

16°Z
26723
(1)

approche



de
L'ŒUVRE
complète

MAÏMOUNA

d'Abdoulaye Sadju

Etude par Marie GRÉSILLON

approche



de
L'ŒUVRE
complète

Marie GRÉSILLON

conseillère pédagogique

80
17/18
SPÉCIMEN

MAÏMOUNA

d'Abdoulaye Sadj

Etude



Les classiques africains

184, avenue de Verdun
92130 Issy les Moulineaux

N° 830

16° Z
26723
(1)



DL-17-05-1985-13356

DANS LA MÊME COLLECTION

Une si longue lettre de Mariama Bâ
Le monde s'effondre de Chinua Achebe
La grève des Báttu d'Aminata Sow Fall

© Editions Saint Paul, 1985
I.S.B.N. 2-85049-006-6



INTRODUCTION À LA MÉTHODE

Un état de fait

Rares sont les professeurs qui ne se lamentent pas devant le peu de goût de leurs élèves pour la lecture, leur maigre culture générale, la médiocrité de leur expression. Dans le second cycle, le problème devient plus aigu : si un candidat au baccalauréat n'est pas capable de lire intégralement une œuvre, il faut reconnaître que c'est inquiétant ! Le malheur est que l'on pose souvent trop tard ce problème et que l'on fait traverser le premier cycle aux élèves sans les initier véritablement à la lecture : on se contente des fameux « morceaux choisis ». La peur du livre entier, long, sans images, va se perpétuer alors de l'école primaire jusqu'aux portes de l'université...

Quelle solution ?

Une solution négative

Et si nous étions un peu responsables de leur incapacité à lire ? N'avons-nous pas omis, quand il en était encore temps, de provoquer leur curiosité, de les familiariser avec les longs textes, de leur faire découvrir un véritable plaisir de lire ? Naturellement, il y a toujours la solution des « cent pages à résumer pour mercredi prochain, sinon vous aurez zéro » ou encore du contrôle écrit sur les noms des personnages, le lieu de l'action, etc. Infaillibles épées de Damoclès qui doivent décourager les paresseux... Ces solutions sont négatives et, dans le meilleur des cas, les élèves connaissent cette œuvre, mais ne souhaitent pas en connaître d'autres !

Une véritable solution

On oublie trop souvent que, sauf cas pathologique, l'élève n'est pas paresseux : il lui manque une motivation. D'où vient que l'on peut capter l'intérêt de classes entières, si vraiment la paresse est un fléau impossible à enrayer ? Provoquer cet intérêt, c'est s'assurer un enseignement passionnant et d'un bon niveau ; c'est, en même temps, enthousiasmer les élèves par la conscience qu'ils ont, en donnant le meilleur d'eux-mêmes, d'être tout à fait intelligents. Une fois que l'on a suscité la curiosité d'un individu ou du groupe classe, on peut exiger beaucoup.

La bibliothèque de classe

L'expérience prouve que la meilleure explication de texte reste partielle : il y manque la réinsertion dans le contexte. Il faut donc saisir ce moment précieux de la rencontre entre le lecteur et un héros de roman pour aller plus loin. Une bibliothèque constituée de prêts ou dons (d'anciens collègues, d'élèves, de librairies, d'éditeurs, de bibliothécaires des centres culturels) et comportant des ouvrages de niveaux variés, afin d'encourager ceux qui lisent à peine, ouvrira la porte à la curiosité de la classe : si l'on a rencontré Maïmouna dans des textes, on voudra lire *Maïmouna* ; si on a vu se disputer Birama et Sibiri à propos du mariage de leur sœur, on voudra lire *Sous l'orage*, etc. Il faut prévoir, dans la bibliothèque de classe, au moins cinq exemplaires de chacun des livres qu'on se propose d'étudier en classe.

L'œuvre complète

Quand les élèves en arrivent à échanger les romans sans vouloir en avertir le responsable de la bibliothèque, on peut penser qu'ils sont mûrs pour étudier en classe une œuvre complète. Ceux dont l'intérêt n'est pas encore éveillé seront provoqués dans leur curiosité au cours de l'étude en classe : lorsqu'un certain nombre d'élèves parlent des héros du livre comme d'amis ou de gens connus, peu de leurs camarades échappent à la curiosité de mieux les connaître, eux aussi.

