

UNIVERSITE BRETAGNE LOIRE

THESE / Université Rennes 2

sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne

pour obtenir le titre de

DOCTEUR DE L'Université Rennes 2

Mention : Didactique des littératures

Ecole doctorale ALL

présentée par

Morgane Le Meur

Préparée à l'Unité Mixte de recherche
CELLAM Rennes 2
Centre d'Etudes des Littératures et Langues Anciennes et Modernes

Les littératures postcoloniales à l'école de la République : un travail sur le vivre ensemble

Thèse soutenue le 9 décembre 2017
devant le jury composé de :

Romuald FONKOUA
Pr, Paris Sorbonne / *rapporteur*
Anthony SORON
MCF, HDR, ESPE-Paris Sorbonne / *rapporteur*

Anne SCHNEIDER
MCF, Université de Caen / *examinateur*

Anne BANNY
Co-directrice de thèse, Pr, Université Rennes 2
Annie ROUXEL
Directrice de thèse, Pr émérite, Université Rennes 2

UNIVERSITÉ RENNES 2 – HAUTE BRETAGNE

Unité de Recherche

Ecole Doctorale - Humanités et Sciences de l'Homme

Sous le sceau de l'Université Bretagne Loire

Les littératures postcoloniales à l'école de la République : un travail sur le vivre ensemble

Thèse de Doctorat

Discipline : Didactique des littératures

Volume

Présentée par Morgane LE MEUR

Directrices de thèse : Anne BANNY et Annie ROUXEL
Soutenue le 9 décembre 2017

Jury :
Mr Romuald FONKOUA, Professeur, Paris Sorbonne (Rapporteur)
Mr Anthony SORON, Maître de conférence, HDR, ESPE-Université Sorbonne Paris (Rapporteur)
Mme Anne SCHNEIDER, Maître de conférence, Université Caen (Examinateur)

Mme Anne BANNY, Professeur, Université Rennes 2 (Co-Directrice de thèse)

Mme Annie ROUXEL, Professeur émérite, Université Rennes 2 (Directrice de thèse)

À mes directrices,

À mes parents,

À mon conjoint,

À mes enfants,

À Claire,

À ma filleule,

À tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont soutenue.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Remerciements

Une thèse c'est une belle histoire entre un sujet et un chercheur. Mon sujet m'a permis de combiner deux passions: les littératures postcoloniales et l'école. Jamais au fil des six années de recherche cette flamme ne s'est éteinte. Mais au-delà de cet engouement, j'ai développé de nouvelles compétences grâce à la partie sociologique de cette thèse.

C'est pourquoi, j'adresse mes premiers remerciements à mes directrices, Annie Rouxel et Anne Banny, qui ont, dès le départ, su me faire confiance et m'ont accordé une liberté de propos très enrichissante. Leur suivi sans failles et leur bienveillance m'ont accompagnée tout au long du travail de recherche.

Je remercie aussi très chaleureusement les membres du jury, Romuald Fonkoua, Anthony Soron et Anne Schneider pour leur lecture attentive et critique de ce travail.

Ensuite, je voudrais remercier mes parents qui m'ont donné le goût des études, du dépassement de soi et de l'ouverture aux autres. Sans leur éducation, leur amour et leur aide dans les moments difficiles, je n'aurais jamais pu réaliser cette étude. Je pense aussi à mon frère, qui tout en discrétion mais avec beaucoup de respect, a suivi mon évolution.

J'adresse mes pensées les plus affectueuses à mon conjoint, soutien indéfectible à chaque étape du parcours. Et comment ne pas remercier mes enfants qui ont été une source d'inspiration dans l'espoir de créer un monde plus juste et égalitaire pour demain.

Je remercie également les collègues d'anglais Laurence, Dominique, Agnès et ma filleule qui ont la gentillesse de me traduire le résumé, et Claire qui a réalisé la première de couverture. Garance, merci d'avoir échangé avec moi sur la didactique des littératures postcoloniales et d'avoir soumis à mon étude une de tes séquences. Alain, mon guide pour Mayotte et grâce à qui le séjour de recherche a été possible.

Enfin, merci à tous mes amis d'avoir été présents du début jusqu'à la fin, notamment Franck, Nathalie, Jennifer et Justine, des oreilles attentives et tendres qui ont répondu présentes aux moindres doutes.

Sommaire

Introduction générale 9

Première partie

Didactique des littératures : de la recherche à la classe 21

Introduction 22

Chapitre I : Quelle didactique du français aujourd'hui ? 25

1. La place du savoir à l'école 25
2. De la didactique générale et du socioconstructivisme en particulier : un cadre général de référence 30
3. Un cadre théorique à définir 34
4. Une voie pour la didactique de la littérature : la prise en compte du sujet lecteur 39

Chapitre II : Deux champs de recherche pour une même perspective 42

1. Le cadre théorique 42
2. Analyse des pratiques actuelles 47
3. Les choix à opérer dans le cadre de notre recherche 59

Chapitre III : L'enseignement des lettres dans le système scolaire français 65

1. Les grands objectifs de l'enseignement du français 65
2. Les acteurs de cette discipline 73

Chapitre IV : Les enjeux de cet enseignement définis par la société 77

1. La littérature a-t-elle encore de l'importance ? 77
2. L'importance de la maîtrise de la langue 79
3. Transmission d'une culture commune et éveil des esprits 80

Chapitre V : Limites et contraintes de l'enseignement des lettres 83

1. L'hétérogénéité des publics 83
2. Une nation, des territoires 85
3. Nécessité d'adapter 86

Conclusion 88

Deuxième partie

État des lieux de l'enseignement des littératures postcoloniales 91

Introduction 92

Chapitre I : L'hexagone 94

1. L'Histoire coloniale 94
2. Place des littératures postcoloniales 100

Chapitre II : Mayotte 101

1. L'histoire de l'île 101
2. Le système scolaire mahorais 102
3. L'école mahoraise 108
4. Les littératures postcoloniales à l'école mahoraise 114

Chapitre III : Les manuels scolaires 127

1. Analyse quantitative 127
2. Analyse qualitative 134

Conclusion 150

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Troisième partie

Littérature et société : des éclairages contemporains 153

Introduction 154

Chapitre I : De l'opinion à la connaissance : rôle et pouvoir des médias contemporains 156

1. L'actualité en question 157
2. Les médias : activateurs de tensions ? 158
3. La question du temps 165

Chapitre II : Quel visage pour la France contemporaine ? 170

Chapitre III : Une reconnaissance de la société postcoloniale 181

1. Des notions polémiques 181
2. Une vision globale de l'Histoire 186

Conclusion 199

Quatrième partie

Enseignement des littératures postcoloniales : enjeux pour les citoyens de demain 201

Introduction 202

Chapitre I : Littérature et patrimoine culturel 204

1. Définition et analyse du patrimoine littéraire français 204
2. Définition du champ des littératures postcoloniales 206
3. Les enjeux contemporains des littératures postcoloniales 216
4. Des enjeux littéraires et artistiques qui valorisent des cultures 234

Chapitre II : Littérature et définition d'un nouvel humanisme 267

1. Qu'est-ce qu'être au monde aujourd'hui ? 267
2. Définition d'un corpus pour le collège et le lycée 268

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

CONCLUSION 277

Cinquième partie

Les expériences autour des littératures postcoloniales 281

Introduction 282

Chapitre I : Les établissements scolaires 284

1. Présentation des structures 284
2. Public cible 286

Chapitre II : Définition des objectifs visés 287

Chapitre III : Présentation des dispositifs didactiques mis en œuvre 292

1. Les œuvres analysées en classe 292
2. Les dispositifs didactiques 343
3. Analyse des pratiques 350
4. Analyse du travail de professeur de lettres 365

Conclusion 375

Conclusion générale 377

Bibliographie 390

Annexes 405

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Introduction générale

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée.
La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales.[1]

À travers le premier article de la Constitution, nous comprenons ce qui fonde le pacte Républicain français. La notion d'égalité entre tous est soulignée. Ces propos sont renforcés par la devise « Liberté, Egalité et Fraternité ». Ces trois valeurs fonctionnent comme le socle de la République. Elles guident les choix majeurs effectués et tracent une ligne de conduite pour l'ensemble des citoyens. Actuellement, elles semblent avoir perdu leur sens initial et relèvent parfois d'un idéalisme bancal. La République, en son sens premier, s'intéresse à la chose publique, elle fonctionne donc à contre-courant de l'intérêt privé. Or, le mode de fonctionnement de la société semble être de plus en plus individualiste. Une forme de tension naît alors entre le socle fondateur de la République Française et le fonctionnement individuel de ses citoyens. Les points liminaires de la Constitution servent à régir le vivre ensemble au sein de la société. Cependant, le vivre ensemble pâtit de la tension entre l'intérêt privé et l'intérêt général. Dans l'histoire de France, le vivre ensemble a déjà dû être réinventé pour correspondre aux problématiques intrinsèques à l'époque. Entre la fin du XVe et la fin du XVIe siècle, les autorités françaises ont dû construire deux modèles de vivre ensemble qui répondaient aux questions posées par des rencontre avec des altérités. Le premier est en lien direct avec la découverte du Nouveau Monde. La découverte de nouvelles sociétés a bouleversé l'ordre mondial et a obligé les institutions à construire un mode de relation singulier. En effet, les sociétés découvertes ne ressemblaient pas à celles créées en Europe. Gérer cette altérité était donc important pour les Européens. Le nouveau mode de relation s'est établi entre les Français, mais aussi tous les Européens, et les civilisations découvertes dans le Nouveau Monde. Pour gérer l'altérité culturelle, religieuse et linguistique, les Français tout comme les Européens ont défini leur supériorité et ont imposé leur mode de fonctionnement aux autres jugés plus faibles intellectuellement. Bien que discutables

[1] In *Loi constitutionnelle n°2008-724 du 23 juillet 2008 de modernisation des institutions de la Ve République* – Article 1

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

aujourd'hui, ces éléments révèlent une définition du vivre ensemble. De cette définition sont nés le commerce triangulaire et la traite négrière. La France a également dû gérer une altérité religieuse au sein même de son territoire. Les guerres de religion entre les Catholiques et les Protestants ont aussi soulevé des questions quant au vivre ensemble français. L'Édit de Nantes signé de la main d'Henri IV, en accordant des droits aux Protestants, apporta une réponse. Le vivre ensemble avait donc été organisé grâce à une loi qui officialisait une pratique religieuse. Dans la société contemporaine, des lois existent pour organiser le vivre ensemble. Celle, pour la laïcité de 1905 accorde à tous le droit de pratiquer la religion qu'ils souhaitent sans pour autant être présente de manière ostentatoire dans l'espace public. Les règles de vie en société sont également inscrites dans le code civil. Pourtant, des tensions palpables entre les intérêts publics et les intérêts privés demeurent. Nous proposons ici d'apporter de nouvelles réponses pour construire un vivre ensemble qui corresponde au monde contemporain.

> *L'empire est désormais partout. Comme métaphore, modèle, régime et territoire, période, etc., cette notion atemporelle a envahi les discours historien et médiatique, en France comme dans le monde anglophone depuis le début des années 2000. A l'heure où la mondialisation semble modifier les rapports de force internationaux, les empires coloniaux fascinent parce qu'ils paraissent constituer – pour le meilleur et le pire – le point de départ d'une histoire commune qui, pour la première fois, a concerné simultanément mais avec une intensité très variable, des populations des cinq continents.* [2]

Dans l'histoire de notre nation, nous avons connu des époques charnières, durant lesquelles, le monde tel qu'il s'organisait présentait des dysfonctionnements. Il avait alors fallu éveiller les consciences et provoquer un sursaut pour que naisse un monde nouveau. En évoquant ceci, nous faisons référence à la Renaissance, à la Révolution française, aux guerres mondiales, à la fin de la colonisation qui marquent, chacune à sa manière, des points de bascule. Pour chaque exemple cité, nous pouvons mettre en exergue des écrivains, des

[2] In Sous la direction de Pierre Singaravélou , *Les Empires coloniaux*, Paris, Point, 2013. pp.9-10.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

artistes qui ont su, à travers leurs œuvres, soit être témoins de l'histoire, soit produire le sursaut des consciences. L'histoire littéraire est intimement liée à l'Histoire. L'une se nourrit de l'autre et vice-versa. Or, dans l'histoire contemporaine, il nous semble que nous assistons à la mise en place d'une nouvelle époque charnière dans l'histoire de notre pays. Les évènements qui jalonnent ces seize dernières années semblent participer régulièrement à l'effondrement progressif du vivre ensemble français. Pour preuve, le 21 avril 2001, le pays vit un premier cataclysme d'ordre politique puisque le candidat du Front National, Jean-Marie Le Pen obtient le nombre de voix nécessaires à sa qualification au second tour. En 2005, les émeutes en banlieue révèlent, aux yeux de tous, les difficultés de ces espaces urbains si singuliers. Et depuis, les questions identitaires hantent le débat public sans que l'on soit en mesure d'éteindre l'incendie qui brûle l'image dorée de la nation. Pire, nous assistons à une montée incessante de la violence et de la haine. Qu'elles se traduisent par des actes terroristes ou simplement par des propos à caractère xénophobe ou raciste, le danger qui les sous-tend demeure. Au fond, nous pourrions dire que les Français ne semblent plus savoir qui ils sont. Inévitablement, le monde de l'Éducation nationale est impacté. Les crises de la société se retrouvent automatiquement dans la sphère scolaire. Comment une société peut-elle créer une école performante si elle n'est pas capable d'élaborer une vision d'avenir pour elle-même ? Ce qu'une société vise par son école, c'est justement l'avenir idéal qu'elle projette. Une société qui fonctionne convenablement, c'est une société dont l'école offre une vision positive sur elle-même de l'avenir. La sphère scolaire devrait presque être un monde utopique dans lequel les élèves, futurs citoyens de demain construisent les connaissances et acquièrent les compétences dans l'ensemble des domaines dont la société a besoin pour fonctionner. Malheureusement, sans vouloir dresser un portrait pessimiste à l'extrême, l'école française rencontre les mêmes maux que la société.

L'Histoire est une grande discipline qui nous apprend à travers le récit du passé, à mieux analyser le présent. Tel un enfant, qui grandit en apprenant de ses erreurs, le monde, la nation et l'école pourraient parfois analyser le passé pour mieux construire l'avenir. Croire en une parole prophétique qui donne une solution à un problème a déjà été testé par le passé ; cela donne une image schématique et raccourcie de la situation et conduit inévitablement à la stigmatisation d'une partie de la population. Certes en période de crise, comme nous l'observons actuellement, c'est presque rassurant d'espérer qu'un coup de baguette magique pourra effacer toute la cruauté ; mais c'est une approche biaisée et naïve de la réalité. Les

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

échanges commerciaux, les flux migratoires, les conflits internationaux prouvent que nous sommes dans un monde globalisé. Notre deuxième citation ouvrait la voie à cette perspective. Tant dans la création des problèmes, tels que les conflits militaires, que dans la résolution de ceux-ci, le monde réagit ensemble. Les conflits au Moyen et au Proche Orient sont le résultat d'une stratégie militaire américaine basée sur l'ingérence. Vouloir destituer des dictateurs semble au départ une idée salvatrice pour les peuples ; cependant, dès lors que l'après chute du régime dictatorial n'est pas envisagée, cela ouvre des brèches énormes pour des groupuscules terroristes. Cet exemple peut paraître, à première lecture, très éloigné de notre sujet, seulement il est révélateur de la puissance de certaines nations face aux autres. Depuis le début de la colonisation et de l'invasion des Européens sur des terres peuplées d'autochtones, on ne cesse de voir un monde de domination. On ancre de manière durable dans les esprits la suprématie de certains sur les autres. Au XVIe siècle, les Européens ont justifié la colonisation et la traite négrière à partir de théories racialistes, soulignant à outrance la supériorité de la culture, des langues et des religions blanches. Ils ont alors imposé, à des millions d'êtres humains, une manière d'envisager le monde, de le comprendre, et de l'exprimer. Bien qu'aujourd'hui, nous ne soyons plus dans la même perspective, les rapports de domination n'ont jamais réellement cessé. Certes, ils sont plus insidieux mais ils sont encore perçus par un bon nombre de personnes à travers le globe. Au sein même de la France, tous les départements fonctionnent-ils réellement sur un plan d'égalité ? N'y-a-t-il pas des différences majeures entre les départements hexagonaux et les départements ultra-marins ? Voici trois exemples, qui peuvent paraître anecdotiques mais qui nous semblent symptomatiques de ceci. Tout d'abord, les journaux télévisés sont bien séparés : ceux de l'hexagone proposés par toutes les grandes chaînes et ceux de l'outre-mer essentiellement présentés sur France ô. Puis, si l'on observe une émission très prisée et qui promeut notre patrimoine architectural : « Le plus beau village français », nous voyons bien qu'aucun village ultra-marin n'est cité. Dans le règlement, ce ne sont que des villages de régions hexagonales (Corse y compris) qui ont le droit de concourir. Enfin, dans le domaine économique les chiffres du chômage ne sont donnés qu'en écartant les départements d'outre-mer. Cela donne une image complètement tronquée de ce qu'est la France. *A contrario*, sur d'autres plans, sportifs par exemple, la diversité de la France est largement présentée voire valorisée. Les grands rendez-vous tels que les jeux olympiques sont l'occasion de montrer à quel point ce pays peut se saisir de ses multiples visages. En juillet 1998, suite à la victoire de l'équipe de France de football aux mondiaux, les journalistes et l'ensemble de la société se félicitaient

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

d'avoir une équipe black-blanc-beur. Dix huit ans plus tard, certaines langues déliées n'hésitent pas à décrier cette diversité ethnique au sein de l'équipe de France.

Ainsi, notre époque est charnière parce que le peuple Français fait face à une multitude de paradoxes. La diversité ethnique, culturelle, religieuse est brandie comme étendard quand elle place la nation sous le feu des projecteurs. On l'observe dans des moments d'euphorie suite à des victoires ou dans les grands drames récents de notre nation, tels que les attentats des années 2015 et 2016. Dans le même temps, le soupçon qui pèse sur les uns et les autres de ne pas être réellement français parce qu'ils sont noirs ou musulmans est de plus en plus marqué. Nous considérons que la société française est comme sur un fil, qui serait une métaphore de notre vivre ensemble. Soit nous plongeons dans l'obscurantisme : la peur, la haine de l'Autre et nous essayons de nous forger une identité rassurante car unique, soit nous nous accrochons à une paroi glissante. Ces deux choix ne permettent en aucun cas à chaque citoyen de trouver sa place légitime aux yeux des autres.

Une solution, que nous explorons dans cette thèse, permet d'envisager les choses bien autrement en nous maintenant en équilibre sur le fil tout en ayant conscience des abysses qui se trouvent de part et d'autre. Le fil serait comme un lien entre le passé et le futur. La période nazie connue par l'Europe au milieu du XXe siècle sert d'étalon pour des situations très contemporaines. Dès qu'un évènement paraît y ressembler, on s'alerte en réactivant la mémoire liée à cette histoire. Or, la colonisation n'est pas utilisée comme un référent d'alerte, contrairement à l'histoire nazie. Cela nous semble relever d'une méconnaissance de cette part sombre de l'histoire. Grâce à un travail scolaire singulier, nous pourrions continuer à tisser le fil qui nous conduit vers l'avenir. D'une certaine façon, nous cherchons à nous projeter dans une société multiethnique et multiculturelle construite sur des fondations saines. C'est pourquoi, accepter que nous sommes une société postcoloniale, c'est évidemment reconnaître le rôle indéniable de la colonisation, de la traite négrière dans la construction du monde d'aujourd'hui. Reconnaître que la France est une société postcoloniale, c'est mieux comprendre que l'au-delà qu'il reste à créer s'appuie sur la globalisation du monde et sa créolisation. La charnière, que nous évoquons dans cette introduction, se trouve exactement dans ce nœud. Pour le moment, les éléments sont figés sur place. Les uns brandissent nos racines blanches et judéo-chrétiennes alors que les autres valorisent le multi ethnisme sans

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

passer par la phase pédagogique. Règnent alors incompréhensions et tensions qui marquent au fer rouge le paradoxe de la société française.

Les paradoxes énoncés pour la société se mesurent également à l'échelle scolaire. Certes, ils sont à formuler différemment, cependant, ils expriment un même manque de projection vers l'avenir. Tous, acteurs et spectateurs du système scolaire, se mettent d'accord pour dire que, telle qu'elle fonctionne aujourd'hui, l'école n'est pas performante. Mais, à partir du moment où une réforme en profondeur est proposée, les critiques pleuvent. Nous nous souvenons tous de la métaphore malheureuse du ministre de l'Éducation qui affirmait qu'il « fallait dégraisser le mammouth »[3]. L'Éducation nationale est finalement impossible à réformer, c'est ce que laisserait entendre cet homme politique. L'autre point problématique, c'est le temps de vie d'une réforme. À peine est-elle mise en place, qu'il faut déjà changer les programmes et les modes d'apprentissage. L'absence de stabilité au sein du système scolaire est une autre conséquence du manque de vision d'avenir de la société et d'une instabilité politique chronique. On ne peut jamais réellement mesurer les effets positifs ou négatifs des programmes, des méthodes d'apprentissage puisque très vite il faut les faire changer. Ainsi, nous pensons être dans une sorte de cercle vicieux. Non seulement les évènements tragiques des seize dernières années (et encore plus récemment depuis vingt quatre mois) agitent les peurs, mais le traitement des informations proposé par les médias traditionnels et ceux portés par les nouvelles technologies nous emporte également dans une psychose collective. Tous les citoyens français et du monde, sont submergés par un flux continu d'informations et de réactions à ces informations. Tout le monde sait ce qui se passe partout, ou presque, en un temps record voire réel et on ne prend plus le temps d'analyser les situations, de confronter les points de vue. C'est ainsi que naissent les amalgames et les pensées schématiques. Par mimétisme, les élèves ont pris cette habitude. Il leur devient de plus en plus difficile, de rester concentrés sur une tâche, de prendre le temps de chercher diverses sources d'informations. Ils veulent aller vite. Ainsi, l'école et la société se perdent dans un présent anxiogène qu'elles n'arrivent plus à gérer. Entre l'accélération du temps, les évènements tragiques que nous n'avions plus connus depuis la série d'attentats à Paris dans les années 90 et notre incapacité à

[3] Phrase prononcée par Claude Allègre le 24 juin 1997.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

formuler clairement un projet de société, nous réduisons considérablement nos chances de consolider et d'affirmer notre vivre ensemble.

Nous estimons aujourd'hui que reconstruire le vivre ensemble, c'est apprendre à communiquer ensemble, à tenir compte de l'ensemble des histoires des uns et des autres, à avoir une vision globale du monde, à reconnaître le rôle positif de l'histoire et à se servir de la littérature non pas comme un objet de divertissement mais comme un outil pour penser le monde. C'est un peu retrouver la belle image que les Français ont donné au monde le 11 janvier 2015, lorsqu'ils se sont recueillis dans la rue suite aux attentats menés contre le journal Charlie Hebdo et le magasin l'Hyper Casher. Par tous ces aspects, nous pensons qu'un champ littéraire, encore méconnu du grand public et de la sphère scolaire aide à appréhender les difficultés que nous venons d'évoquer. Les littératures postcoloniales parce qu'elles sont incontestablement inscrites dans l'histoire du monde et parce qu'elles en promeuvent la créolisation, sont représentatives des difficultés mais aussi des réussites du monde contemporain. À l'instar du mouvement de la Négritude qui a ouvert la voie aux littératures postcoloniales, nous pourrions reprendre les mots de Césaire pour les définir. Elles sont

> *une manière de vivre l'histoire dans l'histoire : l'histoire d'une communauté dont l'expérience apparaît, à vrai dire, singulière avec ses déportations de populations, ses transferts d'hommes d'un continent à l'autre, les souvenirs de croyances lointaines, ses débris de cultures assassinées.* [4]

Mais, seul, ce champ littéraire ne peut rien. L'évolution positive que nous visons, ne peut être atteinte que si nous définissons une didactique des littératures postcoloniales. La question, qui a été le point de départ de notre recherche, allie école, enseignement des lettres et les répercussions positives que nous pourrions trouver dans la société.

En quoi l'inscription des littératures postcoloniales dans les programmes scolaires du second degré permettrait-elle l'amélioration du vivre ensemble dans notre société ?

---

[4] In Aimé Césaire, *Discours sur la négritude*, Paris, Présence africaine, 1987. p.82.

À travers cette question liminaire, nous avons développé plusieurs axes de réflexion. Tout d'abord, nous avons défini le cadre épistémologique de notre recherche d'un point de vue didactique. Les littératures postcoloniales sont très riches et recoupent des domaines culturels et linguistiques très divers. Elles se rassemblent tout de même sous une étiquette parce qu'elles ont la même visée commune : dénoncer le discours colonial et ses répercussions contemporaines. Cette définition laconique nous oblige à nous questionner quant aux leçons que des élèves pourraient tirer d'une telle lecture. Pour les élèves, les souvenirs scolaires sont parfois très limités une fois arrivés à l'âge adulte. Or, nous souhaitons que l'étude des littératures postcoloniales puisse se transformer en des comportements tolérants au sein de la société. Notre idée dépasse même le cadre purement raciste de la question. En effet, il ne s'agit pas seulement pour les élèves, futurs citoyens, de mieux comprendre l'autre pour l'accepter, il s'agit de développer une forme de regard critique sur des discours simplistes qui engendrent la haine et le mépris de l'autre. Ainsi, enseigner les littératures postcoloniales ne peut pas se faire de manière traditionnelle. Afin de permettre aux élèves de saisir toute la dimension contemporaine de ces littératures, il nous faut mettre les élèves en situation d'échanges et de recherches. Les situations que nous promouvons ne sont pas propres aux littératures postcoloniales. En revanche, l'inscription des littératures postcoloniales dans les programmes scolaires nous apparaît comme conditionnée par une telle approche. C'est pourquoi, notre cadre épistémologique de recherche conjugue le socioconstructivisme et les théories sur le *sujet lecteur*. Le socioconstructivisme propose un travail à partir de compétences qui permet la construction de connaissances. Cette démarche singulière s'inscrit à l'opposé des pratiques scolaires séculaires. L'enseignant ne transmet pas la connaissance à ses élèves, il les met en situation pour qu'ils la construisent. La compétence est la pierre angulaire du dispositif didactique. C'est à partir d'elle que les élèves mobilisent les ressources nécessaires à son acquisition. Bien plus actif dans ses apprentissages, l'élève se sent davantage concerné. Le travail socioconstructiviste accorde également une grande importance à la métacognition. Enfin, l'élève ne travaille pas de manière isolée, il est sans cesse confronté aux autres. Il doit échanger avec eux et parfois remettre en cause ce qu'il pensait pour pouvoir avancer et progresser. En parallèle de ce travail collectif, les théories et les pratiques didactiques liées au *sujet lecteur* permettent un examen sensible et individualisé des textes. Nous créons donc à travers ce dispositif, un équilibre entre la réflexion très personnelle et individuelle que suscite la lecture d'une œuvre littéraire et les échanges, les débats soulevés par les éléments de réflexion découverts dans les textes. Nous pensons que

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

lire à l'école doit inciter les élèves à grandir en tant qu'êtres humains et plus généralement à devenir des citoyens capables de raisonner à partir de l'ensemble des critères disponibles à l'étude et en tenant compte de l'histoire et de la parole des autres. Nous cherchons dans cette perspective à créer du dialogue social entre les citoyens français.

Nos recherches, menées dans deux aires géographiques : l'hexagone et Mayotte, laissent finalement entrevoir les mêmes problématiques. Les visées sont peut-être différentes à court terme, elles sont au final les mêmes à long terme. Alors que, pour la première aire, nous souhaitons éveiller les consciences quant aux bénéfices de la reconnaissance de notre société plurielle, pour la seconde, nous espérons mettre en lumière la créolisation qui est en marche. Au bout du chemin parcouru, les deux aires pourraient atteindre un point qui paraît encore utopique, celui de l'harmonisation de la société qui passe par un travail sur le vivre ensemble. Nous l'avons évoqué au début de l'introduction, la société française est de plus en plus crispée autour de tensions. On a de plus en plus tendance à stigmatiser des personnes ou des groupes de personnes en les accusant d'être responsables des problèmes rencontrés. La visée de cette recherche est de permettre à tous d'avoir les grilles d'analyse nécessaires à une compréhension plus fine des enjeux mondiaux et nationaux.

Tout ceci est possible, à travers une présentation des littératures postcoloniales dans toute leur beauté créée par leurs diversités. Elles sont le reflet de notre monde pluriel. Elles sont des lieux d'échanges et de rencontres desquels naissent les infinies possibilités qui s'ouvrent à nous. Elles sont aussi, grâce à leurs dimensions philosophique et anthropologique des pourvoyeurs de sens à des questions qui sous-tendent les débats contemporains. L'identité française est questionnée ce qui incite trop souvent à mettre des gens dans des cases. Or, la créolisation du monde, telle qu'Edouard Glissant la définit, laisse entrevoir nos identités complexes. Nous estimons aujourd'hui, qu'il serait plus intéressant de s'interroger quant à une nouvelle définition de l'être au monde. Edouard Glissant à travers sa *Poétique de la Relation*, nous permet de mieux saisir les enjeux contemporains de cette problématique. Pour le philosophe martiniquais, les relations des hommes entre eux ainsi que celles des cultures entre elles, se sont complètement métamorphosées.

La Relation, nous l'avons souligné, ne joue pas sur des éléments premiers, séparables ou réductibles – auquel cas elle se fût ramenée à une mécanique

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

susceptible d'être démontée ou reproduite. Elle ne se précède pas dans son acte, ne se suppose à aucun a priori. Elle est l'effort sans limites du monde : qu'il se réalise en totalité, c'est-à-dire qu'il échappe au repos. On n'entre pas d'abord en Relation comme on serait entré en religion. On ne la conçoit pas d'abord, comme on a voulu concevoir l'être.[5]

Edouard Glissant montre ici la transformation qui s'est opérée dans notre rapport à l'autre lié à la colonisation. Les hommes et les femmes vivant au cœur du système colonial ont pris en compte une relation engendrée par l'aventure et la découverte. Petit à petit, l'analyse a pris le pas et est devenue un nouveau modèle de relation. Aujourd'hui, nous sommes obligés d'en inventer un différent qui nous permet d'intégrer notre créolisation propre. Nous avons tous une part d'Autre en nous parce que nos familles ont connu des métissages au fil des générations. Le modèle unique que l'on nous propose pour définir l'identité française ne correspond en aucun cas à la réalité. La philosophie glissantienne inscrite de manière intrinsèque dans les littératures postcoloniales nous laisse entrevoir cette richesse et nous permet de nous en saisir pour mieux la comprendre.

D'après les constats que nous venons de faire et les hypothèses que nous avons formulées pour tenter de répondre aux problématiques contemporaines, nous proposons de présenter notre réflexion d'après les axes suivants. Tout d'abord, nous allons explorer la didactique de la littérature et questionner les modes d'apprentissage qui favorisent les échanges entre les élèves, leur autonomie et leur prise de conscience individuelle. Nous présenterons notre analyse de travaux d'élèves pour mesurer les échecs et les réussites des dispositifs classiques et des dispositifs socioconstructivistes. Puis, pour chacune de nos aires, nous analyserons le rapport qu'elles entretiennent avec l'histoire coloniale. En fonction, de nos aires de travail, nous pensons que le rapport à l'Histoire est central. L'approche qui sera faite des littératures postcoloniales est conditionnée par les pré acquis sur la colonisation. Ainsi, nous avons mené une enquête visant à identifier les pratiques didactiques réelles sur les littératures postcoloniales en fonction de nos aires de recherche. Par la suite, nous observerons aussi les modes de fonctionnement des systèmes éducatifs. Bien que semblables d'un point de vue institutionnel, ils ne répondent pas réellement aux problématiques intrinsèques aux

[5] In Edouard Glissant, *Poétique de la Relation*, Paris, Gallimard, 2010. p.186.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

espaces. Les élèves de Mayotte ont des besoins spécifiques et ceux des territoires de l'hexagone aussi. Ensuite, nous mettrons à jour les points de crispation de la société française en essayant notamment de répondre à la problématique : qu'est-ce qu'être français aujourd'hui ? Nous chercherons à comprendre comment les tensions de la société fragilisent le vivre ensemble. Puis, nous relierons ces constats à une définition précise du champ des littératures postcoloniales. Nous tenterons de montrer que des clés de réflexion se trouvent dans ce champ littéraire singulier. Enfin, dans une toute dernière partie, nous analyserons le travail en didactique des littératures postcoloniales mené avec des élèves.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Première partie
Didactique des littératures : de la recherche à la classe

Le créateur de texte s'efface, ou plutôt s'abolit pour se révéler,

dans la texture de ce qu'il a créé.[6]

[6] *Ibidem*. p.37.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Introduction

L'école est en crise. Derrière cette affirmation, brandie depuis des décennies, s'exprime bien un malaise. Les enseignants se plaignent des difficultés rencontrées sur le terrain et du manque de considération de la société envers eux mais dès qu'une réforme est proposée, les tensions atteignent leur paroxysme. La question de leur formation interpelle encore beaucoup. Cependant, le point qui nous semble le plus important et le plus problématique est la difficulté à prendre en compte les différences des élèves. Un élève est un individu, porteur de son propre parcours, de son histoire personnelle et qui possède des capacités, des compétences différentes de celles de son voisin. Les modes d'apprentissage sont donc différents pour chacun d'entre eux. Ainsi, de plus en plus, l'école se voit contrainte de réfléchir à la différenciation pédagogique. Lorsque nous traitons de différenciation pédagogique, nous ne pensons pas qu'il faille proposer pour chaque élève un travail spécifique. En observant davantage les élèves nous remarquons qu'il est possible de regrouper certains d'entre eux et de créer des situations didactiques favorables à des progrès significatifs pour eux. C'est pourquoi, pour tenter de pallier les difficultés rencontrées par les acteurs de l'enseignement, les programmes sont modifiés régulièrement, les approches didactiques également, cependant les résultats ne semblent pas meilleurs. L'Éducation nationale, bien que porteuse d'une notion de généralité par son appellation, peine à proposer à tous les élèves un parcours qui lui permette réellement de réussir à l'école. Les différences entre les territoires sont multiples. Les pratiques pédagogiques et didactiques sont loin d'être uniformes sur tous les territoires français. Certes, on ne peut enseigner de la même façon en plein cœur de Paris et dans un collège isolé de Mayotte ; la nécessité d'adapter apparaît clairement. Cependant, l'approche de l'enseignement se fait encore de manière trop diverse. Certains enseignants proposent des cours magistraux durant lesquels les élèves écoutent « religieusement » le savoir qui leur est transmis alors que dans d'autres classes les élèves sont actifs car mis en situation d'apprendre. Ces différences sont marquées par la scission entre les enseignants qui estiment qu'un savoir s'apprend et qu'il est au cœur du dispositif éducatif alors que pour les autres le savoir se construit à travers différentes activités. La réflexion sur la place du savoir est une difficulté à laquelle vient s'ajouter une actualité délicate. Durant l'année 2015, deux faits majeurs ont secoué le monde éducatif : les attentats du mois de janvier à Paris et les débats, les grèves qui ont accompagné la réforme du collège. D'un côté, on a enfin pris conscience de l'importance de discuter au sein des écoles, d'expliquer, d'analyser ce qui pose

problème au sein de la société française depuis des années. Le ministère a mis en place une réserve citoyenne d'hommes et de femmes capables de venir débattre dans les écoles sur les sujets d'actualité. La généralisation de l'enseignement moral et civique est également effective depuis la rentrée 2015. D'un autre côté, la réforme du collège, tant souhaitée par tous, a soulevé les débats les plus vifs. L'ouverture à la transdisciplinarité, permise par les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI)[7], pose problème à un bon nombre d'enseignants. Ces mêmes enseignants ont peur de perdre du temps et de devenir des animateurs plus que des enseignants. Ainsi, la baisse du nombre d'heures disciplinaires est devenue un point central dans la critique de la réforme. Cependant dans les EPI, n'y a-t-il pas une part de disciplinaire ? Les programmes d'histoire ont aussi été remis en cause notamment par crainte d'accorder une place trop importante à l'Islam. Ce point de crispation au sein de l'école fait écho aux tensions sociales. La crise identitaire de la société française a encore une fois été soulignée à travers des débats sur les fondements de notre société. Derrière toutes les interrogations qui ont vu le jour, se cache une peur de ne pas maîtriser le changement. La société française a énormément évolué, les élèves ont changé mais malheureusement la formation des enseignants demeure centrée sur les savoirs scolaires et non sur les pratiques professionnelles. Or, les besoins concrets en classe sont d'ordre didactique et pédagogique. Le savoir universitaire construit et validé grâce à un MASTER 2 demande une transposition didactique de plus en plus forte pour être transmis à l'école. Force est de constater que les enseignants sont fréquemment obligés de se former par leurs propres moyens pour répondre aux attentes spécifiques du public avec qui ils travaillent. Différencier les apprentissages, permettre à l'élève d'être plus autonome semblent des objectifs bien difficiles à atteindre pour beaucoup d'enseignants. Pour répondre à ces problématiques, nous proposons de poser un cadre théorique de référence qui rassemble des éléments de didactique générale et de didactique de la littérature. Puis, nous émettrons des hypothèses quant au recours à ces théories dans le cadre de l'enseignement des littératures postcoloniales. Nous montrerons, par une étude approfondie, que les nouveaux programmes et le socle commun conduisent à des bouleversements dans le monde de l'éducation qui sont en lien avec le cadre épistémologique de notre première partie. Nous nous inscrivons donc dans une démarche progressiste et qui

[7] Il s'agit de projets créés par les équipes pédagogiques et menés pendant les heures disciplinaires. Chaque niveau ou bien chaque classe peut avoir son EPI. Une grande liberté est donnée aux établissements et aux équipes. Cela permet à chacun de s'adapter aux particularités de l'établissement mais également de cibler des enjeux singuliers.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

tente de répondre, non seulement aux problèmes présentés dans l'actualité mais aussi à ceux rencontrés dans le monde enseignant.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Chapitre I : Quelle didactique du français aujourd'hui ?

L'enseignement du français, bien que considéré comme central, peine à trouver sa place dans la révolution pédagogique et didactique en cours. Tant du point de vue des choix d'œuvres à faire lire aux élèves que dans les situations didactiques proposées, les professeurs de français travaillent parfois dans le flou scientifique. Or, l'enseignement des littératures postcoloniales ne peut être réalisé sans un cadre didactique de référence. La transposition des réflexions individuelles et scolaires dans la société doit être accompagnée pour fonctionner. À travers ce premier chapitre, nous souhaitons reconnaître le cadre épistémologique de notre recherche.

1. La place du savoir à l'école

a) Le savoir

Les philosophes s'accordent pour dire que le besoin de savoir est fondamental pour l'homme. Il ressent cette nécessité d'acquérir des savoirs et par la suite, il cherche à le transmettre aux générations futures. Cette transmission se fait dans la sphère familiale, entre proches mais également de manière plus institutionnalisée à travers l'école. Les lois Ferry de 1881 et 1882 ont instauré l'école laïque, gratuite et obligatoire. Depuis sa création, en tant qu'instance totalement séparée de l'Eglise, l'école fonctionne autour d'un trio : apprenant, enseignant et savoir. La place de chacun a évolué au gré des attentes de la société. Le savoir scolaire a longtemps été un objet à transmettre, à apprendre par cœur, à inscrire dans les mémoires collectives. Il est comme non négociable car il appartient à notre socle commun qui nous définit en tant que français. Ainsi, que l'on se place du côté des mathématiques, des sciences de la vie et de la terre ou du français, chaque discipline porte en elle son lot de savoirs à transmettre, sans qu'aucune négociation, entre l'enseignant et l'apprenant, ne soit envisageable. La conjugaison et la grammaire françaises (ou d'autres langues enseignées à l'école) tout comme les tables de multiplication ou les grands théorèmes en mathématiques sont à connaître, à savoir pour que tout un peuple partage les mêmes connaissances. Pour que ces savoirs soient effectifs, les élèves doivent se les approprier, les manipuler et les réinvestir dans des contextes variés. Les processus cognitifs en place sont complexes mais le support de

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

connaissance proposé est au contraire très simple. Ainsi, pendant longtemps, l'école a estimé que ce savoir se transmettait de manière mécanique aux élèves. Cette représentation classique du savoir était fiable dès lors que les élèves acceptaient d'apprendre sans conditions les savoirs qu'on leur offrait. Cependant, cette approche a évolué pour deux raisons majeures : la massification de l'enseignement qui oblige à repenser les modes d'apprentissage et la massification du savoir liée à l'agrandissement exponentiel des champs de savoir. En effet, cette masse de savoirs est en perpétuelle évolution. Les recherches progressent et petit à petit, ce que les enseignants doivent transmettre devient de plus en plus important. Il faut des bibliothèques entières pour garder précieusement le savoir humain du XXIe siècle. C'est ainsi, que les créateurs de programmes scolaires doivent désormais faire des choix quant aux fondamentaux qui sont à léguer aux générations futures. En parallèle, l'école, depuis les années 80, porte davantage en elle le besoin de créer des expériences pour que le savoir ne soit plus seulement transmis mais construit à travers des projets, des situations didactiques particulières. Si l'on prend comme exemple l'enseignement d'une langue étrangère comme l'anglais : les verbes irréguliers appartiennent à la première catégorie de savoir. Ils sont à apprendre, ils ne sont pas négociables. En revanche, dès lors que les élèves se trouvent en situation de produire un écrit ou un oral, ne vont-ils pas construire d'autres savoirs par la simple expérience. Les apprentissages ont alors du sens car l'élève se doit de faire des liens entre ce qu'il sait déjà et les nouvelles connaissances construites. Les deux types de savoir coexistent donc au sein de l'école contemporaine.

b) Définition du savoir dans la société contemporaine

Bien avant l'arrivée d'internet, le savoir était peu accessible, il était réservé à une élite privilégiée. Il était détenu par l'enseignant ou par les ouvrages encyclopédiques. Le rapport des élèves et des individus au savoir était alors très différent. Le savoir était valorisé car peu accessible et donc exprimant une forme de rareté. Aujourd'hui, les connaissances sont multiples et développées dans des champs de recherche très divers. De plus, ces connaissances sont de plus en plus en accessibles par n'importe qui, grâce à internet. Cependant, les connaissances présentes sur le net ne sont pas toutes valides. Il existe des erreurs sur certains sites. Notre rapport au savoir a donc obligatoirement changé. Connaître tous les rois de France ne semble pas essentiel puisque nous pouvons aisément trouver cette information. En revanche, nous devons être capables de découvrir si l'information et la connaissance découvertes sont véridiques. Connaître et savoir ne se définissent plus

simplement par la possession de l'information mais par la maîtrise de sa recherche et donc par l'exercice critique du jugement. Ce bouleversement peut être pris en compte à l'école et permet de reconsidérer certaines approches didactiques. Le rôle de l'enseignant porte davantage sur l'acquisition d'outils pour développer l'esprit critique des élèves que dans la transmission de connaissances largement accessibles. Dans notre approche, cette perspective est très importante. En effet, puisque nous voulons permettre aux élèves de devenir des citoyens responsables, capables de vivre avec tous ceux qui constituent la société contemporaine, il nous semble important que les connaissances liées à la colonisation ne soient pas simplement des savoirs scolaires transmis par un adulte référent mais des savoirs appréhendés et ressentis par les élèves. Les découvertes faites durant les lectures des textes postcoloniaux ouvrent les yeux des élèves sur une réalité historique méconnue et qui permet d'expliquer les différentes facettes du monde contemporain. La didactique des littératures postcoloniales décentre notre rapport au savoir. Il n'est plus le point central du travail scolaire, il n'est pas l'élément à maîtriser lors de l'évaluation. *A contrario*, il est une ressource à mobiliser pour permettre à l'élève de prendre conscience de la réalité du monde. Comprendre le mode de fonctionnement des Antilles aujourd'hui, c'est avoir conscience des faits historiques qui s'y sont déroulés durant les périodes coloniale et post-coloniale. Cependant, nous pensons que, dans ce cadre, l'histoire se construit de manière tangible à travers les textes et à travers la lecture comparée que les élèves en feront entre eux. Les élèves puisent le savoir au cœur des textes et construisent un champ de connaissances en mettant en tension leurs savoirs, leurs opinions et les nouvelles données qui pourraient leur apparaître. Le rapport au savoir étant remodelé, les situations didactiques postcoloniales incitent les élèves à développer des capacités d'analyse et de confrontation des opinions. Cet objectif correspond tout à fait aux préoccupations au sein de l'Hexagone. À Mayotte, il nous semble que ces mêmes situations didactiques sont plus personnelles et requièrent une attention singulière. En effet, les élèves mahorais sont confrontés à des difficultés qui leur sont propres. Le savoir n'occupe pas la même place que dans l'Hexagone. La société mahoraise fonctionne bien différemment de la société française hexagonale. Peu habitués à anticiper, les mahorais fonctionnent au jour le jour. De manière traditionnelle, ils travaillent, ils pêchent, ils récoltent pour se nourrir le jour même. Un autre exemple, les questions de sauvegarde de l'environnement sont des questions très récentes et mobilisent encore peu les mahorais. Ainsi, on prend ce dont on a besoin dans la nature et on jette. Les déchets ont donc tendance à s'accumuler dans la nature. Ce rapport quotidien au monde révèle un mode de

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

fonctionnement traditionnel au sein duquel le savoir n'a pas autant d'importance. Il ne s'agit pas de critiquer mais au contraire d'analyser et de permettre aux jeunes mahorais de se construire une vision plus générale du monde et de ses possibilités. Le savoir à Mayotte peut petit à petit permettre d'élargir les frontières de l'île et d'ouvrir au monde. De la même manière que dans l'Hexagone, le savoir postcolonial est appréhendé de manière tangible, à Mayotte, il se construit de manière personnelle en fonction de l'histoire de chacun. De l'histoire individuelle et donc des connaissances personnelles, nous proposons d'ouvrir aux connaissances universelles. Les problématiques des littératures postcoloniales sont connues des mahorais puisqu'ils les ont vécues, cependant, ils peuvent grâce à l'enseignement des littératures postcoloniales prendre conscience de leur universalité. Le rapport au savoir, au sein de la didactique des littératures postcoloniales, s'articule autour de deux axes : une prise de conscience de la réalité postcoloniale pour les élèves de l'Hexagone et une transformation des situations individuelles en savoir postcolonial pour les mahorais. Les mêmes situations didactiques construisent le savoir mais en ayant conscience d'effectuer deux démarches complémentaires et qui visent le même objectif : l'amélioration du vivre ensemble.

c) Le savoir lié aux littératures postcoloniales

Il existe une forme de tension autour des connaissances liées à la colonisation, à l'esclavage, et au monde postcolonial. Alors qu'elles sont établies dans la sphère universitaire, la société peine à appréhender ces notions. Nous l'avons encore observée récemment alors que François Fillon, candidat victorieux à la primaire de la droite et du centre, en octobre 2016, pense intéressant de faire apprendre les aspects positifs de la colonisation. Il semble possible de dire ce que l'on veut dans ce domaine même si les historiens ont démontré le contraire. Nier l'existence des chambres à gaz durant la seconde guerre mondiale est puni par la loi mais dire que la colonisation a été bénéfique aux peuples colonisés est tout à fait possible. À différentes échelles, cela prouve que les connaissances liées à ce domaine de recherche ne sont pas comprises, voire acceptées chez tous les citoyens. Elles ne font pas encore partie de notre socle commun de connaissances. Ainsi, si l'on se replace dans la sphère scolaire, nous ne pouvons pas transmettre *ex nihilo* ces connaissances. Elles n'appartiennent pas encore à la première catégorie définie précédemment : celle qui se transmet sans négociation. Le travail didactique envisagé dans ce domaine doit se faire, de façon à proposer des expériences permettant aux élèves de construire ces connaissances. La

première génération d'élèves qui bénéficiera de cet enseignement devra appréhender de manière individuelle les connaissances liées à la colonisation. On peut considérer qu'à l'arrivée au collège de cette première génération et même plus tard, les connaissances littéraires et historiques coloniales et postcoloniales ne sont pas des pré requis. Tout est à construire avec les élèves. Le rapport de la société française avec le savoir colonial est encore empreint d'opinions. Il permet pour certains de reconnaître la grandeur de la nation française. Il justifie notre histoire et notre positionnement sur l'échiquier mondial. Dans les Antilles, ce savoir est douloureux, il marque l'oppression et l'asservissement. Dans la mémoire collective, il est comme un stigmate des coups de fouet reçus par les esclaves. À Mayotte, il est presque inexistant. Les rancœurs du passé ne portent pas sur l'hexagone mais sur les tensions qui demeurent entre les Comores indépendantes et l'île française. Ainsi, en fonction des territoires français le rapport à l'historie coloniale est bien différent. Le rapport que nous entretenons avec des connaissances sur d'autres pans de l'histoire française est plus homogène. La collaboration du régime de Vichy avec le régime nazi est relativement acceptée par tous et apparaît dans les programmes scolaires dès le collège. Il existe bien entendu des extrémistes qui réfutent ce savoir mais ils semblent bien plus minoritaires dans ce cadre-ci que dans le cadre de l'histoire coloniale et post-coloniale. Ainsi, la didactique des littératures postcoloniales porte en elle-même cette mission d'uniformisation des savoirs sur cette histoire.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

2. De la didactique générale et du socioconstructivisme en particulier : un cadre général de référence

a) L'évolution de la pédagogie au service de la didactique

Enseigner c'est « transmettre un savoir de type scolaire »[8]. Or, nous l'avons analysé dans la partie précédente, le savoir, et surtout sa réception ont largement évolué au sein de la société contemporaine. Nous pouvons désormais considérer qu'enseigner c'est transmettre les outils permettant la construction du savoir. Cette approche est d'autant plus justifiée lorsque l'on parle du numérique. Les 18 et 19 octobre 2016 avaient lieu, dans tous les établissements du primaire et du secondaire (collèges), une formation aux outils numériques pour les enseignants. De plus, une formation en autonomie est proposée sur le site du Rectorat de Rennes. Lors de ces journées, l'accent a été mis sur la formation pour les outils eux-mêmes mais aussi sur l'importance d'amener les élèves à réfléchir sur le numérique et son utilisation. On ne vise donc plus simplement la maîtrise des outils mais bien le regard critique sur les multiples possibilités qu'ils offrent. L'école, petit à petit, s'inscrit dans l'évolution de la société et tente d'avertir les élèves quant à ses méfaits. C'est ainsi qu'elle présente des changements tant sur le plan pédagogique que didactique.

