

Christiane CHAULET ACHOUR
(UCP - CRTF)

France multiculturelle, France métisse :
ouverture du corpus littéraire en littérature de jeunesse



IC 96 - intervention à une journée d'étude à l'IUFM de Versailles, site d'Antony,
26 mars 2008

France multiculturelle, France métisse : ouverture du corpus littéraire en littérature de jeunesse

Christiane Chaulet Achour (UCP - CRTF)

Points à préciser d'entrée de jeu :

1- j'interviens aujourd'hui dans un domaine où j'ai tout à apprendre en tant que chercheuse même si dans ma vie personnelle, je m'intéresse à ces corpus de textes. C'est dire combien je demande votre indulgence, en particulier par ma prise en considération assez lâche des degrés d'apprentissage quand je présenterai quelques exemples ou mes réflexions générales.

2 - mon titre n'accuse pas : il ne signifie pas qu'il n'y a pas ouverture à la fois dans les corpus des listes recommandées par le Ministère et, encore plus peut-être, dans les pratiques des enseignants. Il dit simplement que dans le 1° et le 2° degrés comme dans le supérieur, il faut que nous parvenions à réfléchir ensemble à une ouverture raisonnée en fonction d'une évolution de ce que l'on entend par patrimoine littéraire français et œuvres classiques (ces choses-là sont-elles décidées une fois pour toutes ou sont-elles évolutives ?) et non à des échappées plus ou moins exotiques vers l'ailleurs et les autres cultures, en particulier celles des Suds. Le titre, avancé comme sorte de signal, veut recentrer les choses sur un terrain, la France, et l'évolution nécessaire de ce qui s'y conçoit comme « sa » littérature et ses littératures et son intérêt pour d'autres littératures qui partagent sa langue dominante et sa langue d'enseignement.

3 - j'interviens enfin comme directrice du CRTF pour tenter de continuer à convaincre qu'autour de ces corpus francophones, nous avons à faire ensemble du chemin.

Il est donc clair que je proposerai quelques réflexions qui ont trait essentiellement - si je me reporte à l'argumentaire de la journée, « L'offre de lecture et la construction d'une culture littéraire du premier au second degré » -, à la première série d'interrogations sur le corpus de textes littéraires à proposer aux élèves et l'ouverture du patrimoine national (en synergie en ce qui concerne les littératures francophones avec le patrimoine international).

Pour travailler cette intervention, j'ai relu quelques numéros du *Français aujourd'hui*. J'y ai trouvé des réflexions intéressantes et pertinentes mais je me suis heurtée, une fois encore, à l'absence de référence aux corpus dont je veux vous parler sauf dans des numéros spécialement conçus « pour » les littératures francophones. J'en prendrai un exemple :

Le Français aujourd'hui, n°121 de mars 1998, « Lecteurs de littérature » où, pas une seule fois, dans ces réflexions passionnantes sur l'acte de lecture dans plusieurs de ses dimensions, je n'ai trouvé mention, ou même simple clin d'œil, à un auteur francophone ou à une des littératures qui s'expriment en français en dehors de la France.

Pourtant, exactement dix années auparavant, en mars 1988, le n°121 s'intitulait, « Littératures francophones » et la présentation de Daniel Delas et Jean Verrier n'a, malheureusement, pas pris une ride ! C'est dire si les progrès de transmission des savoirs dans ce domaine ont été fulgurants ! Et je parle dix ans après en mars 2008...

Je vous y renvoie pour son intégralité mais j'en reprends quelques extraits :

« Ce numéro du *Français Aujourd'hui* consacré aux littératures francophones se veut un soutien à cette politique d'ouverture¹ de la littérature française et propose aux professeurs des instruments de lecture des textes ainsi que des ouvertures culturelles [...]

Ce dont nous sommes convaincus, conviction que la préparation de ce numéro n'a fait que renforcer et que nous souhaitons faire partager à nos lecteurs, c'est que l'enseignement en France des littératures francophones n'est ni une activité annexe, ni un luxe exotique par rapport à l'enseignement de la littérature française. Une fois encore, c'est la marge qui est le centre [...]

Au centre de ces questions, celle de la langue ou des langues. C'est bien celle qui a toujours hanté les écrivains français qui, de Rabelais à Céline en passant par Molière, ont voulu donner la parole à ceux qui ne l'avaient pas. Quelle(s) langue(s) écrire ? Et quelle(s) langue(s) enseigner ? [...]

A ce niveau la littérature française, en France comme à l'étranger, ne peut plus se réduire à une fonction ornementale ou à un jeu de reconnaissance entre « happy few » [...]

