii) des humains au sein desquels on distingue cependant les ogres et les lépreux. Ce monde des contes constitue l'univers imaginaire de la culture gbaya.

De fait, on ne discute jamais à propos des contes, on se contente de manifester son point de vue sur telle ou telle action ou tel ou tel personnage pendant la récitation même, comme je l'ai déjà signalé. Il n'y a donc pas de visée explicite pédagogique, leur fonction est ici toujours ludique. Ils se distinguent en cela de récits nommés *lèzàq*³ qui sont des conseils prodigués sous forme de récits fantastiques lors d'une relation individuelle, entre un grand père et ses petits enfants par exemple. Ils ont principalement une fonction pédagogique. Ce répertoire est beaucoup plus difficile d'accès car il appartient à un domaine très personnel et n'est généralement pas dit en public.

3. LA PLACE DU CONTE DANS UNE ÉDUCATION 'MODERNE / SCOLAIRE' : EXPÉRIENCE EN MILIEU SCOLAIRE AFRICAIN

Il s'agit d'une réflexion exploratoire sur les éléments qui me semblent devoir être pris en compte.

3.1 DISTANCE AVEC LA CULTURE TRADITIONNELLE

Selon le rapport que les écoliers entretiennent avec la tradition orale de leur culture d'origine, le caractère oral de la performance du conte jouera des rôles différents. Lorsque la récitation des contes est encore une expérience qu'ils connaissent, l'étude du conte servira à conforter cette pratique, à en prendre la mesure, à songer à la préserver au besoin. Mais lorsque ce type d'expérience n'existe plus, ou est très lointaine, il est important de faire prendre conscience de cette spécificité du conte qu'est son oralité en valorisant son existence en tant que performance.

³ Ce terme visiblement emprunté au français "légende" n'a pas du tout ici le sens que porte ce terme en français.

3.2 DANS QUELLE LANGUE ENSEIGNE-T-ON ?

Il convient de distinguer la nature du milieu scolaire concerné. Si l'on est en milieu pluriculturel et que la seule langue d'enseignement est une langue officielle comme le français ou l'anglais, on se retrouve dans une situation comparable à ce que j'ai présenté pour les écoles en France. Le travail ne pourra se faire qu'en passant par une traduction.

Si l'on envisage un enseignement en langue vernaculaire (c'est à dire que les écoliers pratiquent couramment la langue dans laquelle a été recueilli les contes), c'est à dire en milieu monoculturel, le corpus des contes sera envisagé autrement. La langue même du conte peut alors être l'objet d'une étude. Dans le cas d'une langue africaine de grande diffusion (peul, swahili, wolof...) s'il s'agit de contes produits dans une de ces langues, la situation est comparable à un milieu monoculturel, mais si les contes produits le sont dans une autre langue, la situation est comparable à l'utilisation du français ou de l'anglais.

Dans le cas du conte gbaya, la langue utilisée est la langue ordinaire. A propos des contes en gbaya yaayuwée du Cameroun, Noss (1970 : 45) parle d'un usage important des idéophones. Ce sont, en gbaya, des adjectifs-adverbes qui servent dans la langue pour caractériser quelque chose – équivalent en sens à des adjectifs ou aux adverbes de manière du français – et se trouvent dans toutes les paroles où l'on décrit une situation, une personne, une action, et ne sont pas, dans mon corpus de contes, d'un usage plus développé que dans tout autre récit ou discours.

Le problème de la langue d'enseignement est donc un élément fondamental qu'il faut prendre en compte avant toute tentative d'utiliser les contes en milieu scolaire.

3.3 LE CONTE : LA MÉMOIRE D'UNE SOCIÉTÉ

En ce qu'il parle de la vie quotidienne de la société qui le produit, le conte même s'il introduit sur cette trame des aventures hors du commun, met en scène les activités et les comportements sociaux qui ont cours dans ladite société. En cela ils participent à la mémoire collective du groupe (Roulon, 1984). Lorsque la modernité a modifié ces comportements ou même les a fait oublier, le conte reste un réservoir que l'on peut exploiter pour les retrouver. Il a donc ici un rôle très fort de réactualisation ou du moins de remémorisation des pratiques et des valeurs culturelles traditionnelles.

3.4 ÉTUDE DE LA PLURALITÉ CULTURELLE

Dans tous les cas, l'étude des contes en milieu scolaire africain est un domaine propice pour attirer l'attention sur la pluralité culturelle de l'Afrique. Chaque

Quel rôle peut jouer le conte traditionnel dans l'éducation moderne ?

culture africaine a son propre répertoire de contes qui présente son monde imaginaire et le situe par rapport au vécu de la société. Certes on cherche par delà ces différences à trouver le conte-type, c'est à dire le "modèle matriciel" (Görög-Karady, 2001 : 12), mais celui-ci ne peut être qu'un squelette que chaque culture habille à sa façon. Je n'en prendrai qu'un exemple, le cas de *la fille difficile*, dont le conte-type suit le déroulement suivant : "I. Exigence excessive d'une fille pour se marier ; II. Modification de la vraie nature d'un prétendant ; III. Acceptation du prétendant ; IV. Conclusion de l'alliance matrimoniale" (*Ibidem* : 23). Les études réunies en 2001 montrent bien la vision du monde et le type d'organisation propres à chacune des sociétés étudiées, soulignant la grande variété produite.