Ce mouvement est en marche depuis une quarantaine d'années. A la rentrée 1977, la loi Haby se met en place dans les collèges de France. L'objectif est de permettre au plus grand nombre de suivre un seul et même parcours. Les élèves désireux d'entrer rapidement dans la vie active suivent le même chemin que ceux qui veulent faire de longues études. Derrière cette démocratisation de l'enseignement, se cache un enjeu majeur : permettre à tous d'avoir le même bagage scolaire à seize ans (âge légal de fin de scolarité obligatoire). Mais comment appliquer ce principe si l'on ne modifie pas foncièrement les méthodes d'apprentissage ? Le premier élément sur lequel nous devons nous interroger et clarifier notre position épistémologique est la dimension pédagogique de l'enseignement. Pour ce faire, nous

[8] Défintion d'enseigner donnée par le TLFI (Trésor de la langue française informatisée)

reprenons les travaux de Jean-François Halté[9]. Auparavant, le schéma de l'enseignement se caractérisait par une représentation verticale.

ENSEIGNANT

↓

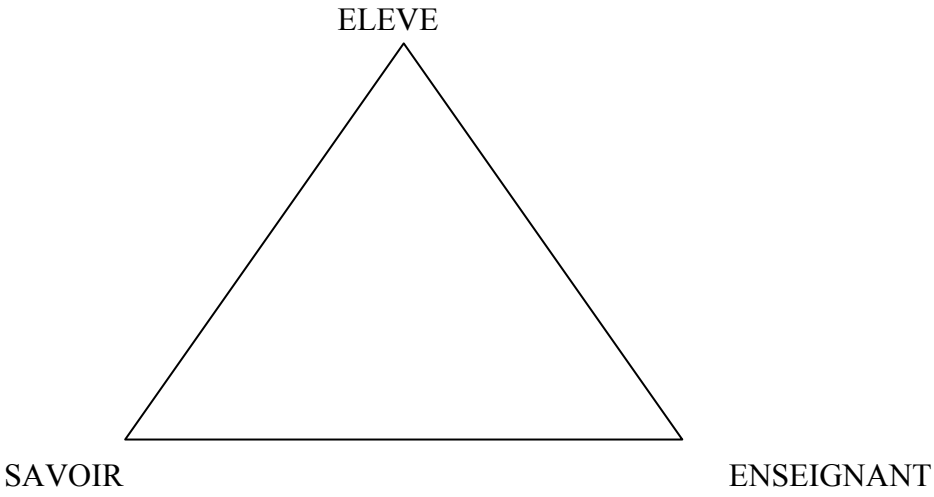
SAVOIR

↓

APPRENANT

Ce schéma souligne de manière appuyée la prédominance de l'enseignant qui détient le savoir et qui doit le transmettre à un élève. Ce mode de fonctionnement pédagogique était efficace lorsque l'école était le seul lieu de transmission, de découverte du savoir ; cependant, le monde a changé.

Cette approche désuète laisse désormais place à un schéma triangulaire.



[9] In Jean-François Halté, *La didactique du français,* Paris, PUF, 1992.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

L'élève est au même niveau que le savoir et l'enseignant. Cela suggère l'idée selon laquelle, il se place au cœur de ses propres apprentissages avec la médiation de l'enseignant qui le met en situation d'apprendre. Cette disposition pédagogique pose comme élément fondateur de notre réflexion, l'élève principal acteur dans la construction de ses propres compétences et des connaissances qu'il va développer tout au long de sa scolarité. Toutefois, comment un enseignant peut-il agir pour lui permettre de réussir ? Nous touchons une seconde dimension : la didactique. Selon Philippe Meirieu, la didactique est « l'ensemble des procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances déterminées »[10]. La didactique est donc à différencier de la pédagogie. La didactique s'intéresse au traitement du savoir, à son passage de savoir universitaire en savoir scolaire alors que la pédagogie se préoccupe de sa mise en œuvre. C'est ainsi, que les enseignants sont amenés à construire des situations didactiques dans lesquelles ils doivent tenir compte de trois pôles[11].

1) Pôle épistémologique qui repose sur la « transposition didactique », c'est-à-dire la transformation d'un savoir universitaire en un objet d'enseignement.
2) Pôle psychologique qui met en avant les mécanismes de « représentation » et d' « opérations mentales » qui désignent la manière avec laquelle un apprenant stabilise à un moment donné certains apprentissages et sa capacité à traiter ou non certaines informations.
3) Pôle « situation de formation » qui implique la création et la mise en place d'un contrat didactique dans lequel des règles régissent la relation entre l'enseignant et l'apprenant.

La didactique a donc apporté une nouvelle conception de la façon d'enseigner. De manière globale, elle permet de comprendre qu'un enseignement efficace repose désormais sur une conception moins hiérarchique de la relation enseignant/apprenant. L'enseignant n'est plus le seul à détenir le savoir. La didactique, qui s'est mise en place, afin de pallier les difficultés rencontrées suite à la massification de l'enseignement est donc devenue un objet de recherche et concerne désormais chaque discipline. En revanche, la notion d'efficacité didactique reste encore à questionner. Evoquer les échecs de l'école, c'est mesurer à un moment donné l'écart

[10] In *Petit dictionnaire de pédagogie*, www.meirieu.com

[11] *Ibidem.*

entre les attentes de la société et les résultats obtenus par l'école. Si les seuls objectifs se définissent en termes de pourcentage de réussite aux examens, la mesure sera réalisable aisément. Seulement, si l'on déplace le curseur dans la vie postscolaire, la société imagine un projet plus complexe qui vise l'insertion professionnelle, un ancrage social stable, une réussite personnelle ; les données seront vraisemblablement moins brillantes.

Toute la difficulté de l'évolution de l'école repose sur cette ambiguïté. La société a défini des besoins en partenariat avec le monde de l'entreprise, monde dans lequel le terme de compétence est fréquemment employé. Un ouvrier, un cadre est recruté parce qu'un supérieur estime qu'il est le plus compétent pour le travail. On suppose que cette personne a toutes les ressources intellectuelles et physiques lui permettant de réaliser la tâche que son supérieur lui donne à réaliser. La compétence est donc un « Ensemble des ressources disponibles pour faire face à une situation nouvelle dans le travail»[12]. On attend donc d'un adulte qu'il soit compétent. Cependant, nous touchons le point sensible de notre réflexion. En effet, faire entrer le terme de compétence à l'école pose quelques problèmes. Nous observons une tension entre l'histoire qui conduit à former des élèves savants et l'évolution du monde qui pousse à former des élèves compétents. Notre cadre de recherche se pose dans la seconde perspective car nous visons la formation des futurs citoyens compétents dans le monde de demain.

[12] In Christian Guillevic, *Psychologie du travail*, Paris, Nathan, 1991. p.145.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

3. Un cadre théorique à définir

Pour mieux saisir cet aspect de notre réflexion, nous devons faire une incursion dans les recherches de Philippe Jonnaert portant sur le socioconstructivisme[13]. Le socioconstructivisme repose sur trois dimensions essentielles dans toute situation d'apprentissage : cognitive, affective et sociale. Au point de départ de ce cadre épistémologique de travail se trouvent les travaux de Piaget et notamment l'élément central : l'idée qu'une connaissance se construit. Pour le psychologue, l'intelligence d'un enfant se construit dans le mouvement de relation entre la pensée et l'objet. L'enfant va devoir assimiler ce nouvel objet, lui donner du sens pour qu'il entre dans ses structures mentales tout en modifiant ses structures mentales pour qu'elles s'adaptent à ce nouvel objet. Ce double processus est essentiel pour Piaget dans la construction d'un nouveau mode de connaissance. Le psychologue estime que les apprentissages des enfants dépendent entièrement de leur développement. Vigotsky, quant à lui, va plus loin et propose la notion de « zone proximale de développement »[14]. Selon lui, la situation proposée à l'enfant peut lui permettre de construire de nouvelles connaissances à condition que l'on ait identifié ses acquis et ce vers quoi il doit aller. Pour ce faire, il est nécessaire de le placer dans une situation dans laquelle il est en avance sur son niveau de développement sans pour autant le noyer sous la charge de la nouveauté. Ainsi, dans le cadre scolaire, il faut situer le bon intervalle d'apprentissage entre la zone dans laquelle l'élève maîtrise l'ensemble des ressources à mobiliser et celle qui va lui permettre de construire de nouvelles connaissances. Cependant, les apprentissages ne peuvent se réaliser en huis clos. Les enfants et *a fortiori* les élèves se rencontrent et échangent. Ainsi, dans une situation didactique singulière, le savoir mobilisé dépend du contexte social et provient à la fois de ce que l'apprenant pense et de ce que les autres lui apportent. La dimension sociale et collaborative, propre à Vigotsky, devient le deuxième élément important. En effet, les apprenants mis en situation d'échanges entre eux se retrouvent confrontés à un conflit sociocognitif. Les interactions sociales multiplient les schèmes assimilateurs et les résistances à l'assimilation. Les sujets, entre eux, doivent donc mobiliser l'ensemble des ressources nécessaires à l'appréhension de l'objet. Le professeur intervient nécessairement pour relancer les interactions sociales ou pour apporter une aide ponctuelle. De ce travail,

[13] Cadre théorique défini par Jonnaert qui relie la compétence et le socioconstructivisme pour le travail scolaire

[14] In Lev Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997. p.353.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

naissent deux éléments importants : la maîtrise de l'objet convoité mais également la dimension métacognitive (autre point crucial de la définition de l'approche socioconstructiviste). En réfléchissant et en analysant leurs pratiques, les enseignants conduisent les élèves à développer leur regard critique sur leurs apprentissages.

Ce cadre théorique de référence met en avant une définition particulière de la compétence qui nous permettra dans la suite de notre travail d'argumenter notre choix d'inscrire les littératures postcoloniales dans les programmes scolaires de français. Jonnaert commence par dénoncer les compétences telles qu'elles sont listées dans les référentiels institutionnels. Selon lui, comme elles sont «décontextualisées», elles ne sont pas effectives. Or, c'est la situation qui crée finalement la compétence. Ainsi, Philippe Jonnaert considère que

> *à travers une compétence, un sujet mobilise, sélectionne et coordonne une série de ressources (dont certaines de ses connaissances, mais aussi une série d'autres ressources qui seraient affectives, sociales, et celles reliées à la situation et à ses contraintes) pour traiter efficacement une situation. Une compétence suppose, au-delà du traitement efficace, que ce même sujet pose un regard critique sur les résultats de ce traitement qui doit être socialement acceptable* [15]

[15] In Phillipe Jonnaert, *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique,* Bruxelles, Deboeck, 2002. p. 41.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Pour parfaire cette définition, nous devons également rappeler que ce ne sont pas les contenus disciplinaires qui construisent la compétence mais bien l'inverse. Jonnaert propose un schéma en cascade[16] qui présente la compétence comme conduisant aux contenus disciplinaires :

Niveau de la situation	Un sujet est confronté à une situation qu'il doit absolument traiter de façon efficace.
Niveau de la compétence	Le sujet va mettre en œuvre une série de ressources qu'il va ajuster sans cesse tout au long de son traitement de la situation.
Niveau des capacités	Parmi ses ressources, le sujet va mobiliser une ou plusieurs capacités ; il va en sélectionner quelques unes (voire une seule) et les articuler entre elles.
Niveau des habiletés	Les capacités retenues activent une série d'éléments à leur tour, dont les habiletés qui mettent en œuvre des contenus disciplinaires.
Niveau des contenus disciplinaires	Ces contenus disciplinaires vont alimenter les habiletés et les capacités et faciliter ou inhiber la compétence en œuvre.

Ces différents niveaux méritent d'être explicités. Premièrement, la situation est créée par l'enseignant qui l'aura imaginée et qui l'aura mise en œuvre au sein de sa classe. Elle regroupe l'ensemble des éléments nécessaires à la réussite des élèves. Deuxièmement, la compétence est l'objectif visé à travers la situation. Troisièmement, nous touchons un point délicat qui consiste à bien différencier les capacités et les habiletés. Les premières sont plus générales et marquent le pouvoir d'un élève à faire quelque chose. Les secondes se servent des premières, elles sont à la fois l'action et le contenu disciplinaire. Une fois articulées entre elles, les habiletés constituent les capacités. Enfin, quatrièmement, les contenus disciplinaires sont les éléments définis par les programmes.
Cette perspective place l'élève dans une dynamique de recherche, de mobilisation pleine et entière.

[16] *Ibidem*, p. 60.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

> *Pour les constructivistes, les connaissances sont construites par le sujet lui-même à travers les expériences qu'il vit dans son environnement, au départ de ce qu'il y a déjà vécu et à travers les interactions avec les autres. Le savoir, même codifié dans les programmes scolaires, n'est pas transmissible pour les constructivistes. L'apprenant se construit lui-même des connaissances à propos de ces savoirs.* [17]

L'élève vient à l'école et en classe avec sa propre culture. Il faut donc se servir de ce qu'il sait déjà, puis de ce qu'il peut découvrir avec les autres pour l'aider à construire les savoirs codifiés inscrits dans les programmes scolaires. Cependant, une des conditions *sine qua non* de la réalisation d'un tel schéma est sans aucun doute la mise en place par l'enseignant d'une situation à partir de laquelle les élèves peuvent créer du sens.

> *Il ne s'agit donc plus d'enseigner des contenus disciplinaires décontextualisés (l'aire d'un trapèze, l'addition de fractions, un procédé de calcul mental, une règle de syntaxe, un mode de conjugaison etc..) mais bien de définir des situations à l'intérieur desquelles les élèves peuvent se construire, modifier ou réfuter des connaissances et des compétences à propos de ces contenus disciplinaires.* [18]

Puisque c'est la situation qui convoque la compétence afin de mener à la mobilisation des contenus disciplinaires, elle doit inévitablement jouer sur le levier motivation chez les apprenants.

[17] *Ibidem* p. 66.

[18] *Ibidem* p.76.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Un autre élément nous parait essentiel dans cette approche : le rôle prédominant des interactions sociales dans le processus de construction des connaissances. Cette dimension présente un triple ancrage :

> « 1. Celui des *interactions sociales* qui provoquent les conflits sociocognitifs inter et intra-individuels ;
>
> 2. celui de l'inscription de l'école et des savoirs codifiés dans un *environnement social finalisé* ;
>
> 3. celui, *éthique*, de la responsabilité de l'apprenant face aux connaissances qu'il construit, qui sont nécessairement les siennes. »[19]

Ces trois ancrages renforcent l'idée de construction des connaissances possible grâce à la rencontre entre les individus qui s'engagent dans un processus de réflexion les uns avec les autres dans un cadre scolaire précis et accepté par la société.

Le dernier point sur lequel insiste Jonnaert est la dimension réflexive du processus engagé par les apprenants. En agissant dans une situation donnée et avec le soutien de ses pairs, l'élève apprend également à réfléchir sur ce qu'il fait. Jonnaert s'appuie donc sur ces éléments pour prouver que le sociocontsructivisme a toute sa place et son importance dans le milieu scolaire. Ce cadre théorique de référence, à partir duquel nous allons développer notre approche, considère que le savoir est un élément construit, subjectif car nous partons toujours de ce que sait l'élève mais aussi partagé par le groupe. En effet, pour qu'il y ait construction de connaissances, nous devons valider les savoirs et ce processus se fait de manière collective. Les connaissances sont construites par le sujet lui-même et notamment à travers ces différentes expériences, rencontres et situations d'apprentissage. En ceci, ce cadre théorique se place aux antipodes des travaux ontologiques.

[19] *Ibidem* p.75.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

4. Une voie pour la didactique de la littérature : la prise en compte du sujet lecteur

a) Le sujet

Forte de cet ancrage dans ce cadre de référence théorique général, nous souhaitons le rapprocher des recherches propres à la didactique des littératures. Ce champ de recherche trouve son origine dans une crise dans l'enseignement du français. Il se positionne très vite comme une critique des pratiques actuelles et notamment concernant les trois points suivants :

- Critique de la reproduction des inégalités sociales liées à l'apprentissage de la culture littéraire, trop souvent réservée à un public d'initiés.
- Critique du temps de lecture observé chez les élèves
- Critique des pratiques formelles qui laissent trop peu de place au sujet

La création de ce champ de recherche engendre nécessairement un bouleversement : une séparation (qui n'est pas toujours perçue de manière systématique) entre les recherches concernant l'enseignement de la langue et les recherches concernant l'enseignement de la littérature. Selon Reuter, cela présente un avantage « distinguer l'enseignement-apprentissage du français de celui de la littérature peut avoir pour effet d'éviter, en français, les dysfonctionnements que l'on observe du fait de la place ambigüe de la littérature, en lui attribuant plutôt dans l'enseignement du français, un rôle d' « adjuvant »[20].

Ce débat, encore très vif chez les chercheurs, oppose notamment Jean-Paul Bernié[21] qui considère qu'une scission est nécessaire entre l'enseignement de la grammaire et l'enseignement de la littérature à Maingueneau qui conçoit cet enseignement dans une perspective intégrative. Or, malgré ce débat nous sommes bien face à une volonté d'autonomisation de la didactique de la littérature. La didactique de la littérature qui s'autonomise tardivement de la didactique du français (fin des années 80), s'intéresse d'abord à l'acquisition de savoirs littéraires. Nous parlons par exemple de la narratologie. Le texte est

[20] In Yves Reuter, « Quelques notes à propos de la didactique de la littérature ». *La lettre de la DFLM, n°10*, 1992. pp. 9-11.

[21] *Pour un ensemble co-disciplinaire*, actes du 9ème colloque de l'AIRDF, Québec, 2004.

bien au centre des préoccupations mais ce n'est qu'à la fin des années 90 et début 2000 que la didactique de la littérature s'oriente vers la didactique de la lecture littéraire. C'est à ce moment qu'elle prend en compte les théories de la réception, mais avec dans un premier temps, le souhait de construire chez les élèves des compétences qui le rapprochent du lecteur Modèle[22]. Les 1ères rencontres de Rennes (2000) marquent quant à elles, une autre rupture : la volonté de s'intéresser désormais au lecteur empirique, à sa subjectivité. Alors qu'auparavant, on accordait une place centrale au texte lui-même, c'est désormais le lecteur et tous les phénomènes de réception des textes qui sont au cœur des enjeux et de la réflexion. Le texte est un produit inachevé qui trouve sa concrétisation, son achèvement dans la lecture. Ainsi, dans son ancrage didactique : la littérature n'est plus une chose en soi mais une activité qui permet aux élèves de donner une existence au texte. La didactique de la littérature trouve son attache dans l'activité de lecture menée par les élèves et tous les cheminements interprétatifs qui en découlent. Cette volonté de rendre l'activité de lecture plus personnelle est clairement affichée dans l'avant-propos des actes du colloque *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature* « Prendre en compte les expériences subjectives des lecteurs réels – qu'ils soient élèves, enseignants ou écrivains- s'impose en effet pour redonner du sens à un enseignement de la littérature qui se limite trop souvent à l'acquisition d'objets de savoir et de compétences formelles ou modélisables. »[23]

Si cette affirmation pose le cadre de notre réflexion c'est parce qu'elle s'appuie sur les travaux de M. Picard qui présente le lecteur empirique sous le prisme de la psychanalyse. Selon lui, le lecteur se définit en trois instances :

- Le *liseur*, c'est l'instance qui maintient le lecteur dans la réalité physique dans laquelle il se trouve au moment où il lit.
- Le *lu,* c'est l'investissement imaginaire. L'instance grâce à laquelle le lecteur peut se laisser prendre au jeu des identifications.
- Le *lectant,* c'est l'instance qui permet au lecteur d'intellectualiser sa lecture, d'apporter ses savoirs à son activité de lecture. C'est un moment de prise de recul.[24]

---

[22] In Umberto Eco, *Lector in fabula Le rôle du lecteur,* Paris, Le Livre de poche, 1995.

[23] In Sous la direction d'Annie Rouxel et Gérard Langlade, *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, PUR, Rennes, 2004.

[24] In Michel Picard, *La lecture comme un jeu*, Paris, Éditions de Minuit, 1986.

En somme, si l'on considère que le lecteur est un être multiple qui convoque non seulement son intellect, sa capacité à lire, et ses émotions les plus profondes, nous pouvons nous interroger quant à la capacité de l'école à lui proposer des situations d'apprentissage dans lesquelles il pourra mobiliser l'ensemble de ces ressources.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Chapitre II : Deux champs de recherche pour une même perspective

Les choix didactiques que font les enseignants ne s'inscrivent pas dans une seule démarche scientifique. Chacun avec son expérience et sa sensibilité essaie de rassembler les points essentiels pour former un tout performant et correspondant à des perspectives précises. L'enseignement des littératures postcoloniales souhaite promouvoir une démarche individuelle tout en promouvant la confrontation aux autres. C'est pourquoi il nous semble intéressant de lier deux cadres épistémologiques de recherche : le socioconstructivisme et le *sujet lecteur.*

1. Le cadre théorique

Lier le socioconstructivisme qui s'intéresse de manière générale à l'enseignement et les théories sur le *sujet lecteur* nous permet de poser un cadre de travail propre à notre recherche. De manière synthétique, nous rappelons que le socioconstructivisme est un cadre dans lequel le professeur organise des situations didactiques permettant aux élèves seuls ou avec leurs pairs de construire des compétences et des connaissances et d'avoir une réflexion sur leur propre activité. C'est donc l'élève qui est placé au cœur de ses apprentissages. Il en est l'acteur le plus important et on l'invite, pour pouvoir progresser, à prendre conscience du cheminement intellectuel ou physique qui se produit en lui pour le placer dans une position de réussite. Les principaux éléments à retenir sont donc les suivants :

- Création de situations didactiques par le professeur : les travaux de préparation et d'évaluation de la séance deviennent plus importants que le temps de la séance en lui-même si on se place du point de vue de l'enseignant.
- L'élève construit, de lui-même et grâce à la situation didactique proposée par le professeur, compétences et connaissances définies par l'institution scolaire et les attentes de la société.
- L'élève possède une culture, un savoir qu'il est amené à mobiliser en fonction de la situation.

- C'est en interagissant avec les autres qu'il pourra réfléchir à sa pratique pour pouvoir ne plus commettre les mêmes erreurs.
- Il est nécessaire de donner à un élève le temps et la possibilité de réfléchir sur le travail accompli et d'analyser son parcours pour qu'il puisse encore progresser lors de la situation suivante.

Ces cinq points éclairent davantage le lien que nous construisons avec le *sujet lecteur*, lien que nous allons mettre en évidence grâce aux cinq points suivants :

- La principale activité et donc situation didactique proposée par l'enseignant sera la lecture analytique des textes propres à un corpus.
- Dans la situation de lecture, c'est la subjectivité de l'élève qui sera utilisée comme levier de motivation pour lui permettre de réussir.
- C'est en lisant et en analysant son ressenti de lecteur que l'élève pourra émettre des hypothèses de sens quant à l'œuvre lue.
- C'est en créant une dynamique d'échanges avec les autres que la réflexion sur l'œuvre pourra progresser.
- L'activité de lecture lui permettra de mobiliser l'ensemble de ses connaissances et d'en construire de nouvelles en rapport avec l'analyse littéraire et le contexte historique du corpus choisi.

Ces cinq points peuvent être énoncés car nous nous appuyons sur deux éléments précis qui nous semblent être au cœur des enjeux de notre recherche. C'est bien l'élève qui concrétise l'œuvre dès lors qu'il la lit. Pour affirmer ceci, nous soulignons l'importance des travaux de Jauss et Iser. Ce dernier écrit « Le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui le reçoit. »[25]. Dans cette même problématique, nous nous intéressons également aux travaux de Bayard dans lesquels il montre que c'est en apportant de son univers personnel que le lecteur achève l'œuvre. Le texte littéraire devient donc personnel pour le lecteur. Chaque lecteur participe à la concrétisation du texte, pour ce faire, lecteur et

[25] In Wolfgang Iser, *L'acte de lecture*, trad.fr., Bruxelles, Mardaga, 1976. p.49.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

auteur partagent les mêmes codes. Ainsi, les connaissances de l'élève complètent l'œuvre tout comme le travail sur l'œuvre offre la possibilité à l'élève d'enrichir ses connaissances. Il s'agit d'un échange simultané. Or, pour que l'élève en prenne conscience, il doit pouvoir y réfléchir. La dimension réflexive si importante aux yeux de Jonnaert dans le socioconstructivisme est également affirmée lorsque l'on parle de *sujet lecteur.* L'élève construit le sens qui apparaît à ses yeux. Il ressent une forme de liberté pour le sens qu'il donne au texte. Or, cette forme de liberté accordée aux élèves, effraie souvent les enseignants qui ont toujours la crainte des erreurs, elle parait néanmoins fondamentale.

Vincent Jouve nous rappelle que « La lecture d'un texte est toujours la lecture du sujet par lui-même, constat qui loin de remettre en question l'intérêt de l'enseignement littéraire, le souligne»[26] Cette introspection conduit à un second travail plus ancré dans la sphère scolaire et dont Iser fait état :

> *Les contradictions que le lecteur a produites en formant ses configurations acquièrent leur importance propre. Elles l'obligent à se rendre compte de l'insuffisance de ces configurations qu'il a lui-même produites. Il peut dès lors se distancier du texte auquel il prend part de sorte à pouvoir s'observer ou du moins se voir impliqué. L'aptitude à s'apercevoir soi-même dans un processus auquel on participe est un moment central de l'expérience esthétique.* [27]

La crainte des enseignants de voir leurs élèves se tromper, sortir de la salle de classe en ayant construit une lecture non inscrite dans les codes universitaires, s'efface à partir du moment où la lecture peut se faire en plusieurs étapes pour les élèves. Cette approche, cette dimension réflexive transforme l'erreur en outil et l'inscrit de manière positive dans la construction du savoir et de la connaissance.

---

[26] In Vincent Jouve, « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives », in *Le Sujet lecteur, ,* PUR, Rennes, 2004. p. 105.

[27] In Wolfgang Iser, *op.cit.* .pp. 241-242.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Les enseignants peuvent alors espérer une double victoire : développer l'intérêt pour la lecture littéraire, qui devient plus un jeu personnel qu'un travail scolaire et faire grandir les élèves, leur permettre d'évoluer.

Dominique Bucheton traduit de manière explicite notre volonté de promouvoir le rôle central de l'élève dans ses apprentissages. Parfois, il n'est pas nécessaire de faire un cours sur une notion, de mettre des théories en avant. L'élève seul peut apprendre à manier la langue, sa langue et se laisser aller à la construction de ses connaissances

> *Un autre point de vue circule aussi dans les articles, moins affirmé peut-être, plus implicite et moins théorisé, se cherchant une formulation didactique : celui selon lequel l'apprentissage langagier ne passe pas forcément par des phases de conceptualisation fortes, par des métalangages explicites et canoniques. L'entrée dans la culture et le savoir serait plus dans la dynamique propre du dialogue, dans l'enchaînement, l'embrayage de sa propre parole, dans la répétition, l'imitation, mais aussi le déplacement du propos de l'autre, dans l'association, dans la temporalité de l'échange. Le statut des savoirs objectivés, des métalangages, est alors singulièrement renvoyé au deuxième plan, au profit d'une centration sur l'activité langagière de l'élève qui n'est pas seulement d'ordre cognitif. C'est l'augmentation du volume de l'activité langagière elle-même (qui peut être silencieuse et intérieure) qui est le moteur de l'activité du développement langagier et culturel, et non le discours sur le langage. Dans cette perspective, on le voit très différente, la professionnalité de l'enseignant est davantage dans sa capacité à inventer et mettre en place des situations qui vont susciter le débat, le questionnement, les conduites d'explication, de justification : situations problèmes, textes-énigmes, communications ou textes à forts enjeux sociaux et identitaires pour les élèves.* [28]

Dominique Bucheton met en relation les deux cadres théoriques que nous avons présentés sans les nommer précisément. Elle explicite les changements nécessaires à une amélioration

[28]In Dominique Bucheton, « L'art du mélange » in *Le Français aujourd'hui*, *Interactions : dialoguer, communiquer n°113,* Mars 1996. p. 7.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

de cet enseignement en centrant sa réflexion sur la dimension langagière de la discipline. Le sujet, lorsqu'il est placé en situation d'activité, peut se construire comme élève (évolution et construction des savoirs scolaires attendus) mais aussi comme individu parce qu'il est amené à réfléchir sur le monde qui l'entoure notamment grâce à la littérature.
Or, se confronter au monde, c'est venir à la rencontre de l'altérité :

> *Si l'on peut se réjouir de voir reconnu qu'il ne saurait y avoir d'apprentissage sans activité et engagement du sujet, il convient à mon sens de réaffirmer, à la suite – entre autres – de Wallon, de Vigotsky ou de Meyerson, que l'objet même sur lequel porte l'activité lui confère nécessairement un caractère (ce qui ne veut pas dire normalisé), et sollicite le sujet à sortir de lui-même pour s'éprouver dans des normes et des significations partagées, et donc à se confronter et à s'exposer à l'altérité.* [29]

Ce point paraît essentiel lorsqu'il fait suite à nos précédentes affirmations. Il ne s'agit pas de construire n'importe quelle activité pour les élèves. Elles ne le mettent pas toutes en position d'accomplir pleinement son travail. Comme Jean-Yves Rochex, nous pensons qu'il est nécessaire de sortir de la zone de confort dans laquelle l'élève se complait. Ce n'est pas parce qu'il a vu l'ensemble des *Harry Potter* au cinéma que nous devons lui faire étudier ce type de littérature. La confrontation à ce qui est différent paraît tout aussi bénéfique. Ce point crucial pour nos recherches, vient en partie valider notre choix d'explorer l'enseignement des littératures postcoloniales. Lire le récit d'un africain ne permet-il pas, d'après l'éclairage de Rochex, d'ouvrir les élèves à un questionnement quant à la vie en Afrique comparativement à la vie menée en France ?

Alors même que nous venons de poser notre cadre épistémologique de recherche, nous pouvons légitimement nous demander si les recherches en didactique trouvent un ancrage réel dans les classes de français.

---

[29] In Jean-Yves Rochex, « Lecture, écriture et travail du sujet : des papiers pour quelle identité ? » in *Le Français aujourd'hui Interactions : dialoguer, communiquer n°113,* Mars 1996. p. 33.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

2. Analyse des pratiques actuelles

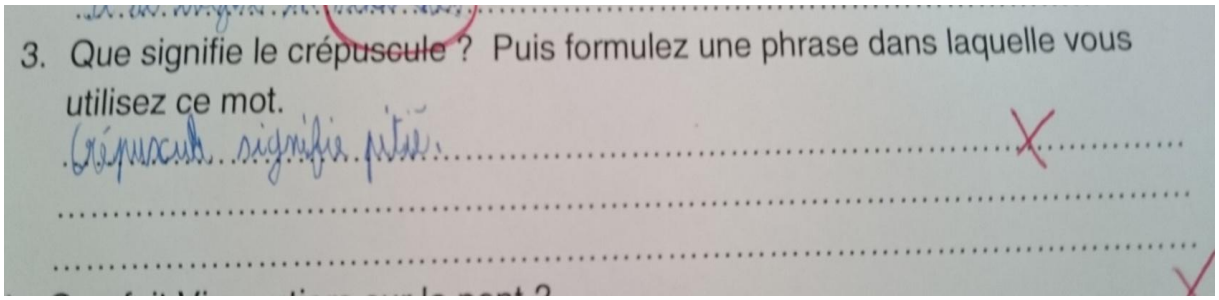
Nous avons choisi ici d'analyser deux approches de la lecture en classe de sixième. La première correspond à un travail classique de lecture en autonomie et de traitement de plusieurs questions. La seconde s'applique dans un cadre plus large puisqu'il s'inscrit dans le cadre d'une lecture de planche de bande dessinée. Nous cherchons donc ici à comprendre quels mécanismes cognitifs, affectifs et sociaux se sont mis en place. Les exemples proposés n'ont pas valeur de généralité, ils permettent de présenter de manière synthétique, les problématiques d'apprentissage en jeu dans chacune des deux approches.

a) Le questionnaire

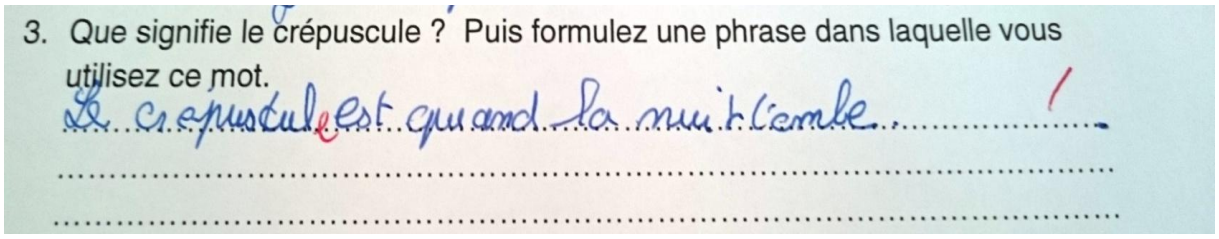
La situation proposée est assez traditionnelle. Les élèves devaient lire chez eux en autonomie un texte lié à la séquence portant sur les pirates. Cet exercice leur avait déjà été proposé la semaine précédente. Suite à cette lecture menée comme un travail à la maison, les élèves ont dû répondre à questionnaire. L'objectif était de mesurer leurs capacités à répondre par des phrases complètes, repérer des informations explicites et l'élément qui va nous intéresser comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient. En effet, pour analyser cette pratique didactique ainsi que tous les enjeux cognitifs qui y sont liés, nous souhaitons nous concentrer uniquement sur la partie lexicale de l'exercice. Lors d'un précédent exercice, sur un autre texte, les élèves avaient effectué exactement le même travail : lecture en autonomie la veille puis questionnaire de lecture le lendemain en classe. Ce jour-là, l'enseignante avait interrogé les élèves quant à l'expression « à l'allure racée ». Les élèves étaient pour la plupart incapables de donner une définition à cette expression. Ils avaient alors réalisé la recherche dans un dictionnaire en classe. L'enseignante avait mis le doigt sur un point essentiel : la compréhension des mots nécessaires à la compréhension des textes. Lors de ce nouvel exercice, l'enseignante cherchait donc à voir si les élèves avaient bien lu l'ensemble de la double page et s'ils s'étaient arrêtés un instant sur la définition du mot « crépuscule ». Nous avons observé cinq types de réponse. Le premier est une absence de réponse. Parfois, l'élève n'avait pas du tout fait le travail demandé ; nous le remarquons rapidement à travers les autres réponses. À d'autres moments, nous sentons l'élève en difficulté. Les réponses ne sont pas bonnes mais nous pensons que l'élève a tout de même ouvert son livre à la bonne page, et qu'il a lu le texte. Les informations retenues sont

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

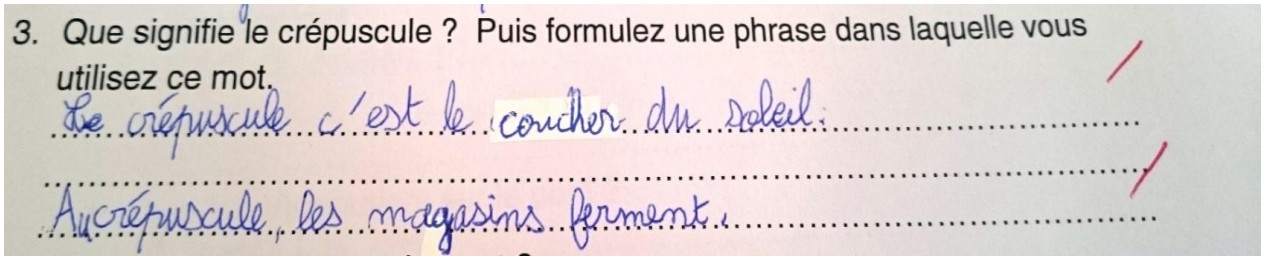
insuffisantes pour répondre correctement au questionnaire. Ainsi, pour cette élève les informations relatives au texte lui-même sont maîtrisées, en revanche, tout ce qui concerne le paratexte a été complètement oublié. Le second type est une réponse erronée, l'élève tente tant bien que mal de donner une définition qu'il pense être juste.


3. Que signifie le crépuscule ? Puis formulez une phrase dans laquelle vous utilisez ce mot.
Crépuscule signifie pitié.

Un élève a même proposé une définition erronée et a tenté de réutiliser le mot dans ce contexte inventé. Le troisième met en avant un élève capable de donner une définition du mot, soit qu'il connaissait déjà soit qu'il avait effectivement découverte à travers la double page. Le quatrième est une réponse dans laquelle nous trouvons la définition correcte du mot mais la phrase montre que l'élève n'est pas capable de le réutiliser dans un contexte différent.


3. Que signifie le crépuscule ? Puis formulez une phrase dans laquelle vous utilisez ce mot.
Le crépuscule est quand la nuit tombe.

Enfin, nous avons également des élèves qui ont la bonne définition et qui savent réutiliser correctement le nouveau mot.


3. Que signifie le crépuscule ? Puis formulez une phrase dans laquelle vous utilisez ce mot.
Le crépuscule c'est le coucher du soleil.
Au crépuscule, les magasins ferment.

L'objet visé était la connaissance d'un mot nouveau. Sur le plan cognitif, l'enseignante a cherché à mobiliser l'attention, la mémoire et la lecture d'une double page de manuel. Selon les réponses, nous savons que les élèves n'ont pas mobilisé les ressources nécessaires à la réussite. Malgré les précautions prises par l'enseignante, lorsqu'elle leur a rappelé l'importance de se saisir des mots nouveaux, certains élèves n'ont pas réussi l'exercice. Aucun élève de l'échantillon ne souffre de troubles sévères de la mémoire et de l'attention, il y a donc un problème méthodologique. Cependant, à travers ce type d'exercice le seul message renvoyé est la mauvaise réponse. Une correction collective a été proposée, mais, pour certains, l'habitude de faire le travail scolaire rapidement comme une tâche décontextualisée des objectifs réels (sinon celui d'avoir une bonne note ou de valider des items sur le logiciel Pronote par exemple) est trop ancrée. La mémoire est ici travaillée à court terme puisque le travail de lecture est évalué très rapidement. De plus, la mémoire sollicitée ne l'est que partiellement, aucun outil n'est proposé pour la développer. La lecture et l'attention sont très hétérogènes puisque l'exercice a été réalisé en dehors du temps de classe, nous ne connaissons pas réellement les conditions de lecture (seul, en silence, sur un bureau ou au contraire dans le bus en rentrant etc). Ainsi, nous observons que ce mode de fonctionnement pose des problèmes, non seulement en termes de gestion de l'hétérogénéité mais également en termes de construction de compétences lexicales, l'un des leviers utilisés lors des lectures. Nous l'avons souligné, précédemment, nous ne savons pas dans quelles conditions la lecture a été menée. Ainsi, la restitution en est biaisée. De plus, on peut très bien imaginer qu'aucune aide n'a été apportée à certains élèves. Tous les parents ne peuvent pas suivre les devoirs maison, en raison d'un travail qui finit tard ou tout simplement parce qu'ils en sont incapables. Ensuite, le réemploi d'un mot nouveau se fait dans le cadre d'un exercice spécifique évalué. Certains élèves, n'ayant pas confiance en eux, ont préféré ne pas répondre à la question plutôt que se tromper. La peur de l'erreur dans l'exercice codifié scolaire est un vrai problème et un frein aux apprentissages.

b) La tâche complexe

Cette même enseignante a proposé, dans le cadre de la même séquence sur les pirates, un travail totalement opposé et en accord avec nos recherches. Pour commencer, ce travail a été réalisé en toute fin de séquence et en partenariat étroit avec la professeure documentaliste. La première consigne a été donnée une dizaine de jours avant la date de l'exercice. Les élèves

formaient des groupes de trois ou quatre et se rendaient en parfaite autonomie au CDI pour y chercher une bande dessinée. L'ensemble des bandes dessinées qui servaient de supports, avaient été sélectionnées par la documentaliste et par l'enseignante. Ensuite, chaque membre du groupe devait lire la bande dessinée et enfin, tous avaient comme objectif de sélectionner une planche représentative de la notion d'aventure. La première étape de cet exercice était tout à fait intéressante puisqu'elle permettait aux élèves d'apprendre à collaborer et d'apprendre à organiser son travail. Mis à part deux élèves, les autres ont joué le jeu et ont plus ou moins réussi à établir un plan de travail. Ainsi, le jour de la tâche complexe, tous avaient une planche à analyser.

La seconde partie se faisait en classe, chaque groupe devait analyser une planche, en se focalisant sur sa structure, ses couleurs, les mouvements, les personnages, les onomatopées ainsi que les bulles. L'objectif était qu'ils arrivent à définir ce qui crée l'aventure dans une bande dessinée. Le travail réalisé était une tâche complexe qui visait à mesurer l'acquisition d'une compétence. Au sein de cette compétence des ressources étaient mobilisées. L'une d'elles était une connaissance lexicale : le mot onomatopée. Il avait été vu deux séances avant celle-ci dans le cadre d'une leçon de grammaire. Il n'était donc plus un mot inconnu. Cependant, plusieurs élèves avaient demandé sa définition. L'enseignante les avait alors renvoyés à leur cours de grammaire noté dans le cahier. En répétant cette action, les élèves vont prendre petit à petit l'habitude de faire des liens entre leurs connaissances. Le mot onomatopée n'est pas seulement utile dans un exercice de grammaire, il l'est également en analyse de texte. Le plus important se trouve cependant ailleurs. Alors que dans l'exercice précédent, l'élève était très vite bloqué si sa lecture n'avait pas été efficace, et si sa mémoire lui faisait défaut, ici les uns et les autres pouvaient s'entraider. Dans chaque groupe, une discussion est née. Une forme de négociation s'est même installée entre certains, désireux de présenter, aux autres, le fruit de leur réflexion ou de leurs sentiments. Cette négociation est intéressante et essentielle dans le processus métacognitif. En effet, à force d'échanger avec leurs pairs, les élèves apprennent à revenir sur ce qu'ils pensent et sur ce qu'ils font. Ils ne se plongent pas tête baissée dans le travail, ils apprennent à réfléchir quant à leur production. Dans chaque groupe, un élève a pris naturellement le rôle de médiateur du travail. Ainsi, l'enseignante a entendu :

« Mais non, n'écris pas ça comme ça ! » Il y a tout de même un élément négatif à cette pratique. Certains élèves n'hésitaient pas à rejeter la faute sur les autres dès que les

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

enseignantes venaient les corriger ou les aider. C'était notamment le cas pour les erreurs d'orthographe. L'esprit d'équipe et d'entraide a donc connu ses limites dans ce travail.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

L'aventure en BD

Objectif : identifier ce qui crée l'aventure dans cette planche

Compétences évaluées	Niveau d'acquisition		
	Elève 1	Elève 2	Elève 3
Repérer dans un texte des informations explicites			
Inférer des informations nouvelles (implicites)			
Repérer les effets de choix formels (emploi de certains mots, utilisation d'un niveau de langue)			
Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux le comprendre			
Effectuer, seul, des recherches dans des ouvrages documentaires (livres, produits multimédia)			
Orthographier correctement un texte simple de dix lignes – lors de sa rédaction ou de sa dictée – en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire			

Connaissances

- les étapes du récit d'aventure
- le lexique de la BD
- le lexique de l'analyse de l'image fixe
- le lexique de l'analyse littéraire

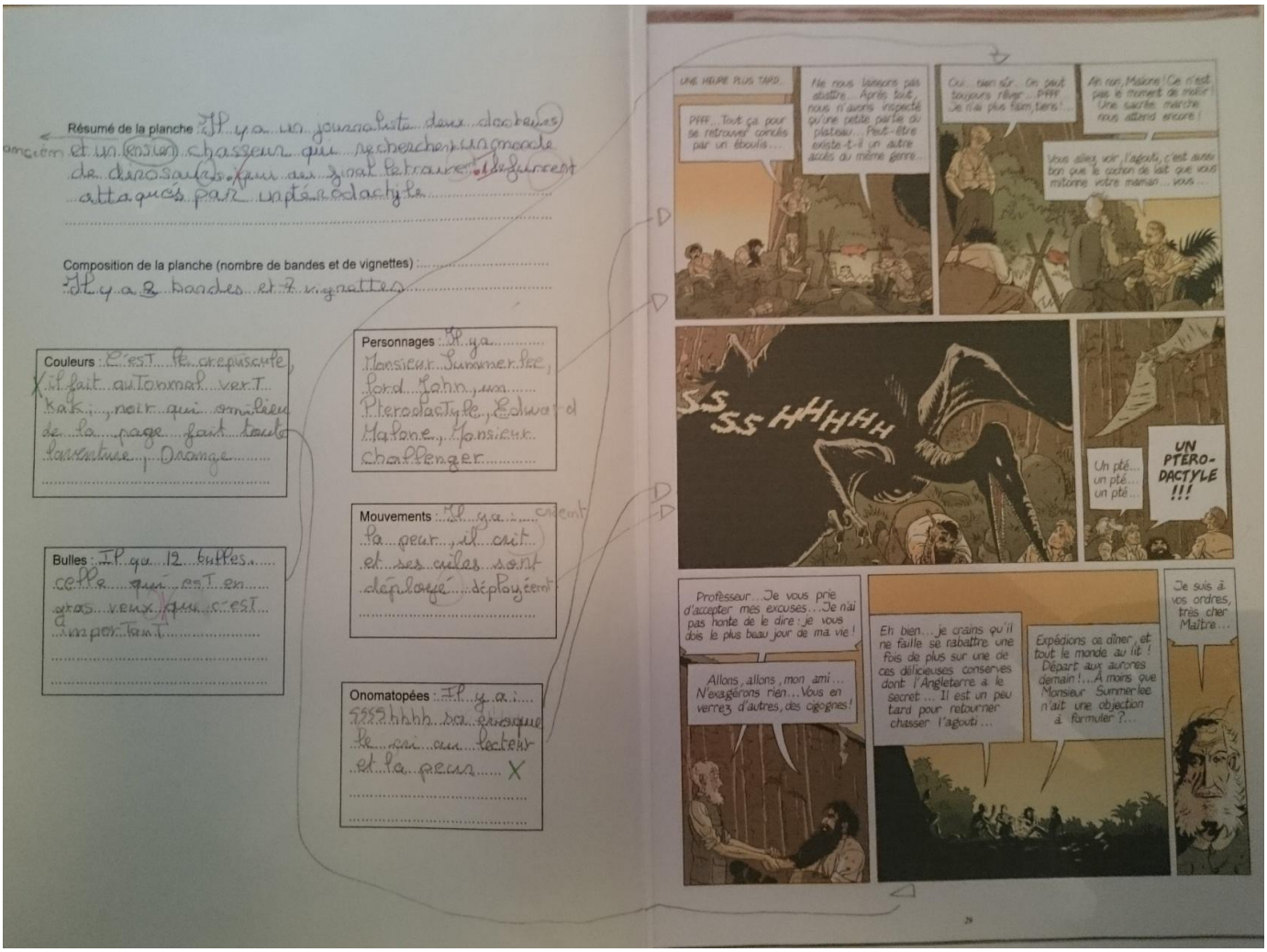
Capacités

- Je sais travailler en groupe
- Je sais m'organiser dans le travail
- Je sais suivre précisément une consigne
- Je sais analyser une planche de BD
- Je sais identifier les éléments de l'aventure

Attitude

- Je suis sérieux
- Je suis calme
- Je suis à l'écoute des autres
- Je propose des idées pour faire avancer le travail

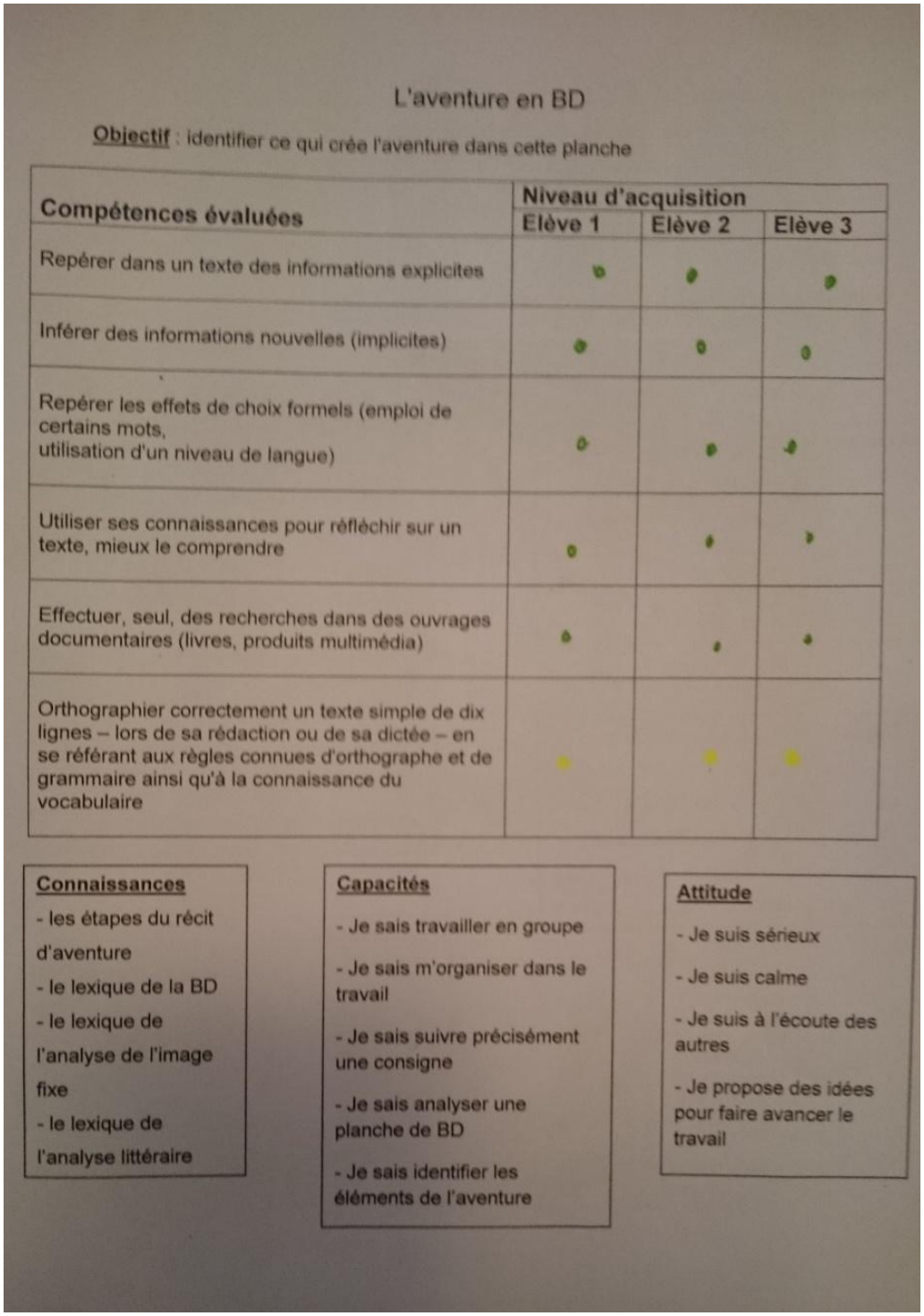
Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017



Le groupe de trois élèves (deux garçons et une fille) avait un niveau hétérogène. L'un d'eux est d'un bon niveau, il réussit très bien mais manque de confiance en lui. Un autre est en difficulté car il est dyslexique. Malgré le PAI (projet d'accueil individualisé), le passage à l'écrit est compliqué. Ses idées, lorsqu'elles sont formulées à l'oral demeurent pertinentes. Enfin, le dernier élève est en très grande difficulté. La simple compréhension des consignes lui pose problème. En revanche, elle fait preuve d'une certaine rigueur et d'un pragmatisme important. En choisissant de mettre ces élèves ensemble, l'enseignante voulait diversifier les compétences. L'analyse proposée par les élèves est quelque peu timide. Nous observons très vite leur volonté de respecter au mieux les consignes et de se servir de ce qui avait déjà été vu en classe. Le mot crépuscule étudié précédemment a ainsi été réutilisé dans un autre contexte. De plus, chacune de leurs idées est comme justifiée. Ils ont relié chaque cadre d'analyse à une vignette de la planche pour prouver leurs idées. Nous pouvons donc en conclure que c'est la

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

rédaction qui leur a posé problème. L'élève qui est performant d'un point de vue scolaire n'a pas réussi à s'imposer face aux deux autres. Seul, il aurait vraisemblablement mieux réussi l'exercice.