Il lui faut assumer l'altérité ». (p.3 à 6)

¹ - Ils viennent d'évoquer l'inscription récente (en 1988) au programme des collèges de quatre œuvres africaines : les *Contes d'Amadou Kouba* et les *Nouveaux Contes d'Amadou Koumba* de Birago Diop, *L'Enfant noir* de Camara Laye, *Les Bouts de bois de Dieu* de Ousmane Sembène et *Nedjma* de Kateb Yacine.

Le contexte historique d'émergence de ces littératures

Dans le N° de mars 1998 du *Français Aujourd'hui* dont j'ai parlé en ouverture, les questions étaient centrées sur la langue et la culture. Certes ! Mais comment les aborder sans donner toute sa place à la dimension historique. Car on peut toujours s'extasier sur des coutumes différentes et ainsi « voyager sans bouger » mais là où le bât blesse, c'est lorsqu'il faut aborder l'Histoire. Comment travailler sur *Les Bouts de bois de Dieu* de Sembène Ousmane sans revenir à la grève des cheminots du Dakar-Niger et à la situation coloniale qui était celle du Sénégal alors ? Et pourtant, il faut, d'une manière ou d'une autre et selon les degrés, restaurer la dimension historique, sous peine d'édulcorer complètement les textes : « Ce n'est qu'à l'intérieur de l'histoire que l'on peut saisir ce qui est nouveau et ce qui est répétitif, ce qui est découverte et ce qui est imitation, autrement dit, ce n'est qu'à l'intérieur de l'histoire qu'une œuvre peut exister en tant que valeur que l'on peut discerner et apprécier » (Milan, Kundera, *Les Testaments trahis*, Gallimard, 1993, pp.28-29)

Les contes sont pratiques car ils seraient déconnectés du temps historique. Dans les listes actuelles, il est mentionné *Leuk-le-lièvre*. Or, ce livre de lecture a été proposé à un moment précis, au Sénégal, par Léopold-Sédar Senghor et Abdoulaye Sadiq : si l'on se reporte à leur présentation, on constatera qu'ils ciblent exclusivement l'enfant africain, « l'enfant noir » : est-il possible de le faire lire dans les classes en France, sans autre forme de procès ?² Dans cette veine des contes animaliers, on pourrait s'intéresser à la sélection des *Mille et une nuits* proposée par Jamel-Eddine Bencheikh, chez Gallimard Jeunesse, Les vingt et une nuits³.

Deux exemples encore qui font particulièrement résistance : le choix de fictions sur l'esclavage, le choix de fictions sur la guerre d'Algérie.

Pour le premier, on peut se demander s'il faut laisser la primauté de cette connaissance aux Historiens ou si, en tant que littéraires et professeurs de français, il n'y a pas sérieusement quelque chose à faire ?

Le CRDP de Paris organise le 14 mai prochain une après-midi intitulée : « Enseigner les traites négrières et l'esclavage - De la colonisation aux abolitions ». La question posée étant « Comment la question de l'esclavage est-elle enseignée à l'école, au collège et au lycée ? ». La présentation rappelle la circulaire du 31-10-2007 concernant les enseignements élémentaire et secondaire sur le « Devoir de mémoire »⁴.

² - Cours élémentaire des écoles d'Afrique noire, Librairie Hachette, 1953, EDICAF (éd. de 2006). Plus adapté, de Mayval, *Les Aventures de Leuk Le lièvre, Bande dessinée* (L'Harmattan Jeunesse).

³ - 146^{ème} nuit de la traduction de la Pléiade et sq.

⁴ - Même si l'accent mis sur l'intérêt de « montrer comment l'abolition de l'esclavage s'inscrit dans un processus historique de progrès pour la communauté nationale et plus largement pour l'humanité », peut être discuté. Avant de parler de l'abolition, peut-être faut-il oser aborder l'esclavage lui-même...

Selon les âges auxquels on s'adresse, il peut être intéressant d'utiliser de Dany Bebel-Gisler, *Grand-mère, ça commence où la route de l'esclave ?*, publié aux éditions Jasor à Pointe-à-Pitre en 1998 ; dans un tout autre registre, les deux fictions de Didier Daenenckx, *Cannibale* (pour les adolescents) ou *L'Enfant du zoo* (pour les plus jeunes) - une expérience passionnante a été menée par des enseignants de français en Nouvelle Calédonie avec une classe de 4^{ème} - ; ou encore le roman récent de Christel Mouchard, *La Princesse africaine* (le tome 2, *La prisonnière de Zanzibar*), Flammarion, 2007 ; ou encore, pour aborder la question sous un autre aspect, de Françoise Kerisel, *Chevalier de Saint-George, musicien des Lumières*, (L'Harmattan Jeunesse).