Une méthode de travail

Les grilles de lecture

Nous proposons ici une démarche assez approfondie pour éviter à l'enseignant le travail qui doit impérativement précéder l'étude en classe. Il ne peut être question en effet de prendre une grille de lecture type, de la donner aux élèves et de les laisser « se débrouiller » – c'est-à-dire s'embrouiller. Un titre d'étude ne suffit pas à un élève pour faire une bonne recherche : donner à étudier « les personnages » ne présente d'intérêt que si l'on précise l'axe du travail (par exemple, dans *Maïmouna*, la psychologie des personnages est intéressante, tandis que, dans *la Grève des Bâttu*, c'est la couche sociale qu'ils représentent). L'étude de la structure de l'espace peut être éclairante pour une œuvre et ne présenter aucun intérêt dans une autre. Il faut avoir repéré tout cela avant de lancer les élèves dans le travail de recherche. Sinon, celle-ci manquera de pertinence et la monotonie s'installera d'une étude à l'autre.

Approche de l'œuvre complète

En revanche, nous considérons comme très important de faire le choix d'une étude de l'œuvre « de l'intérieur ». Il est bien évident que lorsqu'une œuvre peut être éclairée par le contexte historique, géographique, social, qu'on connaît la vie de son auteur, il n'y a rien à y perdre.

Cependant, compte tenu des difficultés fréquentes sur le plan de la documentation, nous pensons qu'il ne sert à rien de déverser tous ces renseignements sur nos élèves avant l'étude : l'œuvre existe, elle est riche d'informations de tous ordres, elle est régie par une certaine composition, cela suffit pour qu'on y fasse des recherches : elle se livre. Les éclairages extérieurs viendront à point nommé pour confirmer ou éventuellement rectifier.

C'est donc à une lecture très fine, mais très rigoureuse, que l'on s'attachera. On apprendra aux élèves à recueillir tous les renseignements que donne le texte (temps, lieu, psychologie...) et on les habituera à être sensibles à leurs propres réactions, afin qu'ils sachent les exploiter.

Les étapes du travail

La recherche

• **Trois semaines à l'avance**, annoncer qu'on va étudier telle œuvre. Demander qui est intéressé (environ huit élèves; faire en sorte qu'à la fin de l'année, chacun ait fait une étude). Respecter les goûts. Accepter le travail individuel et le travail à deux.

Réunir alors le groupe des « chercheurs ». Dire quelles vont être les pistes de travail (donner les grandes lignes de chaque fiche de recherche). A nouveau, laisser les choix s'organiser, les affinités jouer leur rôle.

Après ces choix, reprendre chaque élève ou groupe de deux élèves et donner des indications plus précises (elles sont signalées dans ce livre par un encadré). Donner quelques exemples empruntés à l'œuvre – et indiqués dans cette méthode – de ce qu'on attend.

• **Une semaine plus tard**, réunir le groupe. Voir avec chacun où en est sa recherche. Accepter les brouillons, le désordre, les fautes d'orthographe. Puis réorienter, corriger, remettre sur la voie, aider, compléter, suggérer (par exemple, en retrouvant des passages signalés dans cette étude). Parfois, il faut repartir à zéro: un élève, même bon, chargé de « la religion dans *le Mandat* », vous aura fait un bel essai documentaire, avec statistiques à l'appui, sur la religion en Afrique; il faudra le remettre sur les rails: c'est de l'œuvre qu'il s'agit et de rien d'autre. Ce moment du travail semble opportun pour repérer les qualités propres à chacun (esprit d'analyse ou, au contraire, esprit de synthèse), les lui faire connaître et l'aider à les rendre opérationnelles.

• **Une semaine plus tard**, le plan doit être net. On affine, on exige plus au niveau de la langue, de l'orthographe, etc.

• **Enfin**, le travail est rendu, corrigé et noté – avec encouragements et coefficient avantageux, compte tenu de la quantité de travail effectué par rapport à un simple devoir.