L'aventure en BD

Objectif : identifier ce qui crée l'aventure dans cette planche

Compétences évaluées	Niveau d'acquisition		
	Elève 1	Elève 2	Elève 3
Repérer dans un texte des informations explicites			
Inférer des informations nouvelles (implicites)			
Repérer les effets de choix formels (emploi de certains mots, utilisation d'un niveau de langue)			
Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux le comprendre			
Effectuer, seul, des recherches dans des ouvrages documentaires (livres, produits multimédia)			
Orthographier correctement un texte simple de dix lignes – lors de sa rédaction ou de sa dictée – en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire			

Connaissances

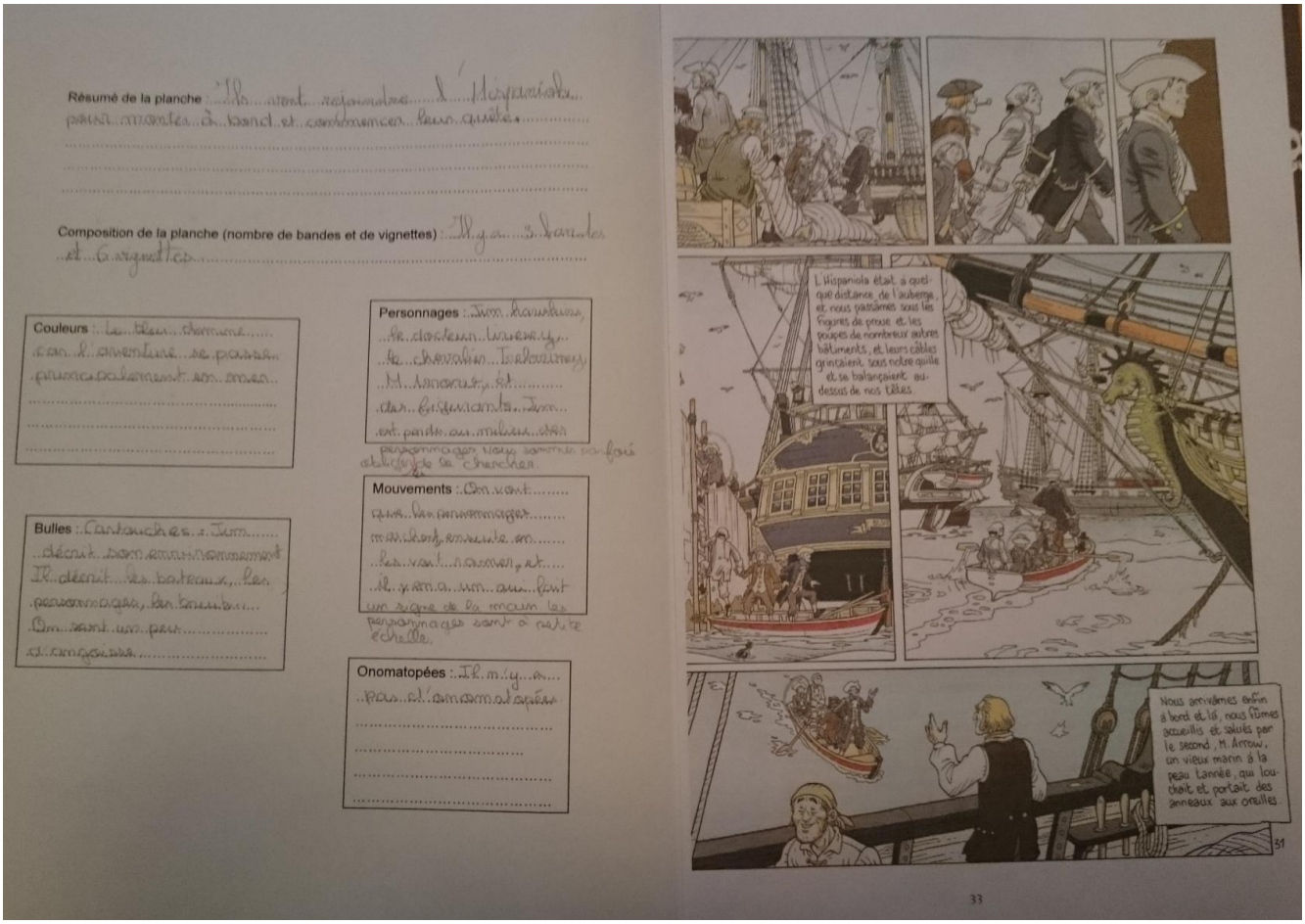
- les étapes du récit d'aventure
- le lexique de la BD
- le lexique de l'analyse de l'image fixe
- le lexique de l'analyse littéraire

Capacités

- Je sais travailler en groupe
- Je sais m'organiser dans le travail
- Je sais suivre précisément une consigne
- Je sais analyser une planche de BD
- Je sais identifier les éléments de l'aventure

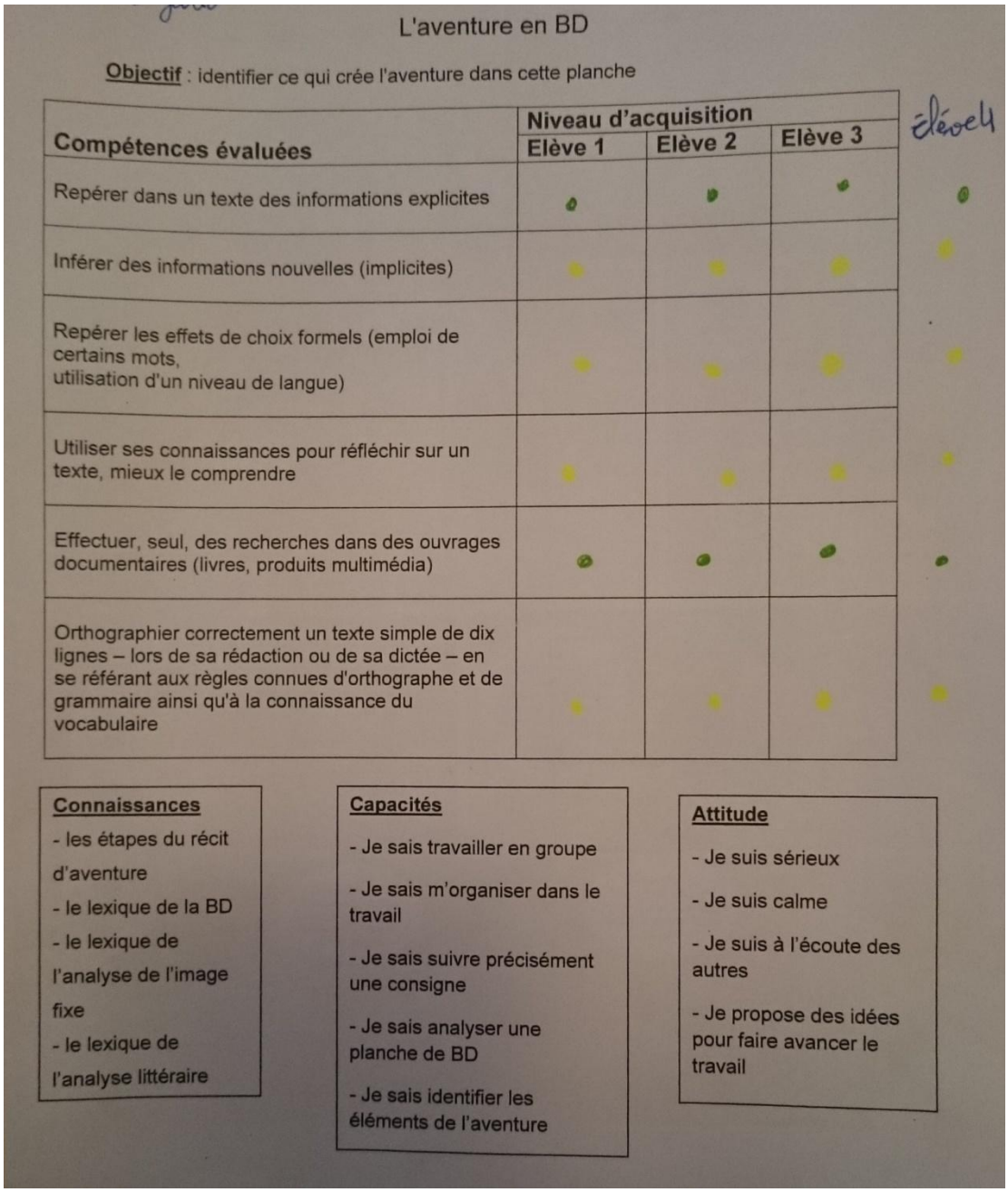
Attitude

- Je suis sérieux
- Je suis calme
- Je suis à l'écoute des autres
- Je propose des idées pour faire avancer le travail



Le niveau de ce groupe est plus homogène. La rédaction est plus fluide et le fonctionnement au sein du groupe l'est tout autant. Chacun connaît son rôle et sa place, la confiance règne. L'analyse suscite de nombreuses discussions, chacun donne son point de vue. Dans son document support pour l'évaluation, l'enseignante montre l'importance de l'écoute dans son attitude. Pour ces élèves, cela n'a posé aucun problème dans la mesure où ils sont habituellement calmes, posés et très attentifs à ce qui se passe autour d'eux. Ainsi, pour ce groupe, le travail a été réussi. Individuellement, les élèves ne rencontraient pas de difficultés pour réaliser l'exercice et en adoptant une attitude positive, cela leur a permis de fonctionner harmonieusement. Cependant, nous pensons qu'il n'y a pas réellement eu de travail de métacognition. Habitués à faire ce qu'on leur demande, les élèves ne se sont pas

sentis en danger. Ils étaient comme dans une zone de confort et ils ne semblent pas avoir atteint ici la zone proximale de développement[30].



L'aventure en BD

Objectif : identifier ce qui crée l'aventure dans cette planche

élèves

Compétences évaluées	Niveau d'acquisition		
	Elève 1	Elève 2	Elève 3
Repérer dans un texte des informations explicites			
Inférer des informations nouvelles (implicites)			
Repérer les effets de choix formels (emploi de certains mots, utilisation d'un niveau de langue)			
Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux le comprendre			
Effectuer, seul, des recherches dans des ouvrages documentaires (livres, produits multimédia)			
Orthographier correctement un texte simple de dix lignes – lors de sa rédaction ou de sa dictée – en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire			

Connaissances

- les étapes du récit d'aventure
- le lexique de la BD
- le lexique de l'analyse de l'image fixe
- le lexique de l'analyse littéraire

Capacités

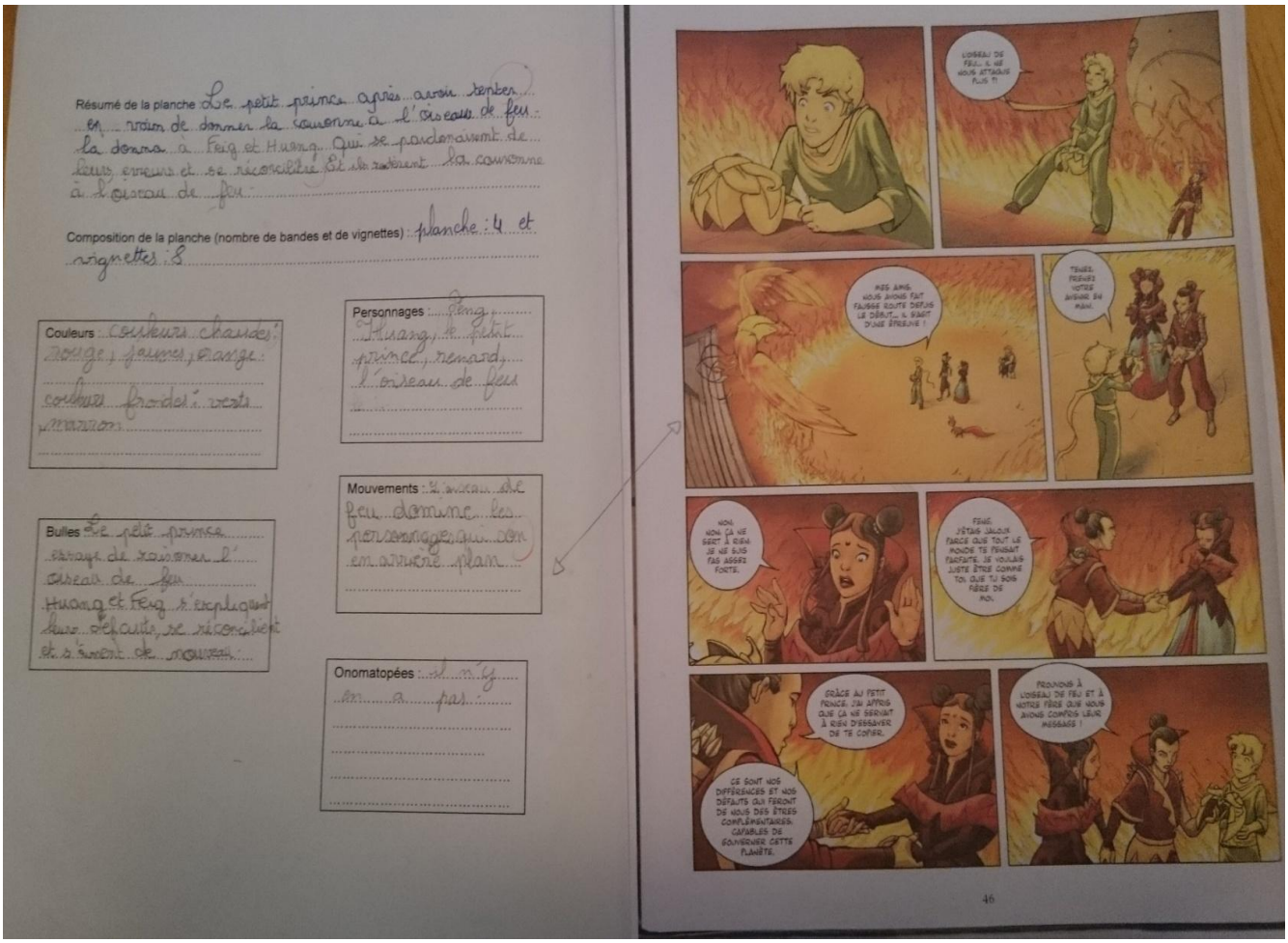
- Je sais travailler en groupe
- Je sais m'organiser dans le travail
- Je sais suivre précisément une consigne
- Je sais analyser une planche de BD
- Je sais identifier les éléments de l'aventure

Attitude

- Je suis sérieux
- Je suis calme
- Je suis à l'écoute des autres
- Je propose des idées pour faire avancer le travail

[30] In Vigotsky, *op. cit.* p.353.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017



Le dernier travail, que nous avons choisi de présenter, a été réalisé par quatre élèves. Les niveaux scolaires sont plus hétérogènes que dans le groupe précédent mais moins marqués que dans le premier groupe. Les élèves n°1 et 2 sont des jeunes filles qui réussissent à l'école. La seconde rencontre une grande pression familiale quant à ses résultats scolaires, l'évaluation est donc fréquemment une source de stress pour elle. Les deux autres élèves rencontrent des difficultés. Ils sont plutôt lents dans l'exécution d'une tâche (notamment à l'écrit) et il arrive que la lecture les mette en difficulté. L'élève n°4 était très agité en début d'année, il ne suivait pas les consignes, n'arrivait pas à tenir assis très longtemps, se retournait. Mais quelques semaines avant cet exercice, il avait changé de comportement et était beaucoup plus posé, et notamment plus à l'écoute des conseils prodigués. Les deux premières élèves ont fait preuve d'une grande empathie avec les deux autres. Même s'ils ne comprenaient pas, elles les guidaient, elles leur expliquaient. L'exercice n'a peut-être pas été parfaitement maîtrisé. L'analyse demeure succincte et s'inscrit davantage dans une démarche

descriptive. Cependant, la cohésion du groupe les a fait avancer individuellement. Les deux premières élèves expliquaient clairement le raisonnement, les points d'analyse aux autres. Elles devaient poser des mots sur ce qu'elles faisaient pour guider les deux autres. Le travail de métacognition qui faisait défaut précédemment a largement été mobilisé ici. Nous pouvons donc espérer que le travail de groupe leur aura appris beaucoup en termes de méthodologie de travail et qu'ils sauront s'en servir pour une prochaine tâche complexe.

La tâche complexe demeure bénéfique puisqu'elle a permis aux élèves d'utiliser des mots nouveaux et d'analyser un support compliqué qui mêle images fixes et textes. Sur le plan cognitif, les élèves ont dû mobiliser leur mémoire (notamment en ce qui concerne l'histoire qu'ils avaient lue), leurs côtés affectif et social puisqu'ils étaient en discussion permanente et leurs compétences d'analyse.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

3. Les choix à opérer dans le cadre de notre recherche

Si l'on considère l'ensemble de cette présentation comme valable pour nos travaux, nous pouvons poser les éléments suivants comme fondements de notre réflexion.

La compétence que nous souhaitons faire acquérir à nos élèves, et qui touche au domaine de l'humain, de la construction du citoyen de demain consiste en la tolérance et l'acceptation de l'Autre quel qu'il soit et notamment lorsqu'il semble très différent de nous. Ainsi, pourrions-nous la formuler en ces termes :

Être capable de vivre dans une société multiculturelle et créolisée en comprenant et en acceptant l'Autre quel qu'il soit.

Cette compétence générale ne pourra pas être évaluée au sein même de l'école. En effet, nous visons la construction d'un futur citoyen capable d'être tolérant et respectueux des autres. Nous parions sur l'impact de la didactique des littératures postcoloniales pour former les citoyens de demain. Nous formulons donc l'hypothèse que les situations mises en œuvre en classe favoriseront l'atteinte de notre objectif. Aussi, nous semble-t-il nécessaire de préciser que la construction de cette compétence générale est subordonnée à la construction de quatre compétences préalables, évaluables, elles, sur le plan purement scolaire :

1) Être capable de lire et comprendre un texte postcolonial
2) Être capable d'exprimer un point de vue quant à cette lecture
3) Être capable d'identifier les répercussions du monde colonial et postcolonial sur la société contemporaine
4) Être capable de transposer les éléments découverts grâce à l'analyse littéraire dans la société actuelle (empathie, prendre en compte l'ensemble des données avant d'émettre un jugement…)

Les différentes situations que nous proposerons sont destinées à mener les élèves vers ces compétences.

Comme nous l'avons formulé dans l'introduction générale, la visée de notre recherche s'attache à améliorer la qualité du vivre ensemble, pilier du pacte républicain. Or, pour ce faire, nous choisissons d'inscrire dans les programmes de la classe de français, un corpus particulier : les littératures postcoloniales. Le terme postcolonial est présent dans plusieurs pôles disciplinaires tels qu'à Rennes 2. Il recoupe l'histoire, l'anthropologie, la sociologie mais aussi la littérature. Nous appelons littératures postcoloniales, l'ensemble des textes nés dans un territoire ayant connu la colonisation. Plurilingues, ces littératures parlent de la colonisation et de tout ce qu'elle a pu créer comme déséquilibre, comme questionnement. Les littératures postcoloniales invitent à réfléchir le monde contemporain à travers le prisme colonial puis post-colonial. À partir de ces textes qui traitent d'une histoire singulière, comme nous le démontrerons dans la troisième partie, nous souhaitons que les élèves soient en mesure de comprendre la société contemporaine. Cependant, il ne s'agit pas simplement d'inscrire ce corpus dans des programmes déjà très vastes et de maintenir les pratiques d'enseignement. Il est, au contraire, indispensable de combiner cette inscription avec une refonte des pratiques didactiques et de créer des outils pour aider les enseignants. La didactique des littératures postcoloniales, champ de recherche que nous avons choisi pour notre thèse, réunit donc les cadres théoriques de référence que nous avons présentés : socioconstructivisme et *sujet lecteur* et un champ de littérature en plein essor : les littératures postcoloniales.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Pour mieux saisir les étapes du travail en didactique des littératures postcoloniales, nous avons choisi de reprendre le tableau de Jonnaert que nous avons cité précédemment :

Niveau de la situation	L'élève lit et exprime toute sa subjectivité face à des textes postcoloniaux.
Niveau de la compétence	L'élève mobilise, sélectionne et coordonne l'ensemble des connaissances qu'il a sur l'histoire de la traite négrière, sur le passé colonial et post-colonial de l'Europe, sur l'influence de cette histoire sur le monde contemporain. Il utilise aussi tous les ressentis, impressions et émotions qui naissent d'une telle lecture.
Niveau des capacités	L'élève développe ses capacités de lecteur et de citoyen à part entière en s'entraînant, en pratiquant en tant que sujet compétent les textes.
Niveau des habiletés	L'élève développe ses habiletés dans les échanges créés au sein de la classe auprès de ses pairs et de l'enseignant qui est un médiateur dans l'activité proposée. L'élève décrypte la dimension sociétale de la littérature.
Niveau des contenus disciplinaires	L'élève utilise tous les savoirs scolaires acquis précédemment : tous les savoirs liés à l'histoire et ceux utiles à l'analyse littéraire.

L'enseignant conçoit des situations didactiques au sein desquelles la lecture de textes postcoloniaux est le point d'ancrage. La lecture menée est avant tout subjective afin que ressorte de manière prégnante l'ensemble des préjugés, qui entourent les problématiques présentes dans les littératures postcoloniales. Les impressions et les ressentis qui surgissent de la lecture subjective peuvent ensuite nourrir un débat entre les élèves qui apprendront des expériences des uns et des autres. Ce débat pourra servir de base pour une réflexion historique plus large et plus complète. Les savoirs ainsi construits dénoueront petit à petit les préjugés.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Même si un élève persiste dans sa pensée formatée par un milieu familial particulier, sa conscience aura été quelque peu éveillée, ne serait ce que le temps du cours de français. L'activité aura comme inscrit un élément pour la construction d'un citoyen conscient de certains enjeux du monde. L'objectif de notre démarche se constitue autour du schéma suivant qui reprend l'ensemble des éléments propres au socioconstructivisme et au *sujet lecteur*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

L'élève lit un texte postcolonial et transcrit le fruit de sa lecture à l'écrit:

- sa lecture fait naître des émotions

- sa lecture suscite des questions

- sa lecture lui permet de mobiliser, de sélectionner et de coordonner des savoirs historiques ou littéraires qu'il possède déjà

Les élèves réunis partagent leur expérience de lecture :

- ce débat permet à l'élève individuellement de réfléchir sur les savoirs, les émotions et les questions en jeu dans la précédente étape

Temps individuel de retour sur les deux précédentes étapes :

- l'élève peut à nouveau revenir sur le texte et les différents éléments déjà observés.

- sa pensée peut alors évoluer nourrie des échanges avec les pairs.

L'ensemble de la situation didactique proposée lui permet de valider quatre compétences :

1) Etre capable de lire et comprendre un texte postcolonial
2) Etre capable d'exprimer un point de vue quant à cette lecture
3) Etre capable d'identifier les répercussions du monde colonial et postcolonial dans la société contemporaine
4) Etre capable de transposer l'analyse littéraire dans la société

Atteinte de la compétence générale :

Etre capable de vivre dans une société multiculturelle et créolisée en acceptant l'Autre quel qu'il soit.

Un élément semble tout de même nous échapper lorsqu'on analyse les situations didactiques proposées. Selon Jonnaert une compétence n'est opératoire que lorsqu'elle est utilisée dans différentes situations. Or, nous ne proposons qu'une situation inscrite dans un cadre scolaire alors que la compétence présentée est d'ordre social. Il faut, dès lors, accepter que le travail fourni en classe échappe à l'évaluation complète et parfaite de l'enseignant et trouve des répercussions dans la société même. Ce travail de didactique des littératures postcoloniales prend ses racines au sein de l'école mais lui échappe pour se développer dans la vie quotidienne. Ainsi, l'hypothèse que nous faisons ici place l'école comme élément fondateur et crucial dans la construction de la société de demain. C'est un pari sur l'avenir tiré des savoirs historiques et littéraires coloniaux et post-coloniaux.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Chapitre III : L'enseignement des lettres dans le système scolaire français

Après avoir posé le cadre théorique de référence, nous devons présenter l'enseignement du français tel qu'il est pratiqué et par qui. L'objectif de ce chapitre est de comprendre comment se fait l'enseignement du français actuellement, quels en sont les acteurs tant du point de vue du corps enseignant que des élèves et d'analyser les écarts entre les pratiques et les propositions que nous formulons dans le cadre de la didactique des littératures postcoloniales.

1. Les grands objectifs de l'enseignement du français

D'après les programmes publiés le 26 novembre 2015[31], l'enseignement du français s'articule autour de trois grandes compétences et connaissances mises en exergue sous la forme de trois grandes entrées :

- « Le développement des compétences langagières orales et écrites en réception et en production ;
- L'approfondissement des compétences linguistiques qui permettent une compréhension synthétique du système de la langue, incluant systèmes orthographique, grammatical et lexical ainsi que des éléments d'histoire de la langue (en lien avec les langues anciennes et les langues vivantes étrangères et régionales) ;
- La constitution d'une culture littéraire et artistique commune, faisant dialoguer les œuvres littéraires du patrimoine national, les productions contemporaines, les littératures de langue française et les littératures de langues anciennes et de langues

[31] Programmes que l'on peut consulter sur le site du Ministère de l'Education nationale et sur Eduscol.

www.education.gouv.fr

http://eduscol.education.fr

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

étrangères ou régionales, et les autres productions artistiques, notamment les images fixes et mobiles. »

Ces grandes entrées nous interpellent à plusieurs titres. Premièrement, nous remarquons l'importance accordée aux ponts qui peuvent être établis entre les langues, les textes littéraires de différentes époques et les arts. Il semble que les instructions officielles cherchent à promouvoir les échanges. Ce point essentiel est en harmonie parfaite avec les enjeux intrinsèques des littératures postcoloniales. La dimension universelle de l'art prend toute sa place dans la sphère scolaire. Deuxièmement, les langues régionales prennent aussi une part de plus en plus importante. Lorsque nous traiterons de la spécificité de l'enseignement à Mayotte, il sera important de revenir sur ce point pour justifier certains de nos choix. Troisièmement, le projet de programme accorde une place à la littérature contemporaine. Les enseignants qui rejetaient cette partie de la production littéraire seront désormais en contradiction avec les injonctions officielles.

Les grands points définis comme objectifs de l'enseignement du français sont une base de réflexion et de justification dans nos travaux.

a) Les programmes officiels

Lorsque notre travail de recherche a débuté, nous avions comme texte de référence, les programmes publiés le 28 août 2008. Or, comme nous l'avons présenté dans l'introduction de ce chapitre, une réforme des cycles se profilait à l'horizon 2016. Nous proposons donc ici de mettre en perspective les deux programmes, présents en annexes 1 et 2, afin de mesurer les évolutions, notamment concernant l'ouverture aux littératures postcoloniales.

Ainsi, en 2008, les instructions organisent cet enseignement selon trois points : lecture, langue et culture. Les enseignants de français doivent faire lire des textes patrimoniaux, contemporains et autres aux élèves, ils doivent leur permettre de maîtriser complètement la langue française afin qu'ils soient capables de s'exprimer à l'oral ou à l'écrit en toute circonstance et ils ont aussi l'obligation de transmettre une culture littéraire mais aussi picturale. C'est ainsi que dans les programmes officiels pour le collège publiés dans le

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

bulletin officiel n°6 du 28 août 2008, nous pouvons lire les lignes suivantes dès le préambule :

> *Les apprentissages des élèves au cours des quatre années du collège sont construits à partir des axes suivants :*
> *- la pratique, la maîtrise et l'analyse de la langue française (grammaire, orthographe, lexique) ;*
> *- un déroulement chronologique, avec des époques privilégiées pour chaque niveau (Sixième : l'Antiquité ; Cinquième : le Moyen Age, la Renaissance et le XVIIe siècle ; Quatrième : les XVIIIe et XIXe siècles ; Troisième : les XXe et XXIe siècles) ; le respect de ce cadre, qui n'est pas exclusif, assure la cohérence entre les enseignements de français et d'histoire, rendant ainsi possibles des activités et des travaux interdisciplinaires ;*
> *- une initiation à l'étude des genres et des formes littéraires ;*
> *- le regard sur le monde, sur les autres et sur soi à différentes époques, en relation avec l'histoire des arts ;*
> *- la pratique constante, variée et progressive de l'écriture, qui vient couronner le tout.*

Ceci vient confirmer ce que nous avons présenté précédemment. Nous devons tout de même ajouter que les programmes insistent sur la nécessité de « Fonder une culture humaniste ».

> *Au collège, l'élève doit acquérir une culture que l'environnement social et médiatique quotidien ne suffit pas toujours à construire. L'enseignement du français donne à chacun les éléments maîtrisés d'une culture nécessaire à la compréhension des œuvres littéraires, cinématographiques, musicales et plastiques. Les lectures conduites en classe permettent d'initier aux mythes, contes et légendes, aux textes fondateurs et aux grandes œuvres du patrimoine. Elles sont aussi associées au travail sur le lexique et à la découverte des formes et des genres littéraires. Elles suscitent la réflexion sur la place de*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

l'individu dans la société et sur les faits de civilisation, en particulier sur le fait religieux.

Cette précision est vraiment importante et servira de base lorsque nous justifierons notre choix d'inscrire dans les programmes dès le collège les littératures postcoloniales.
Comparativement, dans les programmes inscrits au Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, le préambule insiste sur le rôle décisif de cet enseignement :

L'enseignement du français joue au cycle 4, comme dans les cycles précédents, un rôle décisif dans la réussite scolaire, tant pour le perfectionnement des compétences de lecture et d'expression utilisées dans tous les champs de la connaissance et de la vie sociale que pour l'acquisition d'une culture littéraire et artistique.

Il développe une autre idée qui semble correspondre à notre volonté de construire des citoyens de demain, capables de raisonner et de réfléchir sur les évènements contemporains :

L'enseignement du français en cycle 4 constitue une étape supplémentaire et importante dans la construction d'une pensée autonome appuyée sur un usage correct et précis de la langue française, le développement de l'esprit critique et de qualités de jugement qui sont nécessaires au lycée.

Pour compléter cette présentation, nous devons mettre en avant le Socle commun de connaissances et de compétences redéfini dans le Bulletin Officiel n° 17 du 23 avril 2015. Contrairement, à ce que le précédent socle, datant de 2005, mettait en avant, nous observons un bouleversement dans la manière d'aborder l'enseignement.

L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. Les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs en suscitant l'intérêt

des élèves, et centrent leurs activités ainsi que les pratiques des enfants et des adolescents sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès.
Le socle commun identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite. Compétences et connaissances ne sont pas ainsi en opposition. Leur acquisition suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde.

Dans cette dernière version du socle, la définition de la compétence est clairement mise en avant. Ainsi, l'ensemble des enseignants se réfèrent à cette définition pour construire leurs enseignements. Nous voyons également des rapprochements entre notre cadre théorique de référence et les injonctions du document officiel. Une meilleure prise en compte de l'élève et de ce qu'il sait déjà est soulignée dans la dernière phrase de l'extrait. La perspective théorique dans laquelle nous nous inscrivons est donc en convergence avec les éléments présentés dans les instructions officielles. De plus, les programmes ont été pensés et créés en fonction du socle et non l'inverse. Dans le projet de programme, nous retrouvons donc les compétences du socle comme principaux objectifs dans la création de la situation didactique. Les grandes compétences attendues chez l'élève en fin de scolarité obligatoire sont présentées dans le socle commun de connaissances et de compétences, que l'on peut retrouver en annexe. Nous avons choisi de mettre ici en exergue les points directement en lien avec nos recherches :

Comprendre et s'exprimer à l'oral

Comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes

Participer de façon constructive à des échanges oraux

Domaines du socle : 1, 2, 3

Lire

Élaborer une interprétation de textes littéraires

Domaines du socle : 1, 5

Écrire

Utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre

Adopter des stratégies et des procédures d'écriture

Exploiter des lectures pour enrichir son écrit

Domaine du socle : 1

Acquérir des éléments de culture littéraire et artistique

Mobiliser des références culturelles pour interpréter les textes et les productions artistiques et littéraires et pour enrichir son expression personnelle

Établir des liens entre des productions littéraires et artistiques issues de cultures et d'époques diverses

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Le travail par compétences semble désormais inscrit au cœur du système éducatif, notamment au collège.

Au lycée, les programmes répondent à une attente triple définie dans le Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010 : l'acquisition d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen. De plus, les finalités de cet enseignement sont définies en ces termes :

> *- la constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire ouverte sur d'autres champs du savoir et sur la société ;*
> *- la construction progressive de repères permettant une mise en perspective historique des œuvres littéraires ;*
> *- le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte à l'écrit comme à l'oral ;*
> *- l'étude continuée de la langue comme instrument privilégié de la pensée, moyen d'exprimer ses sentiments et ses idées, lieu d'exercice de sa créativité et de son imagination ;*
> *- la formation du jugement et de l'esprit critique ;*
> *- le développement d'une attitude autonome et responsable, notamment en matière de recherche d'information et de documentation*

A plusieurs reprises dans ce texte, les instructions mettent en avant la nécessité de créer une continuité entre les travaux effectués au collège et notamment sur la base du socle commun de connaissances et de compétences avec le travail mené au lycée. Le français, comme discipline s'articule donc bien autour d'axes linguistiques et culturels, les deux s'imbriquant nécessairement pour une meilleure lisibilité de la part des élèves. Les enseignants de lettres, doivent donc former des lecteurs, des futurs adultes maîtrisant la langue française, mais aussi des esprits critiques. Lorsque nous mettons au clair ses différents objectifs, nous découvrons bien le rôle pivot et central d'un tel enseignement. Tous les éléments cités montrent que nous ne sommes pas simplement dans un cadre purement scolaire. Les compétences visées trouvent aussi des ancrages dans la société. En mettant en avant le *sujet lecteur* au sein des classes de

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

français, nous offrons la possibilité aux élèves de se construire en tant qu'individus. Leur lecture devenue personnelle leur permet d'afficher des points de vue précis sur les textes qu'ils lisent. Cet élément participe largement à la construction de futurs citoyens capables de manier leurs opinions avec rigueur.

En conclusion, nous venons ici de montrer à quel point le français, par sa forte présence et par ces objectifs, est une discipline au cœur du système scolaire. Elle propose un double ancrage qui trouve des répercussions dans l'ensemble des autres disciplines. La maîtrise de la langue est un point crucial pour la réussite générale d'un élève. Mais, ne l'oublions pas, la réflexion menée grâce à la lecture d'un texte littéraire est nécessairement nourrie par les connaissances acquises dans les autres disciplines. *A contrario*, la lecture d'un texte littéraire peut éclairer une analyse de documents en histoire ou en arts plastiques.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

2. Les acteurs de cette discipline

La France (Métropole et DOM) compte 15,2 millions d'élèves, d'étudiants et d'apprentis, qu'ils soient dans le système public ou dans le privé. Ce chiffre, très impressionnant, nous montre à quel point toutes les décisions prises pour le système éducatif peuvent avoir une influence pour nos futurs citoyens. De plus, force est de constater que les effectifs n'ont cessé d'augmenter au cours des dernières décennies. Ainsi, de plus en plus de jeunes suivent un parcours plus ou moins long dans le système actuel. Notre étude portant sur le second degré, nous devons donc nous arrêter un instant sur cette population. A la rentrée 2012, 5 422 000 élèves fréquentent les établissements publics et privés de France. Depuis les années 80 jusque dans les années 90, les effectifs ont augmenté en raison de l'allongement de la scolarisation. C'est entre 1985 et 1996 que l'espérance de scolarisation s'est beaucoup développée. La mise en place du collège unique en 1975 explique largement cette transformation. En effet, le passage obligatoire par le même collège pour tous a augmenté le taux de passage au lycée. Ainsi, les élèves restent plus longtemps scolarisés qu'avant. De plus, la création du baccalauréat professionnel développe la diversification des parcours et favorise l'accès à un diplôme particulier et reconnu de tous. Lors de la décennie suivante, on note une baisse liée à la démographie. Une nouvelle augmentation est en cours depuis les années 2000 en raison de l'augmentation démographique de notre pays. Ces chiffres nous donnent un aperçu très large du public que nous visons. Cependant, un autre critère est à prendre en compte : d'après *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2016*, les origines sociales des élèves ont un impact sur leur scolarité.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

1 Les élèves du second degré selon l'origine sociale à la rentrée 2015, en %.

	Agriculteurs	Artisans, commerçants, chefs d'entreprises	Professions libérales, cadres (1)	Professions intermédiaires (2)	Enseignants (3)
Premier cycle général (6e à 3e)	1,8	10,7	18,4	12,7	3,3
ULIS 1er cycle, DIMA, dispositifs relais	1,2	7,3	7,0	7,7	1,1
Segpa	1,1	5,7	1,9	5,3	0,2
Total premier cycle (y compris Segpa)	**1,8**	**10,5**	**17,9**	**12,5**	**3,2**
Seconde générale et technologique	1,7	11,3	24,4	14,2	4,4
Première et terminale générales	1,9	11,1	29,8	14,3	5,7
Première et terminale technologiques	1,6	11,4	15,3	14,5	2,2
ULIS en 2nd cycle général et technologique	1,8	4,9	14,7	16,1	4,9
Total second cycle général et technologique	**1,8**	**11,2**	**25,4**	**14,3**	**4,6**
CAP	0,9	7,0	3,8	7,5	0,6
Bac pro, BMA	1,2	9,5	7,0	11,1	1,0
ULIS en 2nd cycle professionnel	1,5	7,5	8,7	7,8	1,5
Autres niveaux IV et V	1,7	8,1	7,0	10,6	1,4
Total second cycle professionnel	**1,2**	**9,1**	**6,5**	**10,5**	**0,9**
Ensemble	**1,7**	**10,5**	**18,7**	**12,8**	**3,3**

suite	Employés	Ouvriers	Retraités	Inactifs	Total	Effectifs d'élèves(4)
Premier cycle général (6e à 3e)	17,2	26,1	1,2	8,7	100,0	3 199 258
ULIS 1er cycle, DIMA, dispositifs relais	15,9	35,1	2,0	22,7	100,0	30 504
Segpa	13,7	42,9	1,7	27,5	100,0	88 786
Total premier cycle (y compris Segpa)	**17,1**	**26,6**	**1,2**	**9,3**	**100,0**	**3 318 548**
Seconde générale et technologique	16,7	20,0	1,7	5,6	100,0	566 210
Première et terminale générales	15,2	15,8	2,1	4,2	100,0	717 547
Première et terminale technologiques	18,9	26,2	2,6	7,3	100,0	266 278
ULIS en 2nd cycle général et technologique	16,5	24,6	4,5	12,1	100,0	230
Total second cycle général et technologique	**16,4**	**19,1**	**2,1**	**5,2**	**100,0**	**1 550 877**
CAP	16,7	38,1	2,7	22,5	100,0	117 248
Bac pro, BMA	19,1	35,6	2,7	12,7	100,0	537 795
ULIS en 2nd cycle professionnel	15,8	34,3	3,2	19,9	100,0	3 666
Autres niveaux IV et V	20,6	30,0	3,5	17,2	100,0	8 284
Total second cycle professionnel	**18,7**	**36,0**	**2,7**	**14,4**	**100,0**	**666 993**
Ensemble	**17,1**	**25,6**	**1,6**	**8,7**	**100,0**	**5 536 418**

► **Champ : France métropolitaine + DOM, Public + Privé, MENESR.**
1. Non compris les professeurs.
2. Non compris les instituteurs.
3. Enseignants : professeurs, instituteurs et professeurs des écoles.
4. Y compris les élèves dont l'origine sociale est non renseignée (3 % des effectifs).

[32]

Pour illustrer nos propos, nous avons choisi de comparer deux chiffres. Tout d'abord 19,1% des élèves scolarisés dans le second degré général et technologique ont des parents ouvriers alors que ce chiffre s'élève à 25,4% pour les élèves dont les parents sont cadres ou ont une profession libérale. Si l'on observe le cycle professionnel l'écart est encore plus flagrant : 36 % des élèves de ce cycle sont enfants d'ouvriers alors que les enfants de cadres ne sont que 6,5%. Enfin, si l'on met en avant les chiffres pour la SEGPA (structure interne au collège et qui accueille des élèves en très grande difficulté scolaire), nous remarquons que les enfants d'ouvriers sont 42,9 %, ce qui signifie que presque la moitié des élèves scolarisés en SEGPA sont issus d'un milieu ouvrier. Si l'on y ajoute les 13,7% d'élèves dont les parents sont des employés, et les 27,5 % d'enfants dont les parents sont inactifs, nous savons que 84,1% des élèves de SEGPA sont issus de milieux défavorisés matériellement et surtout

[32] In *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2016,* in www.education.gouv.fr

intellectuellement. *A contrario,* seuls 0,2 % d'enfants d'enseignants y sont inscrits. Les élèves inscrits présentent des troubles d'apprentissage graves et durables. Certes les enfants d'ouvriers représentent un quart de la population scolaire et ajoutés aux enfants d'employés, ils rassemblent près de la moitié des élèves français. Cependant, leur surreprésentation dans les filières spécialisées et professionnelles montre le lien entre milieu familial et difficultés scolaires. Alors que l'école devait être un « ascenseur social », elle demeure un foyer marquant encore davantage les discriminations sociales, déjà très présentes dans la vie quotidienne de certaines populations.

Ces précisions montrent à quel point, les origines sociales d'un élève sont parfois déterminantes dans son parcours scolaire. Certes, il ne faut pas généraliser, car nous assistons parfois à de belles réussites mais les chiffres donnent une vision globale intéressante et montrent la nécessité de véhiculer certains messages, certaines notions très tôt pour être sûr que l'ensemble de la population bénéficie des mêmes enseignements.

Ce portrait quelque peu généraliste présente une vision globale des élèves présents dans notre système éducatif. Cependant, notre travail porte essentiellement sur l'enseignement du français. Il y a 55 884 enseignants de lettres dans les collèges, SEGPA, lycées généraux et technologiques en France. Cela représente 16,2% des personnels enseignants de l'éducation nationale. Après les professeurs de langues, il s'agit de la plus grande part d'enseignants. Ce premier constat place l'enseignement du français et de la littérature au centre de l'organisation de notre système éducatif.

Au-delà des chiffres des moyens humains mobilisés pour l'enseignement du français, nous devons aussi rappeler les moyens horaires consacrés à cette discipline. En moyenne au collège, les élèves ont entre 4 et 5 heures de français par semaine. C'est souvent une heure voire deux de plus que pour les mathématiques ou l'histoire-géographie. Ce choix horaire montre clairement la volonté politique de placer l'enseignement du français au cœur des apprentissages. Au lycée, ce constat demeure vrai en seconde mais change dès lors que les élèves choisissent une orientation. Ce rappel nous permet de pointer l'importance de cet enseignement et de montrer le temps passé dans les cours de français. Or, celui qui construit ce cours est un enseignant singulier pour lequel il est difficile de dresser un portrait généraliste. Comme beaucoup d'enseignants, le professeur de lettres est avant tout passionné par la discipline qu'il a choisie d'enseigner. De plus, cette matière revêt différents aspects : littérature, grammaire et ouverture aux autres arts, chacun y trouve donc un sujet de prédilection. S'il est bien difficile de décrire précisément les professeurs de lettres

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

spécifiquement, nous pouvons, en revanche, donner quelques indications quant aux nouveaux enseignants. Les nouveaux lauréats de concours ne sont plus ceux d'autrefois. Avant, les enseignants choisissaient cette voie comme une vocation. Désormais, les parcours de vie et universitaires sont plus chaotiques et le choix d'être enseignant se fait presque par défaut. Puisque certains ne trouvent pas mieux, ils se lancent dans cette carrière. Parallèlement, ce sont les origines sociales des jeunes enseignants qui évoluent ; elles sont plus ancrées dans la classe moyenne inférieure et dans les classes populaires. Les carrières dans l'enseignement apparaissent de plus en plus comme des échecs. Ainsi, les conditions de travail sont un frein pour beaucoup. Le jeu des mutations et des affectations en fonction de points effraie de potentiels enseignants. Il arrive fréquemment (voire majoritairement) que des néo-titulaires soient envoyés dans les zones les plus difficiles. À l'Éducation Nationale, aujourd'hui, moins on a d'expérience, plus on se retrouve face à un public difficile qui requiert un savoir-faire précis. Enfin, c'est le rapport des jeunes enseignants au savoir qui a considérablement évolué. Ils distinguent le savoir classique donné par l'école, du savoir partagé par les médias et par la société. Ainsi, le savoir scolaire reste dans la sphère scolaire, il est à mobiliser dans un cadre particulier mais il n'est plus un savoir à vivre. Nous souhaitons que le savoir accède à un espace plus social et qu'il soit davantage partagé par tous. Le savoir scolaire est utilisé dans le cadre d'une évaluation, il détermine si l'élève sait ou s'il ne sait pas. De plus, il identifie l'enseignant dans sa discipline. Au concours de recrutement, le savoir universitaire de l'enseignant est mesuré et détermine sa capacité à enseigner. Or, le savoir tel qu'il est présenté et abordé par le cadre de référence socioconstructiviste est une ressource à mobiliser, il n'est plus au cœur de l'acte d'apprendre. Il est employé dans l'acquisition de la compétence et réapparaît dès qu'il est utile. La répétition de sa mobilisation occupe une grande part de la construction des situations didactiques. En effet, plus les situations didactiques seront variées et nécessiteront la mobilisation des connaissances, plus l'élève automatisera cette référence. Ainsi, sorti du cadre scolaire, la connaissance sera mobilisée dans d'autres situations personnelles ou professionnelles. Nous pensons ici que l'enseignant de français doit partager une base de savoirs en commun avec les élèves. Sa capacité à faire des liens entre le savoir social médiatique maîtrisé par les élèves et le savoir scolaire favorisera la construction de situations dans lesquelles les deux se confrontent, se discutent. Nous retrouvons dans ce cadre la dimension sociale de l'approche socioconstructiviste.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Chapitre IV : Les enjeux de cet enseignement définis par la société

Enseigner le français n'est pas un acte anodin, il revêt des aspects particuliers qui sont définis par la société pour la société. Les élèves qui travaillent dans les classes ne le font pas seulement pour réussir un examen spécifique à la discipline français. La société a défini pour elle des objectifs bien plus généraux.