L'étude pédagogique des contes doit prendre en compte ce double aspect. Le message culturel du conte ne peut être compris que lorsqu'il est étudié comme une production propre à une société donnée. L'étude des contes-types se situe à un autre niveau, il s'agit d'une synthèse qui vise à établir ce que pourrait être la spécificité des contes africains en général sans présumer pour cela de pouvoir alors transmettre un message culturel commun. Le questionnement peut être africain voire universel mais les réponses sont toujours propres à une seule culture, en participant à la construction de l'imaginaire propre à un groupe, voire à un ensemble de groupes dans certains cas.

Il me semble qu'il faut profiter au mieux, tant qu'il est encore temps, des possibilités modernes de recueil des contes. Il faut commencer par enregistrer un corpus avec toutes les informations nécessaires qu'on peut regrouper sous le terme de métadonnées (nom du conteur, lieu de collecte, langue de collecte) pour éviter de se retrouver dans la situation qui a prévalu pour le recueil de la tradition des contes dits de Grimm par exemple, où la notion de « poésie populaire » ou « poésie naturelle » (Köhler et Shojaei Kawan, 1990 : 249) a complètement fait oublier les conteurs, producteurs de ces contes, pour ne retenir que les récolteurs voire seulement ceux qui les publient, produisant en quelque sorte un conte-type réécrit souvent en fonction des goûts de l'époque. Les auteurs illustrent cela, par exemple, par la création d'un parler paysan et constatent :

... il y a un manque de conscience par rapport aux problèmes de l'authenticité au sens moderne ; on peut tout au plus constater une conscience de l'authenticité intérieure des textes. (*Ibidem* : 255)

Le conte devient alors la création d'un auteur et il ne peut plus rendre compte de la performance qui est à son origine. C'est ce qui se produit également lorsqu'un recueil est publié sous le nom de celui qui le restitue, à partir de sa mémoire et non d'un recueil en situation de performateurs traditionnels, ou de ce que l'on peut entendre sous l'appellation "contes traditionnels" sur certaines radio. Ces pratiques ont leur raison d'être, mais il convient de les distinguer de ce que doit être un véritable recueil de contes traditionnels et des exigences qu'il convient de respecter si l'on veut transmettre un patrimoine le plus authentique possible.

4. CONCLUSION

Le conte en tant que genre du domaine profane partagé par tous les individus d'une même société est une richesse dont l'enseignement moderne ne doit pas se priver. Cependant pour permettre à cet enseignement de participer à la mémorisation des cultures et des traditions dans un monde où les changements se sont accélérés depuis près d'un demi-siècle, et de garder un contact vivant avec la performance qui produit les contes, il convient d'éviter l'écueil d'une vision réductrice qui parlerait du conte africain, identique sur tout le continent. Pour cela il faut (i) rechercher pour chaque culture les documents existants quand il y en a, (ii) poursuivre et surtout développer le recueil de toute cette richesse encore trop souvent méconnue et en tous cas insuffisamment exploitée, (iii) prêter une grande attention aux langues qui supportent cette tradition et bien sûr (iv) valoriser la performance orale. Le programme est vaste mais enthousiasmant car il devrait permettre de surmonter l'écueil qui a balayé, entre autres, certaines traditions orales européennes ou du moins les a uniformisées.

BIBLIOGRAPHIE

Noss, P. A. 1970.

The Performance of the Gbaya Tale. **Research in African Literatures** I (1): 40-49.

Baumgardt, U. et J. Derive (dir.). 2008.

Littératures orales africaines. *Perspectives théoriques et méthodologiques*. Paris, Karthala, pp. 273-285.

Görög-Karady V. (éd.). 1990.

D'un conte ... à l'autre, la variabilité dans la littérature orale. Paris: CNRS.

Görög-Karady V. et C. Seydou (éds.). 2001.

La fille difficile : un conte-type africain. Paris, Editions du CNRS.

Köhler-Zülch I. et C. Shojaei Kawan. 1990.

Les frères Grimm et leurs contemporains. Quelques réflexions sur l'adaptation des contes traditionnels dans le contexte socio-culturel du XIX^e siècle. In Görög-Karady V. (éd.) *D'un conte ... à l'autre, la variabilité dans la littérature orale*. Paris: CNRS, pp. 249-260.

Roulon, P. 1984.

Le conte gbaya, une mémoire collective. In Françoise Grund (éd.), *Conteurs du monde*. Paris, Maisons des Cultures du Monde, pp. 109-116.

Quel rôle peut jouer le conte traditionnel dans l'éducation moderne ?

Roulon, P. et R. Doko. 1982.

Un pays de conteurs. **Cahiers de Littérature Orale** 11: 123-134.

2011 [1983] La parole pilée : accès au symbolisme chez les Gbaya 'bodoë de Centrafrique. **Cahiers de Littérature Orale** 66, (Mémoires des CLO): 217-232.

About the author: *Paulette Roulon-Doko* is Senior Fellow at CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique) and researcher at LLACAN (Langage, Langues et Cultures d'Afrique Noire). Email: roulon@vjf.cnrs.fr.