Il serait erroné de croire qu'en donnant ainsi un plan détaillé aux élèves et en les encadrant, on fait le travail à leur place. Le leur est important:

- d'une part, ils ont à faire une vérification exigeante et de nature scientifique;
- d'autre part, ils doivent élaborer personnellement un plan détaillé, logique, émanant d'une recherche approfondie;
- enfin, ils ont à donner les résultats de cette recherche sous une forme dûment rédigée.

La pratique de ces trois efforts conjugués prépare à une solide technique de la composition littéraire. De plus, elle doit rendre autonome. Un élève qui aura travaillé pendant deux ou trois années en suivant les principes que nous proposons pourra ensuite utiliser, seul et à bon escient, une grille de lecture à caractère plus général, ou même aborder l'œuvre sans schéma de travail : on peut penser que son étude sera pertinente.

Le travail en classe

On alternera les exposés faits à partir des recherches écrites et l'explication des textes.

- Les **exposés** sont faits par les « chercheurs » concernés. Ils présentent l'auteur ou le sujet du livre, situent un passage, développent une question de vocabulaire ou de langue, reprennent en synthèse un thème évoqué à partir d'un texte...

- L'approche des **textes** est faite par le professeur. Les ouvrages de la collection proposent des pistes de travail variées. La raison n'en est pas le seul désir d'aider le professeur en allégeant sa préparation, mais bien de montrer qu'**un texte s'impose**. Là encore, une « grille » de travail semble préjudiciable à l'intérêt de l'étude : à chaque texte correspond une idée ou une atmosphère particulière. Il s'agit donc de trouver l'axe de recherche approprié.

Les résultats

Pour l'élève

- La curiosité dont nous avons parlé, suscitée par le va-et-vient entre l'extrait de l'œuvre et l'œuvre complète, fait que, dans l'année, on peut être sûr de faire lire – à fond – cinq romans. Le **goût de la lecture** naît alors : il n'est pas rare que les élèves demandent à lire d'autres ouvrages du même auteur ou d'autres œuvres traitant des mêmes problèmes.

- Le(s) livre(s) étudié(s) de cette manière constitue(nt) une solide assise à leur **culture littéraire** : les élèves ne tarderont pas à en découvrir l'importance comme « matériau » de réflexion pour les dissertations.

- La collaboration entre les élèves, les exposés qu'ils présentent en classe, feront **tomber les barrières de l'individualisme et de la timidité**.

• L'intelligence du texte est éveillée grâce à une méthode éprouvée : les élèves apprennent à repérer tous les « signaux linguistiques » qui donnent sa saveur à la lecture. Ils sont munis d'**outils solides pour aborder le second cycle**. Conscients de la variété des méthodes d'approche, ils n'envisagent plus l'étude de texte comme une corvée que personne ne veut leur épargner.

• La **relation entre enseignant et enseigné** se trouve enrichie : il s'agit bien d'une méthode directive dans laquelle le cadre est nettement tracé. Mais l'élève ressent la présence du professeur comme un stimulant plus qu'un carcan. Et toute la classe éprouve la volonté de l'enseignant de faire donner les meilleurs résultats possibles, d'élever le niveau de ses élèves. Une confiance s'établit, bien loin de la démagogie.

Pour le professeur

• La pratique de cette méthode, fondée sur des recherches et enseignements universitaires récents, doit aider les jeunes professeurs à trouver un **langage véritablement pédagogique** en évitant le langage ésotérique des sémioticiens, et les autres à se recycler sans heurt, à faire une (**auto-**) **éducation permanente**.

• Le besoin se fera peut-être sentir de **remonter aux sources** de la sémantique textuelle : Jakobson, Greimas, Brémond, Ducrot, Barthes ou Coquet pourront répondre à ce besoin. Mais la lecture des théoriciens reste chose ardue. Nous conseillons de travailler en priorité des ouvrages plus pragmatiques et de vulgarisation, tels que :

- *Savoir lire et Faire lire* de Viala et Schmitt, Didier.
- *Didactique de l'expression*, collection Belloc, Delagrave.
- *De la phrase au texte (4^e et 3^e)* de Combettes, Fessson et Tomassone, Delagrave.
- *Théorie de l'explication littéraire par l'exemple et Pratique de l'explication littéraire par l'exemple* de J. Lecomte et P. Theveau, Roudil.
- *Le français au lycée* de A. et J. Pagès, Nathan.