1. La littérature a-t-elle encore de l'importance ?

Lorsque l'on est professeur de français deux disciplines sont à travailler: la langue et la littérature. Le premier élément est tangible, concret pour les élèves mais le second semble plus abstrait, moins évident. C'est sans aucun doute cette abstraction qui gêne nos élèves d'aujourd'hui. Dans le monde dans lequel nous vivons, nous constatons que ce n'est pas ce genre d'objet qui est valorisé. Le monde de la finance, celui de la médecine ou encore de l'écologie trouvent un ancrage concret dans le quotidien des gens et donc des élèves. Alors quel discours et travail pouvons-nous tenir et mener sur la littérature pour montrer aux élèves que la littérature est un art complexe, certes, mais qui est bien plus ancré dans le monde que ce que la société contemporaine veut bien nous faire croire.

Il existe désormais un décalage entre la bonne volonté de l'enseignant qui aime les textes qu'il propose et les élèves qui ne partagent pas ce même enthousiasme. Leur milieu familial ne les a peut-être pas guidés dans cette voie. Et de manière plus pragmatique, ils sont peut-être plus sensibles à d'autres formes d'expression. La littérature ne doit donc pas être imposée comme un objet sacré, merveilleux. La littérature est un art parmi d'autres. Les classiques, souvent étudiés à l'école, sont des œuvres qui sont restées dans les mémoires. Cependant, en classe, il pourrait être intéressant de comprendre avec les élèves ce qui a permis à une œuvre de devenir un classique. Cette démarche, selon moi, permettrait de montrer aux élèves que la littérature n'est pas simplement un amas de grands chefs d'œuvre.

De fait, pour tenter de réduire l'écart qui sépare les élèves de la littérature il semble intéressant d'étudier la littérature contemporaine. L'histoire littéraire est évidemment importante car sa corrélation avec l'Histoire permet aux élèves d'avoir une vision plus globale des choses. Cependant, l'histoire littéraire est encore en train de se construire. Tout ne s'arrête

pas à la moitié du XXème siècle. L'histoire littéraire française est très riche et constitue un tout mouvant. Les grands classiques patrimoniaux sont très intéressants parce qu'ils offrent un socle commun culturel et parce qu'ils nous donnent des éléments à garder en mémoire pour lire et comprendre le monde aujourd'hui. Nous abordons ici la notion de *lecture actualisante* définie par Yves Citton. À travers ses travaux, ce chercheur met en lumière l'intérêt des compétences herméneutiques au sein de la société contemporaine. Lire des textes patrimoniaux, des textes anciens aujourd'hui, c'est faire des liens entre le texte et son contexte de création mais également avec le monde dans lequel le lecteur actuel vit. En quelque sorte, ce travail permet une rencontre avec l'altérité, avec un monde qui nous échappe puisque nous ne maîtrisons pas l'ensemble de ses codes. Le parcours de lecture proposé aux élèves ne joue peut-être pas sur le levier motivation puisqu'ils ne sont pas tous très intéressés par l'objet ancien. Cependant, nous leur donnons des grilles de lecture culturelles tout à fait pertinentes pour le monde contemporain. Ainsi, nous observons dans les programmes pour la classe de sixième une thématique sur les textes fondateurs. Certains passages de la *Bible* leur sont complètement inconnus pourtant des œuvres d'art, des publicités, du vocabulaire, des marques contemporains utilisent ou s'inspirent de ces textes.

Enfin, pour que la littérature soit un objet ancré dans la réalité proche des élèves, il paraît opportun de leur proposer une activité interactive. L'étude d'un texte se construit autour de l'expression des sentiments de l'auteur parfois partagés par le lecteur lui-même mais aussi un décorticage minutieux des procédés d'écriture. Ces deux phases permettent à l'élève d'être au cœur de ses apprentissages et donc de s'emparer d'un objet qui lui était au départ inconnu. Ainsi, la littérature, parce qu'elle transmet des émotions, force son lecteur (même d'un jeune âge) à exprimer les siennes. Cette démarche nous semble essentielle et en accord avec les procédés d'expression contemporains. En effet, la communication, l'expression de son avis personnel ont une place primordiale à travers les réseaux sociaux. Elle permet aussi aux élèves de faire des liens avec d'autres domaines. C'est pourquoi, elle n'est plus isolée dans sa sacro-sainte chapelle mais elle est liée à d'autres champs d'étude.

Cette vision que nous proposons du métier se développe autour de plusieurs volontés. La première, c'est rendre toutes ses lettres de noblesse à une discipline qui n'est plus aujourd'hui motivante pour les élèves. La seconde repose, sur les objectifs de notre mission d'enseignante. Au collège et au lycée, nous ne formons pas des littéraires mais de futurs citoyens qui ont besoin de maîtriser leur langue et de comprendre le monde, en ayant la possibilité d'acquérir

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

une culture la plus globale possible. C'est pourquoi nous souhaitons ici démontrer l'aspect triangulaire des enjeux de l'enseignement du français.

2. L'importance de la maîtrise de la langue

Dans le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, le domaine n°1 est celui des langages. Le titre tel qu'il a été choisi par les autorités marque un nouvel élan dans l'enseignement de cette matière scolaire. En effet, la langue française est désormais considérée comme un outil « pour penser et communiquer ». Les activités proposées en classe de français servent non seulement cette matière mais toutes les autres. Le rôle pivot de l'enseignement du français est alors réaffirmé. Cela suppose aussi que le français ne se travaille pas uniquement avec le professeur de lettres mais dans toutes les disciplines. Les activités de lecture, d'écriture, de retour sur ces écrits, de réflexion sur la langue doivent être conduites de manière transversale pour être davantage efficaces. Savoir lire, c'est être capable de déchiffrer une consigne en mathématiques tout comme être capable de lire un texte littéraire. L'approche par domaine, telle qu'elle est faite dans le socle prône une ouverture des disciplines entre elles. Les élèves se sentent davantage concernés car ils sont interrogés et mis en situation avec différents enseignants et sur des sujets divers. Ces points sont rappelés dans l'introduction du domaine 1 du socle commun de connaissances et de compétences :

> *Ce domaine permet l'accès à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique ; il implique la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations. Il met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicités comme outils de pensée, de communication, d'expression et de travail qui sont utilisés dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités.*

Cela montre aussi que la maîtrise du français dépasse le cadre scolaire pour toucher les sphères de la vie quotidienne. Apprendre à lire correctement un texte en sachant décrypter les éléments explicites tout comme les éléments implicites permet au citoyen de faire des choix en ayant pleinement conscience de tous les enjeux. Ce domaine placé en amont du socle montre à quel point, l'école française et plus tard la société française ont besoin d'hommes et de femmes maîtrisant une langue commune sous toutes ses formes : le français.

3. Transmission d'une culture commune et éveil des esprits

L'enseignement de la littérature est basé sur la transmission d'une culture littéraire commune. Par exemple, transmettre les textes fondateurs, qu'ils soient religieux ou non, est essentiel dans la consolidation d'une nation. Si l'on prend l'exemple de la *Bible*, de la *Torah* et du *Coran,* il est important d'expliquer, de montrer aux élèves à quel point ces textes sont proches et racontent très souvent les mêmes histoires qui sont ensuite reprises à travers les arts et les siècles. Les textes sacrés ne sont pas les seuls à fonder notre culture. Toute la mythologie y participe également. Ainsi, il est intéressant de montrer aux élèves à quel point ces textes fondateurs ont une résonnance dans le monde contemporain. Par exemple, savoir décrypter certaines publicités, c'est reconnaître certaines histoires racontées dans les textes fondateurs. La transmission d'un patrimoine littéraire commun réunit les enfants d'origines les plus diverses autour d'un même socle partagé. Nous le verrons dans une autre partie, la définition du patrimoine littéraire français est à reconstruire pour permettre à tous de s'y reconnaître.

Le travail des élèves dans la discipline français s'articule autour de la maîtrise de la langue française, l'appropriation d'une culture littéraire commune mais également de la construction d'un esprit critique. La littérature est un art d'échanges entre l'écrivain et les lecteurs. Dans les théories de la réception, nous l'avons dit, le lecteur achève la construction du texte. Or, un tel exercice n'est réalisable que si le lecteur réfléchit sur ce qu'il lit et sur le contexte de création. Toute la démarche de lecture n'est pas conscientisée par le lecteur, pourtant en classe on demande à l'élève de prendre conscience des éléments pour leur donner du sens. Cet aspect de l'enseignement se place du côté des capacités et des habiletés, ressources à mobiliser pour l'acquisition de la compétence visée. L'élève doit être capable de revenir sur ses premières hypothèses pour les faire évoluer et doit manier les nouvelles idées découvertes pour espérer faire évoluer sa pensée. Lorsque nous traitons de l'éveil des esprits, nous sommes au cœur de nos recherches. Ce point marque la tension qui existe entre la nécessité de formuler son opinion mais aussi de la faire évoluer pour qu'elle s'inscrive dans une réalité partagée par le plus grand nombre. Le rôle de l'enseignant de français n'est pas de formater les esprits mais de faire prendre conscience aux élèves que certaines opinions nuisent à la création d'un vivre ensemble prometteur pour l'avenir de la société française. Les lectures

aussi diverses que variées offrent une vision du monde plurielle qui nourrit l'imaginaire des élèves. Leur montrer les différentes facettes du monde contemporain, et leur faire découvrir les parcours de personnages atypiques, pourrait les faire accéder à un mode de lecture différent de celui qu'ils avaient en entrant à l'école. Un élève qui entre en classe porte en lui les connaissances et les expériences qu'il a acquises précédemment au sein de son parcours scolaire, de son parcours sportif mais surtout familial. Il n'entre pas en classe innocent et sans opinions. Plus il est jeune, plus ses opinions sont celles de sa famille. L'école a, en quelque sorte, la charge de travailler à partir de ses opinions pour les faire évoluer pour qu'elles entrent en résonnance avec le monde tel qu'il est. Faire évoluer ou nuancer les opinions des élèves ne doit pas entrer dans un processus d'uniformisation de la pensée, bien au contraire. Il doit aider les élèves à discuter entre eux sur des sujets sensibles. Nous cherchons à donner tous les outils aux élèves pour qu'ils ne subissent aucune manipulation intellectuelle. Le danger le plus présent aujourd'hui repose sur la multitude des médias qui s'offrent à eux. Les canaux d'information sont tellement différents les uns des autres qu'ils n'abordent pas la notion de vérité de la même manière. Les armes intellectuelles que l'école pourra leur permettre de construire seront autant de barrages aux dérives manipulatrices présentes dans la sphère médiatique.

Nous abordons une thématique très importante qui mêle société et école. Lors des séquences ancrées dans la didactique des littératures postcoloniales, nous pensons que des tensions très fortes pourraient exister entre les opinions personnelles, les opinions familiales et les réalités présentées par les textes lus. Intellectuellement, les deux pourraient apparaître comme incompatibles. Un élève qui entend régulièrement des critiques acerbes sur les migrants, ou sur une communauté religieuse connaîtra des tensions intellectuelles. Il s'agira pour lui de mener un combat interne pour en arriver à discuter ce qu'il croyait vrai. Il existe presque une dichotomie entre les discours entendus dans la sphère familiale et les propositions faites en classe. Le va-et-vient intellectuel soumis à cet élève pourrait très bien ne pas avoir d'impact. Le travail mené en classe n'a pas toujours de répercussions dans la société ni même dans la sphère familiale. Certains modes de pensée trop extrêmes demeurent totalement hermétiques à un quelconque changement. La didactique des littératures postcoloniales n'a pas la vocation de réussir pour tous. Cependant, comme toutes les actions scolaires, les réussites et les échecs ne se mesurent pas uniquement au sein de l'école. Parfois, le travail des enseignants est un pari sur l'avenir. Le travail mené fonctionne autour d'objectifs ciblés et visent à la construction des citoyens de demain sans pour autant que l'école puisse en mesurer

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

les effets sur le long terme. Eveiller les esprits s'inscrit pleinement dans cette démarche. L'école donnerait à tous les outils nécessaires à la construction d'un esprit critique affuté sans pour autant être certaine qu'il sera toujours aussi performant sur le long terme. Les opinions comme nous le verrons dans une autre partie de la thèse sont volatiles et se modulent en fonction des tendances. Nous espérons que l'enseignement des littératures postcoloniales permette à certaines données de devenir des vérités et non plus des opinions.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Chapitre V : Limites et contraintes de l'enseignement des lettres

Enseigner les lettres aujourd'hui revient presque à se poser à l'inverse de l'ensemble des pratiques observées dans la société et que nous mettrons en lumière dans la troisième partie. Il faut pour réussir dans cette discipline maîtriser l'ensemble des compétences de lecteur mais également savoir manier la langue française. Cela revient à aider une personnalité à se construire, à être capable de traiter les informations qu'elle reçoit. Plus globalement, « c'est permettre […] l'accès à une langue et une littérature communes à tous, afin de donner à tous un patrimoine culturel qui soit au moins une référence commune, sans gommer pour autant les particularismes des uns et des autres. C'est un bon vieux principe que l'on a du mal à mettre en pratique » [34] On navigue donc sans cesse de l'individuel au collectif, c'est ce qui marque toute la difficulté d'enseigner les lettres aujourd'hui.

1. L'hétérogénéité des publics

a) Quels élèves dans les écoles aujourd'hui ?

L'école française dans sa définition même se veut égalitaire. Elle doit offrir les mêmes chances à tous. Or, d'après les enquêtes PISA, nous sommes au cœur d'un système extrêmement inégalitaire. D'où viennent effectivement ce malaise et ce décalage entre la volonté politique et la réalité sur le terrain ?

Pour ouvrir cette réflexion, commençons par citer les textes de loi. Dans son article L.131-1-1, le Code de l'Education précise que « l'objet de l'instruction obligatoire est de permettre à l'enfant, d'une part, d'acquérir des instruments et connaissances de base, et d'autre part, de développer sa personnalité. ». De plus, dans la circulaire n°97-123 du 23 mai

[34] In Sous la direction d'Alain Boissinot, *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, Paris, Canopé-CRDP de Versailles, 2001. p.19.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

1997, on peut lire ceci « la mission du professeur est d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de leur assurer une formation en vue de leur insertion sociale et professionnelle »

Ces textes de loi mettent en exergue le rôle de n'importe quel professeur. Plus précisément, celui du professeur de lettres est de permettre à tous les élèves de savoir lire et écrire parfaitement le français et d'avoir un bagage culturel et notamment littéraire qui lui permette de faire face à toutes les situations dans sa vie d'adulte. Cependant, il est de plus en plus difficile d'étudier un texte littéraire pour des élèves qui ne savent pas lire le français, que ce soit leur langue maternelle ou non, à l'entrée en sixième. L'hétérogénéité culturelle et linguistique est telle sur notre territoire qu'il est difficile de mener tous les élèves au même niveau. À l'entrée en maternelle, un élève devrait maîtriser 2000 mots mais on note des écarts importants entre les enfants des différentes catégories socioprofessionnelles. Alors qu'un enfant de classe sociale défavorisée maîtrisera 600 mots d'autres dépassent la moyenne attendue. Les enfants, chez qui, on ne parle pas, on ne lit pas, ne partent pas avec les mêmes chances que d'autres à qui on lit des histoires depuis qu'ils sont bébés. Il existe un lien précis entre catégorie socioprofessionnelle et la construction d'une culture comme le prouvent les travaux de Bourdieu. Dans son ouvrage *Les héritiers* publié en 1964, il met en avant l'importance du « capital culturel ». Un enfant qui arrive à l'école porte en lui le « capital culturel » que ses parents lui auront transmis. Or, les catégories socio professionnelles défavorisées livreraient un « capital culturel » plus pauvre que des catégories socio professionnelles plus aisées. L'écart entre les habitudes intellectuelles familiales et le travail scolaire serait alors si important que l'école, au lieu de gommer les inégalités sociales, ne ferait que les renforcer. Bernard Lahire nuance quelque peu cette position, en affirmant que le déficit des catégories socio professionnelles défavorisées se concentre sur le manque d'accès à la culture de l'écrit. Or, il s'agit d'un point central dans la réussite scolaire. La famille peut tout de même jouer un rôle important si elle offre les outils pratiques nécessaires à la fondation d'une culture de l'écrit. Nous observons actuellement une multiplication des supports ludiques qui permettent à l'enfant de s'approprier cette culture. À Mayotte, par exemple, la question de la culture de l'écrit est réellement problématique pour une majorité d'élèves. En effet, nous sommes davantage dans une tradition orale. Dans ce cadre, les différences sont liées à un ancrage fort dans un espace géographique singulier. Le seul livre connu de tous est le *Coran.* Ces disparités culturelles et éducatives marquent l'enfant tout au

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

long de la scolarité. Ainsi, lorsque dans votre classe, vous parlez des fables de La Fontaine ou des contes, les référents ne seront pas les mêmes pour tous les élèves. Pour certains, l'objet livre sera la première référence alors que pour d'autres ce seront les dessins animés. Il faut donc bien avoir en tête cette question pour pouvoir mieux prendre en compte cette hétérogénéité dans l'approche didactique choisie pour le travail scolaire.

2. Une nation, des territoires

Enseigner le français ne revient pas à la même définition selon nos deux aires géographiques comme nous l'avons exposé plus en détails. Ce que nous avons dit, précédemment devrait être vrai partout si l'on se place du côté de l'égalité républicaine. À ceci, s'ajoute le milieu d'origine des élèves. On peut constater que les catégories socioprofessionnelles des familles des élèves sont bien différentes d'une zone à une autre et à l'intérieur même d'une zone plurielle. Alors que la priorité est parfois de permettre à tous de savoir lire en fin de collège, ailleurs elle est d'enrichir encore et encore une culture intellectuelle déjà très fournie. Cette réalité déjà marquée sur le sol métropolitain l'est encore plus si l'on compare avec Mayotte. En revanche, à Mayotte la question culturelle est beaucoup plus récente et est encore en pleine construction. La DAC (direction des affaires culturelles) est en place mais à la préfecture et aucun lien ne semble encore avoir été fait avec le système scolaire. Il est évident que l'on ne peut pas dire que rien n'est fait mais nos recherches prouvent que les comptes rendus d'actions sont plutôt rares. Il est évident que faire des liens avec des monuments historiques, faire visiter des musées nationaux est bien plus évident en Métropole que dans les territoires ultramarins. Cependant, nos propos sont à relativiser car même si l'offre culturelle est moins fournie, elle est présente de manière différente.

Ce constat posé, nous mesurons bien ici l'échelle d'attentes que nous pouvons définir ainsi :

1. Maîtrise de la langue la plus usuelle et d'un socle minimum de culture
2. Maîtrise des différents registres de langue et d'une culture hétérogène

Or, cette échelle n'est pas plus vraie à Mayotte qu'en Métropole. Elle s'applique partout et doit obliger l'enseignant de français à s'adapter à son public. Les élèves arrivant avec des niveaux bien différents les uns des autres, les programmes sont à lire en se focalisant sur ce qui est l'essentiel pour le public visé. Peu importe où l'enseignement se fait, la démarche d'adaptation est intrinsèque au métier. La spécificité de nos deux aires de recherche est donc toute relative.

3. Nécessité d'adapter

Nous sommes donc face à un paradoxe de plus qui pourrait paraître insoluble. Notre constitution porte intrinsèquement la notion d'égalité. C'est une notion qui fait également partie de notre devise au même titre que la fraternité et la liberté. Il est impensable que des enfants français, peu importe leur lieu de naissance ou leur lieu de vie, n'aient pas les mêmes chances de réussite. C'est pour cette raison, que les instructions officielles ont défini un cadre général et commun que tous doivent atteindre ou valider en fin de parcours scolaire. Cependant, dans la réalité des classes, cette égalité n'est pas effective. C'est ainsi, que nous parlons de plus en plus d'individualisation des parcours. Si l'on peut envisager que chaque élève, autant que faire se peut, ait un des parcours qui lui correspondent le plus, pourquoi ne pourrait-on pas aménager des programmes, des modes d'apprentissage spécifiques à des départements et notamment aux départements d'outre-mer ? Mayotte, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, est une île singulière avec une histoire et un parcours qui lui sont propres. Les élèves mahorais doivent être considérés comme des élèves à part entière qui ont des besoins spécifiques. Dans le cadre de la didactique des littératures postcoloniales, l'adaptation au public est une obligation pour la réussite de l'entreprise. Les élèves qui se forment pour devenir des citoyens respectueux et soucieux de l'Autre, n'ont pas les mêmes visions du monde. Leur singularité marque un positionnement particulier. L'élève qui est issu de l'immigration, par exemple, doit comprendre pourquoi il est parfois rejeté. Il doit comprendre que la société française, de par son histoire, a tendance à chercher à valoriser la « culture française ». Ce même élève peut ainsi comprendre que la mixité culturelle, sociale et ethnique prend du temps à s'inscrire dans l'esprit français. *A contrario*, un élève ancré dans la société française et considéré comme un français n'a pas à se positionner. Il sait qu'il est français. En revanche, son parcours de lecture des littératures postcoloniales peut lui permettre de concevoir les différentes facettes de la société française. Enfin, un élève

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

mahorais doit saisir les enjeux de son inscription dans la société française sans pour autant renier sa culture singulière. Ainsi, plus l'approche sera individualisée grâce à la didactique des littératures postcoloniales plus chacun pourra se former et concevoir le vivre ensemble.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Conclusion

L'enseignement du français est complexe car il revêt des apparences et des objectifs différents en fonction des orientations politiques et des choix de société faits à un moment donné. Nous l'avons vu, l'écart se creuse de plus en plus entre la recherche et le terrain. Le monde scientifique préconise de laisser une place de plus en plus importante à l'élève, à la construction de son autonomie dans ses apprentissages et à la part de culture personnelle qu'il peut apporter dans ses créations. Or, la réalité des classes de ce qui se passe en classe revêt des aspects très hétérogènes. Même si les programmes tendent à aller dans le sens des chercheurs, la réalisation en classe semble encore lointaine. Les éléments qui font consensus dans le cercle universitaire ont du mal à percer dans la sphère scolaire. Les études des futurs enseignants ne présentent que peu, voire jamais, l'ensemble des théories que nous avons mises à jour. Les épreuves de concours, bien que revues, sont encore très éloignées de ces théories. Les enseignants sont plus des spécialistes de la littérature que des didacticiens. Or, maîtriser un savoir universitaire ne garantit pas à quelqu'un d'être en mesure de créer une situation au sein de laquelle un élève pourra construire un savoir scolaire à son tour. Pour poursuivre sur cet aspect de notre problématique nous pouvons ajouter que la formation initiale puis continue des enseignants, déjà très limitée n'offre que peu de possibilités dans ce domaine. En outre, nous souhaitons rappeler que l'absence de formation approfondie et détaillée en didactique empêche les enseignants de prendre en compte les spécificités de chaque élève. L'enseignement de la littérature est un dialogue à plusieurs échelles. Un dialogue entre l'élève et le texte, l'élève et l'enseignant, l'élève et ses pairs et l'élève et ses opinions.

> *Cette perspective permet de réfléchir sur la relation dialectique (qu'affronte tout enseignant de littérature, notamment) entre les œuvres, le sujet réflexif, le sujet affectif, la forme et le sens, l'histoire collective et la nécessité pour chacun de construire son identité, sa place particulière dans la langue, la culture, d'assumer sa propre histoire. Cette conception de la culture et de son enseignement comme dialogue nous permet aussi de comprendre que chacun est toujours dans un rapport d'interprétation-reconstruction responsive du discours de l'autre. Discours qui fait sens, selon la formule de F. François, « au-delà de la*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

transparence du dit ». On comprend ainsi pourquoi dans les classes de banlieues à problèmes, la question de l'interprétation des dialogues partagés (plus souvent dialogues de sourds), devient un problème majeur.

Cette perspective qui trouve en partie son inspiration dans les travaux de Bakhtine, et dans d'autres peu connus de Vygotski, réaffirme en même temps l'impossibilité de séparer le travail de la pensée et des affects (J.-Y. Rochex). Les interactions de la classe de français ne sont pas en dehors du système de valeurs, des rapports de place, des conceptions du monde que manifeste tout échange. Le dialogue dans la classe de français n'y échappe pas. [35]

Le travail de l'enseignant, et particulièrement de celui de français, doit se repenser autour de la notion de dialogue. La place du savoir au sein de la société bouleverse petit à petit la représentation que l'on doit en avoir à l'école. Le savoir est parfois négociable, il se cherche, il se construit. Le dialogue autour du savoir s'inscrit pleinement dans cette nouvelle approche. Les littératures postcoloniales peuvent, si elles sont étudiées dans cette perspective, devenir un lieu d'échange et par conséquent de construction du sujet lui-même. Il faut à travers des situations didactiques particulières permettre aux élèves de discuter les textes qui racontent une histoire commune et la construction du monde contemporain.

[35] In Dominique Bucheton, *op. cit*. p. 8.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Deuxième partie
État des lieux de l'enseignement des littératures postcoloniales

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Introduction

Dans la première partie, nous avons posé les bases théoriques et épistémologiques de notre recherche. Ainsi, nous appelons didactique des littératures postcoloniales la mise en place de situations didactiques dans lesquelles les élèves se trouvent confrontés à des œuvres postcoloniales. La lecture isolée de tels textes est une première étape mais elle ne peut conduire à l'acquisition de la compétence définie précédemment. Nous souhaitons créer des temps d'échanges, de rencontres et créer des espaces de travail dans lesquels les élèves puissent largement développer leur autonomie. Ainsi, nous espérons les amener à réfléchir en profondeur au travail effectué. Nous visons à travers ce travail l'acquisition d'une compétence à visée sociale qui se traduit par une amélioration du vivre ensemble. Si l'on rattache cette approche à nos deux aires géographiques de recherche, nous constatons finalement que nous visons deux choses différentes. Étudier les littératures postcoloniales dans l'hexagone, c'est faire prendre conscience aux générations futures que le monde est bigarré, créolisé. C'est aussi leur permettre de mettre des mots sur nos différences ethniques, culturelles et religieuses. Dans un climat tendu, c'est apprendre d'une autre manière à découvrir sereinement notre société. Les littératures postcoloniales viennent compléter un patrimoine littéraire déjà riche et complexe, elles viennent enrichir une bibliographie constituée de classiques. Pour Mayotte, la vision est quelque peu différente. Le climat social est tout aussi problématique qu'en Métropole. Cependant, proposer des littératures postcoloniales comme lectures aux élèves en mettant notamment en avant la production propre à l'océan indien, c'est souligner l'importance de ce champ littéraire. C'est aussi montrer aux mahorais eux-mêmes quelle identité, la colonisation, les différents statuts réglementaires et aujourd'hui la départementalisation ont créée. Alors que dans les Antilles, cette reconnaissance passe par une prise en compte de l'histoire esclavagiste, à Mayotte, la question de l'esclavage demeure est à poser différemment. Ainsi, à travers cette partie, nous souhaitons analyser le rapport de nos aires géographiques avec l'histoire coloniale. En menant ce travail d'investigation historique, nous souhaitons comprendre quelles opinions il faudrait déconstruire grâce à l'analyse des littératures postcoloniales. Ceci nous permettra de mieux cibler les objectifs que nous devons atteindre pour chacune des aires géographiques de notre recherche. De plus, nous ne pouvons pas considérer que l'enseignement des littératures postcoloniales est une nouveauté que nous créons à partir de cette thèse. De nombreux professeurs de lettres proposent ces textes aux élèves de l'Hexagone et de Mayotte. Comprendre et analyser les

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

pratiques nous permettraient d'étudier les mécanismes d'apprentissage qui fonctionnent et les autres. Nous le verrons cette approche a été très problématique et demeure un point non résolu de notre travail. Enfin, le support le plus neutre, puisqu'il n'implique pas de personne physique, le manuel scolaire nous livrera de précieuses indications quant à la place que l'on offre aux littératures postcoloniales dans le milieu scolaire.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Chapitre I : L'hexagone

L'Hexagone entretient un rapport étrange et ambigu avec l'histoire coloniale puisqu'il en est à l'origine. La France connaît vaguement cette période de son histoire mais ne mesure pas concrètement les effets. Tout à la fois désireux d'en parler pour que cette partie de l'histoire s'inscrive dans la mémoire collective et parallèlement, pourtant les difficultés s'accumulent lorsque l'on souhaite en démontrer les méfaits. Ainsi, puisque ce n'est pas encore une histoire qui semble acceptée en tant que vérité, l'école a bien du mal à se saisir des codes de cette période historique. Les liens qui existent entre histoire coloniale et construction de la société contemporaine n'apparaissent pas dans la sphère scolaire. Pourtant, l'histoire de la colonisation a créé dans l'esprit français mais aussi européen un sentiment de domination et de toute puissance mondiale. Les mécanismes d'asservissement de l'autre ont hiérarchisé les cultures. Encore aujourd'hui, les cultures se battent, s'entrechoquent dans un combat inégalitaire. Les langues en font de même. Nous cherchons ici à mettre en avant les connaissances essentielles liées à l'histoire coloniale qui expliquent de manière généralisée le rapport à l'autre au sein de l'Hexagone.

1. L'Histoire coloniale

a) Les différentes phases[36] de la colonisation française

La colonisation française s'est faite en trois phases distinctes. La première commence lors des grandes découvertes. La première s'étend de 1534 à 1830. Elle débute en même temps que les grandes découvertes mondiales. C'est ainsi que les premiers colons français s'établissent au Canada dès 1534. Ces français ont pour objectif de participer à la pêche et s'engagent dans la découverte de métaux précieux. Leur principal objectif est de développer leur richesse. La France devra attendra le XVIIe siècle pour voir évoluer ses ambitions commerciales. En s'installant aux Antilles, elle met en place le commerce des esclaves, visant à développer l'industrie de la canne à sucre et du tabac. D'autres parties du globe sont

[36] In Pierre Singaravélou, *op.cit*.

Et http://larousse.fr/encyclopedie/autre-region/Empire_colonial_fran%C3%A7ais/120109

colonisées par la France à cette même époque, notamment en Afrique et dans l'Océan Indien. Cependant, en 1763 la France signe le traité de Paris qui la contraint à renoncer au Canada ainsi qu'à son installation au Sénégal. Cette première phase est considérée comme un échec. Certes, la situation économique est florissante aux Antilles mais la Révolution française, les différentes défaites napoléoniennes n'ont de cesse de fragiliser l'empire colonial. En 1830, la prise d'Alger marque le début de la deuxième phase de colonisation. Marquée par les conquêtes en 1860, l'Algérie comme certains pays d'Afrique noire deviennent français. Pendant cette même période, différentes îles du Pacifique sont également annexées à la France. Dans cette dynamique, la France vise l'Asie mais les Français ne parviennent pas à surpasser les Anglais en Chine. Ce sont le Cambodge et la Cochinchine qui deviendront finalement français. Cette phase qui dure près de quarante ans permet à la France de se placer sur l'échiquier international en devenant le deuxième empire colonial juste derrière la Grande-Bretagne. Malgré cette volonté de s'établir aux quatre coins du monde, on observe un certain désintérêt des politiques quant au devenir de ces colonies. La troisième et dernière phase s'étend entre 1879 et 1910. La France vient de vivre de lourdes défaites face à la Prusse. L'expansionnisme colonial est donc justifié par la nécessité d'affirmer la grandeur de la nation dans un contexte militaire délicat. Ainsi, au Maghreb, à Madagascar et en Indochine, la France développe ses conquêtes.

Petit à petit, l'Empire colonial que la France aura mis quatre siècles à établir s'effritera. En 1936, lorsque le Front populaire accède au pouvoir, des lois favorisant l'autonomie des colonies sont votées. Cependant, elles ne seront pas toujours très bien appliquées. Parallèlement, une tendance indépendantiste s'inscrit dans les consciences des peuples colonisés. Pour exemple, la conférence de Brazzaville en janvier 1944 est une preuve de ce changement car les pays présents cherchent à définir un système plus juste pour les peuples indigènes. Bien plus que des lois, ce sont les indépendances effectives qui marqueront la fin de l'empire. Dès 1941, le Liban ainsi que la Syrie obtiendront leur indépendance. Suivent les guerres meurtrières en Indochine et en Algérie qui aboutiront à l'indépendance de ces Etats mais à quel prix ? Il reste encore de nombreux territoires désormais français à travers le monde et qui ont un statut à part entière. L'ensemble des territoires et des départements ultra-marins nous rappellent cette histoire coloniale.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

b) Les idéologies mobilisées dans la colonisation

Ce chapitre de l'histoire mondiale débute avec celle des grands navigateurs. Ces explorateurs qui parcourent les mers à travers le globe sont animés par un besoin de connaître exactement les contours du monde et de découvrir de nouvelles routes commerciales plus sûres et plus accessibles. Cette première approche apparaît comme positive et permet aux sciences de se développer. Cependant, la découverte du continent américain à la fin du XVe siècle marque de manière prégnante le bouleversement mondial qui va suivre. L'occupation de territoires, qui n'appartiennent pas aux colons, le massacre des populations indigènes soulignent la cruauté humaine des colonisateurs. Les individus colonisés et déportés sont séparés de leurs proches et sont comme classés en fonction de la catégorie à laquelle ils appartiennent et selon les besoins dont on a d'eux. Les colonisateurs, les colons occupent une place supérieure par rapport aux colonisés. Ce sont eux qui sont les maîtres même si les territoires ne leur appartenaient pas à l'origine. Ils gèrent non seulement les terres mais ils décident aussi du sort qui sera réservé à chacun des colonisés. Dans un premier temps, l'Empire colonial français s'inscrit dans une démarche financière. Le seul élément qui compte réellement est l'enrichissement de la Métropole sur le dos des colonies. Puis petit à petit, et notamment suite à la réussite de l'exposition coloniale internationale qui s'est tenue à Paris en 1931, c'est la mission civilisatrice qui deviendra le leitmotiv de la France. Ainsi, les français utilisent deux modes pour gérer leurs colonies. Il y a eu d'un côté « l'assimilation » pour laquelle seule Paris énonce les lois qui seront directement applicables dans les colonies. De l'autre, « l'association » semble être un système plus souple au sein duquel les lois s'adaptent aux coutumes locales. Bien que revêtant des apparences plus justes, il demeure très inique puisque les indigènes ne sont pas des citoyens français mais bien leurs subalternes. L'ensemble des codes culturels sont transmis sans aucun aménagement. La langue, les pratiques culturelles, la religion (notamment catholique) sont imposées aux colonisés par le biais de l'école. La culture française est considérée comme la plus importante : les connaissances maîtrisées par les scientifiques sont les seules valables. Au-delà de la vision humaniste revendiquée, la politique mercantile mise en place à travers le commerce triangulaire anime l'ensemble des décisions prises par la Métropole. Tout ce qui est décidé et accompli dans les colonies, l'est par et pour la France métropolitaine. Ainsi, l'introduction de la monnaie dans les échanges commerciaux, le refus catégorique d'industrialiser les colonies permettent à la métropole de garder la mainmise décisionnaire. Cela crée une nouvelle donne

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

économique qui aura des conséquences bien au-delà du système colonial que nous exposons. Deux éléments retiennent ici notre attention : la suprématie intellectuelle sur les peuples indigènes auxquels on dicte un mode de vie et de pensée et l'oligarchie économique construite de toutes pièces par une Europe ultra-dominatrice.

c) La traite négrière

Elle fait partie intégrante du commerce triangulaire que nous avons déjà cité précédemment. Entamée, dès le XVe siècle, par les Portugais qui achètent leurs premiers hommes sur les côtes d'Afrique qu'ils explorent, elle prendra fin pour les Français en 1817 avec l'ordonnance du 8 janvier signée par Louis XVIII. Grâce à ce texte de loi, les esclaves noirs ne pouvaient plus être introduits dans les colonies. Il sera renouvelée à deux reprises : en 1827 et 1831. La traite négrière consiste à échanger des hommes et des femmes, en Afrique, contre des produits manufacturés européens. Ces africains sont ensuite parqués dans des bateaux insalubres, transportés à travers l'Atlantique, vendus aux Antilles ou en Amérique puis exploités dans les pires conditions dans les plantations de canne à sucre, de tabac et de coton. Cette traite contribue au développement économique des plus grands pays d'Europe. On estime que la France a pu s'enrichir à hauteur de 15 à 20 % grâce à ce commerce. Tout le système de traite négrière repose sur deux éléments que nous avons déjà soulignés précédemment et que nous pourrions reformuler : la suprématie de la race blanche et l'importance du développement économique unilatéral. Ainsi, dans son ouvrage *Les lois psychologiques de l'évolution des peuples* publié en 1894, Gustave Le Bon distingue quatre degrés de races humaines :

- « les races primitives » : ce sont tous les hommes qui en sont restés à l'état de « sauvages », chez qui on ne trouve « aucune trace de culture ».
- « les races inférieures » dont le parfait exemple serait les noirs. Renan partage complètement ce point de vue sur ce degré de race. Selon Le Bon, « ce sont des barbares que leur infériorité cérébrale condamnait à ne jamais sortir de la barbarie ».
- « la race intermédiaire » qui correspond aux peuples d'Asie. Selon Renan, ce sont des hommes qui sont capables de construire des civilisations dont on doute qu'elles seront totalement achevées. Le Bon leur donne le titre de « race moyenne ».
- « la race supérieure ». Pour Le Bon, « Parmi les races supérieures, on ne peut faire figurer que les peuples indo-européens. ».

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Cette classification montre que le point qui sépare les hommes, c'est le niveau de civilisation dans lequel ils se trouvent. Selon les racialistes tels que Le Bon et Renan qui se sont appuyés sur les travaux de Buffon, les Européens et *a fortiori* les Blancs sont supérieurs parce qu'ils ont davantage développé les sciences et les techniques que les autres. Pourquoi, alors se priver et ne pas dominer les autres races puisqu'elles ne sont pas à la hauteur ? Alors que les Européens découvraient des terres et qu'ils ont commencé à rencontrer d'autres hommes qui vivaient différemment, ils ont fait le choix d'imposer leur culture, leur langue, leur mode de vie parce qu'ils estimaient qu'ils étaient bien au-dessus des autres. Le discours colonial s'intègre dans un argumentaire scientifique très en place aux XIXe et XXe siècles. C'est ainsi, que des politiques tels que Jules Ferry ont pu prononcer des discours à l'Assemblée Nationale visant à promouvoir et valider la seconde vague de colonisation le 28 juillet 1885 :

> *On peut rattacher le système [d'expansion coloniale] à trois ordres d'idées : à des idées économiques, à des idées de civilisation… à des idées d'ordre politique et patriotique. Ce qui manque à notre grande industrie… ce qui lui manque le plus, ce sont les débouchés… La concurrence, la loi de l'offre et de la demande, la liberté des échanges, l'influence des spéculations, tout cela rayonne dans un cercle qui s'étend jusqu'aux extrémités du monde… Or, ce programme est intimement lié à la politique coloniale… Il faut chercher des débouchés. Il y a un second point que je dois aborder… : c'est le côté humanitaire et civilisateur de la question… Les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures. Je dis qu'il y a pour elles un droit parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures. Il n'y a pas de compensation pour les désastres que nous avons subis… Mais est-ce que le recueillement qui s'impose aux nations éprouvées par de grands malheurs doit se résoudre en abdication ?… je dis que la politique coloniale de la France s'est inspirée d'une vérité sur laquelle il faut rappeler votre attention : à savoir qu'une marine comme la nôtre ne peut se passer, sur la surface des mers, d'abris solides, de défenses, de centres de ravitaillement. Rayonner sans agir, en regardant comme un piège, comme une aventure toute expansion vers l'Afrique ou vers l'Orient, vivre de cette sorte pour une grande nation, c'est abdiquer.*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Nous le voyons très bien dans ce discours, Ferry s'appuie sur les théories racialistes pour justifier les actions à mener et convaincre ses pairs de l'utilité de la colonisation. Le discours colonial était donc celui-ci : Jules Ferry promeut la nécessité pour les Européens d'aider les autres races à se civiliser. Un homme noir ne vaut rien aux yeux des hommes blancs. Il est une marchandise achetable, vendable et exploitable pour développer un commerce florissant. Nous saisissons bien les enjeux philosophiques sous-jacents à cette démarche mais le bilan humain est tout autant désastreux.

Il est très délicat de proposer des chiffres exacts puisque l'époque ne permettait pas de recenser de manière précise les êtres humains déportés. Cependant, on estime qu'en quatre siècles, près de 12 millions de personnes ont été transportées d'Afrique en Amérique. Au moins 1 million et demi de personnes sont mortes pendant la traversée de l'Atlantique. Ces chiffres marquent l'ampleur de la traite. Ils mettent en exergue non seulement les pertes humaines considérables mais également les diasporas africaines à travers la planète. La traite négrière a participé à l'implantation d'Africains partout dans le monde.

d) Les conséquences sur le monde contemporain

Le monde contemporain est le résultat de l'histoire mondiale dans tous ses aspects aussi complexes soient-ils. La colonisation ne fait pas exception même si on peine à admettre que des choix politiques datant de plusieurs siècles ont encore des répercussions à notre époque.

Comme nous venons de l'évoquer une des conséquences de la colonisation française et à plus large échelle européenne, est l'arrivée massive d'Africains avec leur langue, leur religion, leurs coutumes dans des endroits où fleurissaient les systèmes de plantation. Nombre de personnes aujourd'hui ont des ancêtres esclaves africains. Cela nous amène à nous questionner quant à l'héritage familial, quant aux racines et donc quant à l'identité de certains. Être au monde revient à savoir réellement qui l'on est. Or, pour certains cette démarche semble parfaitement impossible. De plus, la traite négrière et le système complexe des plantations ont engendré des rencontres et des métissages inattendus tant sur le plan humain que sur le plan culturel. Des rencontres entre colonisés et colons ont fait naître de nouvelles formes d'expression comme le créole, et de nouvelles croyances à l'instar du vaudou. La diaspora africaine est à l'origine du monde métissé dans lequel nous vivons aujourd'hui.

Ces éléments factuels cachent un mal être plus insidieux. En effet, la colonisation n'a eu de cesse de créer une image très péjorative des indigènes et *a fortiori* des Noirs, désormais fortement ancrée dans les imaginaires européens comme dans les imaginaires des colonies. Ainsi, demeure aujourd'hui cette croyance de la hiérarchie des hommes sur terre. Certes l'évolution a été remarquable, le racisme est puni par la loi mais il reste tout de même des stigmates, des peurs qui nuisent au vivre ensemble. Pendant si longtemps, l'école et les médias ont véhiculé tellement d'idées reçues sur le sujet qu'il est très difficile de les déconstruire même dans un contexte comme le nôtre.

Les liens entre monde contemporain et histoire coloniale ont du mal à se faire car c'est une histoire peu transmise dans la mesure où elle comporte de nombreuses zones d'ombre. Pourtant l'école pourrait se saisir de ce lien et en faire un véritable objet d'apprentissage.

2. Place des littératures postcoloniales

À l'heure actuelle, il nous est impossible de dresser un bilan quant à l'enseignement des littératures postcoloniales dans l'Hexagone. Alors qu'au début de notre travail de recherche, nous avions lancé une enquête sociologique, nous n'avons obtenu aucun résultat. Nous avons tout de même tenu à présenter ce travail. Vous en trouverez les détails dans l'annexe n°3. Les recommandations ministérielles ne sont plus précises dans ce domaine et laissent entrevoir une grande liberté pédagogique comme nous pouvons l'observer dans les annexes 1, 2 et 3. En revanche, nous avons observé les manuels scolaires qui nous ont offert un éclairage singulier sur la question.

Chapitre II : Mayotte

1. L'histoire de l'île

Île située dans le canal du Mozambique, Mayotte a connu un peuplement relativement tardif entre le Ve et le VIIIe siècle de notre ère. Mayotte vit du commerce avec les autres îles alentour jusqu'au XVIIIe siècle et n'est qu'un point de ravitaillement pour les Européens sur la route des Indes. Malgré une relative quiétude au début de sa construction, Mayotte connaîtra une grande période de troubles entre la fin du XVIIIe siècle et début du XIXe. Le destin de cette île bascule le 25 avril 1841 lorsque le sultan Andraintsouli cède l'île à la France en partenariat avec le Commandant Passot. Le protectorat français s'établit de cette manière et assure la sécurité relative de Mayotte. Mayotte est une des possessions françaises obtenue sans violence ce qui marquera peut-être le besoin des Mahorais dans la suite de leur histoire de se rapprocher de la métropole française. En 1846, c'est-à-dire deux ans avant le décret officiel de Schœlcher, l'esclavage est aboli sur l'île. Cet élément met encore en avant la violence relativement atténuée. La colonisation à Mayotte ne se fait pas dans un bain de sang et l'empreinte de la traite négrière n'est pas aussi marquée que dans les Antilles par exemple.

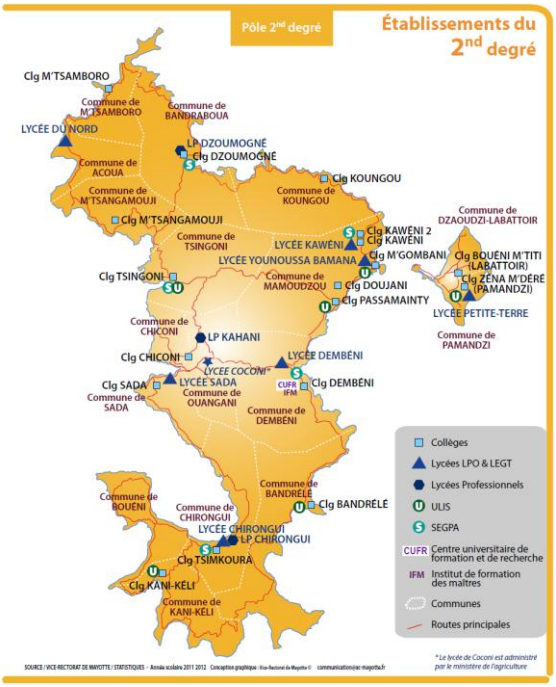
La suite de l'histoire de Mayotte se construit autour d'une succession de dates qui marquent des changements de statut ou de rattachement. Ainsi, la France établira son protectorat entre 1886 et 1892 et Mayotte sera gérée par un gouverneur. En 1912, une loi rattache administrativement Mayotte à la colonie de Madagascar. En 1946, l'archipel des Comores obtient le statut de territoire d'outre mer. Ce bouleversement légal entraîne une première crise entre les grands Comoriens et les Mahorais. Ces derniers subiront toutes les formes de violence et verront le transfert de chef-lieu vers Moroni. La scission entre les Grandes Comores et Mayotte sera effective en 1974 puis en 1976 lorsque les Mahorais exprimeront clairement le souhait de rester liés à la France. Le 22 décembre 1979, une loi affirmera donc l'ancrage de Mayotte dans la République française et stipulera même qu'elle ne pourra en sortir qu'à la demande de sa population. Seules trente années suffiront pour que Mayotte change à nouveau de statut et devienne un département français. La loi du 3 août 2009 actera cette décision populaire et la départementalisation est effective depuis le 31 mars 2011.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

2. Le système scolaire mahorais

a) La cartographie scolaire de l'île.