Pour le second, la question du choix est tellement délicate selon le point de vue que l'on choisit que, le plus souvent, on s'abstient. Et pourtant il y a, là aussi, beaucoup de possibilités.

Mon propos n'est pas de proposer des solutions mais de souligner, à mon sens, le vraie point de résistance : la contextualisation des œuvres.

Le corpus et les outils d'approche

Elle se pose dans les mêmes termes que pour toute littérature. Littérature et littérature de jeunesse.

* Des textes de la littérature générale

De tout temps l'école a fait lire des textes aux élèves qui n'avaient pas été écrits pour eux par les auteurs.

Dans *Le Français aujourd'hui* de mars 88, Danièle Deltel proposait une exploitation de trois romans d'enfance, *Le Fils du pauvre* de l'Algérien Mouloud Feraoun, *L'Enfant noir* du Guinéen Camara Laye et *La rue cases-nègres* de l'Antillais Joseph Zobel. Cette lecture est menée avec beaucoup de pertinence et n'élué pas les questions de contextualisation :

« Trois romans, écrit-elle, (qui) appartiennent à la catégorie des récits d'enfance et relatent des destins semblables : une promotion sociale par l'école, avec pour corollaire une acculturation [...] remontant aux débuts d'une destinée individuelle, ils retrouvent les sources d'une identité culturelle première, et sont, de ce fait, autant les romans d'une société que ceux d'un individu »⁵.

Le même travail pourrait être fait sur des romans plus récents comme *Les Hommes qui marchent* de Malika Mokeddem ou *Tu, c'est l'enfance* de Daniel Maximin.

⁵ - Daniel Deltel, « Roman des origines », *Le Français aujourd'hui*, n°81, mars 1988, p.54 à 63. Les parties de l'étude : Autobiographies masquées – Le salut par l'école – Témoins d'une société – Un devoir de mémoire – Aventures intérieures.

Dans le même numéro, Bernard Mouralis revient sur les enjeux de l'écriture du conte avec Birago Diop, bien souvent non adressé à l'enfant, et ici aussi, les questions d'Histoire et de société sont clairement posés⁶.

En consultant les listes actuelles, j'ai été très étonnée de ne pas trouver mention d'Andrée Chedid et d'un certain nombre de ses textes de fiction ou de poésie qui, même s'ils ne sont pas écrits toujours pour la jeunesse, sont aisément sollicités dans de nombreuses classes : comment ne pas penser aux romans les plus connus de la grande écrivaine libano-française, *Le Sixième Jour* ou *L'Enfant multiple* par exemple. Mais on peut utiliser aussi en Castor poche Flammarion, *Derrière les visages* (1983) et *Les Manèges de la vie* (1989), par exemple.

* Des textes de la littérature jeunesse

Parmi les grands auteurs francophones, plus d'un, plus d'une... ont écrit pour la jeunesse. Je pense à Leïla Sebbar et à son roman, *Ismaël - Dans la jungle des villes* (Bayard Jeunesse, Je Bouquine, juillet 1986) ; à Mohamed Kacimi, *Le Secret de la reine de Saba*, aux éd. Dapper Jeunesse en 1999 ; à Maryse Condé, *Rêves amers* en 2001, Bayard Jeunesse (qui avait été d'abord publié dans la collection Je Bouquine en 1987, sous le titre *Haïti chérie* : pourquoi ce changement de titre ?) ; à Gisèle Pineau avec *Caraïbes sur Seine* (Dapper Jeunesse, 1999 - 5 rééditions, Prix du roman Jeunesse Maurice en 2001) ; puis *Les colères du volcan* en 2004 (Dapper Jeunesse) ; et aussi, *Case mensonge* en 2004 (Bayard Jeunesse)

Exploiter aussi le catalogue Jeunesse de L'Harmattan, 2007-2008.

Comment connaître ses textes et acquérir le savoir nécessaire à leur bonne exploitation avec les enfants (connaissances historiques, anthropologiques, linguistiques, littéraires). C'est, à mon sens, la question cruciale. Car, toujours dans le numéro précédemment cité du *Français aujourd'hui* en mars 1988, Jean Dérive ratissait systématiquement ce qui existait en « Petits classiques francophones »⁷. Malgré sa minutie, la récolte était maigre et sur les 8 collections recensées, 4 n'existent plus et 2 ne seraient disponibles que dans les pays africains...

⁶ - Bernard Mouralis, « Le jeu de la mémoire et de la culture- Birago Diop », p. 64 à 69, même numéro que note précédente.

⁷ - p.92 à 95.