Ce sont de précieux outils de travail. Ils habituent enseignants et enseignés à dépasser la notion de grammaire de la phrase pour déboucher sur une « grammaire du texte », c'est-à-dire un travail rigoureux sur l'organisation du texte et l'écriture menant à la compréhension des œuvres.

Exemples :

- *Les Noirs, d'eux-mêmes, évitèrent de se serrer la main* sous-entend que, d'habitude, les Noirs se serrent la main volontiers ;
- ... *le souci, rare chez le Noir, du lendemain* sous-entend qu'en temps ordinaire, le Noir n'a pas le souci du lendemain.

5 - Le vocabulaire

Ce texte comporte un certain nombre de mots difficiles. On ne les expliquera pas tous. En revanche, on pourra enrichir le champ lexical de la croyance et de ses avatars.

Par exemple :

- *croyant* / *crédule* ;
- *fanatisme* / *fatalisme* ;
- *malfaisante* / *maléfique* / *funeste* ;
- etc. .

TEXTE 6

ET LA VIE CONTINUA...

1 *Maïmouna garda le lit encore un mois. (...) Elle n'avait aucun souvenir précis du lazaret. Elle n'en revoyait que la silhouette des cases, la cour herbeuse et le petit sentier tordu qui les avait conduites vers le bourg lointain et immense. Ses yeux erraient sur les parois de la case*
5 *avec une vague impression de renouveau, comme si elle venait de sortir d'un grand sommeil dont la pesanteur diminuait à mesure que les jours s'écoulaient, calmes et monotones. (...)*

Mais quelle misère que son visage criblé, traversé d'un côté par une longue cicatrice noire qui partait d'une des commissures des
10 *lèvres, l'un des yeux presque clos, le front couvert de dardes à la naissance des cheveux! Seuls, le nez et le menton demeuraient lisses et brillants.*

Les dents aussi conservaient leur éclat, mais son cou décharné était cerclé de chairs noires. (...)

15 *La beauté de son corps était partie dans les feux de la fièvre. (...)*

Et le temps passa, indifférent au calcul des hommes, insensible à leurs joies et à leurs détresses. Il passa comme un fleuve qui charrie, sans le savoir, des milliards de cailloux et de grains de sable, et à qui importe peu leur rêve d'échouer sur une berge plutôt que sur une autre.

20 *Les hommes, tenaces et vaillants, se mirent à couper les épis de mil, à fouiller les champs d'arachide. Hardi! Toute la réalité de l'existence était là. Le reste n'était que rêves insensés. Maïmouna pleura son malheur une semaine durant. Puis, elle sécha ses larmes et fit courageusement face à la vie.*

25 *Marchande au bourg de Louga? Pourquoi pas? Il lui fallut réapprendre à disposer un étal, grouper des citrons, mettre en évidence de gros piments verts et roses, attirer des clients avec des mimiques et des sourires. Ses souvenirs d'enfance et une certaine hérédité lui furent, à cette occasion, d'un très grand secours.*

30 *Sa mère la réveillait à l'aube. Elles comptaient ensemble leur avoir, supputaient leurs bénéfiques, déjeunaient d'un couscous de la veille. Et avant le premier cri de la maudite sirène qui rappelait le bourg à la réalité du monde, elles étaient déjà installées pour attendre.*

35 *Elle découvrit rapidement un charme profond dans cette perpétuelle exposition des denrées du marché, dans les airs fanfarons des marchandes, dans la succession des foules et jusque dans les odeurs dont l'atmosphère était saturée.*

40 *Avec la fuite des jours, son existence passée s'en allait, s'évanouissait, enveloppée dans un nuage aux contours imprécis. Il lui semblait maintenant que ce passé n'avait jamais été qu'un rêve.*

Avec la fuite des jours, la vraie vie, la vie réelle sans tendresse ni leurre, Maïmouna commençait à la découvrir, à l'aimer du même amour que sa brave mère.