Cette carte proposée sur le site du Vice-Rectorat de Mayotte montre la répartition des établissements scolaires du second degré sur l'île de Mayotte. Selon le choix d'orientation et d'options fait par les élèves, certains sont obligés d'utiliser de nombreux transports pour se rendre dans leur établissement. Les établissements scolaires sont très dépendants des transports ce qui ne facilite pas les sorties et les échanges sur l'île. Cette carte fait également apparaître des zones qui ne sont pas pourvues d'établissement ce qui pose de grands problèmes. Il semblerait que des changements soient en train de s'opérer pour affiner le réseau scolaire mahorais.



b) Les statistiques générales.

Tous les ans, le Vice-Rectorat propose un document qui rassemble tous les chiffres. Le dernier publié sur le site internet du Vice-Rectorat propose les données de la rentrée 2010. Nous rappelons que la population mahoraise compte environ 230 000 habitants. Il est très difficile de donner des chiffres exacts dans la mesure où la population clandestine est très

importante. Cependant, nous savons que la moitié des Mahorais a moins de 18 ans. L'école est donc au cœur de la vie de l'île. Voici les tableaux qu'il nous semble important de retenir.

c) Les effectifs en collège et en lycée

	COLLEGES	6EME	5EME	4EME	3EME	UPI	6è SEGPA	5è SEGPA	4è SEGPA	5è PVP	1 CAPP2	2 CAPP2	CIPPA	1 CAP2	2 CAP2	Tle BEP	2nde PRO	1ère PRO	Tle PRO	2GT	TOTAL
9760008E	BOUENI M TITI	294	314	306	252					29	44	46									1 285
9760009F	DOUJANI	293	280	253	219								85								1 130
9760042S	TSIMKOURA	261	227	270	294									33	30						1 115
9760094Y	DZOUMOGNE	250	202	253	212		15	16		45				31	34						1 058
9760119A	CHICONI	310	323	314	319																1 266
9760162X	KAWENI	265	282	271	250		16	16	14												1 114
9760164Z	MTSANGADOUA				132																132
9760166B	KANI-KELI	141	144	140	168																593
9760167C	M'TSANGAMOUJI	236	223	266	143					25				48	46						987
9760179R	BANDRELE	170	163	157	163	9				42							63	57	95		919
9760180S	SADA	189	166	198	158					39											750
9760183V	ZENA	324	313	296	269	10				23	24	22		24	21						1 326
9760219J	M'GOMBANI	335	343	337	274	11				52											1 352
9760230W	MTSAMBORO	214	207	229	248					24	25	24		49	45						1 065
9760244L	KOUNGOU	310	295	332	286					44	49	48		50	47						1 461
9760245M	DEMBENI	227	261	245	244		15	16	16	43	48	50		48	47						1 260
9760274U	TSINGONI	195	192	224	200	10	12	16	16	23				42	39						969
9760308F	PASSAMAINTY	361	356	350	305	9					48	47		12	24						1 512
9760314M	KAWENI 2	272	259	197	84																812
TOTAL COLLEGES 2010-2011		**4 647**	**4 550**	**4 638**	**4 220**	**49**	**58**	**64**	**46**	**389**	**238**	**237**	**85**	**337**	**333**		**63**	**57**	**95**		**20 106**
Rappel 2009-2010		**4 654**	**4 594**	**4 116**	**4 171**	**48**	**45**	**45**		**402**	**265**	**259**	**83**	**355**	**315**		**64**	**96**	**32**		**19 544**
Rappel 2008-2009		**4 633**	**4 032**	**4 121**	**3 941**	**41**	**43**			**359**	**301**	**280**	**87**	**337**	**219**	**130**	**32**	**32**	**63**	**90**	**18 741**
Rappel 2007-2008		**4 102**	**4 095**	**3 946**	**3 530**	**35**				**361**	**286**	**283**	**91**	**260**	**174**	**130**	**30**	**32**		**128**	**17 612**
Rappel 2006-2007		**4 213**	**3 990**	**3 583**	**3 031**					**340**	**285**	**256**	**78**	**216**	**37**	**96**	**32**	**32**		**83**	**16 401**

En 2008, la réforme des Bacpro en 3 ans a entrainé la fermeture en collège des secondes BEP.

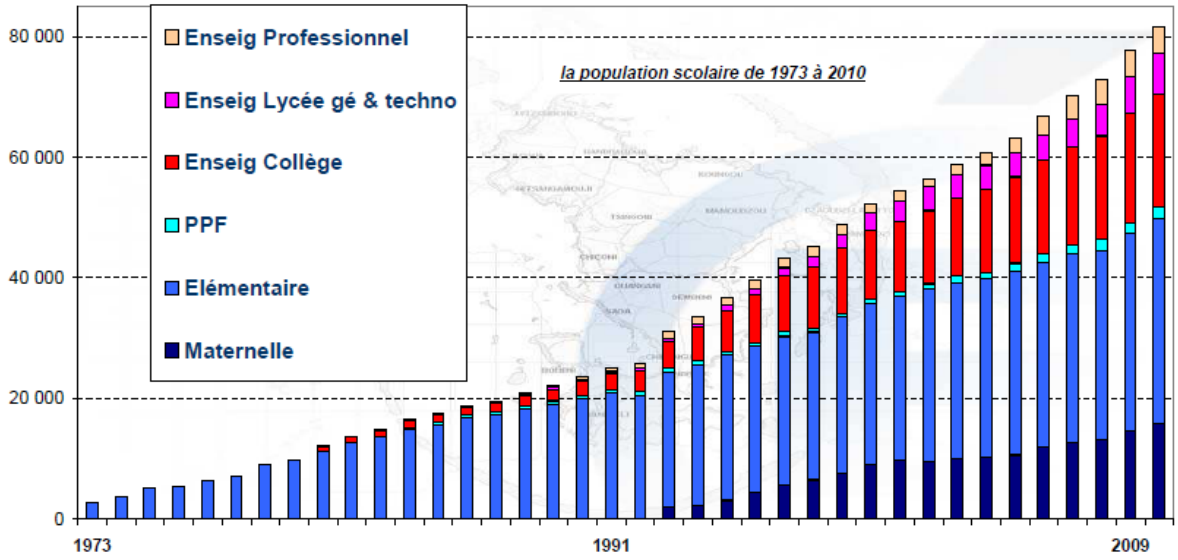
SIGLES SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
CIPPA : Cycle d'Initiation PréProfessionnelle par Alternance
1CAPP : 1ère année de Cycle d'Adaptation PréProfessionnelle

	LYCEES		2nde GT	1er GT	Tle GT	UFA	FCIL5	1 CAPP2	2 CAPP2	1 CAP2	2 CAP2	2nde BEP	Tle BEP	BACPRO 1an	2nde PRO	1er PRO	Tle PRO	1BTS2	2BTS2	TOTAL
9760127J	LPO	DE MAMOUDZOU	814	658	647													71	70	2 260
9760182U	LPO	DE SADA	470	424	429					64	63				64	64	128	32	30	1 768
9760229V	LPO	DE PETITE-TERRE	342	301	319										71	67	84	35	28	1 247
9760270P	LPO	DU NORD	380	267	235										64	63	77			1 086
9760316P	LPO	DE CHIRONGUI	315	263	237															815
9760125G	LP	DE KAHANI	119	61	95					28	27	64	64		149	178	55			840
9760163Y	LP	DE KAWENI	16	64	62	81	10			105	156	32	32		88	83	167			896
9760220K	LP	DE DZOUMOGNE				124		25	24	77	73				90	92	29			534
9760296T	LP	DE CHIRONGUI				25				91	90				14	30	43			293
TOTAL LYCEES 2010-2011			**2 456**	**2 038**	**2 024**	**230**	**10**	**25**	**24**	**365**	**409**	**96**	**96**		**540**	**577**	**583**	**138**	**128**	**9 739**
Rappel 2009-2010			**2 399**	**1 719**	**1 711**	**242**	**25**	**24**	**24**	**360**	**340**	**96**	**292**	**19**	**559**	**568**	**222**	**141**	**125**	**8 866**
Rappel 2008-2009			**1 936**	**1 424**	**1 492**	**263**	**24**	**24**	**24**	**349**	**318**	**293**	**622**	**26**	**373**	**243**	**205**	**134**	**118**	**7 868**
Rappel 2007-2008			**1 599**	**1 183**	**1 443**	**251**	**25**	**24**	**49**	**297**	**312**	**621**	**614**	**61**		**206**	**179**	**133**	**124**	**7 121**
Rappel 2006-2007			**1 472**	**1 136**	**1 345**	**167**		**25**	**25**	**343**	**300**	**605**	**470**	**31**		**187**	**157**	**131**	**91**	**6 485**

SIGLES UFA : Unité de Formation en Apprentissage
CIPPA : Cycle d'Initiation PréProfessionnelle par Alternance
1CAPP : 1ère année de Cycle d'Adaptation PréProfessionnelle
1BPR3 : 1ère année de BacPro en 3 ans

Ces tableaux illustrent parfaitement l'ambiguïté qui règne à Mayotte autour du recensement de la population. Près de la moitié des Mahorais est en âge d'être scolarisée, or les chiffres indiqués dans les tableaux ne mettent pas en avant ce pourcentage. Certes, il faudrait y ajouter les élèves du premier degré mais tout de même, nous pouvons constater que l'ensemble des jeunes en âge d'être scolarisés ne le sont pas.

d) L'évolution de la population scolaire entre 1973 et 2010.



Bien que la situation à Mayotte demeure compliquée sur le plan scolaire, nous observons une belle évolution quant au taux de scolarisation. Nous remarquons également l'arrivée tardive de l'école maternelle. Elle n'apparaît qu'en 1993. Cet élément est crucial pour l'évolution de cette école insulaire. En effet, plus les enfants sont scolarisés tôt, plus c'est aisé pour le système de gommer les différences sociales. L'enrichissement du lexique en est la principale cause. Ainsi, plus les élèves sont stimulés rapidement dans leur enfance plus on leur offre de chance d'évoluer positivement dans un système spécifique. L'offre de formation ne pouvait alors qu'être enrichie. L'école élémentaire, quant à elle, apparaît comme le noyau central du système scolaire mahorais. Sa population a été multipliée par six en une trentaine d'années. La population collégienne dans ce graphique se développe en 1981. Il est tout de même intéressant de constater que pour la poursuite des études secondaires, la seule offre proposée dans les années 90 était l'enseignement professionnel. Un équilibre semble trouvé aujourd'hui

entre enseignement professionnel et enseignement général et technologique. L'école mahoraise est encore tellement jeune que le processus de massification de l'enseignement est encore en cours. Les élèves ciblés dans notre recherche ont donc des parcours singuliers très orientés en fonction des offres de formation proposées sur l'île.

e) Le projet académique 2012/2015.

Comme dans toutes les académies françaises, les enseignants et les inspecteurs du système éducatif mahorais proposent un projet académique qui oriente les enseignants dans leur démarche didactique, afin de permettre à tous les élèves d'atteindre les objectifs fixés. Pour mieux saisir la portée du projet académique, il me semble important d'analyser les chiffres qui font état de la situation actuelle et ceux que le Vice-Rectorat vise pour la période de 2012 à 2015. En fin de recherche, nous avons pu obtenir le projet pour la période suivante que nous proposons donc en annexe

Projet Académique 2012-2015

INDICATEURS		CONSTATS				PERSPECTIVES			
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Médiane (/60) de l'évaluation en français en CE1	Mayotte	-	16	14	12				
	National*		37	40	40				
	Écart Mayotte/National		- 21	- 26	- 28	< 20	< 20	< 15	< 15
Médiane (/40) de l'évaluation en math en CE1	Mayotte	-	11	11	9				
	National*		25	25	25				
	Écart Mayotte/National		- 14	- 14	- 16	< 14	< 12	< 10	< 8
Médiane (/60) de l'évaluation en français en CM2	Mayotte	-	13	11	14				
	National*		35	37	36				
	Écart Mayotte/National		- 22	- 26	- 22	< 20	< 20	< 15	< 15
Médiane (/40) de l'évaluation en math en CM2	Mayotte	-	10	8	11				
	National*		25	20	24				
	Écart Mayotte/National		- 15	- 12	- 13	< 12	< 10	< 8	< 8
Taux d'accès au Diplôme National du Brevet	Mayotte	56	59,9	66,9	63,9	66	68	71	75
	National*	79,7	79,5	79,9	80,5	81	82		
	Écart Mayotte/National	- 23,7	- 20,3	- 13	- 16,6				
Taux d'accès au Baccalauréat	Mayotte	35,3	37,9	39,1	47,2	48	50	53	57
	National*	62	65	66	71,6	72	68		
	Écart Mayotte/National	- 27	- 27	- 26	- 24				
% de réussite scolaire au bac (1er groupe)	Mayotte		46,1	52,9	44,7				
	National*		-	-	76,7				
	Écart Mayotte/National		-	-	- 32				

* Métro + DOM hors Mayotte - Enseignements Public et Privé

Projet Académique 2012-2015

INDICATEURS		CONSTATS				PERSPECTIVES			
		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Évolution de la population scolaire (en base 100 en 2008)	Mayotte	100	106,4	111,7	116,4	120,6	124,6	129,2	133,4
	National	100	100	100,3					
% des 3 ans scolarisés *	Mayotte	38,9	50,2	67,2	67	80	87	92	95
	National	100	100	100	100	100	100	100	100
Taux de passage CM2-6e *	Mayotte	65	67,9	70,2	74,3	80	85	90	95
	National	96,8	97,3	97,3	97,3				
% de sorties post 3e	Mayotte	9,4 (333 élèves)	11 (435 élèves)	11,4 (475 élèves)	13,6 (575 élèves)	10	8	7	< 5
	National								

*Enseignement Public

Ces chiffres mettent en avant la volonté du Vice-Rectorat de placer l'école mahoraise au même niveau que les écoles métropolitaines. Nous remarquons notamment une grande différence entre le taux d'accès au DNB et le taux d'accès au Baccalauréat. Ces éléments montrent bien que les élèves mahorais décrochent plus que les élèves métropolitains. Le taux de réussite au BAC est également assez inquiétant. Ceci souligne et explique le manque de qualification de la population mahoraise.

Pour améliorer ces chiffres, le Vice-Rectorat propose différents axes permettant la création d'un projet pédagogique spécifique à chaque établissement. Trois axes sont ainsi proposés. Les deux premiers s'adressent aux élèves alors que le troisième traite des enseignants. Pour chacun des axes plusieurs stratégies sont exprimées. Nous ne retiendrons que celles dans lesquelles notre travail peut s'inscrire.

Le premier axe intitulé *Réussir sa scolarité*, met en avant deux pôles :

1. S'approprier la langue et la culture nationales de la maternelle à l'enseignement supérieur
   - Développer la maîtrise des savoirs fondamentaux et l'acquisition du socle
   - Consolider les apprentissages et les savoirs disciplinaires

2. Donner du sens à l'école
   - Prévenir l'absentéisme et le décrochage
   - Faciliter l'implication, la coopération et les liens de confiance avec les parents

- Favoriser le Dire Lire Écrire dans toutes les disciplines sous forme de projets pédagogiques, d'ateliers, de concours incluant les usages numériques.
- Renforcer la politique du livre (développement des bibliothèques centre de documentation, ouverture des Centres de Documentation et d'Information).
- Développer et renforcer le travail en équipe autour des évaluations du socle commun (livret personnel de compétence).
- Valoriser l'usage des langues autochtones pour développer et renforcer la maîtrise de la langue française et l'ouverture culturelle.

Dans une île comme Mayotte, où se mêlent des populations très différentes les unes des autres, donner du sens à l'école est sans aucun doute la priorité absolue. En effet, il s'agit non seulement, pour tous, de pouvoir suivre le parcours choisi mais également de fonder un espace sécurisé au sein duquel chacun peut évoluer à son rythme. C'est ainsi, que nous notons l'importance de l'accès au livre et de la possibilité pour chacun de faire vivre sa culture. Faire lire les élèves à Mayotte, c'est leur montrer l'infinie richesse du monde, c'est créer des moments de partage et d'échange sur des situations que tous n'ont pas vécu. Cette idée participe au second axe.

Dans le deuxième axe, intitulé *Affirmer ses ambitions*, nous retrouvons les éléments suivants :

- Favoriser une ouverture culturelle partenariale dans tous les champs du possible : musique, théâtre, cinéma, patrimoine, danse, chant.
- Accueillir des artistes en résidence.
- Encourager la créativité chez les élèves.
- Valoriser et diversifier les pratiques sportives individuelles et collectives.
- Développer l'enseignement des langues vivantes dans le 1er degré.
- Faire d'une mobilité préparée un levier d'accès à la qualification et à l'insertion professionnelle.
- Promouvoir des actions en faveur de la découverte du monde de l'entreprise.

Les élèves mahorais ont une image assez dégradée d'eux-mêmes. Le Vice-Rectorat cherche ici à développer la culture artistique, la culture sportive, la culture entrepreneuriale afin de montrer à tous les élèves qu'ils peuvent eux aussi accomplir des choses incroyables, qu'ils en ont la capacité.

Dans le troisième axe, intitulé *Accompagner les évolutions*, nous avons sélectionné ces points-ci :

- Poursuivre et renforcer l'accueil, l'accompagnement et la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.
- Développer les SEGPA en réseau et tendre vers une conformité des structures du second degré.
- Poursuivre la mise en cohérence et l'adaptation de l'offre de formation professionnelle en lien avec le contrat de plan départemental de développement des formations professionnelles.
- Enrichir et élargir la carte des formations des lycées et de l'enseignement supérieur en particulier universitaire.
- Mettre en place un cadre de vie universitaire.

- Pérenniser et assurer la continuité des projets pédagogiques et éducatifs.
- Former le plus grand nombre d'enseignants aux pratiques pédagogiques en français langue étrangère-français langue seconde en formation initiale et continue.
- Sensibiliser les enseignants aux langues autochtones.
- Former les équipes de vie scolaire aux problématiques d'absentéisme et de décrochage.
- Favoriser le partage et la mutualisation des outils et des bonnes pratiques.
- Renforcer l'expertise des écoles, des établissements et des services dans le domaine de l'évaluation avec la production et le partage d'outils d'aide à la décision (tableaux de bord).
- Renforcer l'autonomie pédagogique et le recours aux démarches de contractualisation pour l'ensemble des structures d'enseignement.

- Poursuivre et consolider les partenariats existants : politique de la ville, illettrisme, justice-police-gendarmerie, direction de la jeunesse des sports et de la cohésion sociale (réseau d'écoute d'appui d'accompagnement à la parentalité).
- Développer des jumelages école-entreprises, établissements-établissements métropolitains et étrangers.
- Conduire des actions (information, forum, débat, visites...) avec les milieux professionnels et les partenaires institutionnels.
- Accompagner le transfert de compétences des structures du second degré au département.
- Poursuivre le partenariat avec la collectivité pour l'amélioration du transport scolaire.
- Accompagner les évolutions de la structure universitaire.

Ce troisième axe met en exergue l'importance de la suite à donner à tous les efforts fournis dans le second degré. Quitter Mayotte pour poursuivre des études supérieures n'est pas donné à tous pour des questions financières mais aussi culturelles et familiales. Ouvrir des sections sur l'île permet d'élargir les choix d'orientation pour tous. De plus, cela crée une cohésion au sein du système éducatif qui tend à prouver que l'ensemble des problèmes sont traités.

Notre démarche de recherche s'inscrit pleinement dans cette perspective, nous souhaitons mettre au cœur des apprentissages le livre, nous proposons de valoriser l'image des Mahorais et nous espérons dynamiser et adapter l'enseignement afin qu'il soit plus performant.

3. *L'école mahoraise*

Globalement, le système scolaire est le même qu'en métropole ou dans les autres DOM. Cependant, il ne faut pas oublier que presque 95% de la population mahoraise est musulmane. Un islamisme qui est fréquemment qualifié de très modéré. De plus, une partie des femmes sont voilées mais la tradition islamique n'est pas la seule responsable de cette coutume vestimentaire. Il s'agit aussi d'une protection bien utile contre le soleil. Les enfants, qui fréquentent les écoles maternelle et primaire, sont amenés, avant de se rendre dans l'école républicaine, à suivre l'enseignement de l'école coranique. Les cours s'arrêtant à 13h, ils peuvent également le faire l'après-midi. Ils suivent donc deux journées dans une. Au collège et au lycée, aucune différence n'est notée, si ce n'est le début des cours à 7h afin de profiter d'heures encore un peu fraîches. Il n'existe pas d'école privée bien que des m'zungus[37] fassent pression sur le Vice-Rectorat pour en ouvrir une réservée à leurs enfants. Ces personnes estiment que l'école républicaine n'est pas d'un bon niveau à Mayotte.

De manière générale, beaucoup d'enseignants pensent que les élèves mahorais sont de moins bon niveau que les métropolitains. Lorsque nous leur (essentiellement des professeurs de français) avons demandé si c'était réellement le cas, ils ont expliqué que le bilinguisme est un problème (nous y reviendrons dans l'enseignement du français), que les élèves manquent d'autonomie et que pour beaucoup ils sont fainéants. Le niveau d'exigence au baccalauréat serait donc inférieur à celui proposé en métropole. Ces explications n'étonnent guère et semblent correspondre aux doléances des collègues métropolitains à propos des élèves français mise à part la question du bilinguisme bien sûr. Cependant, suite à notre stage de recherche sur l'île, il nous semble intéressant d'explorer d'autres pistes pour expliquer les difficultés des élèves.

Pour commencer, le bilinguisme pose problème puisque de nombreux enseignants du premier degré n'ont pas été formés et n'ont pas le bagage universitaire nécessaire pour assurer

[37] Terme employé par les Mahorais pour désigner les Blancs de métropole.

un enseignement efficace. Ainsi, l'école coranique a beaucoup d'influence et de nombreux jeunes utilisent davantage le shimaoré à l'école primaire que le français. Or le collège n'a pas pu combler toutes les lacunes. Cependant, aujourd'hui, les professeurs des écoles suivent une formation à l'IFM (créé en 1998) qui leur permet de travailler comme en métropole. Si l'on poursuit, l'état des lieux de l'enseignement à Mayotte, nous observons la critique sur le manque d'autonomie des élèves. Or, il s'agit d'un problème général dans l'enseignement et pas seulement à Mayotte. Seulement, une poignée d'enseignants travaillent cet aspect pour pouvoir l'exiger des élèves. Il semblerait tout de même que le suivi des élèves mahorais soit plus serré qu'en métropole en raison de la multiplication des problèmes familiaux pour de nombreux élèves. Les enseignants préfèrent suivre pas à pas les élèves pour être sûrs qu'ils ne soient pas rapidement en décrochage scolaire. Ainsi, le travail personnel à réaliser à la maison est beaucoup moins systématique que dans l'Hexagone. L'accompagnement individuel est plus marqué. Cependant, dans la perspective de la didactique des littératures postcoloniales, nous proposons une approche qui favorise l'autonomie des élèves. Même si dans le contexte contemporain, cette attitude face au travail est problématique, l'approche socioconstructiviste en est une réponse positive. Ensuite, les professeurs de Mayotte ont souligné fréquemment l'absence de motivation pour une majorité d'élèves. La question de la motivation n'est pas à poser, selon nous, seulement du côté des élèves mais aussi du côté des institutions et de l'offre éducative faite par les professeurs. Nous avons observé des manuels de français et d'histoire-géographie. Ce sont strictement les mêmes que ceux utilisés dans l'Hexagone. En seconde, en histoire, les Mahorais étudient donc la chrétienté. On leur explique la différence entre les églises romanes et les églises gothiques. Sur l'île, il existe trois églises. La première est évangélique et se situe à Cavani Sud. Elle ressemble à une salle polyvalente et ne porte que peu de marques religieuses. La seconde et la troisième appartiennent à la même paroisse : Notre Dame de Fatima. L'une se situe à Mamoudzou et la seconde à Dzaoudzi. L'une et l'autre ne portent aucune marque spécifique et donc ne correspondent aucunement aux styles d'architecture étudiés en classe. Les élèves ne peuvent donc pas se raccrocher à des éléments réels de leur environnement. Il ne s'agit pas de ne faire que ce qui est de l'ordre du local car s'ils sont amenés à faire leurs études en Europe, ils doivent connaître des éléments historiques et géographiques. Il s'agit de mener un travail qui confronte le local et l'international. Or, le constat que nous établissons montre un ancrage fort dans ce qui est de l'autre de l'ailleurs français et non dans le local. Cette problématique de confrontation entre le local et l'ailleurs est particulièrement présente dans un autre cadre :

celui du recrutement des enseignants à Mayotte. Nous proposons d'analyser ceci dans la partie suivante « Profil des enseignants ». L'école transmet une culture aux élèves, aux générations futures. Or, à Mayotte, les enseignants sont porteurs d'une culture très différente de celle des élèves. Lors d'échanges verbaux avec des enseignants de différentes disciplines, un point, en contradiction avec les injonctions du Vice-Rectorat, était apparu. Certains enseignants estimaient qu'il n'y avait pas de culture à Mayotte. Le problème réside ici dans la définition du mot culture. Certes, les musées sur l'histoire, sur des peintres ou des artistes mahorais ou comoriens ne sont pas fréquents voire quasi inexistants. Mais si l'on prenait le terme culture dans un sens large, nous pourrions considérer le salouva (longue tunique nouée autour de la poitrine) porté par les femmes mahoraises comme faisant partie intégrante de la culture, tout comme le masque de beauté qu'elles arborent fièrement (le m'zindzano). Cette affirmation renvoie à deux acceptions de la notion de culture :

> *« 1) acception universaliste, présentant la culture comme un invariant anthropologique, ou encore comme un stade de la civilisation que chaque société devrait atteindre après différentes phases de développement »*
>
> *2) « acception différentialiste de la culture, insistant davantage sur l'idée de différence culturelle, c'est-à-dire l'idée d'un ensemble de significations partagées en propre par un groupe ou une communauté sociale déterminée »*[38]

Les discours tenus renvoient à la première acception qui nous rappelle les arguments colonialistes utilisés jadis. Nous observons dans l'implicite de ces discours une hiérarchisation des pratiques culturelles. Or, dans un travail sur le vivre ensemble, il nous semble pertinent de pouvoir prendre conscience de la qualité de l'autre. Bien au-delà de cette

[38]In Marie Verhoeven, *Ecole et diversité culturelle, Regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration,* Bruxelles, 2002. p.16.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

visée généraliste de notre travail, nous pensons qu'il est nécessaire de travailler sur l'estime de soi des élèves mahorais. Si un élève sent qu'il n'a pas le bagage nécessaire pour être un bon élève, il ne pourra pas se projeter dans un long parcours scolaire. La question de l'orientation est cruciale à Mayotte. Que faire après le baccalauréat ? Peu de possibilités sont offertes sur l'île elle-même. Quelques BTS existent, l'université est en train de se développer. Beaucoup sont donc obligés de partir à La Réunion ou en métropole. Mais ont-ils de la famille qui pourra les guider ou les aiguiller sur place ou seront-ils livrés à eux-mêmes ? De plus, pour ceux qui arrivent à obtenir un diplôme, choisissent-ils de revenir à Mayotte ou cherchent-ils un emploi en métropole ? Il semblerait qu'il soit plus facile, pour les garçons, de rentrer dans l'île après avoir fait des études. Au contraire, on reproche souvent aux filles d'avoir adopté les modes occidentales, d'avoir rencontré un petit ami alors qu'elles étaient promises à un autre. Il ne faut pas oublier que pour les jeunes femmes, la pratique du mariage forcé est encore très présente.

Tous les éléments que nous venons d'énoncer participent à une chose, c'est la dégradation de l'estime de soi des élèves mahorais. Nombreux sont ceux qui manquent de confiance en eux et qui se refusent à poursuivre de longues études car ils pensent qu'ils n'en sont pas capables. Un autre élément favorise ceci, c'est la place des Mahorais eux-mêmes dans les différentes administrations à des postes à responsabilité. Cela renvoie une image caricaturale des possibilités d'avenir pour les élèves et dans une société en pleine mutation comme Mayotte, cela peut engendrer des tensions.

a) Le profil des enseignants.

Le recrutement des enseignants devient un véritable problème dans cette situation. Les ¾ d'entre eux sont des métropolitains. Certains ont choisi de venir travailler à Mayotte parce qu'ils souhaitent remplir leur mission d'enseignant. D'autres sont au contraire des « chasseurs de prime ». Ils passent leur temps à naviguer de DOM en TOM pour gagner de l'argent. Ils n'ont donc aucune motivation particulière pour enseigner à de tels élèves, il s'agit pour eux de profiter du soleil et toucher les primes fort intéressantes. Beaucoup affichent clairement ce choix. Parfois derrière ces attitudes se cachent des relents colonialistes et racistes. Par exemple, certains enseignants sont outrés de faire la queue au dispensaire pour être soignés après des Noirs. Pour compléter cette présentation, il faut ajouter que les contrats étant de

deux ans renouvelables, il y a donc très souvent un renouvellement des équipes pédagogiques, ce qui ne permet pas la constitution sur le long terme d'une équipe éducative solide. Enfin, la pénurie d'enseignants est encore plus marquée à Mayotte que dans le reste du pays. Le Vice-Rectorat a recours à des contractuels mais parfois ces non-titulaires ont à peine le baccalauréat. En EPS, beaucoup sont recrutés avec un brevet d'Etat et ils manquent cruellement de connaissances dans tous les domaines travaillés. Le métier d'enseignant à Mayotte est très particulier, il nécessite de véritables compétences de pédagogue et de didacticien et une expérience accrue. Or, un néo-titulaire peut très facilement obtenir sa mutation à Mayotte au même titre que des académies difficiles de la région parisienne.

b) L'enseignement de la littérature

En règle générale, dans l'enseignement du français on retrouve les mêmes difficultés qu'à l'école élémentaire. Le bilinguisme pose davantage de soucis à l'écrit qu'à l'oral. Lorsqu'il est vraiment problématique, selon la coordinatrice de lettres de l'île, c'est parce que les enseignants estiment que le français doit être travaillé comme la langue maternelle. Il semble important à Mayotte de travailler en FLE pour favoriser la maîtrise de la langue chez tous les élèves. Les élèves parlent shimaoré entre eux mais pendant l'heure de classe, ils ne se trompent jamais et utilisent le français. Les enseignants soucieux de faire progresser les élèves mènent un travail intuitif quant à la maîtrise du vocabulaire ce qui semble permettre aux élèves de faire de réels progrès. Ces mêmes enseignants s'appuient beaucoup sur les connaissances des élèves pour les faire progresser. Ils semblent donc tâtonner et ne pas suivre un chemin préétabli mais ils adaptent leur situation didactique en fonction des productions des élèves et en fonction des circonstances. De manière générale, nous n'avons noté aucune différence majeure entre l'enseignement du français et de la littérature en métropole et à Mayotte. La visite des différents CDI de l'île montre que le fonds littéraire proposé est sensiblement le même qu'en France. De plus, les séries utilisées par les professeurs de lettres sont des classiques tels que *Candide*, *Au bonheur des Dames*, *Britannicus*. Il n'y a pas non plus de différences dans les listes de baccalauréat en première. Même si quelques établissements mettent en avant des auteurs postcoloniaux et locaux comme Aimé Césaire, Léopold Sedar Senghor ou encore Nassur Attoumani, le travail accompli autour de ces textes

demeure identique au travail mené sur des textes patrimoniaux français. Très souvent, dans les établissements désireux de présenter ces littératures, les enseignants apparaissent comme très sensibles personnellement à cette question. Ils n'adaptent pas nécessairement le travail mené en classe à l'île elle-même mais traitent des questions générales telles que le racisme. Mener un travail d'investigation sur l'enseignement de la littérature en France pose un problème. Les enseignants sont frileux dès qu'il s'agit d'ouvrir une discussion sur leurs pratiques et sur leurs choix. Mayotte ne fait pas exception non plus dans ce domaine. Nous avons contacté des enseignants travaillant à Mayotte et nous les avons interrogés quant à l'enseignement des littératures postcoloniales sur l'île. Nous avons fait cinq rencontres. Trois se sont faites de manière fortuite au détour d'un couloir ou dans la salle des professeurs et deux (dont l'une avec la faisant fonction d'inspectrice) ont fait l'objet d'un véritable entretien reprenant le questionnaire créé pour l'enquête sociologique et présent dans les annexes. Lors des premiers échanges, nous avons constaté deux types des réactions. Deux professeures de lettres ont affirmé qu'il était parfaitement impossible d'étudier les œuvres postcoloniales avec les élèves Mahorais. Toutes ont avancé comme argument que les programmes ne permettaient pas d'étudier de telles œuvres. Nous avons notamment discuté avec une jeune professeure de lettres qui avait enseigné à la Guadeloupe. Elle nous a indiqué que dans cette île, à chaque niveau, on étudie des auteurs postcoloniaux. Ensuite, elle nous a précisé qu'à Mayotte c'est impossible. Nous soulignons alors le fait que les programmes à la Guadeloupe sont les mêmes qu'à Mayotte donc si c'est possible de le faire sur l'île antillaise ça devrait être le cas aussi dans l'océan indien. Elle a maintenu son opinion et a coupé court à la conversation. Elle n'a pas été la seule à nous tenir ce discours. Une autre a ajouté que les établissements n'avaient pas les moyens d'acheter d'autres livres. Argument contré par deux chefs d'établissement avec lesquels nous avons pu échanger. Ceux-ci nous ont tous signalé qu'ils pouvaient acheter d'autres séries peu coûteuses. La coordinatrice de lettres que nous avons rencontrée et qui a accepté que nous assistions à l'une de ses séances, est très investie dans cette problématique. Elle mène un travail pour expliquer aux professeurs de lettres que l'on peut travailler sur d'autres œuvres et que les programmes ne sont pas si coercitifs que l'on voudrait nous le faire croire. Cette coordinatrice et inspectrice est d'origine martiniquaise. Selon elle, ce n'est pas l'institution qui bloque, mais les enseignants qui se freinent eux-mêmes. Il est plus facile de préparer un cours sur un roman de Balzac parce que l'on connaît toutes les ficelles de l'œuvre plutôt que de se mettre à son bureau et réfléchir en détails à comment mener une séquence sur des œuvres contemporaines dont une partie nous échappe peut-être encore un peu. A ce stade

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

de notre travail, la question de la formation des enseignants revient une nouvelle fois et de manière peut-être plus prégnante pour Mayotte.

En conclusion, l'enseignement du français à Mayotte se fait comme partout en métropole alors que d'autres enjeux sont présents.

4. Les littératures postcoloniales à l'école mahoraise

Enseigner la littérature est un acte de plus en plus compliqué que l'on soit en métropole ou en outre-mer. La réussite d'un tel enseignement repose sur l'imbrication forte entre l'étude de la langue qui doit être inscrite dans un contexte littéraire et le développement de compétences de lecteur associé à la construction d'une culture littéraire solide. L'écart entre les élèves lecteurs et ceux qui ne le sont pas du tout se creuse. De plus, les références culturelles des élèves sont parfois très éloignées de celles qu'on doit leur transmettre. Les enseignants de lettres doivent donc opérer un savant mélange entre le développement de l'intérêt pour ce que les élèves ne connaissent pas ou ne comprennent pas et ce qui les anime au quotidien. La littérature patrimoniale transmise en classe leur semble poussiéreuse, ils ne cessent de regretter d'étudier des auteurs morts et enterrés depuis des années voire des siècles, tout comme ils se plaignent de ne rien comprendre aux vers et autres proses d'auteurs dits classiques. Malgré l'imagination débordante de nombreux professeurs de lettres qui mettent en place des dispositifs didactiques ingénieux, il est très difficile de rendre certains textes attrayants alors qu'une forme d'intérêt peut apparaître à leurs yeux dès lors que l'on évoque des écrivains actuels. L'essentiel aujourd'hui, nous semble-t-il, est de partir de ce qui est proche des élèves pour les amener petit à petit à une culture littéraire riche, solide et censée être maîtrisée par tous les citoyens français. Les élèves mahorais connaissent ce même a priori et l'écart se creuse encore davantage, pour eux, quand les références historiques, culturelles et sociétales sont éloignées par rapport à celles imposées par les programmes scolaires. Il y a un enjeu majeur à donner du sens aux apprentissages des élèves mahorais notamment par le biais de la littérature. La proposition que nous faisons pour Mayotte suit une perspective d'abord endogène avant d'aller s'ouvrir à l'exogène. Ainsi, nous nous demandons en quoi enseigner la littérature contemporaine de l'océan indien nous permettrait de développer l'estime de soi et d'améliorer le vivre ensemble.

a) Des éclairages sociologiques et scolaires

La départementalisation de l'île qui a eu lieu en 2011 marque des changements dans de nombreux domaines. Le développement exogène, c'est-à-dire l'ouverture institutionnalisée vers l'Hexagone, que connaît Mayotte depuis quatre ans maintenant l'oblige à se mettre aux normes de la loi française ce qui engendre de nombreuses variations sur le plan sociétal. La départementalisation n'a pas été qu'un changement en surface mais un véritable bouleversement qui oblige les Mahorais à s'interroger sur la société qu'ils veulent construire pour l'avenir : une société qui doit mêler de manière plus imbriquée tous les pans de sa culture. Or les évolutions réclamées par la départementalisation touchent aussi l'école.

L'école mahoraise est encore très jeune. Le système scolaire n'est en place que depuis une quarantaine d'années et de fortes transformations sont en cours notamment en ce qui concerne la formation des enseignants. Ainsi, nous ne pouvons revendiquer le même niveau d'enseignement dans une structure si jeune. Certes, les enseignants sont en majorité des professeurs formés dans l'Hexagone, cependant, les élèves n'arrivent pas tous avec le bagage culturel scolaire nécessaire à une réussite classique telle qu'on la connaît dans l'Hexagone. Il manque encore un certain nombre de codes aux élèves Mahorais pour maîtriser les attentes institutionnelles. Comparer sans cesse Mayotte et l'Hexagone pénalise l'île et donne une image péjorative de son système scolaire. Nous voudrions toujours que les choses aillent vite notamment en ce qui concerne l'école et l'éducation, cependant ce système forme les générations futures, nous devons donc accepter les décalages tout en mettant en place les stratégies visant à les réduire. Ce genre de progression doit se faire avec le temps pour que l'on puisse mesurer des résultats tangibles.

Nous pouvons aussi nous interroger quant au plurilinguisme présent sur l'île. Le plurilinguisme est une question politique comme nous le voyons dans l'introduction de l'ouvrage *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation Quels éclairages pour Mayotte ?*[39] :

> *définir les rapports entre les langues en présence, préciser leurs domaines d'utilisation et analyser les discours de mahorais à leurs égards devraient*

[39] In Sous la direction de Foued Laroussi et Fabien Liénard, *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation Quels éclairages pour Mayotte ?,* Publication des universités de Rouen et du Havre, 2011, p.8.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

permettre de mettre à la disposition des décideurs des éléments de réflexion susceptibles de les aider à envisager une politique linguistique équitable et profitable pour l'île.

Ainsi, si le shimaoré est utilisé dans la vie quotidienne, si l'arabe est employé dans les moments religieux, il reste le temps scolaire et administratif pour le français. Cependant, la formation des enseignants du premier degré ne permet pas encore à tous les élèves d'avoir accès à la maîtrise de la langue dès les premières années de la scolarité. Il faut encore attendre quelques années avant que ce changement ne se traduise en profondeur chez les élèves. Mais peut-on réellement reprocher à des élèves de parler trois langues ? Sur le plan cognitif, n'est-ce pas un vecteur de progrès constants ?

D'après le constat posé le français ne peut pas être enseigné à Mayotte comme en France. Selon DURIZOT JNO-BAPTISTE Paulette :

l'incohérence tient à une série de contradictions dont la principale serait que l'école y dispense – sans modifications d'importance – l'enseignement français tel qu'il fut construit selon des modèles pédagogiques et culturels propres à la France métropolitaine [40].

Or, le français n'est pas langue usuelle même si c'est la langue officielle. Il est nécessaire, pour que la question linguistique ne soit plus une question qui engendre de la souffrance, de permettre aux élèves d'utiliser les deux langues. Le shimaoré est en train d'être codifié. Ainsi, peut-être pourrions-nous dans quelques années voire apparaître un CAPES dans cette langue tout comme on trouve un CAPES de Créole.

Pour continuer, le manque d'autonomie des élèves est finalement un problème général dans l'enseignement et pas seulement à Mayotte. Pour les aider à progresser, à développer et

[40] In Paulette Durizot Jno-Baptiste, *La diversité culturelle à l'école en outre-mer, Les leçons post-coloniales de l'humanisme*, Paris, L'Harmattan, 2010. p.12.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

construire de nouvelles compétences, le suivi est très serré. C'est finalement un enjeu dans l'ensemble du système éducatif français.

Ce constat posé, il nous semble important d'évoquer la question de la culture qui est très prégnante. Coste et Blanchet nous montrent que celle-ci

> *Amenée de manière progressive chez l'apprenant par la découverte de l'hétérogénéité culturelle de son groupe d'appartenance puis de lui-même, il devient ensuite aisé de transposer la dialogicité chez autrui. Ce travail s'intègre à une éducation interculturelle et gagne à être accompagné d'une réflexion sur les représentations. Parce que la conception dialogique de la culture influe sur la manière dont l'altérité sera appréhendée et vécue dans l'interaction, ce cadre entraîne diverses conséquences sur le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles. Mieux qu'une approche où la culture d'autrui risque d'être réduite à sa culture nationale, l'éducation interculturelle prépare – par la mise en avant de la dialogicité de la culture- une rencontre avec autrui dans toute sa multiplicité et sa complexité et engage l'apprenant sur la voie d'un échange réussi.* [41]

Il s'agit donc d'une problématique fondamentale qui a une grande influence sur la formation des futurs adultes, citoyens. Le travail en didactique des littératures postcoloniales que nous proposons met en avant l'importance du dialogue entre pairs pour favoriser les échanges. Dans ce cadre-ci, nous voyons que nous répondons aux enjeux posés par Coste et Blanchet. En effet, selon eux, la prise de conscience de l'hétérogénéité culturelle passe par une modification de nos représentations et par une recherche de la définition de notre culture. Notre culture familiale et personnelle est diverse parce qu'elle s'est construite au gré de nos contacts avec les autres et des rencontres de nos aïeux. Ainsi, si les élèves prennent conscience de leur richesse personnelle, ils seront plus disponibles émotionnellement et intellectuellement pour accueillir celle des autres. La notion de dialogue est fondamentale

[41] In Phillipe Blanchet et Daniel Coste, *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité »,* Paris, L'Harmattan, 2010. p.69.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

dans notre travail de recherche et s'applique tant du point de vue didactique que de celui du support : les littératures postcoloniales.

Enfin, pour compléter le tableau des difficultés repérées, les perspectives d'études puis professionnelles sont plus limitées et obligent très souvent à quitter l'île. Même si la nouvelle université ouvre de belles perspectives, elles demeurent encore limitées pour l'ensemble des élèves de l'île.

Les éléments mis en exergue ci-dessus participent à une chose, la dégradation de l'estime de soi des élèves mahorais. Nombreux sont ceux qui manquent de confiance en eux et qui se refusent à poursuivre de longues études car ils pensent qu'ils n'en sont pas capables. L'image que les élèves Mahorais ont à construire de leur culture est encore très floue et repose sur le processus de créolisation défini par Edouard Glissant.

b) Les premiers éléments de réponse

Nous proposons donc deux axes importants dans notre réflexion, premièrement la création d'un patrimoine littéraire plus ouvert aux littératures contemporaines et ultra-marines c'est-à-dire postcoloniales, puis dans un deuxième temps, nous voudrions créer une dynamique interculturelle.

La notion de patrimoine vient s'inscrire dans la réflexion historique liée à la colonisation. Les colonisateurs ont gommé la valeur de la culture des colonisés. A travers ce travail nous proposons de rétablir l'égalité entre les cultures. Selon Bénédicte Shawky-Milcent :

> *Le patrimoine, ce bien que l'on transmet, est indissociable de l'idée de « valeur » : il contient pour son héritier potentiel une promesse d'enrichissement. On se sent concerné par un bien patrimonial, quelle que soit d'ailleurs la nature*

de ce bien, quand on prend pleinement conscience de la richesse qu'il pourrait représenter pour soi.[42]

Or, pour développer l'estime de soi des élèves, pour leur montrer que leur culture a autant de « valeur » que celle distillée par les enseignants de lettres, il faudrait que leur littérature soit plus présente dans leur parcours scolaire. Nous faisons l'hypothèse selon laquelle, en partant de la culture locale, nous pourrions donner confiance aux élèves en ce qu'ils sont, puis envisager de créer de l'interculturalité représentative de la créolisation du monde. Les Mahorais pourraient se créer leur propre patrimoine littéraire nourri de la littérature contemporaine et de celle qui a inspiré les auteurs locaux.

Parallèlement à cette proposition, nous soulignons l'importance de la prise de conscience de la réalité culturelle française et mahoraise. Les élèves peuvent appréhender la complexité du monde en découvrant que la société française n'est pas un ensemble uni-culturel. Elle est le fruit d'une histoire durant laquelle différentes cultures se sont rencontrées. Elle est le fruit de l'histoire coloniale de la France mais aussi de toute l'Europe. La France, c'est non seulement l'hexagone mais aussi des DROM, et des TOM. Nous pourrions dire que chaque région a sa propre culture et notamment les régions ultra-marines où les différences sont plus marquées qu'au sein de l'hexagone. Mais si l'on regarde de plus près, la population hexagonale est marquée par le jeu des migrations. Ainsi, différentes cultures cohabitent au sein d'un même espace.

Pour compléter cette présentation, nous souhaitons rappeler la création du manifeste *Pour une littérature-monde en français*, publié dans Le Monde du 16 mars 2007, qui met en exergue l'envie des écrivains dits postcoloniaux de s'offrir une visibilité sur la scène internationale, encore trop largement dominée par les littératures nationales. Ainsi, ces écrivains mettent en exergue une littérature en langue française qui serait « libérée de son pacte exclusif avec la nation. ». Il s'agit de promouvoir une mondialisation de la culture qui

---

[42] In Bénédicte Shawky-Milcent., *« De la bibliothèque intérieure à la bibliothèque collective, Lecture subjective et appréhension du patrimoine littéraire »*, in *Les patrimoines littéraires à l'école*, Presses universitaires de Namur, Namur, 2013 p.137.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

ne se ferait pas sur les mêmes fondements que la mondialisation commerciale. L'exploitation des uns par les autres, ne doit être qu'un souvenir. Ces écrivains soulignent cette idée à travers cet extrait du manifeste.

> *Ce désir nouveau de retrouver les voies du monde, ce retour aux puissances d'incandescence de la littérature, cette urgence ressentie d'une « littérature monde », nous les pouvons dater : ils sont concomitants de l'effondrement des grandes idéologies sous les coups de boutoirs précisément… du sujet, du sens, de l'Histoire faisant retour sur la scène du monde – entendez : de l'effervescence des mouvements antitotalitaires, à l'Ouest comme à l'Est qui allaient bientôt effondrer le mur de Berlin. Un retour, il faut le reconnaître, par des voies de traverses, des sentiers vagabonds –et c'est dire du même coup de quel poids était l'interdit.*

Plus les idéologies totalitaires s'effondrent et disparaissent, plus il est nécessaire d'affirmer haut et fort l'égalité de tous, d'un point de vue culturel, social et politique. La seconde moitié du vingtième siècle a été une brèche pour que des interrogations de ce type naissent. La phrase liminaire de ce manifeste indiquait l'impossibilité que des œuvres d'outre-mer obtiennent tous les prix automnaux. Une victoire semble déjà acquise avec le Goncourt et le prix Médicis 2009, attribués à Marie NDiaye pour *Trois femmes puissantes* et à Dany Laferrière pour *L'Enigme du retour.*

Mais quel rapport les programmes entretiennent-ils avec cette question postcoloniale ? Dans certaines classes, Césaire est cité comme exemple d'œuvre à étudier, notamment lorsque les sujets d'étude portent sur la question de l'engagement. Cependant, à aucun moment, il n'est précisé que le chantre de la négritude appartient à un champ littéraire particulier. Les littératures postcoloniales permettent de se confronter à l'Autre lorsque l'on est métropolitain avec des racines ancrées dans l'hexagone, et elles permettent aux élèves ultra-marins ou issus de l'immigration de réfléchir sur des problématiques qui leur sont propres. Il s'agit donc, non seulement de poser les notions historiques et culturelles dans le socle commun de connaissances et de compétences, afin que l'histoire expliquée au début de ce chapitre ne demeure pas inconnue au plus grand nombre, mais également de créer des temps d'échange, de discussion autour des thématiques problématiques afin d'améliorer le vivre ensemble. Car,

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

nous ne devons pas l'oublier, derrière certaines revendications et certains votes, se cache une peur liée à la méconnaissance de l'Autre.

c) L'ancrage didactique

Aux Antilles, l'inscription des littératures locales dans les programmes scolaires a pris une quinzaine d'années, temps nécessaire à l'ensemble de la communauté éducative pour accepter que la littérature qui se crée de manière contemporaine puisse être transmise directement aux élèves, temps également nécessaire pour la formation des professeurs de lettres sur ces questions. On peut aussi ajouter à ceci l'existence d'un CAPES de créole. Cette reconnaissance officielle de la langue est un atout majeur pour la reconnaissance de la littérature caribéenne et particulièrement antillaise. Cela signifie que c'est une langue écrite, riche et propice à la création d'un univers particulier. Enfin, parmi les initiatives permettant de développer l'enseignement de ces littératures, nous pouvons également citer le prix Carbet qui est remis chaque année à un auteur par des élèves.

À Mayotte, ce même processus peut être mis en place. Nous émettons l'hypothèse qu'il faudrait trois étapes pour envisager une inscription durable des littératures comoriennes, mahoraises et de l'océan Indien dans les pratiques didactiques. Il faudrait commencer par une formation approfondie et soutenue pour les enseignants de Mayotte. Ce processus porte sur deux étapes : un travail en didactique des littératures proches du FLE et un travail de reconnaissance de la qualité des œuvres littéraires produites dans le secteur géographique. Enfin, le travail sur le shimaoré pourrait être institutionnalisé. C'est en cours de progression mais le travail à accomplir demeure immense.

À partir de plusieurs extraits de textes, nous allons montrer que la littérature mahoraise, comorienne ou de l'océan indien, répond à tous les enjeux éducatifs propres à Mayotte. La production littéraire de l'océan Indien est très différente de celle de la Caraïbe. La violence fréquemment présente dans les textes est révélatrice de la vision du monde de ces auteurs. De l'île Maurice à Mayotte en passant par Madagascar, les auteurs postcoloniaux mettent en scène des personnages vivant des situations propres à leur région. Violence et exil sont, deux exemples très présents chez des auteurs comme Nathacha Appanah, Nassuf Djailani, Salim Hatubou ou encore Nassur Attoumani. Ces auteurs majeurs marquent les

difficultés pour eux de se placer sur l'échiquier mondial en tant qu'individus singuliers. Ainsi, nous observons des scénographies particulières telles que la multiplication des voix au sein des œuvres. Cette proposition est très marquée chez Nathacha Appanah. Dans *Tropique de la violence*, les points de vue de Marie, Bruce, Moïse, Stéphane et Olivier se succèdent pour nous dévoiler au fur et à mesure du texte l'histoire. Celle d'un jeune garçon né d'une mère comorienne, venue accoucher à Mayotte et adopté par une métropolitaine vivant sur l'île. Cette diversité de points de vue montre l'importance de prendre en compte le regard que l'autre porte sur une situation pour en saisir toute la complexité. Chaque chapitre correspond à un personnage et est écrit à la première personne pour nous donner l'illusion que ce personnage est assis en face de nous et qu'il nous livre ses plus profonds secrets.

> *Je m'appelle Moïse, j'ai quinze ans et je suis vivant.*
>
> *Je vois l'embarcadère et j'accélère, je suis poussé par le souffle de chacal de la meute, par cette vie de merde que je veux laver, je pense à Marie, je pense à Bosco et à Gatzo et à Pascalet et il me semble qu'ils sont là, à courir avec moi, à m'encourager, à me porter. Je sens le sol changer, ce n'est plus la terre mais le dur du ciment de l'embarcadère sous mes pieds. Je ne vois pas les autres, je ne crains plus ces autres-là, armés de coupe-coupe, de gourdins et de pierres. J'arrive bientôt à la fin mais je n'ai pas peur, ce bleu magnifique, brillant, ce bleu qui peut-être n'existe qu'ici dans cet océan, m'appelle. Sans ralentir, je fais alors comme tous les enfants de Mayotte au moins une fois dans leur vie, je fais décoller mon corps au bout de l'embarcadère, ma poitrine se bombe, mes jambes et mes bras se soulèvent. Je plonge dans la rade de Mamoudzou, je fends l'océan de mon corps souple, mon corps vivant, et je ne remonte pas.*[43]

Dans cet extrait, nous vivons avec le personnage la fin de sa vie. Il fait référence aux autres personnages marquants et à sa position au sein de l'île. Il se compare aux autres enfants de Mayotte comme pour mieux leur ressembler et faire ce qui est ordinaire là-bas. Du point de vue de cet enfant, qui est né à Mayotte de parents comoriens puis élevé par une métropolitaine, mère célibataire, la vie ne semble pas être d'une simplicité exemplaire. Ce

[43] In Nathacha Appanah, *Tropique de la violence*, Paris, Gallimard, 2016. p. 175.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

personnage de fiction est loin d'être un cas isolé sur l'île. La situation qu'il vit est fréquente et pourrait parler à de nombreux élèves. Nous pourrions imaginer qu'un dialogue entre cette histoire consignée dans un livre et les histoires personnelles des élèves puisse se créer, se mêler et amener à une réflexion sur Mayotte. Dans ce roman, non seulement la scénographie conduit au dialogue tout comme la situation du personnage. Le fond et la forme font écho à la réalité sociale de l'île. De plus, les œuvres de cette aire géographique sont des textes écrits dans un français proche de celui employé par les jeunes et porteur d'un lexique qui rappelle la vie quotidienne des élèves.

> *Dehors, la bise me serre dans ses mains sèches et froides. Sans que nous échangions la moindre parole, j'emboîte le pas à la mère de mon père. Nous nous arrêtons au milieu du ruisseau qui borde le village au sud. A cet endroit se trouve une grosse pierre plate à côté d'une petite mare. Nous la surnommons bwe la masala, c'est-à-dire la pierre à broyer les épices. Toutes les lavandières y adorent faire leur lessive.* [44]

On note une recherche lexicale très importante dans cet extrait, tout comme nous pouvons l'observer dans cette phrase extraite d'une autre œuvre « Partir loin, en toute hâte, voilà ce qui semblait s'imposer à moi, comme une injonction à disparaître.[45] ». Les auteurs maîtrisent non seulement le français mais aussi les langues plus régionales. Ainsi, leurs œuvres sont nourries de cette diversité linguistique. Les mots locaux parlent aux jeunes qui les emploient eux-mêmes. Le texte est ainsi moins hermétique pour eux. En écho, à ce travail sur la langue, nous pouvons présenter des textes endogènes (créés par des auteurs de cette aire géographique) qui permettent aux élèves de se créer des images mentales puis grâce à des textes écho exogènes (créés par des auteurs n'appartenant pas à cette aire géographique) ils peuvent se représenter d'autres quotidiens, s'imaginer d'autres réalités. « Une route caillouteuse traverse un petit village perdu au milieu de la brousse comorienne[46]». L'expression « brousse comorienne » fait sens pour les élèves, on imagine très bien qu'ils

---

[44]In Nassur Attoumani, *Mon mari est plus qu'un fou : c'est un homme*¸ Naïve, Paris, 2006. p. 155.

[45]In Nassuf Djailani, *L'Irrésistible nécessité de mordre dans une mangue*, Komedit, Moroni, 2014. p.9.

[46] In Salim Hatubou, *Le Sang de l'obéissance*, L'Harmattan, Paris, 1996. p.15.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

peuvent se créer une image mentale. On peut alors imaginer un travail parallèle avec un texte écho qui décrit une réalité européenne. On part d'un élément descriptif connu pour élargir le champ de connaissances des élèves, pour leur faire découvrir d'autres perspectives.

Ce sont aussi des textes porteurs d'intertextualité. Dans la société contemporaine, on demande de plus en plus aux élèves mais aussi aux citoyens de faire des liens, d'établir des ponts entre ce qu'ils voient, ce qu'ils apprennent et ce qu'ils comprennent. L'intertextualité aide les élèves à construire des compétences dans ce domaine. Ainsi, Salim Hatubou dans *Le Sang de l'obéissance* fait référence à *Roméo et Juliette*. Des liens sont donc tissés entre les littératures locales et patrimoniales européennes mais aussi entre les langues du monde. Toujours dans cette œuvre, on note des références à Edouard Glissant ou Aimé Césaire. Pour le premier, c'est l'identité rhizome qui est reprise notamment dans cette phrase, « Oui, mes pères, si nous, la nouvelle génération, cherchons éperdument nos racines aujourd'hui, c'est parce que vous-mêmes avez perdu le repère laissé par nos aïeuls ! ».

> *Gilles Deleuze et Félix Guattari ont critiqué les notions de racine et peut-être d'enracinement. La racine est unique, c'est une souche qui prend tout sur elle et tue alentour ; ils lui opposent le rhizome qui est une racine démultipliée, étendue en réseaux dans la terre ou dans l'air, sans qu'aucune souche y intervienne en prédateur irrémédiable. La notion de rhizome maintiendrait donc le fait de l'enracinement, mais récuse l'idée d'une racine totalitaire. La pensée du rhizome serait au principe de ce que j'appelle une poétique de la Relation, selon laquelle toute identité s'étend dans un rapport à l'Autre.*[47]

Pour Edouard Glissant, les identités ne sont pas hiérarchisées, elles sont toutes sur un pied d'égalité. Or, les racines ont tendance à s'inscrire de manière verticale dans le sol ce qui favorise la supériorité de certaines sur les autres. Au contraire, les rhizomes se rejoignent, se mêlent sur un plan horizontal. L'égalité et le métissage sont alors mis en exergue.

[47] In *Édouard Glissant*, op. cit. P.23.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Il en fait de même dans *Métro Bougainville*, à la page 18, lorsqu'il écrit : « J'ai cherché leurs racines. Je n'ai vu que du béton. Alors je me suis assis pour y planter les miennes. ». Ce dernier extrait montre qu'il faut s'ancrer dans la terre pour créer des êtres vivants qui poussent et qui s'élèvent et non pas des identités nivelées et uniformes. Pour le second, c'est sa conviction et sa force de propos qui sont reprises. Salim Hatubou dans *Le Sang de l'obéissance* écrit « Parfois l'Aïeul parle des Blancs et lorsqu'il se lance dans une histoire de la colonisation, son visage s'étire. Une haine prend refuge en lui. ». Les propos ainsi tenus rappellent sans aucun doute *Discours sur le colonialisme* de l'écrivain antillais.

Ces textes parlent de l'histoire, d'une histoire fort peu étudiée. La colonisation est évoquée, l'esclavage, la traite négrière mais aussi les questions d'identité qui sont encore au cœur des enjeux contemporains. C'est ainsi que dans *Métro Bougainville* Salim Hatubou écrit :

> *Ils ont érigé des murs. Ils ont mis des barbelés. Ils ont exterminé. Le ciel a recueilli les cendres et lu la prière de la résurrection. Ils ont construit des navires. Ils ont mis des chaînes. Les rochers ont entendu les chants de l'Afrique et pleuré dans le silence. Il fut un temps. Il est un temps. Et l'amnésie nous prend dans ses bras.*[48]

Salim Hatubou parle directement de l'enfer de l'esclavage, il explique les conditions de vie durant la traite négrière et il rappelle le manque transmission de connaissances à ce sujet.

Les exemples développés précédemment devraient permettre aux élèves de se créer des images mentales de leur réalité et devraient les aider à comprendre qui ils sont et l'importance de construire eux-mêmes la société qui répond à tous les enjeux de l'île

Les objectifs sont donc variés et associent difficultés observées sur l'île et les possibilités offertes par les textes créés dans cet espace géographique. Ainsi, la prise en compte de l'histoire de l'île et notamment du choix assumé de se rapprocher de l'Hexagone malgré les menaces des Comores, pourrait développer l'estime d'eux-mêmes des élèves. La littérature, en ce qu'elle ouvre un dialogue avec l'autre participe entièrement à ce processus

[48] In Salim Hatubou, *Metro Bougainville*, in N*ouvelles écritures comoriennes*, Komedit, 2007. p.33.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

identitaire. Celui-ci pourrait même Renforcer le pacte républicain en développant les échanges interculturels et en permettant aux mahorais d'atteindre « - **la synthèse interculturelle** : articulation consciente assumée en une identité culturelle linguistique « hybride » ou « métissée » de la pluralité de son propre système interprétatif, et donc de la légitimité des pluralités portées par toute altérité. D'où une capacité accrue de vigilance et de remédiation aux malentendus interculturels. [49] » Ensuite, la langue vivier de la littérature locale pourrait favoriser la maîtrise des langues présentes sur l'île afin de permettre au plus grand nombre d'accéder aux parcours scolaire et universitaire choisis. Ce postulat conduit à une perspective plus économique en termes d'emploi, pour permettre à tous de pouvoir postuler à tous les postes.

Inscrire de manière systématique la littérature d'ici et d'aujourd'hui à l'école mahoraise repose sur trois points essentiels :

Tout d'abord, il y a une réelle nécessité d'apporter aux jeunes un bagage culturel propre à la région et qui n'est pas décidé par les politiques métropolitaines et européennes. Cela met en avant la volonté de ne plus être considérés comme des subalternes mais comme des êtres humains dont la voix est entendue reconnue et transmise à tous.

Puis, nous souhaitons mettre en avant la nécessité de montrer que ces littératures s'inscrivent dans l'histoire littéraire mondiale pour prouver que l'on se sert du passé pour mieux construire l'avenir.

Enfin, il faut prendre en compte la nécessité de donner davantage la parole aux élèves quant à la réception qu'ils font d'une telle étude. Une analyse approfondie de ces écrits de la réception qui peut porter sur des autobiographies de lecteurs telles qu'Annie Rouxel les a conceptualisées doit permettre d'ajuster le travail didactique mais surtout ce qui nous semble important c'est que les élèves puissent devenir acteurs de leur lecture et apprendre à s'exprimer sur elles.

---

[49] *Ibidem,* pp.13-14.

Chapitre III : Les manuels scolaires

1. Analyse quantitative

Les manuels sélectionnés forment un échantillon de vingt deux ouvrages tirés au sort. Nous avons fait ce choix méthodologique dans un souci d'équiprobabilité. Ainsi, les échantillons sélectionnés ont tous la même probabilité de faire apparaître des auteurs postcoloniaux. La plupart des ouvrages ont été publiés en 2011, année à laquelle une nouvelle réforme a été mise en place.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

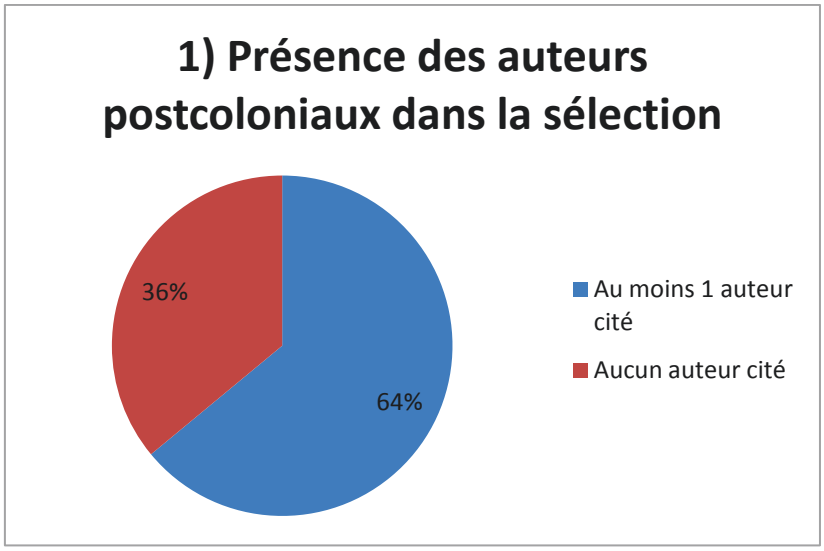
	NOM	*AN-NEE*	*AUTEURS*	*AUTEURS POSTCOLONIAUX CITES*	*TEXTES UTILISES + PARATEXTE*	*BIO*
1	Français 1ère Programme 2011	2011	Marie-Lucile Mihaud (agreg + IA-IPR) François Vanosthuyse (agreg + Univ Sorbonne)	Aimé Césaire Frantz Fanon	*Cahier d'un retour au pays natal* + étude d'extraits avec grande présentation *Les damnés de la terre.* (citation de la préface signée J-P Sartr	Présente Non
2	Français Textes et Méthodes	2006	Dir : D. Rincé et S. Pailloux-Riggi.	LépoldSédar Senghor	*Chants d'ombre* Texte présenté dans la séquence Démontrer, convaincre, persuader ? Chap. Les formes de l'éloge.	Présente
3	Terres littéraires	2011	Dir : X. Damas	Tahar Ben Jelloun Aimé Césaire Léon-Gontran Damas Edouard Glissant	« Suis-je un écrivain arabe » Texte utilisé comme exercice sur la rigueur et le raisonnement. *Discours sur le colonialisme* Présent dans une séquence intitulée « Les pouvoirs du discours. » « Quand bien même » exercice sur l'héritage du romantisme. *L'intraitable beauté du monde* dans une séquence sur Romantisme et engagement.	Oui

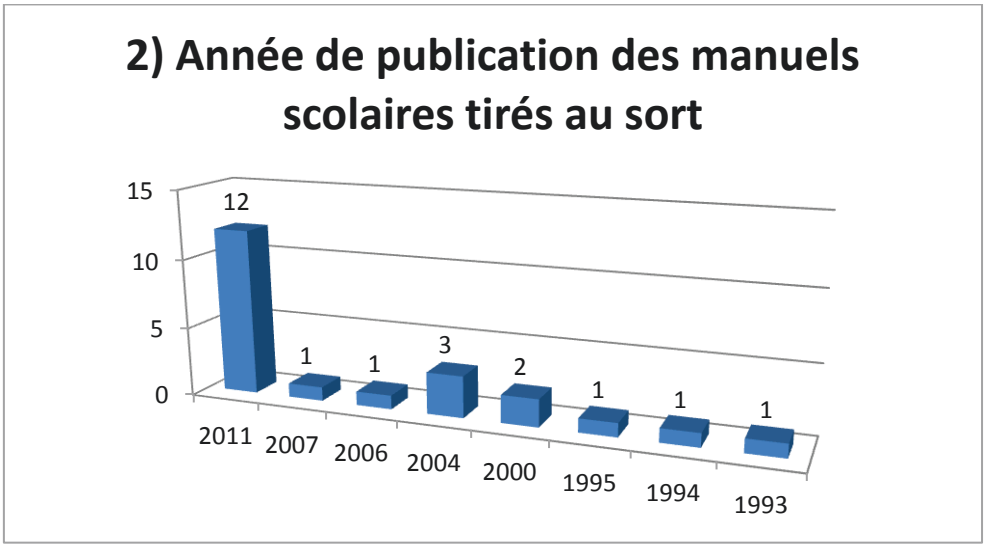
				Ahmadou Kourouma Léopold Sedar Senghor	*Allah n'est pas obligé* Exercice sur le temps et l'espace dans un récit. Extrait d'*Ethiopiques* Exercice sur la poésie et la complexité du monde.	Oui
4	Français littérature	2011	Dir : G. Winter	Aucun auteur cité		
5	Français Collection Passeurs de textes	2011	Dir : C. Abensour	Aucun auteur cité		
6	Français Méthode	2011	Dir : P. Sivan	Aimé Césaire Alain Mabanckou Léopold Sedar Senghor	*Discours sur le colonialisme* Exercice guidé dont la consigne est « Pourquoi peut-on parler de pamphlet à propos de ce texte ? » *Demain, j'aurai vingt ans* Sujet de BAC : le personnage de roman. « Femme noire » Exercice sur le verset.	
7	Français Méthodes et Pratiques	2011	Dir : C. Eterstein	Raphaël Confiant	*Le nègre et l'amiral* Exercice dont la consigne est « Etudier les variations autour d'un topos littéraire » « Joal » Exercice dont la consigne est « Interpréter le rythme des phrases dans un poème » + « Femme noire » présent dans	

				Léopold Sedar Senghor Yasmina Khadra	un groupement qui permet d'étudier les fonctions de la poésie. *Les sirènes de Bagdad* Exercice portant sur l'analyse du rythme et de la nature des phrases.	
8	Lettres et langue	2004	Dir : L. Carpentier	Aucun auteur cité		
9	Des textes aux séquences	2007	Dir : H. Sabbah	Aucun auteur cité		
10	Français	2000	Dir : G. Winter	Tahar Ben Jelloun Présence d'une séquence sur les « Horizons francophones ».	*La prière de l'absent* Thème du désert rêvé au désert exploré.	
11	Littérature Textes et Méthodes	1993	Dir : H. Sabbah	Aucun auteur cité.		
12	Lettres *Textes. Méthodes. Histoire littéraire.*	1995	A. Carbonnell A. Le Fustec J. Vivier-Boudrier J. Pagès-Pindon P. Sivan	Aucun auteur cité		
13	Littérature et langage	2000	C. Klein N. Albou C. Billault M. Fdida	Aimé Césaire	*Cahier d'un retour au pays natal* Dans séquence sur l'altérité.	
14	Littérature Collection Des textes à l'œuvre	2004	Dir : R. Lancrey-Javal	Aimé Césaire	*La tragédie du Roi Christophe* Séquence sur l'évolution du théâtre au XXème siècle. + Séquence sur Argumenter sur l'autre avec un texte de Todorov.	Oui
15	Français	2011	Dir : J.-P. Aubrit B. Gendrel	Aimé Césaire	*Cahier d'un retour au pays natal* Exercice pour savoir identifier les figures de style.	

16	Français Méthodes et Pratiques	2011	Dir : D. Labouret	Léopold Sedar Senghor	« Masque Nègre » Sujet BAC sur l'écriture poétique et la quête du sens du Moyen-âge à nos jours.	
17	L'Ecume des lettres	2011	Dir : V. Presselin F. Mouttapa B. Witkowski-Vanuxen	Césaire et Chamoiseau	*Discours sur la Négritude* et *L'esclave vieil homme et le Molosse* Groupement de textes ayant pour problématique « La valeur de l'homme »	
18	Séries Technologiques Empreintes littéraires	2011	Coord : F. Randanne	Ahmadou Kourouma Léopold Sedar Senghor	*Les soleils des indépendances* Exercice dont la consigne est « Analyser l'effet produit par les figures de style. » *Nocturnes* Exercice = Percevoir les ruptures rythmiques et formelles dans la poésie moderne.	
19	Français Méthodes pour les objets d'étude	2004	E. Amon Y. Bomati	Aucun auteur cité.		
20	Collection Calliopée	2011	Dir : D. Rincé S. Pailloux-Riggi	Aimé Césaire	*Cadastres* Texte écho aux *Champs magnétiques* de Breton.	
21	Empreintes littéraires	2011	Coord : F. Randanne	Tahar Ben Jelloun Ahmadou Kourouma	*Moha le fou Moha le sage* Exercice = Distinguer deux registres dans un même texte. *Les soleils des indépendances* Exercice = Analyser l'effet produit par la figures de style.	
22	Littérature du Moyen-âge au XXème siècle	1994	Coord : C. Campoli	Aucun auteur cité.		

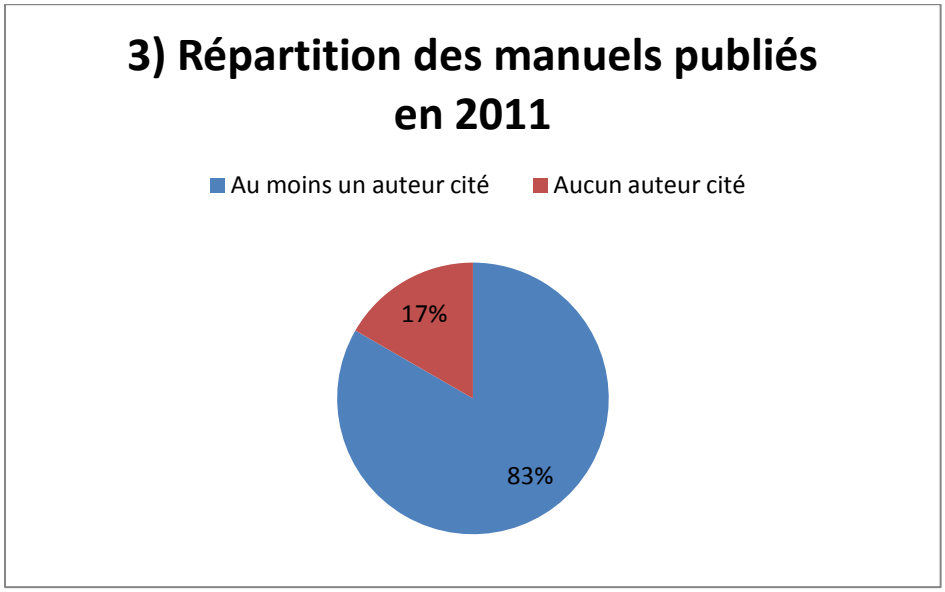
D’après ce tableau, nous pouvons faire quelques constats.



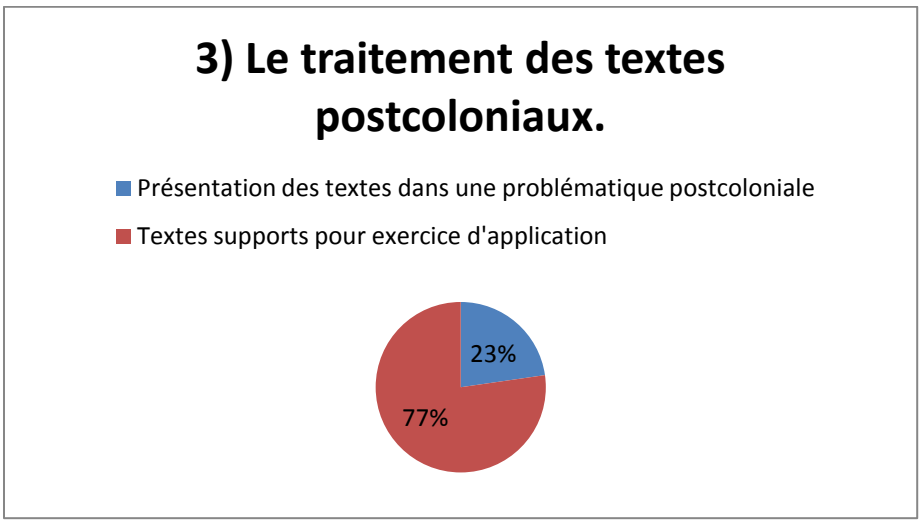


L’étude que nous avons réalisée porte davantage sur des manuels très récents ce qui explique la plus grande proportion de manuels citant au moins un auteur postcolonial.

Si nous regardons de plus près, les manuels de 2011. Voici ce que nous pouvons remarquer.



Ce premier constat est encourageant dans nos recherches puisqu'il montre que des auteurs, même très contemporains, font leur entrée dans les manuels scolaires. Si nous comparons ces données avec le premier graphique, nous remarquons que la proportion de manuels présentant des auteurs postcoloniaux augmente. Ce point nous amène donc à nous demander de quelle manière les textes de ces auteurs sont traités.



Seuls 23% des manuels utilisent ces textes dans des problématiques propres aux littératures postcoloniales. D'ailleurs, lors de l'étude nous avons constaté que jamais le mot postcolonial

n'est employé par les auteurs des manuels. Le problème n'est donc plus la reconnaissance des auteurs mais la reconnaissance du champ littéraire dans lequel ils évoluent.

En conclusion, cette étude nous montre une réelle évolution. Depuis les nouveaux programmes de 2011, il y a dans les manuels une volonté d'inscrire plus d'auteurs différents. Césaire et Senghor sont ainsi consacrés puisqu'ils apparaissent presque systématiquement. Cependant, peu de manuels abordent les vraies questions présentes dans les œuvres postcoloniales. Une étude en détails des traitements de ces textes nous permettra de faire une analyse plus didactique.

2. Analyse qualitative

L'école française est en pleine mutation : réformes organisationnelles et changements de programmes rythment ces dernières années. Ces transformations sont notamment visibles dans une discipline : le français et à travers un outil que certains appellent les miroirs de la nation : les manuels scolaires[50]. Notre étude porte donc sur quelques manuels scolaires des classes de 3ème, 2nde et première en français, et s'intéresse à la place des auteurs postcoloniaux dans ces ouvrages. La présence des auteurs postcoloniaux, dans les manuels scolaires de français, nous semble d'autant plus importante qu'elle renvoie aussi à la transmission de l'Histoire. Cette interdisciplinarité intrinsèque aux littératures postcoloniales est une force importante pour l'avenir de l'école française. Nous avons choisi de faire des liens entre les faits historiques que nous avons mis en avant au début de cette partie, la réalité postcoloniale contemporaine et le traitement des auteurs postcoloniaux dans les manuels scolaires. L'analyse que nous proposons s'appuie sur des manuels et non sur des exercices réalisés en classe. Le manuel scolaire est une proposition didactique virtuelle. Nous cherchons donc à comprendre de manière globale le travail mené sur ces littératures ne sachant pas exactement comment le traitement didactique est conduit face aux élèves. Il n'en demeure pas moins que les manuels donnent un éclairage sur ces thématiques.

[50] Référence au titre de l'ouvrage de VERDELHAN-BOURGADE M., *Les Manuels scolaires, miroirs de la nation ?,* Paris, L'Harmattan, 2007.

a) L'approche didactique proposée

Dans la première partie, nous avons posé le cadre théorique et épistémologique de notre recherche. Nous souhaitons permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs lectures et d'être capables de transposer leurs découvertes dans la société pour devenir des citoyens autonomes et respectueux les uns des autres. Nous allons donc analyser le traitement didactique des littératures postcoloniales au sein des manuels scolaires sélectionnés. Notre approche se consacrera à deux pôles : l'inscription des textes en fonction de thématiques propres au champ de recherche, l'activité de lecture proposée.

De plus en plus, nous observons une présence accrue des auteurs postcoloniaux au sein des manuels scolaires. En feuilletant l'index des auteurs, nous retrouvons différents noms comme Aimé Césaire, Léopold Sedar Senghor, Tahar Ben Jelloun ou encore parfois Raphaël Confiant. Cependant, beaucoup de textes sont employés dans des séries d'exercices. Nous allons donc commencer par observer cette présence.

2 ANALYSER L'EFFET PRODUIT PAR LES FIGURES DE STYLE **

A Quelle impression générale se dégage du passage suivant ? Identifiez les différentes figures de style employées et dites comment chacune d'elles construit cette impression.

Nous sommes sur un marché africain, en Côte d'Ivoire, il est midi, tout le monde se précipite vers le marché de riz cuit.

Mais midi venait de retentir sur les chantiers, dans les bureaux. Les travailleurs affamés se bousculèrent aux portails, se déversèrent sur les places, dans les rues, dans les voitures et dans les pirogues.

– Du bon riz cuit ! À très bon marché ! Venez acheter du bon riz cuit !

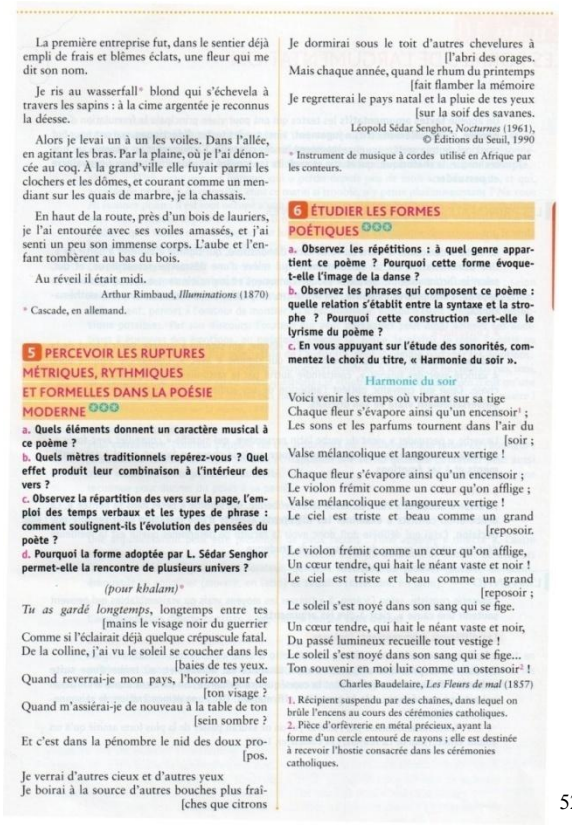
Des meutes d'hommes, des essaims débouchèrent sur le petit marché. Des faisceaux de mains croisèrent des assiettes devant le nez et les yeux de Salimata. Rapides comme les pattes de la biche les mains de Salimata allèrent et vinrent, remplirent les assiettes de riz, les arrosèrent de sauce et les couronnèrent du morceau de viande, arrachèrent les prix (quinze francs), les enfouirent dans le pagne.

Ahmadou Kourouma, *Les soleils des indépendances* (1995),
© Seuil [51]

[51] In Coordination Florence Randanne, *Empreintes littéraires Français,* Paris, Magnard, 2011, p.416.

Le premier extrait de manuel que nous souhaitons analyser met en avant un extrait du roman *Le soleil des indépendances* d'Ahmadou Kourouma. La compétence visée est clairement énoncée et mise en relief par une mise en page singulière. En effet, la compétence est écrite en rouge sur un fond jaune. Enseignant comme élève identifient l'objet du travail à réaliser. Ensuite, la démarche intellectuelle soumise aux élèves est intéressante. La question liminaire invite les élèves à s'interroger quant à l'impression générale du texte. On souhaite qu'ils expriment clairement leur ressenti en tant que lecteur. Puis, ils doivent dégager les éléments stylistiques qui permettent la création de cette impression. L'approche nous semble tout à fait pertinente car les élèves sont mis en position de sujets lecteurs puis ils doivent mettre des mots savants donc construire des connaissances quant à leurs premières impressions. Nous sommes donc dans une perspective constructiviste au sein de laquelle l'élève mobilise un certain nombre de ressources pour réussir l'exercice proposé. Cependant, le texte et *a fortiori* son auteur ne sont pas présentés, ils sont noyés dans la masse des textes supports pour des exercices. Cette immersion sans précision laisse entrevoir deux éléments contradictoires. Elle peut être un signe de l'ancrage de Kourouma dans le patrimoine littéraire français car sur cette même page, nous avons des textes de Zola, Le Clézio, Apollinaire, Molière, La Fontaine, Duperey et Ponge, tout en étant vidé de sa substance postcoloniale. La démarche didactique est en corrélation avec les recherches en didactique cependant l'aspect postcolonial de notre réflexion n'est pas révélé par ce traitement didactique. Des auteurs postcoloniaux sont utilisés à deux reprises dans ce manuel. Un poème de Senghor *Pour Khalam* est également présenté dans un exercice 5 présenté ci-dessous. L'approche proposée beaucoup plus technique laisse moins de place au sujet lecteur. En revanche, la dernière question nous apparaît intéressante dans la perspective postcoloniale. En effet, elle laisse entrevoir la question de la rencontre dans l'univers colonial. Bien que traitée de manière superficielle, cela nous montre que les manuels tendent petit à petit à se saisir des enjeux postcoloniaux. Ainsi, un enseignant sensibilisé à la problématique sera plus attentif à ce genre de questionnaire et le soumettra à ses élèves dans cette perspective.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017



La première entreprise fut, dans le sentier déjà
empli de frais et blêmes éclats, une fleur qui me
dit son nom.

Je ris au wasserfall* blond qui s'échevela à
travers les sapins : à la cime argentée je reconnus
la déesse.

Alors je levai un à un les voiles. Dans l'allée,
en agitant les bras. Par la plaine, où je l'ai dénon-
cée au coq. À la grand'ville elle fuyait parmi les
clochers et les dômes, et courant comme un men-
diant sur les quais de marbre, je la chassais.

En haut de la route, près d'un bois de lauriers,
je l'ai entourée avec ses voiles amassés, et j'ai
senti un peu son immense corps. L'aube et l'en-
fant tombèrent au bas du bois.

Au réveil il était midi.

Arthur Rimbaud, *Illuminations* (1870)

* Cascade, en allemand.

5 PERCEVOIR LES RUPTURES MÉTRIQUES, RYTHMIQUES ET FORMELLES DANS LA POÉSIE MODERNE ●●●

a. Quels éléments donnent un caractère musical à ce poème ?
b. Quels mètres traditionnels repérez-vous ? Quel effet produit leur combinaison à l'intérieur des vers ?
c. Observez la répartition des vers sur la page, l'emploi des temps verbaux et les types de phrase : comment soulignent-ils l'évolution des pensées du poète ?
d. Pourquoi la forme adoptée par L. Sédar Senghor permet-elle la rencontre de plusieurs univers ?

*(pour khalam)**

Tu as gardé longtemps, longtemps entre tes
[mains le visage noir du guerrier
Comme si l'éclairait déjà quelque crépuscule fatal.
De la colline, j'ai vu le soleil se coucher dans les
[baies de tes yeux.
Quand reverrai-je mon pays, l'horizon pur de
[ton visage ?
Quand m'assiérai-je de nouveau à la table de ton
[sein sombre ?
Et c'est dans la pénombre le nid des doux pro-
[pos.
Je verrai d'autres cieux et d'autres yeux
Je boirai à la source d'autres bouches plus fraî-
[ches que citrons
Je dormirai sous le toit d'autres chevelures à
[l'abri des orages.
Mais chaque année, quand le rhum du printemps
[fait flamber la mémoire
Je regretterai le pays natal et la pluie de tes yeux
[sur la soif des savanes.

Léopold Sédar Senghor, *Nocturnes* (1961),
© Éditions du Seuil, 1990

* Instrument de musique à cordes utilisé en Afrique par les conteurs.

6 ÉTUDIER LES FORMES POÉTIQUES ●●●

a. Observez les répétitions : à quel genre appartient ce poème ? Pourquoi cette forme évoque-t-elle l'image de la danse ?
b. Observez les phrases qui composent ce poème : quelle relation s'établit entre la syntaxe et la strophe ? Pourquoi cette construction sert-elle le lyrisme du poème ?
c. En vous appuyant sur l'étude des sonorités, commentez le choix du titre, « Harmonie du soir ».

Harmonie du soir

Voici venir les temps où vibrant sur sa tige
Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir[1] ;
Les sons et les parfums tournent dans l'air du
[soir ;
Valse mélancolique et langoureux vertige !

Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir ;
Le violon frémit comme un cœur qu'on afflige ;
Valse mélancolique et langoureux vertige !
Le ciel est triste et beau comme un grand
[reposoir.

Le violon frémit comme un cœur qu'on afflige,
Un cœur tendre, qui hait le néant vaste et noir !
Le ciel est triste et beau comme un grand
[reposoir ;
Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige.

Un cœur tendre, qui hait le néant vaste et noir,
Du passé lumineux recueille tout vestige !
Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige...
Ton souvenir en moi luit comme un ostensoir[2] !

Charles Baudelaire, *Les Fleurs de mal* (1857)

1. Récipient suspendu par des chaînes, dans lequel on brûle l'encens au cours des cérémonies catholiques.
2. Pièce d'orfèvrerie en métal précieux, ayant la forme d'un cercle entouré de rayons ; elle est destinée à recevoir l'hostie consacrée dans les cérémonies catholiques.

52

Pour compléter, nous avons choisi d'analyser le traitement réservé à l'œuvre intégrale *Cahier d'un retour au pays natal* d'Aimé Césaire. Cet auteur martiniquais est sans aucun doute le plus cité dans les manuels scolaires. Étant tout à la fois écrivain et homme politique très engagé, il est important de comprendre comment il est présenté dans les manuels scolaires.

Le dossier analysé porte sur onze pages d'un manuel de français de première publié aux éditions Belin en 2011, pages toutes reproduites en annexe n°2. Il est composé d'une biographie thématique sur l'auteur, de six extraits de l'œuvre, de cinq représentations d'œuvres picturales de différents artistes : Wilfredo Lam, Jean Wilner, Ousmane Sow, Jean-Michel Basquiat, André Masson, de photographies illustrant la vie d'Aimé Césaire et d'un questionnaire de lecture de l'œuvre intégrale. Il est inscrit dans un chapitre intitulé « Poésie et

[52] *Ibidem*, p.445.

réalité : dire le monde ». Le lien établi entre la force de l'œuvre de Césaire et son pouvoir pour exprimer une vision du monde montre à quel point la quintessence de la poésie césairienne est prise en compte. Notre analyse portera donc sur l'importance de « dire le monde » à travers le traitement didactique proposé.

La première partie, biographique, est assez complète car elle retrace non seulement la vie artistique et engagée de l'auteur mais également son parcours politique. L'œuvre *Cahier d'un retour au pays natal* est aussi présentée. Les élèves ont accès au contexte de création et aux principales thématiques. Le texte est également décomposé et chaque partie est succinctement exposée. Tel que nous l'avons défini dans la première partie, en didactique des littératures postcoloniales, il nous semble plus pertinent de permettre aux élèves de formuler eux-mêmes les thèmes qu'ils ont découverts. Dans ce manuel, on propose l'opération inverse puisque l'on donne les clés de lecture aux élèves avant même qu'ils ne soient entrés dans l'œuvre. La démarche pourrait alors être artificielle, dans la mesure où les élèves chercheraient à retrouver les bonnes réponses dans un texte. Leurs intuitions ne sont pas mobilisées. Ce genre de biographie paraît tout de même important car il synthétise l'ensemble des éléments contextuels à maîtriser. Il pourrait être pertinent de faire construire une carte heuristique aux élèves pour qu'ils sachent quelles connaissances il est utile de mettre en avant et de garder en mémoire tout au long de la lecture du texte. La carte heuristique est un tableau qui centralise la notion à maîtriser et qui propose tous les éléments qui s'y agrègent. Elle permet à des élèves ayant une mémoire visuelle dominante de photographier la leçon et d'en maîtriser les tenants et les aboutissants. Pour les élèves présentant des troubles dysorthographiques ou dyslexiques, elle évite les rédactions trop longues et coûteuses en énergie. Les mots-clés apparaissent rapidement et permettent une saisie rapide des connaissances.

Ensuite, les extraits à étudier sont proposés les uns à la suite des autres et portent chacun un titre différent, rappelant les différentes étapes du texte mises en avant dans la double page liminaire. Les deux premiers s'inscrivent dans la partie « La haine du pays natal ». L'approche du texte se fait en deux temps. Les quatre premières questions portent sur le fond, et permettent de comprendre les enjeux historiques cachés dans l'œuvre. Dans les trois questions suivantes, c'est la forme du poème qui est à analyser. D'un point de vue didactique, cette séparation questionne. Les élèves ne peuvent réellement donner du sens à un

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

texte si les étapes d'analyse sont séparées. La question n°3 montre que la lecture proposée est quelque peu artificielle « Montrez que Césaire critique la soumission des Antilles en étudiant le thème du silence. Puis relevez les termes qui évoquent l'horizontalité. ». La question, telle qu'elle est posée, propose une démarche de lecture qui n'incite pas à devenir un *sujet lecteur*. On indique clairement aux élèves l'objet de leur recherche : la soumission des Antilles. Cette affirmation peut poser des problèmes car tous les élèves ne comprennent pas d'emblée pourquoi les Antilles sont soumises et à qui elles le sont. Puis, on leur demande de justifier ceci en analysant la thématique du silence. Certes, le manuel propose des pistes à un enseignant, cependant, il nous semble délicat de livrer des thématiques aussi pointues sans offrir un guide, une méthodologie de travail. Une bonne réponse à cette question est une réponse argumentée et justifiée mais les enjeux intrinsèques risquent de ne pas être maîtrisés. On peut tout de même noter un lien intéressant entre le questionnaire et l'exercice d'écriture proposé. En effet, analyser les effets stylistiques donnera des pistes aux élèves pour pouvoir rédiger leur propre description péjorative d'un lieu enchanteur.

L'extrait suivant porte le titre « Une figure révolutionnaire ». Césaire y célèbre Toussaint Louverture. Le questionnaire soumis aux élèves met en avant le lien entre littérature et Histoire. Il montre le besoin des hommes noirs de célébrer leurs propres héros et de leur rendre hommage. Ainsi, une grande place est accordée au lexique. On demande aux élèves d'analyser des mots ainsi que leurs connotations. Le rythme du texte est également au cœur de l'analyse. Ceci prouve aux élèves le pouvoir des mots et les sensibilise à leur analyse à travers un texte fort et engagé. Cependant, la partie « Vers le commentaire » est construite de façon à ce que les élèves posent un cadre de travail et remplissent les cases vides. On donne tous les éléments à étudier puis on demande de rédiger un paragraphe de commentaire composé. Cette approche ressemble étrangement aux questions posées précédemment, elle n'incite donc pas à développer une réponse. Dans l'approche socioconstructiviste, la dimension réflexive est essentielle. L'important est de revenir fréquemment sur ce que l'on fait, se poser des questions pour être certain d'adopter la bonne démarche. Dans ce cadre-ci, l'élève est comme verrouillé par la démarche qu'on lui impose. Ses impressions de lecteur sont niées.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Pour les extraits suivants, placés sous le titre « La solidarité retrouvée », nous souhaitons souligner l'importance de la dimension historique dans le questionnaire. A travers les questions posées, les élèves ont l'obligation de mobiliser leurs connaissances historiques sur la traite négrière notamment. Cette approche est en corrélation avec notre cadre de recherche. En effet, le travail littéraire conduit à la mobilisation de ressources pré-requises mais également à la construction de nouvelles connaissances. De plus, d'un point de vue didactique, le sujet de dissertation, tel qu'il est posé, est intéressant pour comprendre la portée de la voix des écrivains postcoloniaux. « Dans un développement argumenté, vous expliquerez en quoi Aimé Césaire se fait le porte-parole de son peuple. Vous vous appuierez sur ces textes et sur votre lecture de l'œuvre intégrale. » Le thème choisi est au cœur des littératures postcoloniales car il met en exergue l'engagement de ses auteurs. De plus, la formulation des conseils souligne l'importance du ressenti de l'élève. L'emploi du déterminant possessif montre aux élèves qu'ils doivent s'impliquer dans ce travail. Leur lecture leur permettra de réussir l'exercice proposé.

Pour le dernier extrait « La libération », c'est aussi le sujet de dissertation qui nous interpelle. La problématique soumise « En quoi le *Cahier d'un retour au pays natal* est-il fondateur et exemplaire de ce mouvement ? » permet aux élèves d'explorer toutes les thématiques analysées précédemment. Ce paragraphe argumenté pourrait fonctionner comme une synthèse. Elle serait le reflet du niveau de compréhension de l'œuvre par les élèves.

Enfin la double page qui clôt le travail autour du *Cahier*, soumet un questionnaire riche et détaillé qui permet de brasser tous les thèmes de l'œuvre. De plus, ce questionnaire propose des ouvertures vers d'autres écrivains, et notamment Senghor, vers les réalités historique et géographique des Antilles et vers des œuvres picturales. Ces passerelles créées entre les disciplines et entre les arts participent à la formation des futurs citoyens. Elles montrent aux élèves la richesse et la complexité du monde.

Ce dossier paraît complet parce qu'il met en avant les thèmes chers à Aimé Césaire. La qualité des savoirs transmis ou mobilisés est à souligner. En revanche, nous pensons qu'il laisse peu de place à l'individu. Les élèves s'expriment en tant qu'élèves soucieux d'apporter la bonne réponse à un questionnaire. Le *sujet lecteur* qui se cache derrière l'élève ne prend pas toute sa part dans le travail demandé.

Fréquemment, les manuels scolaires sélectionnent des textes et proposent des questionnaires permettant leur analyse. Le questionnaire (présent en annexe 2) autour du texte de Chamoiseau, *Une enfance créole* est tout à fait classique et guide l'élève dans sa lecture. Précédemment, nous avons critiqué cette approche. Or, ici les élèves sont amenés à réfléchir sur des thématiques intrinsèques aux littératures postcoloniales. La question de l'identité et notamment de l'identité créolisée est subtilement traitée. Nous le voyons par exemple à travers cette question

« a. Quelles sont les deux étapes identitaires vécues par le narrateur adulte ? Expliquez.

b. Pourquoi le narrateur adulte choisit-il la 3ème personne pour parler de son expérience personnelle ? »

De plus, en fin de questionnaire, les auteurs du manuel proposent aux élèves de rédiger une synthèse de ce qu'ils viennent de découvrir :

« En quoi cet épisode illustre-t-il la prise de conscience d'une identité créole ? Expliquez. »

La démarche proposée s'inscrit dans notre approche en didactique des littératures postcoloniales. Le texte littéraire sert de support à la réflexion, c'est le point de départ pour l'acquisition de la compétence. On part d'une histoire fictive ou réelle comme ici et on tente de faire des liens avec la réalité historique voire contemporaine. L'expérience vécue par Chamoiseau donne des clés pour comprendre la situation des Antillais. Les élèves antillais pourront s'identifier à lui et saisir la complexité de leur identité, les élèves de l'Hexagone pourront mettre des mots sur le métissage et porter peut-être un regard différent sur ceux qui connaissent un parcours singulier, quant aux Mahorais, ils pourront, si possible entrevoir le monde qui se construit devant eux.

Cette question fait donc le lien entre une approche personnelle des littératures postcoloniales et les questions historiques qui les animent.

b) Les éléments liés à l'histoire de la colonisation

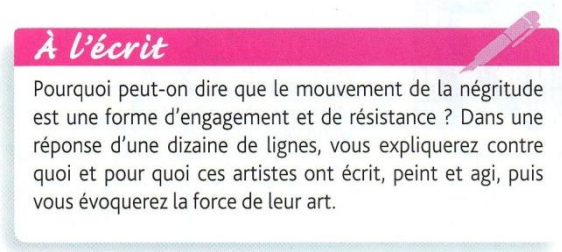
La dimension didactique nous intéresse particulièrement mais les manuels ne sont que des outils. En termes de didactique, les enseignants apportent leurs touches personnelles. En revanche, les manuels donnent le ton en ce qui concerne les savoirs mobilisés. Nous cherchons donc à savoir comment la dimension historique de notre recherche est traitée dans les manuels de français présentant des textes postcoloniaux.