45 Elle l'acceptait d'emblée, avec son cortège de luttes, de souffrances, de misères et d'humiliations. N'était-ce pas la meilleure façon d'en triompher?...

(Extraits des pages 239-240, 249-250, sélectionnés par A l'écoute du monde, 4^e)

Proposition de travail

Etant donné l'étude approfondie des textes précédents, étant donné que certains points de repère (temps, marques de la présence du narrateur, sous-entendus...) sont devenus familiers aux élèves, on peut profiter de ce texte pour faire faire un **devoir**: une **explication de texte**.

On demandera aux élèves une lecture très attentive, puis on leur posera des questions, éventuellement celles du livre *A l'écoute du monde*, 4^e, p. 237. On peut en ajouter une sur les temps: par exemple, demander quels sont les temps de tel ou tel paragraphe, quel effet ils produisent; puis faire faire une transposition au présent et demander quel nouvel effet s'ensuit. On doit récolter alors les fruits du travail effectué sur le texte 4 au niveau des temps.

Au moment de la correction, on peut faire une lecture émaillée de remarques nombreuses et précises sur les temps, l'implicite, le point de vue de l'auteur: faire en quelque sorte une étude linéaire, afin de montrer aux élèves qu'une observation rigoureuse, ligne à ligne, ne tenant pas compte des « questions » en tant que telles, prépare à une très bonne explication.

Donnons quelques exemples des remarques qui peuvent être faites.

a) *Maïmouna garda le lit encore un mois... Elle n'avait aucun souvenir précis du lazaret.* Donc elle n'y est plus. L'auteur, opérant une rupture, va désormais fixer son récit dans un **passé plus proche**.

...comme si elle venait de sortir d'un grand sommeil. L'impression est confirmée: la maladie est rejetée dans un **passé lointain**.

Et le temps passa. Passé simple intéressant qui ne marque pas l'événementiel, mais l'**accompli** (notion d'aspect).

Sa mère la réveillait à l'aube. Cette présence de l'imparfait montre les **habitudes** qui se réintroduisent dans sa vie. Nous renvoie au début du livre.

b) *Mais quelle misère...* Qui dit cela ? **L'auteur**. On voit Maïmouna à travers les yeux de son « créateur ». Il a pitié d'elle et nous entraîne dans le même sentiment.

Toute la réalité de l'existence était là. Le reste n'était que rêves insensés. Qui fait cette réflexion ? **L'auteur ne fait-il pas penser Maïmouna** sous nos yeux ? Une Maïmouna qui admet avoir vécu dans le rêve jusqu'à maintenant et qui redécouvre la vraie vie. De même, les questions : *Marchande au bourg de Louga ? Pourquoi pas ?* suivent le cheminement intérieur de Maï. Face au courage de certains, elle en arrive à ce raisonnement.

c) *La beauté de son corps était partie dans les feux de la fièvre.* Expliquer la **métaphore** : quand on a la fièvre, on est brûlant ; on dirait que la brûlure a été provoquée par un feu qui a consumé la beauté de Maïmouna.

Il passa comme un fleuve. **Comparaison** tout à fait explicite, cette fois-ci. A opposer à la métaphore précédente.

On peut continuer ainsi et compléter les remarques sur le texte. L'essentiel est de ne pas perdre de vue que **toutes les remarques formelles** ne sont là que pour **éclairer le sens ou les sens** du texte qui pouvaient échapper à première lecture.

A la suite d'une étude approfondie de ce genre – qui n'est rien d'autre qu'une **lecture attentive** –, les réponses aux questions ne doivent plus poser aucun problème. C'est le moment de montrer que, si on regroupe ces observations comme indiqué au début, on est sur la voie du commentaire composé.

On profitera de ce devoir pour s'arrêter sur l'épineuse questions des **libellés**. Ils paraissent clairs, et pourtant ! Sur une classe de cinquante élèves, on peut en trouver jusqu'à quarante-huit qui ne comprennent pas le sens de celui-ci : « Quelles sont les qualités qui se sont révélées en Maïmouna après sa terrible épreuve ? » On peut habituer les élèves, à la fin de l'étude d'un texte, à proposer eux-mêmes des libellés.

On en profitera également pour montrer qu'une **bonne réponse** :

- est **personnelle** ;
- s'appuie sur le texte grâce à une **citation** (entre guillemets), mais qu'une citation est d'autant plus pertinente qu'elle est plus courte.

TROISIÈME PARTIE

SYNTHÈSE

I – BILAN DES DÉCOUVERTES

Maïmouna étant un roman, nous avons été amenés, au cours de l'étude, à faire des remarques d'ordre formel sur le genre en tant que tel. Nous axerons donc ainsi la réflexion d'ensemble :

1 - L'écriture romanesque dans *Maïmouna*

a) *Les choix du narrateur*

- La *distance*

Le narrateur de *Maïmouna* semble connaître les événements et les personnages de l'intérieur. Il a un regard omniscient.

- Le *point de vue*

Le point de vue de l'auteur sur l'héroïne nous est indiqué, nous l'avons vu, en divers endroits du livre : sympathie, mais aussi recul par rapport à sa naïveté.

Par contre, il est intéressant de s'interroger sur la position de Sadjji face aux *croyances*. Prenons l'exemple de Serigne Thierno : il le présente comme vénéré, honnête, austère, etc. Mais allons plus loin. Les prédictions de Serigne Thierno à travers les lettres de Yaye Daro s'avèrent justes : la femme qu'il faut redouter et qui est dans l'entourage proche de *Maïmouna*, c'est Yacine ; les événements lui donnent raison. On peut donc penser que l'auteur adhère à cette foi en l'infailibilité du marabout. N'est-on pas en droit, alors, de douter de son recul ? Il analyse les croyances d'une civilisation à laquelle il appartient : il est juge et partie...

- Les **interventions**

Le narrateur choisit parfois de rejeter son récit dans le lointain (temporel ou spatial), en particulier grâce au passé simple ou à l'imparfait. Mais s'il intervient pour porter un jugement à valeur générale, il emploie le présent.

- Le **non-dit**

Quand il veut suggérer plutôt que dire, le narrateur a recours au sous-entendu : c'est l'implicite, opposé à l'explicite.

b) La nature des textes

Un texte est de telle ou telle nature. Dans *Maïmouna*, nous avons découvert la description et la narration que les élèves savent maintenant distinguer selon des indices bien précis.

2 - Eléments de critique

a) La langue

Le français a paru insuffisant à l'auteur pour traduire la réalité sénégalaise. Voilà pourquoi on trouve de nombreux **mots wolof**, expliqués en bas de page, qui contribuent à mieux dépeindre le véritable tableau de la vie d'un peuple.

Mais, comme nous l'avons signalé dans l'introduction, si la syntaxe employée est classique et simple, le **lexique** est touffu, et l'on peut regretter la présence de mots inutilement difficiles.

b) La structure de l'histoire

La « courbe » de cette histoire est-elle bien réaliste ? La Sénégalaise moyenne est-elle si jolie ? Devient-elle « *Etoile de Dakar* » ? Descend-elle ensuite dans le gouffre de la laideur et de la pauvreté, ignorée de tous ?

Bien montrer ici qu'on est dans la **fiction**, que toute création romanesque est un **choix** et donne une image virtuelle de la réalité.

Pour conclure, nous pouvons dire que ces remarques n'enlèvent rien à la qualité du roman. Le plaisir que procurent sa lecture et son étude en est la preuve. Et nous maintenons que *Maïmouna* mérite d'être lu en profondeur, qu'il peut ouvrir l'esprit de nos élèves en éveillant chez eux, outre le plaisir de la lecture, la capacité à « savoir lire ».

II - PROLONGEMENTS

Les problèmes évoqués dans *Maïmouna* sont ceux de l'Afrique contemporaine. De nombreux auteurs les exposent dans leurs œuvres. Il paraît donc intéressant – surtout s'il existe une bibliothèque de classe – d'interroger les élèves sur leurs lectures, pour les habituer à faire des comparaisons entre les diverses manières dont les écrivains dénoncent un même mal ou militent en faveur d'une même idée. Puis, en classe, on peut étudier certains textes traitant de questions analysées à fond dans *Maïmouna*.