Le dossier proposé dans le manuel de troisième est intitulé « La négritude dans l'art et dans la presse », il amène comme l'indique le sous-titre à la « découverte d'un mouvement littéraire et culturel ». La thématique est présentée de manière diachronique. Les auteurs du manuel commencent par expliquer l'esclavage et le *Code noir* pour rappeler dans quel contexte les Noirs ont pu connaître les pires discriminations. Un intéressant travail lexical autour des mots nègre et négritude est attendu de la part des élèves. Cela leur permet de bien saisir à quel point la colonisation et tous ses travers ont construit une image dégradée des Noirs. Cela se poursuit avec une étude d'une publicité « Banania ». Cette mise en perspective historique, littéraire et publicitaire incite les élèves à prendre conscience de la véritable construction péjorative de l'image des Noirs. Les racistes, au sens propre du terme, ont comme inscrit de manière indélébile cette image en eux. Pour les auteurs de la négritude, il s'agit donc de déconstruire cette image pour se présenter de manière positive au même titre que les Blancs. De plus, les questions sur les textes et sur la lecture des images fixes invitent l'élève à réellement raisonner sur cette question. On leur demande par exemple de bien trouver les arguments utilisés par les colonisateurs puis ceux de Césaire. Ce parallèle entre faits historiques et littérature nous apparaît comme pertinent. A l'école, la déconstruction du discours colonial peut avoir sa place puisqu'elle permet la mise en évidence de faits historiques. L'exercice proposé informe sur les enjeux véritables de la colonisation. Si l'on s'intéresse maintenant à la méthode travail, on demande aux élèves d'observer donc de découvrir par eux-mêmes puis de comprendre et d'apprendre et enfin d'appliquer. Cette méthode déductive est très employée en didactique. C'est un processus très général que l'on trouve dans différentes disciplines. En ce qui concerne l'observation de la langue, la notion étudiée est la cause et la conséquence. Dans une deuxième partie de ce dossier, c'est l'art qui est à l'honneur. À gauche de la double page, c'est la littérature et un travail très, peut-être trop, guidé, sur la nature argumentative des textes. Et à droite, c'est un tableau de Wilfredo Lam, représentant la jungle, qui doit être analysé. Deux éléments nous semblent tout à fait intéressants et pertinents. Premièrement, dans l'encart biographique sur l'artiste, la dernière phrase montre l'importance du métissage et surtout sa richesse. Cela peut ne rien évoquer chez les élèves mais le dire nous semble déjà important et prouve que nous sommes sur la voie du changement et de la valorisation du métissage. Deuxièmement, alors que les questions sur les textes laissent peu de place à l'interprétation personnelle des élèves, la progression choisie pour l'analyse du tableau est intéressante. Un véritable travail de lien avec l'histoire est ici demandé et nécessite de la part des élèves un travail de recherche et de constructions de

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

connaissances. La dernière question reprend l'idée de métissage et de créolisation. Elle montre à quel point l'histoire coloniale et l'esclavagisme ont créé un système culturel associant les différentes pratiques en place dans les plantations. Dans ces espaces, cohabitaient les cultures imposées par les colonisateurs et celles importées par les esclaves africains déportés. De ces rencontres, est né un syncrétisme religieux, linguistique et culturel qui s'est peu à peu appelé culture créole. Les indigènes, les colons et les Africains se sont rencontrés et ont réussi à créer une culture du divers unissant ce que chacun a apporté à l'Autre.

Enfin, pour clore ce dossier, les auteurs proposent une double page sur l'écrivain Jean Métellus. Présenter un artiste à travers une interview le rend d'autant plus vivant pour des élèves. Même si Jean Métellus est décédé en 2014, il reste aux yeux des élèves un écrivain présent dans le monde contemporain et donc capable d'expliquer les objectifs de ses écrits. Les élèves ont très souvent peur de ne pas donner une interprétation fiable du texte parce qu'ils se demandent toujours si c'est bien ce que l'auteur a voulu dire. Ainsi, l'association des propos de l'écrivain à une de ses œuvres rassure les élèves qui nourrissent leur lecture des envies et des engagements de l'auteur lui-même. Même si cet élément est intéressant pour enrichir les perspectives des élèves quant à la littérature, la proposition didactique qui est associée demeure classique. Le questionnaire nous semble trop guidé pour l'approche que nous proposons. Prenons comme exemple la première question sur l'interview :
« Quelle est la part d'autobiographie dans l'œuvre de Jean Métellus ? Justifiez votre réponse. » Dans la réalisation d'une compétence, nous devons mettre l'élève en situation afin qu'il mobilise de lui-même un certain nombre de ressources. Or, dans ce cas précis, il doit simplement être un bon lecteur capable de repérer une information dans le texte. Comment se saisir des enjeux réels de ce dossier si les élèves répondent de manière automatique à un questionnaire ? Afin de proposer un travail en adéquation avec nos recherches, nous aurions laissé les élèves libres de relever les éléments les plus importants dans l'interview et dans le texte. Nous leur aurions ensuite soumis la question.



Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Nous considérons qu'un élève qui découvre dans un texte ce qui lui fait écho, ce qui suscite chez lui intérêt et curiosité, aura davantage de facilité pour réussir l'exercice proposé. Nous cherchons ici à jouer sur le levier motivation qui manque cruellement dès lors que les élèves doivent répondre presque mécaniquement à un questionnaire. Le travail TICE, quant à lui, nous apparaît très pertinent car il développe de grandes capacités : tri des informations, confrontation des sources d'informations, éclairage personnel… Tous ces éléments construisent une pensée éclairée qui va à l'inverse des processus actuels de l'information. Ainsi, d'un point de vue documentaire, ce dossier est complet et présente de manière pertinente et contemporaine les grandes idées de la Négritude. En revanche, son traitement didactique demeure trop classique et ne permet pas l'acquisition de compétences et la construction de connaissances requises pour nos recherches. Pour finir cette analyse, nous voulions préciser qu'un dossier sur Boris Vian (présentant sa vie et son œuvre) se trouvait à la suite de celui étudié. Les deux sont complètement déconnectés. Or, dans un processus de continuité pédagogique, il aurait été intéressant de faire le lien entre la littérature noire et le jazz, puis de poursuivre avec Boris Vian. Cette séparation marque encore des difficultés pour relier les thématiques et enjeux postcoloniaux des autres fragments de l'histoire littéraire.

c) Les éléments liés aux littératures postcoloniales

Enseigner, c'est favoriser la construction de connaissances chez les élèves. Les manuels scolaires, en tant qu'outils de transmission des connaissances, devraient être garants des informations qu'ils portent même si nous observons fréquemment des erreurs. Les littératures postcoloniales sont un bon exemple de ces manquements. Fréquemment, lorsque le mouvement de la Négritude est présenté, les auteurs de manuel soulignent le rôle appuyé de Césaire et celui de Senghor. Léon-Gontran Damas est souvent oublié. Omettre un nom alors que l'on traite d'un sujet scientifiquement construit apparaît comme une simple erreur de recherche documentaire. Il est vrai que Damas, à l'instar de Césaire et Senghor, n'a peut-être pas connu la même audience. Toutefois, le fait de ne pas le citer, revient presque à le faire passer pour un perdant de l'histoire littéraire. L'information non transmise aux élèves ne nuit pas à leurs apprentissages. Il semble donc qu'il y ait des difficultés à trouver toutes les connaissances scientifiquement établies sur les littératures postcoloniales pour des concepteurs de manuels.

Le groupement de textes qui nous a interpellée s'inscrit dans un chapitre général qui traite de la question de l'homme. Trois séquences sont proposées en amont : réflexions sur la nature humaine, voyage et formation et le savoir, la science et l'homme. Le sujet type « BAC » (présent en annexe 2), que nous allons analyser clôt l'ensemble de l'objet d'étude. Le groupement de textes présente trois auteurs : Aimé Césaire, Léopold Sedar Senghor et Raphaël Confiant. Seulement, en titre de ce corpus, les auteurs ont choisi : « Négritude et engagement ». D'un point de vue chronologique, cela pose un problème. En effet, autant Césaire et Senghor sont les créateurs, avec Damas, du mouvement de la négritude, autant Confiant n'en est que l'héritier. Il s'inspire et prolonge les réflexions entamées par la Négritude mais il propose une autre approche la créolité. Pour lui, le monde est fait de mélanges issus du système des plantations que nous avons déjà décrit précédemment. Cet anachronisme est réellement problématique. La démarche socioconstructiviste permet aux élèves de construire leurs propres connaissances à partir de situations didactiques précises. Cependant, les informations, telles qu'elles sont fournies aux élèves laissent penser que Confiant appartient au mouvement de la Négritude. La construction de connaissances est possible d'un point de vue cognitif, en revanche, elle s'éloigne de la vérité scientifique. Certes, il est possible de simplifier certaines connaissances pour se conformer aux capacités des élèves. Cependant, nous somme ici dans un devoir de fin de première. Il apparaît délicat à ce stade de la scolarité de simplifier ces connaissances. Une contradiction nette apparaît entre le titre du corpus et le paratexte en italique situé au-dessus de l'extrait de Raphaël Confiant. D'un côté, c'est le mouvement de la Négritude qui est mis en avant alors que de l'autre on place l'auteur dans un autre mouvement : celui de la créolité. Ces deux mouvements littéraires et culturels se suivent dans l'histoire des littératures postcoloniales. Ils se rassemblent sur certains points mais sont profondément ancrés dans périodes historiques précises. Les problématiques des colonisés dans l'entre deux guerres et celles des Antillais à la fin des années 80 ne sont pas les mêmes. Le questionnaire proposé vide de sens les textes eux-mêmes, il les décontextualise. Les auteurs de ce sujet centrent la réflexion autour du thème du racisme. Chaque texte présente bien cette difficulté rencontrée par les hommes de couleur à pouvoir être estimés à leur juste valeur. Pour ce faire, Césaire utilise le néologisme « Négraille ». Les élèves peuvent ainsi deviner que ce mot reflète l'image que les colonisateurs ont créée des noirs pour justifier la colonisation et la traite négrière. Senghor emploie à plusieurs reprises l'expression « mes frères noirs » comme pour indiquer son appartenance à une même communauté. Il associe systématiquement cette expression à une

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

autre « Vous Tirailleurs Sénagalais » parce qu'il fait référence à son peuple d'origine. Raphaël Confiant, quant à lui, emploie les termes « noir », « noirceur » et « nègre » à plusieurs reprises. Le mot « race » apparaît également dans le récit. Cependant, le racisme, la reconnaissance de l'être noir, ne fonctionne pas de la même façon pour ces trois auteurs. Le premier fait référence à la traite négrière, le second à son expérience de soldat de la première guerre mondiale et le troisième souligne l'importance du métissage dans la société antillaise actuelle. Mettre en concurrence ces trois approches est intéressant si l'on considère la mise en relation de différentes perspectives. Cela prouve la complexité du problème et l'inscription dans le temps de cette démarche. En revanche, le titre est problématique. La Négritude est un mouvement littéraire et culturel contextualité tout comme la créolité. On peut craindre des difficultés dans la réalisation de ce sujet dans la mesure où les notions abordées requièrent des connaissances littéraires et historiques pointues trop absentes des programmes scolaires en général et du manuel en particulier. Si tout un dossier avait été proposé sur ces thématiques, nous aurions pu admettre la présence d'un tel sujet (bien que le titre soit à revoir), mais la seule auteure postcoloniale présentée est Maryse Condé. Elle est présentée à travers un entretien avec la romancière de Trinidad Elizabeth Nunez. Dans cette conversation, les deux auteures traitent de la diaspora africaine et du besoin quasi vital pour Maryse Condé de se rendre en Afrique pour élucider le mystère de ses origines. Maryse Condé explique qu'elle a connu des difficultés pour trouver sa place. En Guadeloupe, elle observait les Blancs occuper les plus belles fonctions, en Afrique malgré une couleur de peau similaire, elle ne se reconnaissait pas dans les pratiques culturelles et en France hexagonale, c'est sa couleur de peau qui la différenciait alors que culturellement, elle se sentait à son aise. Cet entretien est révélateur des problématiques identitaires qui ponctuent les œuvres postcoloniales. Maryse Condé, elle-même, à travers ses œuvres cherche à découvrir ses racines, à présenter son identité singulière. Or, c'est sa confrontation à l'Autre qui lui permet d'élucider certains mystères. Dans *En attendant le bonheur,* ce sont les rencontres africaines qui lui font prendre conscience de l'écart qui existe entre ses racines africaines liées à la diaspora et les transformations culturelles qui se sont opérées avec le système des plantations. Puis dans *Victoire, les saveurs et les mots*, en retraçant le parcours initiatique de sa grand-mère esclave puis cuisinière parfaitement illettrée, elle peut construire son arbre généalogique marqué par l'histoire guadeloupéenne. Maryse Condé met finalement en avant la supériorité de la culture sur l'identitaire ou le communautaire. Cet entretien apparaît dans la séquence sur « Voyage et formation ». En amont, des auteurs comme Montaigne, Voltaire, Gide et Fromentin sont

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

présentés. L'objectif est de faire comprendre aux élèves à quel point le voyage est formateur. La confrontation à l'Autre nous permet de nous révéler à nous-mêmes. Cette problématique, très importante, pour des jeunes lycéens a une visée formatrice. Cependant, dans le cadre des littératures postcoloniales, il semble que ce voyage revêt une dimension plus vitale. A force de chercher sa place, Maryse Condé avait l'impression de se perdre. Les confrontations à toutes les parts de son identité réelle (au sens d'appartenance à une nation) et culturelle ont été salvatrices. Elles l'ont été pour cette auteure, capable d'en parler dans ses livres, cependant dans le cadre de la formation des citoyens, cet entretien peut-il avoir le même impact chez des élèves désireux de mieux se connaître ?

Que ce soit pour le sujet d'entraînement à l'épreuve du baccalauréat ou l'entretien avec Maryse Condé, les enjeux des littératures postcoloniales ne sont que suggérés et parfois, ils le sont de manière erronée comme nous l'avons vu. Lorsqu'un enseignant feuillette ce manuel, dans le cadre de la préparation de ses situations didactiques, il peut être tenté d'étudier ces textes. L'originalité et la contemporanéité des auteurs leur confèrent un certain pouvoir attractif. Toutefois, l'enseignant doit avoir une bonne connaissance du champ littéraire pour pouvoir transmettre l'ensemble des données. La simple attractivité ne fonctionne pas, il est nécessaire de maîtriser l'histoire littéraire des différents axes de réflexion des littératures postcoloniales tout comme il est nécessaire de prendre en compte les répercussions de la colonisation sur le monde contemporain. Le manuel n'étant qu'un outil, la question de la formation initiale des enseignants dans ce domaine se pose alors.

La didactique des littératures postcoloniales doit s'opérer dans un cadre singulier si elle veut remplir sa mission de formation de futurs citoyens. L'analyse des manuels scolaires souligne la volonté affichée de présenter les thématiques des littératures contemporaines. Le racisme, la confrontation à l'autre, l'histoire de la colonisation sont soumis au regard des élèves. Malheureusement, il existe un décalage entre les envies affichées et le traitement didactique proposé. C'est notamment le cas avec l'étude de la nouvelle « Couchés dans les maïs » publiée dans le recueil *La jeune fille au balcon* en 1996 de Leïla Sebbar. Cette nouvelle explore deux problématiques : celle du départ du pays natal et celle de l'installation dans un HLM en banlieue parisienne. Elle traite tout à la fois de la gestion de la famille et de la place que l'on accorde aux immigrés dans l'espace urbain français. Tout d'abord, il nous semble tout à fait pertinent d'allier une analyse littéraire à une analyse de l'image fixe. Deux photographies sont proposées comme support connexe : l'une plus artistique présentant des

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

constructions en Chine et la seconde servant d'illustration documentaire à l'abolition de tours HLM. Les élèves les plus en difficultés ont du mal à se créer des images mentales lorsqu'ils lisent. Les mots défilent devant eux mais sur le plan cognitif, ils ne sont pas transportés par l'histoire. Ainsi, mettre en corrélation texte et image aide ces élèves. Toutefois, le questionnaire associé à la nouvelle décontextualise l'histoire. Ce manuel s'adresse à des élèves de troisième, il est donc normal que les auteurs aient axé le travail sur la compréhension primaire et explicite du texte. Il semble pourtant qu'une partie de l'explicite ne soit compréhensible que si l'élève mobilise des connaissances historiques. Cela nous paraît d'autant plus important que cette nouvelle s'inscrit dans un chapitre intitulé « Des nouvelles des XXe et XXIe siècles pour modifier notre regard sur le monde ». L'objectif de ce chapitre est de suggérer sinon de prouver aux élèves que la littérature est une fenêtre sur le monde. Elle est à la fois un témoignage mais aussi un voyage à travers les réflexions des auteurs. Or, le questionnaire se concentre sur les faits racontés dans la fiction, il ne fait pas le lien entre l'Histoire et la fiction et n'ouvre pas à une recherche documentaire sur la population HLM par exemple.

Nous voudrions poursuivre cette analyse avec l'ensemble d'un chapitre intitulé « Entre deux cultures : qui suis-je ? » et proposé pour une classe de troisième. Le principal objectif est de permettre aux élèves de découvrir l'univers des littératures francophones. Tout au long de ce chapitre, il est demandé aux élèves de faire des liens entre les textes étudiés et des recherches documentaires qui leur offrent la possibilité de construire par eux-mêmes des connaissances dans ce domaine. C'est notamment le cas pour la lecture du roman de Camara Laye *L'Enfant noir*. Plusieurs sujets sont proposés pour permettre aux élèves de découvrir l'Afrique. De plus, il est explicitement demandé d'élaborer des passerelles entre les recherches et la lecture du roman. Il est par exemple demandé aux élèves de faire des recherches concernant la vie quotidienne en Afrique. Donner cette habitude aux élèves, c'est créer des automatismes lors de tout type de lecture, c'est apprendre à confronter ses connaissances avec une nouvelle découverte. Au sein de ce chapitre, un lien est également tissé avec les arts plastiques, lorsqu'il est demandé d'analyser un tableau de Kaadaa. L'objectif est d'émettre des hypothèses à partir d'une image fixe quant aux thèmes qui seront étudiés à travers la séquence. Ce tableau donne des indices très pertinents puisqu'il invite à se questionner quant à la diversité du monde. Les différents carrés de couleur sont représentatifs de la diversité humaine tout comme les différentes représentations pour chaque partie du

corps. D'un côté les cheveux sont crépus et de l'autre, ils sont lisses. Nous pouvons faire la même observation quant aux yeux. Les élèves qui auront émis des hypothèses pourront revenir dessus, les modifier si nécessaire et, par conséquent, entrer dans une dimension réflexive quant à leur travail. Enfin, ce chapitre se termine par une synthèse sur les littératures francophones. Ce champ de thématiques semble faire adhérer davantage de personnes que si les auteurs du manuel avaient choisi le terme postcolonial. De plus, on invite les élèves à se faire leur propre synthèse qui pourrait prendre la forme d'une carte heuristique pour une mémorisation plus facile. L'approche faite dans cette séquence est tout à fait satisfaisante car elle place l'élève au cœur de ses apprentissages et lui donne le pouvoir de devenir un *sujet lecteur*. Les textes choisis et l'analyse proposée mettent en avant les enjeux des littératures postcoloniales même si le terme n'a pas été choisi et mis en avant.

Les manuels offrent une première perspective quant aux choix opérés en didactique des littératures postcoloniales. Ils sont à la fois novateurs et perspicaces quant aux thèmes dans lesquels ils inscrivent les littératures postcoloniales et très conservateurs dans leur approche. Il manque bien souvent une maîtrise complète de ces littératures et de leur formidable dimension contemporaine pour que le traitement didactique soit efficace dans le monde d'aujourd'hui. Nous avons observé davantage des intuitions que de réelles propositions didactiques en lien direct avec les littératures postcoloniales. Cependant, cette conclusion est à relativiser puisque l'analyse ne porte que sur des supports potentiellement utilisés par les enseignants et les élèves et non sur des séquences didactiques réalisées en classe.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Conclusion

À travers cette partie de notre recherche, nous avons voulu mesurer le niveau d'enseignement des littératures postcoloniales. Pour ce faire, nous nous sommes donc interrogée quant à l'histoire coloniale de nos deux aires de recherche et au regard contemporain que chacun de ces espaces porte sur cette histoire. Pour l'Hexagone, la colonisation demeure un sujet sensible presque tabou. Plusieurs sentiments se mêlent à l'évocation de ce pan de notre histoire commune. Certains mettent en avant un sentiment de honte face aux atrocités commises sur une population ciblée. D'autres rêvent encore à la grandeur de l'Empire colonial. L'ex Premier Ministre François Fillon, lors d'un meeting de campagne[53] a vanté les aspects positifs de la colonisation en ces termes : « Non, la France n'est pas coupable d'avoir voulu partager sa culture aux peuples d'Afrique, d'Asie et d'Amérique du Nord. ». Ce discours est compris par certains parce qu'il met en avant la grandeur de la France. Cependant, il se détache volontiers de la réalité historique. Il semble que l'histoire coloniale puisse revêtir un tour fictif idéalisé plus que véritable. Nier l'existence des chambres à gaz pendant la seconde guerre mondiale est puni par la loi mais déformer l'Histoire coloniale est encore possible. Ceci est une preuve, pour l'Hexagone, de la difficulté à travailler sur cette thématique. Pour Mayotte, l'histoire coloniale et le lien avec l'Hexagone sont davantage considérés comme une chance. Les Mahorais ont choisi à plusieurs reprises de sceller leur union à la France. Ce choix a tout de même entraîné des bouleversements et des tensions avec les Comoriens qu'il leur est aujourd'hui trop difficile à gérer. Ainsi, l'Hexagone se doit de comprendre son histoire coloniale en levant le voile sur les zones d'ombre alors que Mayotte doit apprendre à se définir une identité qui lui est propre. Chaque travail se fait dans le but de construire un avenir plus positif et dans lequel le passé sert de leçon. Nous pensons que les littératures postcoloniales, lorsqu'elles sont proposées avec un traitement didactique tel que nous l'avons défini dans la première partie, permettent d'inscrire l'Histoire coloniale dans les consciences afin de mieux saisir le monde postcolonial dans lequel nous vivons.

Malgré les tensions qui existent dans nos deux aires géographiques, nous pensons que les littératures postcoloniales ont déjà leur place à l'école. Nous avons cherché à évaluer ce

[53] Discours prononcé à Sablé sur Sarthe le 28 août 2016.

travail au sein des classes. L'enquête sociologique que nous avons élaborée ne nous a pas donné des résultats probants. Le monde de l'éducation semble très fermé et les professeurs ne m'ont pas donné accès à leurs travaux dans ce domaine.

En revanche, les manuels scolaires nous ont livré un aperçu de ce que les littératures postcoloniales pouvaient offrir comme possibilités. D'abord l'analyse nous a prouvé que les connaissances liées à la colonisation et au champ des littératures postcoloniales ne sont pas totalement maîtrisées dans la sphère scolaire. Les textes sont présentés dans un cadre qui révèle de bonnes intuitions, mais ils sont trop souvent décontextualisés et leur caractère polysémique n'est pas suffisamment mis en exergue. Enfin, le traitement didactique s'inscrit dans une démarche intellectuelle à sens unique. Les élèves sont invités à répondre à un questionnaire dans lequel on leur indique ce qu'il faut chercher. Globalement, les élèves sont rarement des *sujets lecteurs*. Or, dans le cadre de l'acquisition d'une compétence à visée sociale, il est nécessaire que les élèves puissent construire eux-mêmes le sens d'un texte et que leurs intuitions de départ les conduisent à des connaissances et à des liens avec ce qu'ils observent dans le monde.

Pour conclure, à Mayotte ou dans l'Hexagone, les littératures postcoloniales semblent être un objet non identifié. Les enseignants de lettres peuvent ponctuellement les étudier avec leurs élèves soit parce qu'ils ont été touchés par un texte, soit parce que les instructions officielles le suggéraient, ou parce que des manuels le proposaient. Mais en aucun cas, il n'y a d'étude systématique comme on peut l'observer avec d'autres champs ou mouvements littéraires. Pourtant, ces littératures sont porteuses d'un témoignage historique et d'un éclairage sur le monde contemporain nécessaires à la construction du monde de demain.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Troisième partie
Littérature et société : des éclairages contemporains

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Introduction

Dans les deux premières parties de la thèse, nous avons posé le cadre épistémologique de nos recherches puis nous avons analysé les pratiques et les besoins actuels d'un point de vue scolaire. Nous savons désormais que l'école, qui déjà tente de se moderniser, devrait, en quelque sorte, accélérer le processus de transformation pour permettre à tous de trouver sa place dans le système éducatif et de pouvoir ainsi progresser. Ce constat s'applique dans l'Hexagone qui propose finalement des profils très hétérogènes mais il se fait de manière plus prégnante à Mayotte. Le système scolaire cherche à évoluer pour chacun de ses élèves mais aussi pour transformer la société de demain. La compétence que nous visons à travers l'enseignement des littératures postcoloniales est profondément ancrée dans la société. Le travail sur le vivre ensemble ne se traduit pas seulement du point de vue de la vie scolaire dans les établissements, il doit trouver des répercussions dans la société, dans la vie de tous les jours. Or, la société contemporaine française peine à enrichir son vivre ensemble. Les tensions entre communautés, entre personnes sont de plus en plus vives et nourrissent les opinions les plus extrêmes. La vérité n'est plus un souci singulier même pour certains médias. A ceci s'ajoute une modification de notre rapport avec le temps. Les élèves, tels qu'ils vivent aujourd'hui, sont confrontés à une double temporalité. Dans leur vie quotidienne, lorsqu'ils sont face aux médias, ils sont entraînés dans un monde qui va vite. On peut tweeter des émissions de télé en direct, on voit de jeunes inconnus devenir des stars du jour au lendemain, on vit des évènements tragiques en direct sur des chaînes d'informations. Certains téléspectateurs sont entraînés dans cette temporalité et ne prennent pas le temps d'analyser ce qu'ils voient. Il faut réagir et vite pour rester dans le mouvement constant imprimé par le monde contemporain. Parfois, on observe même que des concepts, des théories et des chiffres sont lancés sans aucune vérification et dans le seul but de nourrir un débat immédiat. Cette réalité, bien qu'inquiétante, appartient à la vie des élèves contemporains. Or, cette temporalité va à l'encontre de celle de l'école où l'on invite les élèves à chercher, à réfléchir et à prendre leur temps pour mieux réussir. Le cadre théorique de référence présenté dans la première partie s'inscrit dans une temporalité longue. Dans un premier temps, l'élève doit questionner toutes les idées reçues qu'il peut percevoir au sein de la société et de sa famille pour déconstruire celles qui seraient un frein à la construction d'un savoir scientifique éclairant pour les sujets de société. Dans un second temps, il est invité à mobiliser ces nouvelles

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

connaissances pour les intégrer à celles liées au savoir colonial et post-colonial. Ainsi, cette démarche aux antipodes de l'immédiateté nécessite un travail long et rigoureux de la part de l'élève. Nous pensons que la littérature peut inverser cette tendance puisqu'elle se mêle volontiers à la société de manière régulière à travers son histoire. La réforme du lycée, inscrite dans le bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010, met en avant le lien important entre littérature et société. Défini comme un enseignement d'exploration intitulé « Littérature et société », il vise à « renforcer l'attractivité de la voie littéraire, en montrant aux élèves l'intérêt, l'utilité sociale et la diversité des débouchés d'une formation humaniste, au sens large et moderne du terme ». Six grands thèmes sont présentés :

- Ecrire pour changer le monde : les écrivains et les grands débats de la société
- Des tablettes d'argile à l'écran numérique : l'aventure du livre et de l'écrit
- Images et langages : donner à voir, se faire entendre
- Médias, information et communication : enjeux et perspectives
- Paroles publiques : de l'agora au forum sur la toile
- Regards sur l'autre et sur l'ailleurs

Ces thèmes mettent en avant toute la complexité de la relation entre littérature et société. Ils interrogent la capacité des élèves à mettre en perspective des éléments centraux du monde dans lequel nous vivons. Leur inscription dans les programmes scolaires du lycée est déjà une avancée pour la formation des citoyens de demain. Cependant, cette proposition ne touche pas tous les élèves puisqu'il s'agit d'une option au même titre que « Méthodes et pratiques scientifiques » ou encore qu'une troisième langue vivante. Or, chacune de ces problématiques questionne l'actualité et donc la société. Réserver cet enseignement à une minorité d'élèves ne favorise pas l'acquisition de la compétence que nous visons. A travers, ce chapitre nous allons tenter de décrypter ce qui fonde l'actualité, ce qui constitue la société contemporaine française et comment le traitement didactique des littératures postcoloniales peut conduire à une réflexion sur le temps.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Chapitre I : De l'opinion à la connaissance : rôle et pouvoir des médias contemporains

Un fossé se creuse petit à petit entre la sphère médiatique représentée par les radios et les chaînes de télévision ainsi que par les réseaux sociaux et le monde scolaire. Dans le premier secteur, les fausses nouvelles, les informations tronquées ou montées de toute pièce, largement appelées « Fake news », sont présentes presque quotidiennement. Au contraire, à l'école, les connaissances demandent à être apprises pour être réutilisées dans des contextes différents. Cette distorsion, de plus en plus répandue interpelle et questionne quant à la place de la vérité dans la société contemporaine. Dans les années 2010, un étrange texte, intitulé « Les dix stratégies de manipulation de masse » a circulé dans les médias et sur les réseaux sociaux. Attribué pendant quelques temps au linguiste nord-américain Noam Chomsky, le chercheur a, par la suite, réfuté son implication dans la publication de cet écrit. Cet évènement pourrait être anecdotique, cependant, il révèle la nouvelle définition de l'information. Ainsi, le texte prouve qu'un titre accrocheur associé à un nom éminent est perçu comme une vérité. Au XXIe siècle, il semblerait que l'information ne soit plus un élément vérifié mais une idée qui circule et qui doit interpeller auditeurs et téléspectateurs à l'instant T. Cette métamorphose est en marche depuis le XIXe siècle à cause de la massification de la réception des paroles politiques grâce aux médias. Nous observons alors un mélange confus dans les mécanismes de construction des discours. Sur le plan politique, les orateurs, à l'instar des publicistes, mobilisent davantage les émotions que la raison de leurs destinataires pour les faire adhérer à leurs idées. Nous allons donc analyser des exemples précis afin de mieux comprendre comment cette transformation se traduit par une apparition de nouveaux comportements au sein de la société et comment en didactique des littératures postcoloniales nous pouvons agir.

1. L'actualité en question

Pour ouvrir ce chapitre, nous souhaitons analyser les évènements majeurs de ces derniers temps. Des quatre dont nous allons faire état ci-dessous, nous retirons quatre problématiques qui ont été mobilisées lors de chaque évènement.

Tout d'abord, il faut rappeler les attentats du mois de janvier 2015[54], dont nous avons déjà parlé dans la première partie. Ils ont bouleversé une grande partie du pays et du monde entier.

Le deuxième fait d'actualité correspond à l'afflux de migrants qui se massent aux frontières européennes. Ces déplacements importants de population inquiètent et interrogent nombre de concitoyens français et européens.

Troisièmement, sur le plateau de l'émission « On n'est pas couché » du 26 septembre 2015, Madame Nadine Morano a dit que « La France est un pays de race blanche ». Ces propos décriés par certains et repris par d'autres révèlent la crise identitaire propre à notre société contemporaine.

Enfin, le 13 novembre 2015, Paris a été touché par des attentats qui ont fait de très nombreuses victimes. Encore plus récemment, le 22 mars 2016, c'est la capitale belge qui a connu les mêmes crimes.

A la lumière de ces quatre faits d'actualité, nous observons quatre éléments qui sont révélés dans chacun des cas et qui mettent en exergue un dysfonctionnement au sein de notre pays :

- le temps s'est accéléré au rythme du traitement de l'actualité
- la violence des actes et des propos s'est accentuée
- les opinions circulent sous l'apparence de données scientifiques, tangibles et vérifiables
- les crises identitaires s'enracinent et nuisent de plus en plus à l'unité nationale.

[54]Attentats des 7, 8 et 9 janvier 2015, à la rédaction de Charlie Hebdo, contre une policière à Montrouge et à l'Hypercasher.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

2. Les médias : activateurs de tensions ?

Ainsi, à chaque annonce ou retransmission de ces évènements, les commentaires ont afflué de toute part. Pour commencer, les journalistes, notamment ceux des chaînes d'informations, commentent l'actualité en direct. Il s'agit pour eux de créer un fil qu'il faut suivre sans s'arrêter. A ce fil doit s'ajouter un flux continu de reprises de l'information, de réactions à travers les réseaux sociaux. Ce mécanisme entraîne inexorablement une accélération du temps. On voit, on sait, donc on réagit semblent être un mode de fonctionnement propre à notre époque. Ce changement de rythme contraint le *quidam* à s'adapter et à suivre le mouvement général. Les informations fournies par les médias puis relayées sur les réseaux sociaux ressemblent davantage à l'expression d'opinions qu'à l'énoncé de faits ou d'analyses réfléchies. William James nous rappelle ceci dans *Le Pragmatisme* :

> *La chose se passe toujours de la même manière. L'individu possède déjà tout un ensemble d'opinions, lorsqu'une expérience nouvelle survient, qui le met à la gêne. […] Il en résulte un malaise que son esprit n'avait jamais connu. Pour en sortir, il modifie ses opinions antérieures. Il en sacrifie pourtant le moins possible, car, en matière de croyances, nous somme tous conservateurs à l'extrême ! Il essaie alors de changer telle opinion, puis telle autre – leur résistance respective étant très variable -, jusqu'au moment où finit par surgir quelque idée nouvelle qu'il peut greffer sur les anciennes avec le moins de dérangement possible pour celles-ci ; quelque idée formant un heureux et commode trait d'union entre l'expérience actuelle et l'expérience passée qui se continuent ainsi l'une dans l'autre. Voici donc une idée nouvelle, désormais adoptée comme vraie à la place d'une autre.*

Or, le flux d'opinions embrouille en quelque sorte l'intellect des individus et par instinct grégaire, certains se rallient à la majorité. C'est ainsi que l'on peut légitimement interroger les élèves, créer un débat autour de cette question : une opinion quoique répandue est-elle pour autant une vérité ?

Pour éclairer notre propos, nous choisissons de nous interroger un temps sur une pensée de Gaston Bachelard, dans *la Formation de l'esprit scientifique,*

La science dans son besoin d'achèvement comme dans son principe, s'oppose absolument à l'opinion. S'il lui arrive, sur un point particulier, de légitimer l'opinion, c'est pour d'autres raisons que celles qui fondent l'opinion ; de sorte que l'opinion a, en droit toujours tort. L'opinion pense mal ; elle ne pense pas : elle traduit des besoins en connaissances !

Selon Bachelard, il y a une scission forte entre les opinions et les données scientifiques. À force de faire vite, de réagir instantanément, nous en oublions de construire une réflexion fondée. L'opinion se crée alors à partir d'idées reçues ou de clichés. Prenons l'exemple des amalgames faits lors des attentats. Plusieurs des terroristes ont vraisemblablement traversé les frontières en même temps que les migrants. Cette information s'est très vite transformée en opinion indiquant que les migrants sont tous des terroristes potentiels. Ce qui est en jeu ici c'est le temps de l'analyse. Le rythme imposé par l'accès aux informations engendre une certaine confusion entre l'information perçue comme telle et les fondements réels de cette information. Or ceci conduit à l'installation d'une violence de plus en plus palpable dans notre société. La violence des actes commis lors des attentats et la violence des propos que l'on peut entendre régulièrement ne nous amènent-elles pas à repenser le mode de communication entre les différents individus d'une même société ?

Malheureusement, aujourd'hui, nous assistons à la mise en place d'un clivage. Il y a d'un côté la population qui prend l'actualité telle qu'elle est présentée dans les médias de masse. Le rôle de ces médias, qu'ils soient télévisés, radiophoniques ou de presse écrite, est de fournir une information qui sera compréhensible par le plus grand nombre. Ils ne cherchent pas à donner des éléments exhaustifs et nourris par une investigation étayée, mais ils veulent faire de l'audience. Les informations sont données rapidement, puis on observe une réaction instantanée sur les réseaux sociaux. Comme la temporalité de cette transmission est courte, elle ne laisse que peu de place à une réflexion plus approfondie. On veut faire du buzz pour gagner des parts de marché. Or, si les médias de masse fonctionnent de la sorte, ils ne peuvent qu'influencer cette population fragile intellectuellement. Les médias devraient incarner une sorte de filtre, être la preuve que tout ne peut pas être dit. D'un point de vue déontologique, les journalistes ou les intervenants ont l'obligation de dire la vérité. Malheureusement, cette règle, bien qu'explicite, ne semble pas toujours fonctionner. Ainsi, sur les réseaux sociaux, nous avons vu apparaître des images révélatrices de ce phénomène.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017



À propos du commentaire de cette image, plusieurs problèmes se posent. Le chiffre avancé « 100 milliards » est assez gigantesque, et est mentionné sans aucune référence. On ne sait donc pas s'il est juste ou s'il sert simplement à persuader que l'on donne beaucoup à des migrants. La deuxième proposition nous paraît être la plus vraisemblable. Cependant, le rapport oxymorique qu'entretiennent ce chiffre et la photographie crée une lecture particulière. La dame semble chercher de la nourriture à la fin d'un marché. La lecture simple de cette image laisse penser que cette dame a des difficultés pour se nourrir. La légende de l'image met en avant un chiffre démesuré associé à l'accueil des clandestins. On oppose donc deux éléments qui ne sont finalement en aucun cas comparables. De plus, le chiffre ne renvoie pas à une donnée scientifiquement établie. Cette première image est proche de la propagande tant le mécanisme de persuasion est installé. Les créateurs (dont nous ne connaissons ni l'identité, ni le métier) cherchent à émouvoir quant au sort des personnes âgées dans notre pays. Ils nourrissent un rejet fort des immigrés. Cette grille de lecture que nous proposons nécessite des compétences en lecture de l'image fixe, compétences peu utilisées par les personnes sensibles à un tel discours.



Quant à ce photomontage, il souligne la prétendue volonté des migrants d'avoir accès aux acquis français. Leur venue n'apporte rien et au contraire, ils vont coûter très cher à une société déjà fragile sur le plan économique. Les phrases extrémistes présentées alertent les personnes sensibles à cette thématique. C'est la dernière partie du slogan qui nous semble intéressante dans notre réflexion. Pourquoi mettre l'accent sur un lieu de culte propre aux musulmans ? Le raccourci exprimé est simple : tous les migrants sont des musulmans. Or, nous savons que beaucoup de chrétiens sont obligés de fuir le Moyen-Orient en raison des persécutions et des attaques qui sont menées à leur encontre.



Cette image, quant à elle, propose un discours caricatural poussé à son extrême. On expose causes et conséquences alors que le problème est bien plus complexe. Le discours simpliste proposé par ces images montre qu'on alimente des peurs sans nourrir une réflexion qui s'inscrit dans des problématiques vastes et complexes. Or, simplifier des propos peut s'avérer dangereux et ne fait que soutenir la haine de l'autre. Le même mécanisme de pensée a été utilisé par Hitler lorsqu'il s'est installé au pouvoir en Allemagne en 1933. Les trois images présentées ci-dessus, sont largement véhiculées sur Facebook ou Twitter. Pour beaucoup, nous les trouvons à l'origine des sites au titre évocateur « Patriotes de France », ou « Fdesouche » mais pour d'autres nous n'arrivons pas à en retrouver la source. Bien qu'affichées comme appartenant aux opinions d'extrême droite, elles sont largement relayées par des *quidams* qui ne votent pas obligatoirement pour ce parti. Ils voient une image qui rappelle leur opinion et donc la partagent sans avoir conscience de transmettre des idées propres à certains partis politiques. Le manque de recul et d'esprit critique conduit à une généralisation de ce mode de pensée.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Ces images, qui mettent en exergue un discours construit autour de raccourcis, expriment la peur de perdre des acquis sociaux et une identité française telle qu'on peut la définir très schématiquement et simplement. La France serait selon eux un pays d'hommes et de femmes blancs appartenant à la tradition judéo-chrétienne. Derrière ces peurs se cachent une méconnaissance de l'histoire de France et une absence de maîtrise de savoirs sociologiques. La pensée de ces personnes est très pragmatique et repose sur une réaction épidermique à un fait d'actualité. Très rapidement, il faut trouver la cause à un évènement. La réponse devient donc schématique parce qu'elle se construit dans l'immédiateté. Il paraît donc légitime pour certains que leurs opinions, dans ce mode de pensée, deviennent des connaissances. Des connaissances tout à fait rassurantes car à un problème majeur une solution simple et efficace est apportée.

> *Discours et images tronqués ont produit une culture et se sont intégrés à la mémoire collective des Français, ce qui explique sans doute bien des blocages actuels de la société. On ignore ainsi les problèmes posés dans les mentalités par la présence en France d'anciens colonisés et de leurs enfants et on laisse le champ libre à la stigmatisation des immigrés ou à une radicalisation des discours émanant souvent de leurs descendants. Il en est pour preuve la multiplication des actes, des mots et des images qui continuent de polariser l'actualité sur l'intégration et qui, exploités par une frange de la sphère politique et par les médias, contribuent à ancrer dans les esprits des équations simples : immigration égale problème, immigré égale délinquant… L'immigration maghrébine en particulier et postcoloniale en général est devenue l'objet fantasmatique des problèmes de la société, et ces peurs conduisent nombre de médias à tenir des discours participant davantage à l'entretien de ces angoisses qu'à un véritable travail d'information.* [55]

Cette citation met en exergue toutes les difficultés de la problématique soulevée par les quatre faits d'actualité que nous avons énoncés. Les médias, le temps accordé au traitement de l'information, et la capacité d'analyse limitée de certains membres de notre société conduisent à une accentuation des problèmes.

---

[55] In Sous la direction de Pascal Blanchard, Nicolas Bancel et Sandrine Lemaire, *La fracture coloniale*, Paris, La Découverte, 2005. pp.105-106.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

A contrario, nous avons une partie de la société qui prend du recul par rapport à ce qui est dit. Une réflexion plus générale se constitue pour relativiser certains faits. On observe les phénomènes à partir de plusieurs points de vue pour pouvoir affiner l'approche que l'on fait de l'actualité. Nous pouvons citer *Le un* n°73 du 9 septembre 2015 qui traite de l'afflux des migrants en Europe. Des experts tels que des démographes comme François Héran ou des historiens comme Patrick Weil apportent leur éclairage scientifique à une question complexe. De plus, des écrivains comme Tahar Ben Jelloun ou encore Laurent Gaudé apportent une dimension humaniste à cette crise. En lisant un tel magazine, on peut comprendre la situation et aborder les évènements de manière plus humaine et intellectuellement plus satisfaisante. Il en est de même pour le traitement de l'information lors des attentats du mois de novembre 2015. Certains médias, certains intellectuels tentent tant bien que mal de montrer à quel point le problème est complexe. Les attentats ne sont pas le simple fruit d'une cause mais d'un faisceau d'éléments qui conduisent des hommes au nom d'une croyance à commettre des actes ignobles. Les intellectuels qui réagissent en expliquant les faits et les raisons qui ont conduit à ces faits ne sont pas suffisamment entendus par une partie de la population. Leur audience est très limitée.

Le clivage observé d'un point de vue intellectuel conduit à un clivage dans la société française elle-même. Ce clivage a toujours été présent d'un point de vue politique car il semble que chacun puisse avoir son opinion politique dans un pays où règnent la liberté de pensée et la liberté d'expression mais nous assistons à une scission bien plus profonde qui menace le vivre ensemble. Nous observons des replis identitaires très forts et une incapacité d'échanger entre ces communautés. A force de ne prendre les éléments d'un problème que par un seul angle, nous perdons de vue les autres éléments. On en vient alors à ne proposer qu'une solution à un problème complexe et multiple. On l'observe autant dans des milieux qui cherchent sans cesse à réaffirmer l'identité française aux racines judéo-chrétiennes que dans des sphères dans lesquelles on rejette cette identité française pour se replier sur une religion.

Ce clivage intellectuel en révèle donc un autre : un clivage identitaire.

Plus le raisonnement est simpliste, plus il montre à quel point ces personnes craignent de perdre une identité soit peinent à la construire. Le repli identitaire français autour des mythes de la France comme étant un pays de « race blanche » et de fondement judéo-chrétien s'intensifie. Majoritairement, c'est une peur de l'autre qui s'exprime. Des valeurs et des symboles sont sacralisés au nom d'une histoire sélective tout en montrant que l'autre vient les

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

bouleverser. Au contraire, certains français se sentent stigmatisés et rencontrent des difficultés pour trouver leur place dans cette société. Ainsi, nous voyons apparaître un repli communautariste qui est parfois d'ordre religieux. Chacun tente comme il peut de trouver les réponses aux questions qu'il peut se poser. Malheureusement, le raisonnement qui accompagne cette démarche étant trop borné, il ne conduit pas à une prise en compte globale des problèmes actuels.

Le problème est alors sans fin. Si les médias réagissent de plus en plus vite, nous ne pouvons qu'assister impuissants à la transmission d'une opinion qui apparaît comme générale.

> *Les médias sont les principaux vecteurs de cette transmission des stéréotypes et images accumulés pendant la période coloniale sur l'espace urbain contemporain. Tous ces énoncés, disparates, forment ce que Michel Foucault aurait nommé une « unité discursive » : une production sur un même modèle d'énonciation de discours qui finissent par prendre un sens général.* [56]

Ainsi, entre ceux qui ont eu l'habitude en raison de leur histoire familiale et scolaire de réfléchir et de rassembler les différentes idées pour nourrir un propos et ceux qui, malheureusement, sont restés cantonnés à un traitement rapide et superficiel de l'information, l'écart se creuse. Les français, déjà bien divisés sur d'autres sujets, se retrouvent une nouvelle fois en position de confrontation.

> *Le discours scolaire de la période coloniale a été sans aucun doute un maillon essentiel de la pénétration de l'idéologie coloniale dans l'ensemble du corps social, un outil crucial visant à constituer et pérenniser une identité française.* [57]

Il semble que l'école joue ici un rôle primordial dans la construction des citoyens de demain. Si l'école a pu formater des esprits, ne peut-elle pas leur permettre de s'émanciper de la masse médiatique ambiante ? Ne peut-on pas offrir la même chance à tous de pouvoir comprendre le

[56] *Ibidem* p.25.

[57] *Ibidem* p.99.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

monde dans lequel nous vivons ? Le rôle des enseignants est d'offrir aux élèves une bonne grille de lecture. Bien sûr, il ne s'agit pas de gommer les différences, tout le monde ne doit pas penser de la même manière. Cependant, si une pensée s'avère dangereuse pour soi, pour l'autre ou pour la société, il paraît indispensable de la faire évoluer. Cette évolution ne doit pas se cantonner aux murs de l'école. L'élève qui aura fait évoluer sa pensée grâce au travail scolaire doit pouvoir maintenir son cap de pensée au sein même de sa famille. Nous savons que le poids du mode de fonctionnement familial est extrêmement important. L'élève assistera parfois à une confrontation entre les nouvelles connaissances construites et la formulation d'une opinion de la part de ses parents. Cette confrontation peut avoir trois issues : l'une dans laquelle la famille pèse plus que l'école et les connaissances seront balayées au profit des opinions et une autre dans laquelle l'élève arrivera au sein de sa famille à transformer une opinion en connaissance tel qu'il l'aura fait lui-même ou encore les deux s'enrichiront mutuellement vers une nouvelle connaissance. Nous pouvons donc offrir la possibilité à tous, d'avoir les outils nécessaires à une compréhension plus fine de l'actualité. Cette compréhension du monde contemporain conduit à une plus grande tolérance et donc à une amélioration du vivre ensemble. Mais pour ce faire, il faut accepter l'idée que comprendre tout comme apprendre demande du temps, du calme et de la réflexion, tout ce que la société à travers les écrans ne crée plus.

3. *La question du temps*

Nous l'avons évoqué dans l'introduction de ce chapitre, nous sommes à une époque où bien que munis de technologies diverses et variées, le temps semble nous échapper. Or, la question du temps paraît centrale. Nous l'observons notamment chez un écrivain sud-africain : John Maxwell Coetzee que nous avons choisi pour éclairer cette analyse du temps. Puisque le temps n'est que mesurable, grâce à des appareils techniques, l'intellect humain a cherché à matérialiser le temps. C'est pourquoi nous retrouvons souvent deux visualisations possibles : le cercle et la flèche. Ces deux visualisations géométriques mettent en exergue deux conceptions du temps. En effet, le cercle permet de figurer son aspect cyclique. Il prend en compte les phénomènes saisonniers du retour des astres. Il symbolise également les rythmes physiologiques tels que le rythme cardiaque ou encore la circulation sanguine. La deuxième visualisation est la flèche, attachée à son point de départ, elle est constamment étirée vers un point donné. À l'école, nous faisons régulièrement cette visualisation lorsque

nous réalisons des frises chronologiques. C'est l'image linéaire qui prédomine. Cependant ce qui nous préoccupe davantage dans ce travail de recherche, c'est d'analyser la manière dont le temps se manifeste à la conscience humaine. Ainsi, nous cherchons à comprendre comment le temps d'écriture de l'écrivain, et celui de la lecture propre à chaque lecteur se combinent avec celui inscrit dans le récit lui-même.