Ainsi, nous recommandons particulièrement les extraits suivants :

1 - Sur le thème de la mère

- Un rapprochement entre **deux attitudes protectrices** vis-à-vis des enfants qui veulent partir à la ville : voir *la Plaie* de Malick Fall, *Présence africaine*, pages 29-32 : *Tu n'iras pas à N'Dor... le chemin du salut*.

- Une opposition entre le **comportement affectueux et désintéressé** de Yaye Daro et le **comportement indigne** de la mère de Perpétue qui a vendu sa fille : voir *Perpétue* de Mongo Beti, Buchet-Chastel, pages 44-46 : *De quoi Perpétue est-elle morte... en invoquant ton défunt mari*.

- Une opposition (moins importante) entre l'**attitude d'acceptation** de Yaye Daro devant la volonté d'indépendance de sa fille adolescente Maïmouna, et l'**attitude possessive** de la mère qui veut influencer son fils jusque dans le mariage : voir *Ville cruelle* d'Eza Boto, *Présence africaine*, pages 8-9 : *D'une voix tenue... resteras-tu donc toujours enfant ?* L'image obsédante de la mère revient aux pages 51, 60-61, 75, 76-77.

2 - Sur le thème du mariage

On opposera l'**attitude passive** de Maïmouna face à ses prétendants et les critères de choix de son entourage à l'attitude déterminée de Kany, soutenue par son frère Birama, dans *Sous l'orage*. On pourra étudier le célèbre passage où les deux frères, Sibiri et Birama, exposent leur conception respective du mariage. Voir *Sous l'orage* de Seydou Badian, *Présence africaine*, pages 52-57 : *Je n'accepte pas ces colas... Il n'avait pu répondre aux derniers mots de Sibiri*.

3 - Sur le thème de la ville

Nombreux sont les rapprochements à faire :

- Sur les **dangers** qu'elle présente: voir *Ville cruelle* (déjà cité), pages 19-21: *La circulation abondante... dans l'autre monde.*

- Sur la **vie** qu'on y mène: voir *Ville cruelle*, chapitre 2 et pages 68-72: *Assis sur un lit... se battre lui répugnait.*

- Sur la **fascination** qu'elle exerce sur les nouveaux arrivants:

- voir *Ville cruelle*, pages 39-41: *Tanga-Sud... Pourquoi y penser maintenant?*

- voir également *le Fils d'Agatha Moudio* de Francis Bebey, Clé, pages 47-48, court passage: *Ce n'était pas parce que... para-pluie.*

- Sur les **problèmes sociaux** qu'elle engendre (saleté, misère, chômage, délinquance):

- voir *Ville cruelle*, chapitre 5;

- voir *la Plaie* (déjà cité), remarques éparses aux pages 187, 234;

- voir *Afrika Ba'a* de R. Medou Mvomo, Clé, pages 64-65: *La ville, fils, ...pour te secourir*; pages 67-68: *«Hawa» était un amoncellement... distribuées à profusion aux habitants*; pages 74-76: *Trouver du travail à Nécroville... puisque c'est un suicide.*

- Sur le **désir de retourner au village**: voir *Ville cruelle*, pages 56-57: *Oncle, dit-il... surtout de faim*; pages 134-135: *Qu'est-ce qui était préférable ... son village natal*; chapitre 9.

APPROCHE DE L'ŒUVRE COMPLÈTE

UNE MÉTHODE

Cette collection propose :

- l'étude d'**œuvres complètes** ;
- par une approche « **de l'intérieur** ».

DES OUTILS

Pratique et pédagogique, cette méthode offre :

- aux élèves, des **fiches d'études** indiquant des pistes de recherche précises pour la préparation d'exposés ;
- aux professeurs, des **études de textes** conduites selon des approches variées.

DES OBJECTIFS

Simple et rigoureuse à la fois, elle vise à :

- susciter ou développer le **goût de la lecture** ;
- affiner le **sens de l'analyse**.

ISBN 2.85049.306.6

BIBLIOTHEQUE NATIONALE DE FRANCE



3 7502 00064790 1