Selon Saint-Augustin :

> *il y a trois temps, le présent du passé, le présent du présent et le présent du futur. Car ces trois temps appartiennent à notre esprit, et je ne les vois pas ailleurs. Le présent du passé est mémoire, le présent du présent est intuition directe, le présent de l'avenir est attente.* [58]

Saint-Augustin met ici en avant notre conscience du temps. Or, un écrivain notamment postcolonial peut aisément jouer sur ces trois pôles. La mémoire est essentielle parce qu'elle fait ressurgir l'Histoire telle qu'elle s'est déroulée, l'intuition directe lui permet d'inscrire son œuvre dans un système d'énonciation donné par la réalité contemporaine et enfin l'attente lui offre la possibilité d'envisager les différentes réceptions possibles de son œuvre. La volonté de certains écrivains postcoloniaux est de délinéariser le modèle chronologique dans leurs œuvres afin de supplanter un canon qui s'était imposé dans les littératures classiques. Nous l'observons chez Coetzee dans *Au cœur de ce* pays, ou chez Nathacha Appanah dans *Tropique de la violence.* Repenser le temps dans les littératures postcoloniales c'est ouvrir une porte sur une réflexion plus générale qui concerne l'histoire passée et qui se construit en ce moment même.

L'Occident, depuis l'instauration de l'horloge au XIIème siècle, considère le temps comme un élément homogène, orienté et mesurable. Cependant la philosophie, comme nous allons le voir avec Bergson, apporte de nombreuses autres réponses à la question de l'appréhension du temps par les hommes : des réponses qui ont évolué au fil des siècles et qui éclairent le traitement littéraire de cette question. Aristote a commencé à penser le temps dans

[58] In *Les confessions*, Livre XI

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

le cadre d'une philosophie de la nature. Pour lui, « le temps est partout et en toutes choses de façon égale »[59]. La condition du temps est de se poser en tant qu'autre par rapport à l'instant. Cette altérité est essentielle puisqu'elle marque la possibilité de la succession et ainsi de la durée. Bergson se placera dans cette lignée avec sa théorie de la fluidité. Avec l'apogée du christianisme, nous verrons apparaître une identification entre la question du temps et celle du Salut. Le temps passé sur Terre ne sert qu'à préparer et anticiper la vie céleste. Enfin, dans la philosophie moderne et contemporaine, la question du temps trouve un ancrage dans un dispositif plus scientifique à travers lequel le moi profond et subjectif est de plus en plus mis à l'écart. Ainsi dans les œuvres, que nous avons analysées, ces trois approches participent à la création d'une scénographie que les œuvres s'assignent à elles-mêmes. Le point d'ancrage de la théorie de Bergson repose, quant à lui, sur la distinction qu'il fait entre le temps abstrait, qui est mesuré par les horloges et les dates spatiales, et la durée qui est formée par nos sentiments profonds et qui n'est pas mesurable. S'il fait cette différence, c'est pour souligner l'antagonisme de la durée pure et du temps abstrait. La durée est un mouvement continu qui est à la fois hétérogène et imprévisible. Ce qui entre en jeu dans ce processus, c'est la liberté du moi profond. Grâce à sa théorie, Bergson, réfute l'idée d'un moi constitué d'une succession d'états de conscience alignés les uns après les autres. Ainsi, pour lui tout se conserve, il n'y a pas de rupture entre passé, présent et futur. Le passé est véritablement contemporain du présent. Cette affirmation est importante dans notre réflexion car elle permet de mieux comprendre la situation postcoloniale. S'il n'y a eu aucune rupture dans l'histoire et dans la perception du temps de celle-ci, l'écrivain doit continuer à témoigner au présent d'une réalité antérieure mais qui trouve encore un ancrage contemporain. Si l'on poursuit cette analyse, nous constatons que Bergson a voulu mettre en évidence l'intérêt pour les hommes d'une telle découverte.

Puisque la durée agit sur nous de par notre vécu, il est primordial que l'on prenne en compte aussi ce qui se passe sous nos yeux. Le traitement de l'immédiateté devrait se construire dans une certaine perspective. Vivre le moment présent, c'est aussi tenir compte du passé et imaginer des futurs. Or, parfois, le contexte historique nous empêche de nous rappeler de ce qui s'est passé hier et nous empêche de nous projeter dans l'avenir. Le temps

[59] In *La physique*.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

de la colonisation a marqué une rupture avec la gestion de l'immédiateté pour de nombreuse générations. Les anciens colonisés ou les personnes ayant vécu l'apartheid, sont aujourd'hui libres de créer leur propre avenir.Walter Benjamin suggère la même idée en présentant ce qui advient au sujet moderne. La violence d'un évènement fait surgir comme un traumatisme, comme une déchirure. Tout ceci dépasse les facultés conscientes des sujets et doit être détourné, mis en réserve pour mieux s'inscrire comme trace dans la mémoire. Pour que l'évènement ressorte dans sa nature véritable, il faut que cela se déroule sous le modèle à la fois proustien et freudien de la remémoration.

On peut ainsi constater, en une première observation superficielle, que le roman moderne creuse l'écart entre ce que l'on peut appeler le « temps objectif », celui des horloges et le « temps intérieur ».

Cette première distorsion temporelle en implique sans doute une autre, que les écrivains du début de notre siècle ont exploré en plusieurs directions : schématiquement elle constituerait l'opposition entre, d'un côté, un temps déroulé selon un modèle progressif et de l'autre, une trame temporelle déchirée, ou bien enroulée autrement, tel un temps cumulatif ou tel un temps linéaire, du progrès et de l'accumulation des savoirs comme du capital, des richesses ou même de l'hérédité qui hante toute la fin du XIXème siècle. Par la mémoire, l'homme parvient à conserver et à retrouver ce qui s'est passé et ce qui se passe. La mémoire permet à l'homme de s'opposer à la fuite du temps ; elle se présente comme une revanche face à un avenir irréversible qui emporterait tout dans un tourbillon vertigineux.

Il faut souligner un autre axe temporel fondamental, à savoir le temps même de la lecture d'un roman. Un roman se lit, normalement, du début à la fin, selon la tyrannie de cet ordre imposé. Il y a là un trait, je crois définitoire. La configuration du temps, selon le mot de Ricoeur, que le récit accomplit est indissociable de cette expérience de lecture elle-même temporalisée.

Le souvenir n'est pas du présent antérieur, il en est au contraire une recomposition et quasiment une reconstruction.

Selon Bergson il y a deux mémoires profondément distinctes :

A) « l'ensemble des mécanismes intelligemment montés qui assurent une réplique convenable aux diverses interpellations possibles. Elle fait que nous nous adaptons à la situation présente et que les actions subies par nous se prolongent d'elles-mêmes en réactions tantôt accomplies, tantôt simplement naissantes, mais toujours plus ou moins appropriées. Habitude plutôt que

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

mémoire, elle joue sur notre expérience passée mais n'en évoque pas l'image. » On peut donc dire que par l'habitude, le passé est donc d'une certaine manière ressuscité.
B) « L'autre est la mémoire vraie. Coextensive à la conscience, elle retient et aligne à la suite les uns des autres tous nos états au fur et à mesure qu'ils se produisent, laissant à chaque fait sa place et par conséquent lui marquant sa date, se mouvant bien réellement dans le passé définitif et non pas comme la première, dans un présent qui recommence sans cesse. » Bergson distingue donc l'exercice de la mémoire, fruit d'un apprentissage et de mécanismes cérébraux, et la mémoire-souvenir, qui désigne les fonctions de rappel et de reconnaissance d'un souvenir comme évènement déterminé de notre histoire.
Nous découvrons ici un rôle fondamental de la mémoire puisque c'est elle qui est présente. C'est parce que la conscience est vitalement mémoire que la continuité de la durée a un sens.

À travers cette partie, nous avons voulu marquer la volonté de répondre à la tension de plus en plus vive, qui se produit entre ce que nous appellerons, d'un côté « le sens de la vie » et de l'autre « le sens du vécu ».Le temps est donc compris comme une forme que nous imposons aux évènements. La conscience du temps procèderait ainsi du point de rencontre entre le moi et les choses. Le temps devient alors la relation dominatrice qui commande toutes nos connaissances et toutes les circonstances.

Les œuvres postcoloniales donnent cette matière au temps parce qu'elles donnent vie à une mémoire qui s'efface. En l'absence de transmission fiable et contrôlée par l'école de l'histoire de la colonisation, ses méfaits tendent à s'oublier. La vision que nous avons alors du présent est biaisée parce qu'elle ne tient pas compte du « présent du passé ». Enfin, à travers des propositions didactiques qui offrent une durée à l'étude des littératures postcoloniales, nous replaçons le moi au cœur du temps qui s'offre à nous.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Chapitre II : Quel visage pour la France contemporaine ?

Le vivre ensemble est un des piliers de la nation française. C'est ce qui fonde le pacte républicain. Or depuis la Révolution française, la problématique récurrente porte sur la capacité de la société à créer un idéal au sein duquel vivent des personnes très différentes les unes des autres. La question de la laïcité, la gestion des différences culturelles participent à la mise en place de ce vivre ensemble. Les discours des politiques s'orientent massivement vers ce lexique afin de tenter d'apporter une réponse à une question récurrente dans notre société et dans les débats qui l'animent : qu'est-ce qu'être français ? Cette question est en réalité bien plus complexe qu'elle n'en a l'air puisqu'elle révèle une véritable crise identitaire. Les réponses apportées à cette question sont actuellement ancrées dans dogmes idéologiques qui pourraient mettre en péril le vivre ensemble car elles posent comme limite la cohabitation entre des hommes et des femmes qui n'auraient pas la même nationalité. Est-il possible de vivre dans un pays où se côtoient différentes nationalités ? Certains vont même jusqu'à se demander s'il n'y a pas un risque de perversion de la société française, à force d'accueillir des migrants. La question liminaire à cette partie peut trouver deux sortes de réponse. Il y a d'un côté la question juridique qui permet d'identifier clairement les citoyens français. Cependant, la question de la nationalité pose de plus en plus problème. À partir de quel moment se sent-on réellement français ? Cette problématique est présente sur notre territoire depuis des années. Le politique s'en est d'ailleurs mêlé lorsque sous la présidence de Nicolas Sarkozy un ministère de l'Identité nationale a été créé. D'après notre étude précédente, nous faisons le constat que nous sommes face à une société de plus en plus divisée quant à la définition de la France contemporaine. Le communautarisme, le repli identitaire fracturent ce vivre ensemble. Afin d'éclairer ce débat plus orienté sur l'opinion que sur les faits établis scientifiquement, nous avons choisi ici de dresser le portrait de la France contemporaine en mettant en avant des études sociologiques sur l'immigration et la société française tout en ayant à l'esprit l'importance de l'histoire. Ainsi, nous ouvrons notre réflexion en rappelant comment la France s'est construite au fil des siècles. L'histoire de la France est une succession d'annexions de différents territoires ; d'abord tout proches sur le plan géographique puis très lointains avec les outre-mer.

Notre première interrogation concerne la généalogie de l'articulation entre République et colonie. Dans cette perspective, le statut de l'autre – descendant d'esclave, de sujet ou d'indigène – ne se pense pas sans rapport avec la réflexion sur l'identité française et son évolution au cours du XIXème siècle. Tout au long de la lente construction du territoire, du rattachement du Languedoc à l'annexion de la Savoie, en passant par l'intégration progressive de la Bretagne, de la Moselle et de la Corse ou les va-et-vient successifs en Alsace-Lorraine, l'espace français est en perpétuelle transformation, en mouvement permanent. Dans ce processus, la nation est une conquête permanente. Ce processus se situe entre deux références utopiques : le repli national et l'expansion universelle. [60]

En considérant ce fait, nous nous plaçons dans une dimension nouvelle. La France , en tant que nation, n'a pas une origine unique mais elle s'est construite à partir d'une mosaïque d'espaces hétéroclites.

Au 1er janvier 2015, l'INSEE a publié un rapport[61] dans lequel il fait état du recensement de la population française. Ainsi, notre pays comptait à cette date 66,3 millions d'habitants. 64,2 millions de personnes vivent en France métropolitaine et 2,1 millions se répartissent sur les cinq départements d'outre-mer. Or, ce qui nous intéresse c'est la question qui se pose à différentes catégories de population : qu'est-ce qu'être français ? Elle se pose non seulement à ceux qui ont l'impression d'incarner cette image intemporelle du français dit parfois « de souche », mais aussi à tous ceux qui ne semblent pas trouver leur place dans la société française contemporaine. Nous l'avons exposé précédemment, le débat national se recentre sur cette question suite aux évènements de ces derniers mois. C'est pourquoi, nous pouvons ici analyser la composition de la société française et particulièrement la part des immigrés et leur intégration. Le premier travail à effectuer lorsque nous traitons de ces questions, est de poser les bases lexicales de la réflexion. Dans le débat actuel, nous comprenons très vite que les mots sont utilisés sans aucune recherche de définition. Afin de

[60] In Pascal Blanchard, Nicolas Bancel et Sandrine Lemaire, *op. cit.* p.36.

[61] In INSEE Première, n°1532, janvier 2015.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

clarifier ces éléments, nous avons choisi de nous référer aux définitions données par l'INSEE :

- « Un étranger est une personne qui réside en France et ne possède pas la nationalité française, soit qu'elle possède une autre nationalité (à titre exclusif), soit qu'elle n'en ait aucune (c'est le cas des personnes apatrides). Les personnes de nationalité française possédant une autre nationalité (ou plusieurs) sont considérées en France comme françaises. Un étranger n'est pas forcément immigré, il peut être né en France (les mineurs notamment). »
- « Un immigré : selon la définition adoptée par le Haut Conseil à l'Intégration, un immigré est une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France. Les personnes nées françaises à l'étranger et vivant en France ne sont donc pas comptabilisées. A l'inverse, certains immigrés ont pu devenir français, les autres restant étrangers. Les populations étrangère et immigrée ne se confondent pas totalement. La qualité d'immigré est permanente : un individu continue d'appartenir à la population immigrée même s'il devient français par acquisition. C'est le pays de naissance, et non la nationalité à la naissance, qui définit l'origine géographique d'un immigré. »
- « Le solde migratoire est la différence entre le nombre de personnes qui sont entrées sur le territoire et le nombre de personnes qui en sont sorties au cours de l'année. Ce concept est indépendant de la nationalité. »

Le mot clandestin n'apparaît pas dans la base lexicale de l'INSEE, nous nous fions donc à une définition issue d'un dictionnaire classique.

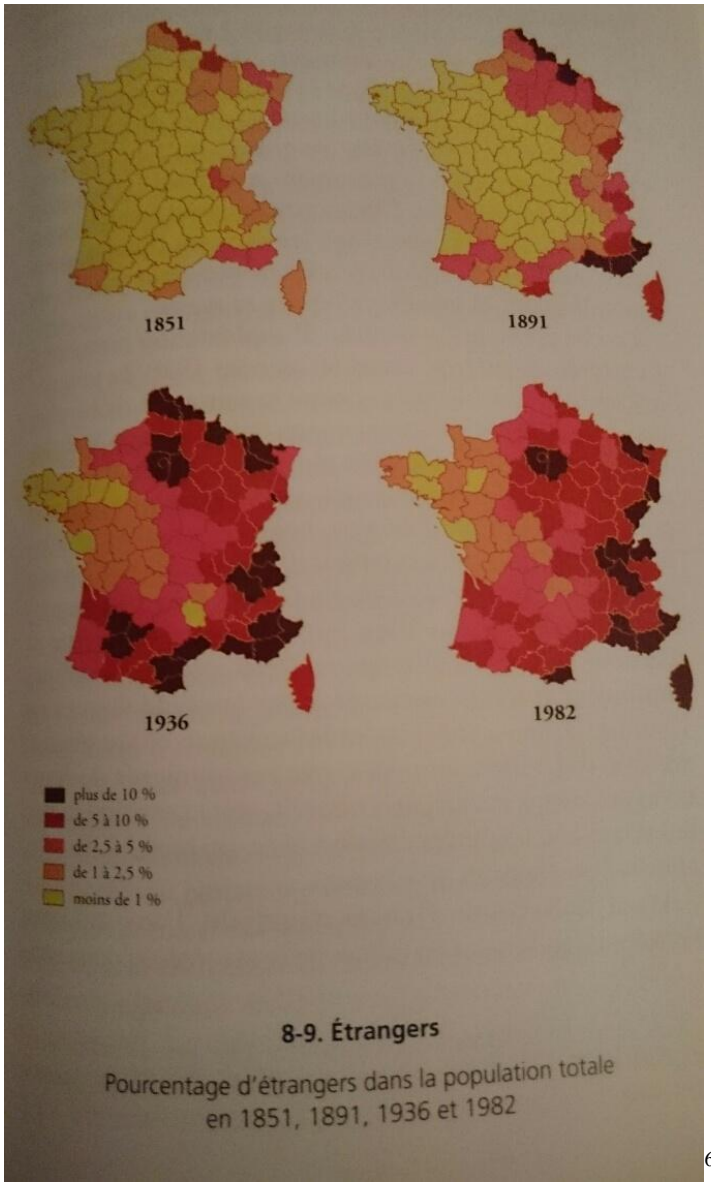
- « Clandestin : personne cachant son nom et son existence aux autorités légales. »

Cet éclairage nous permet désormais de nous intéresser au dernier rapport de l'INSEE dans lequel l'institution analyse les flux migratoires en France. En 2013, 332 000 personnes sont entrées en France alors que 299 000 ont quitté le territoire. Parmi les entrants, 70 % sont des immigrés, les autres sont des français nés à l'étranger ou des expatriés revenant sur le territoire. Pour les sortants, 30 % d'entre eux sont des immigrés. Globalement le solde migratoire est légèrement positif. Il n'y a donc pas comme l'affirment certains une invasion ou une arrivée massive des immigrés en France. Même si l'on considère l'afflux de migrants en Europe en 2015 et 2016, la France a proposé d'accueillir 24 000 de ces personnes. Ce chiffre ne paraît pas démesuré compte tenu de ceux présents dans le rapport de l'INSEE.

L'identité française serait-elle réellement menacée avec un tel flux migratoire ?

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Désormais, ce qu'il est intéressant de regarder c'est justement la répartition de ces populations sur le territoire national. Pour bien comprendre ce phénomène, nous avons choisi de reproduire des cartes présentant le pourcentage d'étrangers dans la population totale :



8-9. Étrangers

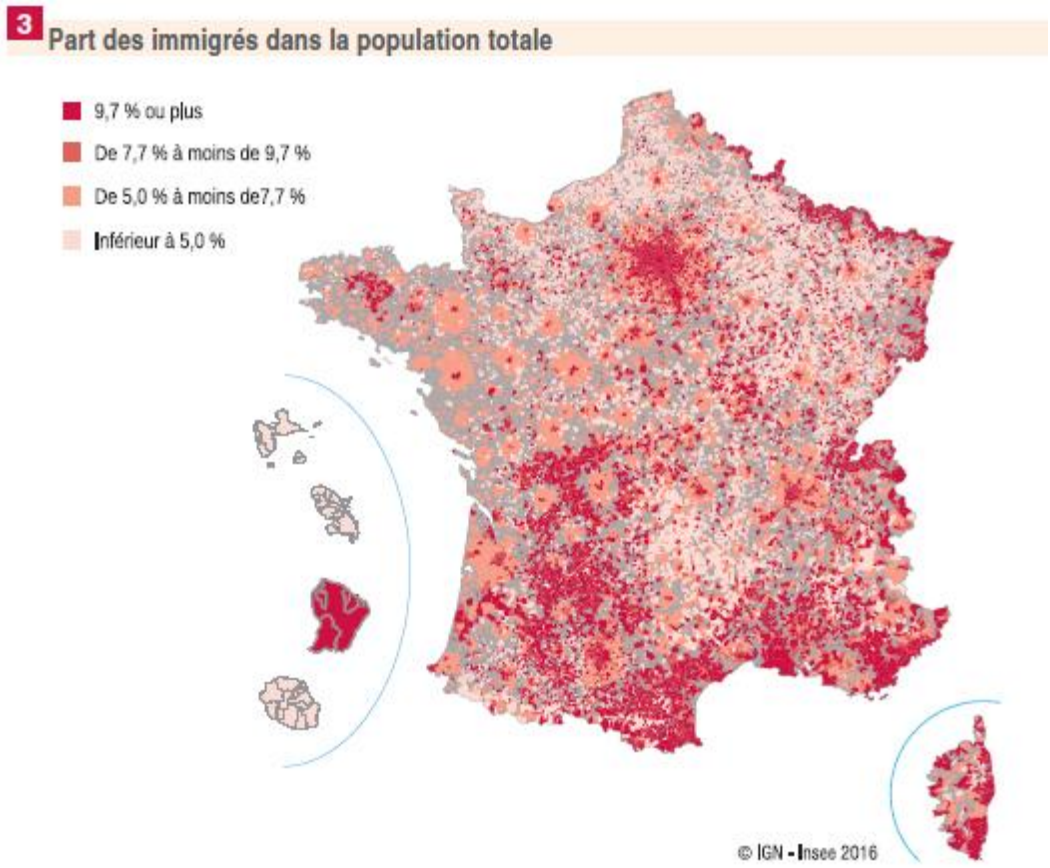
Pourcentage d'étrangers dans la population totale en 1851, 1891, 1936 et 1982

[62]

Nous le voyons clairement les immigrés sont davantage présents à l'est du pays. En revanche, à l'ouest et notamment en Bretagne leur présence est beaucoup plus discrète. La région parisienne est à l'image de la partie Est du pays. Cette réalité déjà marquée au

[62] In Hervé Le Bras et Emmanuel Todd, *Le Mystère français*, Paris, Points Seuil, 2013. p.221.

début des années 80 se confirme encore aujourd'hui comme nous pouvons le voir dans l'annexe n°5 avec le rapport officiel de l'INSEE datant d'avril 2016.



Cette carte est intéressante car elle présente l'ensemble des espaces français. Ainsi, les départements d'outre mer sont représentés à l'exception de Mayotte. Cette absence peut s'expliquer en raison du flux migratoire très important à Mayotte mais est tout de même regrettable car la situation sur l'île est vraiment problématique. L'immigration au sein de la société française s'est faite en plusieurs étapes et représente des aspects très différents. Ainsi, selon les territoires elle ne porte pas les mêmes significations. En centre Bretagne, il y a une forte population d'origine anglaise venue profiter de la France au moment de la retraite. Cette population pourtant immigrée ne pose pas réellement de problèmes aux habitants. En revanche, dans d'autres espaces et notamment à Calais où la population immigrée est clandestine, la gestion de ces populations est devenue problématique.

De fait, lors des trente glorieuses lorsque la France a fait appel à de la main d'œuvre venue d'Afrique du Nord, celle-ci a été installée dans des grands ensembles de logements présents notamment dans les banlieues et plus particulièrement dans la banlieue

parisienne. Comme nous le rappellent Hervé Le Bras et Emmanuel Todd, la « ville postindustrielle qui ne réussira pas à chasser tous ses pauvres. Elle est aussi un lieu d'immigration. ». La ville est donc au cœur des problématiques actuelles et particulièrement en ce qui concerne ses périphéries. La question des banlieues est très présente dans le débat sociétal. En 2005, beaucoup se sont interrogés sur cet espace géographique suite aux émeutes nées après les circonstances controversées de la mort de deux jeunes de Clichy-sous-bois. Ahmed Boubeker parle des banlieues en ces termes :

> *L'histoire des banlieues est tissée d'un voile d'illusions perdues. Du rêve des cités radieuses à une hantise du ghetto, les discours publics sont diamétralement opposés. Tout semble dit sur le malaise des banlieues, cette maladie chronique qu'il s'agirait de circonscrire pour éviter la gangrène du corps social. Les politiques publiques mises en œuvre pour « casser le ghetto » font référence à la discrimination positive, mais elles s'inscrivent en fait dans des politiques classiques de redistribution sociale, loin d'un projet nouveau de justice sociale pour tous. Ainsi, la question de l'accès au logement des familles immigrées reste-t-elle marquée du sceau de la discrimination. De fait, la priorité publique reste le contrôle des flux des nouveaux candidats au logement social. Ce tamisage en HLM consiste à freiner l'arrivée de familles immigrées et à investir le marketing urbain pour attirer de mythiques classes moyennes au nom d'un mot d'ordre de l'action publique : la « mixité sociale », le « rééquilibrage social des quartiers ». Les difficultés des banlieues sont mises sur le compte de la concentration de populations immigrées. Aucune démarche scientifique ne permet pourtant de vérifier ces a priori. En revanche, des études révèlent les effets pervers des procédures censées lutter contre les inégalités, mais qui contribuent à entériner les processus de ségrégation ethnique dans les parcs HLM. Qu'importe pour les maires, tel serait le prix de la guerre des images ! Redorer le blason de communes défigurées par l'actualité urbaine devient une priorité publique. Ainsi, se justifie*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

le sacrifice de familles sans feu ni lieu au nom du rêve municipal d'un retour de la modernité HLM, peuplée de classes moyennes virtuelles. [63]

D'après ce constat, nous pourrions dire que la politique menée pour les banlieues ne correspond en rien aux besoins spécifiques de ces espaces. Or, un changement est en train de s'opérer comme le constatent Hervé Le Bras et Emmanuel Todd :

L'immigration continue d'évoluer. Elle est de plus en plus constituée d'individus éduqués qui ne ressemblent guère aux travailleurs analphabètes des Trente Glorieuses. Les plus jeunes arrivants se fixent dans les grandes villes. […]

Le mécanisme actuel de l'intégration n'est pas arrêté mais spécifique. L'absorption des étrangers n'est plus induite par ces migrations de voisinage qui assuraient une transition sans à-coups entre les régions de cultures différentes. Elle résulte de la localisation des immigrés dans les grandes agglomérations, c'est-à-dire dans les lieux qui dominent l'espace français par leur potentiel éducatif, leur richesse et leur proximité à la décision politique. […]

Immigrés et enfants d'immigrés sont aujourd'hui fortement désavantagés, dans les banlieues françaises ou au cœur des villes. La position de ces jeunes dans l'espace garantit toutefois qu'eux-mêmes ou leurs descendants seront au cœur de la culture française, dans un avenir qui est si peu lointain qu'il s'agit déjà d'un présent. Le succès de Jamel Debbouze et d'Omar Sy, au-delà de leur talent, revêt un sens sociologique. [64]

Le constat est clair, la position géographique et la concentration des immigrés ou descendants d'immigrés dans des espaces tels que les banlieues ne leur permet pas pour le moment de réussir au même titre que les autres français. Ils sont stigmatisés par l'espace géographique duquel ils viennent. Leur identité et leur reconnaissance dépendent de cet espace. Ainsi, l'image que l'on se fait des occupants de ces espaces est largement tronquée.

---

[63] In Sous la direction de Nicolas Bancel, Florence Bernault, Pascal Blanchard, Ahmed Boubeker, Achille Mbembé et Françoise Vergès, *Ruptures postcoloniales Les nouveaux visages de la société française,* Paris, La Découverte, 2010. pp.272-273.

[64] In HervéLe Bras et Emmanuel Todd, op. cit. pp. 231-233.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Parallèlement à ceci, toutes les personnes immigrées, descendantes d'immigrés aux parcours variés et désormais éduquées revendiquent, légitimement, des postes correspondant à leur niveau d'étude. Nous observons donc un malaise entre les uns qui craignent de ne pouvoir sortir de l'espace que l'on a créé pour eux et ceux qui sont effrayés de voir des immigrés occuper des places plus qualifiées et valorisantes. Nous observons donc un clivage quasi identitaire au sein de la société.

Ces éléments pourraient déjà être un indicateur de la création d'un repli communautaire de part et d'autre.

> *À la différence de « l'égalité des chances » à l'américaine, le modèle français se fonde sur un mouvement d'égalisation des conditions, censé amener les individus à se reconnaître comme semblables au-delà de leurs appartenances d'origine. Avec la crise de l'Etat providence, ce modèle, fondé sur des politiques de redistribution sociale, se heurte à ses limites. Pour les derniers convives de la démocratie française, on parle alors de « problèmes d'intégration » pour mieux occulter la faillite historique des relais publics et institutionnels de l'égalité. Non seulement l'école, les syndicats ou les entreprises n'ont pas joué leur rôle intégrateur, mais ils sont devenus des foyers de reproduction des inégalités et des discriminations. De fait, loin d'abolir les différences dans l'espace public, le modèle de l'égalisation des conditions n'est parvenu qu'à enfermer les héritiers de l'immigration dans une identité stigmatisée*. [65]

Ainsi, que l'on se place du côté des français (appelés parfois de « souche ») ou du côté des immigrés ou fils d'immigrés, nous observons un blocage, une incapacité pour certains à se projeter dans une société du vivre ensemble. Les premiers ont l'impression de perdre leur identité parce qu'ils ont la sensation de croiser beaucoup de personnes de nationalités différentes et les seconds se sentent rejetés, ils ont donc du mal à gérer leur citoyenneté

---

[65] In Sous la direction de Nicolas Bancel, Florence Bernault, Pascal Blanchard, Ahmed Boubeker, Achille Mbembé et Françoise Vergès, *op.cit.* p.274.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

française. Les institutions ne semblent pas jouer leur rôle de garant de l'unité nationale dans cette problématique. Dans la mesure où elles accentuent les inégalités, elles perdent en légitimité dès lors qu'elles promeuvent l'égalité et le respect de tous. L'école notamment pourrait jouer un rôle majeur dans le renversement de cette tendance. Nous pensons que la didactique des littératures postcoloniales travaille dans cette perspective.

> *Dans la phase historique que nous traversons […] comment résoudre la contradiction opposant exigence identitaire et maintien de la citoyenneté française ? Répondre à cette question réclame de faire remarquer d'abord qu'elle n'intéresse pas que les citoyens français d'outre-mer. Elle interroge l'identité républicaine française, elle-même, notamment avec les problèmes d'intégration qu'éprouvent les citoyens issus de l'immigration venus des ex-colonies. Car malgré sa visée d'universalisation qui relègue les identités religieuses, ethniques et culturelles dans l'espace privé, le républicanisme français se conjugue avec un nationalisme ayant tendance à aligner l'identité politique collective sur l'identité culturelle de la majorité des français dits de souche.* [66]

Pour compléter cette idée, nous devons rappeler qu'il existe, d'après de nombreuses études sociologiques des cas répétés de discrimination dans notre pays. Ainsi, Louis Maurin met en évidence ces études :

> *Une partie des populations d'origine immigrée sont victimes de discriminations. Dans ce domaine, ce n'est pas la nationalité qui compte, mais des éléments « visibles » comme la couleur de peau, l'accent ou le nom de famille. Antillais et Sénégalais sont souvent logés à la même enseigne. Il suffit d'observer le marché du travail ou le logement pour constater combien les jeunes, en particulier, sont « triés » en fonction de leurs origines.*
> *Le taux de chômage des jeunes d'origine algérienne de 30 à 35 ans était de 40 % en 1999, contre 11,8% pour la moyenne nationale. La différence de niveau de qualification ne suffit pas à expliquer un tel écart. L'ampleur réelle de la discrimination n'est pas facile à mesurer. Une enquête menée par le Bureau*

[66] *Ibidem* p.354.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

international du travail (BIT) en 2005-2006 dans les grandes villes françaises, à partir de fausses candidatures dans le secteur de l'hôtellerie et du commerce, montre que le candidat « d'origine hexagonale ancienne » est favorisé dans 70% des cas par rapport au candidat « d'origine noire africaine ou maghrébine ». D'après une étude de l'université d'Evry réalisée en 2006, il faut en moyenne à un jeune de nationalité marocaine, de nom et prénom à consonance marocaine, adresser 277 candidatures pour obtenir un entretien d'embauche, contre 19 à un jeune de nationalité, de nom et prénom à consonance française… [67]

La discrimination est donc un fait problématique en France. Cependant, elle ne touche pas seulement les personnes qui ne sont pas de nationalité française, ce processus va plus loin. Des ultra-marins, qui ont pourtant la nationalité française, ne sont pas dans une meilleure position.

Ainsi, répondre à la question qu'est-ce qu'être français semble une mission impossible tant chacun cherche à se construire sa vérité au regard des prismes et des filtres qu'il a en sa possession. Certains acceptent le multuculturalisme présent dans la société, d'autres cherchent dans l'histoire des sources pour brosser un portrait type du français et enfin, les derniers se sentent perdus et ne se reconnaissent dans aucune des conceptions qui leur sont proposées. Or, c'est bien la question de la vérité qui est ainsi posée.

Aucune vérité n'est donc plus certaine, plus absolue, plus évidente que celle-ci : tout ce qui existe existe pour la pensée, c'est-à-dire l'univers entier n'est objet qu'à l'égard d'un sujet, perception que par rapport à un esprit percevant, en un mot, il est pure représentation. Cette loi s'applique naturellement à tout le présent, à tout le passé et à tout l'avenir, à ce qui est loin comme ce qui est près de nous ; car elle est vraie du temps et de l'espace eux-mêmes, grâce auxquels les représentations particulières se distinguent les unes des autres. Tout ce que le monde renferme ou peut renfermer est dans cette dépendance nécessaire vis-à-vis

[67] In Louis Maurin, *Déchiffrer la société française*, Paris, La Découverte, 2009. p.88.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

du sujet et n'existe que pour le sujet lui-même. Le monde est donc représentation. [68]

Les éléments de l'actualité, les conditions de vie, le milieu socioprofessionnel, le lieu de vie conditionnent donc nécessairement l'image qu'un individu se fait du monde. Les filtres qui sont présents dans son esprit sont donc des leviers essentiels dans la construction de sa vérité. Un individu qui est davantage confronté à une population métissée, qui connaît des difficultés pour trouver un emploi va vraisemblablement être plus enclin à écouter et suivre un discours dans lequel on stigmatise des groupes de personnes. Un autre individu issu d'une famille qui ne connaît pas le métissage, qui est restée dans le même espace géographique sera plus à même d'avoir peur de rencontrer une personne d'une autre couleur de peau.

[68] In Arthur Schopenhauer, *Le Monde comme volonté et comme représentation, livre I,* traduction d'Auguste Burdeau, Librairie Felix ALcan, 1912.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Chapitre III : Une reconnaissance de la société postcoloniale

L'Histoire française a connu des parts sombres et d'autres plus lumineuses. La colonisation fait partie des zones d'ombres parce qu'elle a bouleversé l'ordre mondial et parce qu'elle a légitimé la domination de certains sur d'autres.

1. Des notions polémiques

Dans *Libération* du 30 juin 2016, nous pouvons lire dans les pages *Idées* un questionnement autour des théories postcoloniales, qui semblent séparer bien plus qu'elles ne réunissent. Sous le titre accrocheur « Les nouvelles guerres coloniales », on peut lire le sous-titre suivant « Que reste-t-il du passé colonial de la France ? Pour les uns, il est une clé pour comprendre les crispations identitaires, pour les autres il alimente le conflit. Le débat est explosif. » Cette distinction entre les deux camps d'un même champ de recherche met en exergue toute la difficulté de travailler sur ces thématiques. Or, si un journal tel *Libération* met en avant un tel débat, c'est pour illustrer les difficultés de la société à maîtriser ces théories. Le principal point d'accroche repose sur la vision que la société contemporaine porte sur cette partie de l'Histoire française. Pour certains, elle résonne comme un moment de domination du monde pendant lequel la France a agi pour permettre à tous les peuples d'être aussi cultivés que nous. Or, pour d'autres, elle renvoie à des heures sombres de l'Histoire durant laquelle l'exploitation d'êtres humains était au cœur du projet mercantile. Nous nous interrogeons donc ici sur la nécessité de prendre en compte des réalités historiques qui ont favorisé la création du monde contemporain. Dans notre objectif d'améliorer le vivre ensemble à travers une perspective didactique précise et alimentée par les littératures postcoloniales, c'est bien la future société française que nous cherchons à construire.

École et société sont deux entités de la nation qui se nourrissent, s'enrichissent et parfois se contredisent l'une l'autre. La première, bien que considérée comme isolée, n'en est pas moins un révélateur des maux de la seconde. Et la seconde tente presque désespérément d'évoluer grâce aux pouvoirs, parfois limités de la première. Les classes sont des groupes de plus en plus hétérogènes, au sein d'un ensemble bien différencié. Les programmes imposés

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

sont nationaux et les attentes institutionnelles liées aux examens montrent à quel point nous attendons de tous les mêmes connaissances, capacités et compétences. Cependant, derrière chaque élève se cache un individu qui s'est construit à partir de son historie familiale et personnelle. Chaque individu a ses propres origines. Des origines masquées car fondues dans la masse dominante ou des origines plus marquées car à la marge. Or, l'objectif de l'école est de permettre à tous de devenir des citoyens français à part entière, capables d'évoluer dans les mondes contemporain et futur. Malheureusement parfois, la question des origines semble trop prégnante.

> *Les enjeux sont cruciaux, dès lors que l'on prend en compte le problème de l'identité des élèves. Les discriminations raciales et sociales à l'œuvre dans les quartiers dits « sensibles » accentuent dans certains établissements la volonté de traiter efficacement ces questions d'histoire que les professeurs assimilent à des questions identitaires. Tout ce passe comme si les violences dans les quartiers de relégation sociale et dans certains établissements étaient explicitement ou implicitement ressenties et vécues comme un déficit d'intégration, que ce soit en écho aux revendications des élèves en cours d'histoire, ou aux apostrophes provocatrices à destination des enseignants. Sans nier la dimension historique de la présence des familles immigrées en France, et notamment celles liées à l'immigration coloniale (donc anciennement installées en métropole) ou postcoloniale, il n'est pas inutile de rappeler que le postcolonial n'est pas le tout de la construction identitaire des élèves. Leurs inscriptions sociales et symboliques sont multiples et ne se réduisent pas toutes à l'histoire coloniale, loin s'en faut.* [69]

Il est important désormais de faire prendre conscience aux élèves de la complexité du monde. Tout ne se traite pas en analysant un pan, il faut bien les dévoiler tous, c'est-à-dire reprendre l'étymologie du mot expliquer : déplier. La société ne va malheureusement pas dans ce sens

[69] In Sous la direction de Nicolas Bancel, Florence Bernault, Pascal Blanchard, Ahmed Boubeker, Achille Mbembé et Françoise Vergès, *op.cit.* p.290.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

puisqu'elle joue de manière périlleuse avec la notion d'origine. Le 13 janvier 2015, lors du journal télévisé du soir diffusé sur France 2, le journaliste David Pujadas emploie ces termes « Un musulman marié à une française ». L'appartenance à un groupe religieux est citée en parallèle d'une nationalité. Est-ce vraiment compatible d'un point de vue sémantique ? Peut-on réellement associer une croyance, qui relève du domaine privé, à une nationalité qui est une donnée administrative, identifiable dès lors que l'on présente des papiers d'identité ? Le 22 janvier suivant sur le plateau de l'émission *Des paroles et des actes*, ce même journaliste est contraint par Najoua Arduini El Atfani, l'ancienne présidente du Club XXIème siècle, de présenter des excuses et de signifier qu'il avait employé une formule des plus maladroites. Notre société nous contraint à placer les gens dans des sortes de cases, à les étiqueter comme pour mieux les connaître. Cette habitude conduit parfois à la stigmatisation notamment lorsque des actes violents sont commis. Or, la stigmatisation ouvre la voie à l'émergence d'un fait mis en lumière par l'anthropologue René Girard. Selon lui, lorsqu'une société a besoin d'un bouc émissaire c'est qu'elle est malade. Le bouc émissaire lui permet de réguler son niveau de tension en se focalisant sur lui. La question des origines est donc problématique puisqu'elle renvoie à la désignation d'un bouc émissaire. Dans un temps parallèle, ceci nous amène à nous interroger quant à la négation des origines. Les nier complètement serait tout aussi néfaste pour le vivre ensemble. Nous atteignons l'individu dans ce qu'il a de plus intime. Pour ne pas tomber dans un comportement schizophrénique, qui le balance d'un côté vers ses origines puis de l'autre vers le besoin de s'intégrer à la masse dominante, la société doit l'aider à assumer chacun des aspects de sa personne. Ces marqueurs que l'on trouve chez des individus peuvent aussi être présents dans des groupes, des communautés. Encore une fois, c'est à l'école que l'on peut observer certains marqueurs de ces tensions.

> *Le choc de la décolonisation puis la fin des Trente Glorieuses (1975) interroge les fondements scolaires, tant du point de vue des contenus enseignés que de son fonctionnement propre. L'école est confrontée à une massification scolaire (effet du Baby boom) et à l'arrivée, dans les classes des quartiers périurbains, des enfants du regroupement familial pour les immigrés. Une des grandes mutations de l'histoire enseignée dans le système scolaire se situe indiscutablement dans ces années 1960 et 1970, lorsque l'école doit repenser l'histoire nationale à l'aune de l'abandon de son empire, et alors qu'elle accueille une forte proportion d'élèves*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

issus de l'immigration postcoloniale, dans un contexte de crise économique, de chômage et de récession. [70]

Le pouvoir politique ne semble pas aujourd'hui prendre la mesure du problème. Pour preuve, on cherchait encore il y a peu de temps à inscrire dans les consciences le rôle positif de la colonisation à travers des programmes d'histoire très orientés. On se cache derrière les conséquences mais on ne va jamais suffisamment loin pour bien analyser les causes. La colonisation est encore vue comme une période historique ayant permis à des peuples vus comme moins civilisés de progresser. La hiérarchisation des cultures a encore toute sa place dans certains esprits. Le regard que nous portons sur les autres est construit à partir des codes que nous avons. Or, la grille de lecture que l'on nous offre est construite à partir d'un modèle unique souvent judéo-chrétien et latin. L'école doit ouvrir à d'autres grilles de lecture et doit permettre de considérer l'autre comme acceptable même s'il ne fonctionne pas comme nous. L'école, elle-même peine à rassembler. Ainsi, la laïcité à l'école n'échappe pas à ce constat. On se focalise sur le port du foulard, on insiste sur la dimension ostentatoire de la marque d'appartenance à une religion.

Depuis la première affaire du « foulard », en 1989, la hantise de l'Islam, favorisée par l'extension du terrorisme islamiste dans le monde, et tout particulièrement par le spectacle de la spirale algérienne du terrorisme et du contre-terrorisme, s'est cristallisée autour de l'école publique. Au temps de la colonisation, la République n'était guère gênée par ce genre de traditions, en fait culturelles plus que religieuses à l'origine. Et dans les « confettis » de l'Empire qui sont concernés, elle accepte sans débat le « foulard » - il suffit d'une brève visite à La Réunion pour le constater. Mais en métropole, aujourd'hui le « foulard » est dans l'ensemble perçu comme un défi aux valeurs de la République, en même temps qu'une marque de domination masculine. [71]

[70] *Ibidem* p.279.

[71] In Pascal Blanchard, Nicolas Bancel et Sandrine Lemaire, *op.cit* .p.121.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

D'un fait qui pourrait être complètement anecdotique se dessine un problème que nous avons déjà évoqué dans les toutes premières parties de ce chapitre. Nous n'arrivons plus à bien distinguer les vérités des opinions. On ne distingue plus ce qui est culturel, de ce qui est personnel. La référence à la loi se fait de manière sélective. Le foulard mis en avant dans diverses affaires est au cœur des interrogations. Dans l'espace scolaire, les opinions religieuses, quelles qu'elles soient, ou politiques n'ont pas leur place. L'ensemble des personnels ainsi que les élèves ont un devoir de réserve pour le bon fonctionnement et l'harmonie de l'espace scolaire. Le sixième point de la « Charte de la Laïcité à l'école » précise « La Laïcité de l'école offre aux élèves les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté. Elle les protège de tout prosélytisme et de toute pression qui les empêcheraient de faite leurs propres choix. »[72]. Il est donc impensable, si l'on respecte strictement la loi, élément incontestable puisque fondateur de la stabilité de notre pays, de voir apparaître un quelconque signe religieux ou l'expression d'une opinion politique tentant de faire du prosélytisme. L'école doit assurer cette neutralité pour permettre à tous d'évoluer positivement et de construire les compétences nécessaires et attendues. Cette remarque est d'autant plus importante que, dans la sphère scolaire, les enseignants agissent auprès de mineurs. En pleine formation cognitive et sociale, il est impératif que les élèves se sentent en sécurité et qu'ils ne soient jamais manipulés idéologiquement. La neutralité est alors un garant de l'épanouissement personnel. Cependant, nous observons des tensions entre la sphère scolaire et la sphère familiale. Il existe des familles profondément ancrées dans une tradition religieuse et qui espèrent la promouvoir auprès de leurs enfants qui sont confrontés à une neutralité stricte au sein de l'établissement scolaire. Un autre niveau de tension apparaît au sein de la société puisque la neutralité religieuse n'est pas toujours affichée. Plusieurs maires se sont battus pour pouvoir installer une crèche au sein de leur établissement. Une mairie est un haut lieu de la République française, elle devrait comme à l'école être neutre en toutes circonstances d'un point de vue religieux. Certains maires ont obtenu gain de cause et ont installé des crèches représentatives d'une appartenance à une religion. Une fois encore, le religieux et le culturel se mêlent sans pour autant que la société sache définir la frontière entre les deux. Le 27 novembre 2016, au

[72] Charte affichée dans tous les établissements scolaires et présentée par le ministre de L 'Education nationale de l'époque Vincent Peillon le 9 septembre 2013.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

soir de la victoire de François Fillon aux primaires de la droite et du centre, sa porte-parole Valérie Boyer, en direct sur France 2, porte une croix arménienne sur son chemisier. Cet affichage religieux a été vivement critiqué sur les réseaux sociaux rappelant le principe de laïcité pour une chaîne de service public. Valérie Boyer s'est défendue en indiquant qu'il ne s'agissait en aucun cas « d'un signe d'oppression ». L'argument avancé repose sur l'opinion qu'elle a du voile porté par les femmes musulmanes et non sur la loi, qui demeure incontestable en toutes circonstances et pour tous.

Les polémiques présentes dans l'actualité se nourrissent sans cesse de la confusion entre l'opinion que l'on a d'un élément et les données scientifiques ou légales qui y sont reliées.

2. *Une vision globale de l'Histoire*

Ainsi, lorsque l'on veut réaliser un état des lieux d'un pays ou d'une nation, il est naturel de prendre en compte son histoire afin de saisir plus en détails tous ces aspects. Le problème que nous rencontrons porte sur la définition même de la discipline histoire. En étant une reconstruction des évènements passés et le récit de ces derniers, elle nous amène nécessairement à nous questionner quant au point de vue adopté. L'histoire coloniale ne connaît pas un traitement très objectif. La guerre d'Algérie, par exemple, n'est pas racontée dans sa globalité. On connaît la réalité des faits puisque des historiens ont travaillé dessus. Pourtant, l'opinion publique continue à fantasmer dessus. Lors de la campagne présidentielle du printemps 2017, deux candidats ont créé la polémique autour de faits historiques. Emmanuel Macron a qualifié la guerre d'Algérie de « crime contre l'humanité ». À travers cet aveu, il espère qu'enfin la France puisse regarder son passé et s'excuser pour ce qu'elle a fait à certains peuples. À partir de cette affirmation, on lui a reproché d'être sans arrêt dans la repentance et de ne pas reconnaître les aspects positifs de la colonisation. Ses propos, qui s'inscrivent dans une réalité historique, ont choqué parce qu'idéologiquement ils ne répondent pas au besoin croissant de réécrire le roman national français en ne présentant que les aspects les plus glorieux. Cet argument est d'ailleurs repris par Marine Le Pen, lorsqu'elle a tenté de justifier ses propos sur la rafle du Vel d'Hiv. La candidate du Front National avait affirmé que la France n'était pas responsable de cet évènement historique. Pour elle, c'est le régime de Vichy qui avait ordonné la rafle, or, pour elle, Vichy n'était pas la France. Dans ce cadre-ci, la volonté d'écrire un roman national dans lequel on glorifie le passé quitte à se séparer des

vérités historiques établies scientifiquement est encore très en place. Pourtant, l'histoire nous livre des enseignements précieux pour la construction de l'avenir. Si nous ne pouvons pas construire des connaissances fiables quant à un évènement historique, nous ne tirons pas les conclusions nécessaires.

> *L'histoire est une voix active qui porte sur le passé et des futurs différentiels. Elle exige que l'on prenne la mesure des formes héritées à travers lesquelles les structures matérielles et psychiques des relations coloniales appartenant à un passé imparfait gardent aujourd'hui pour certains une qualité tangible et vivace, alors qu'il s'agit pour d'autres d'évènements relégués à un passé composé. La définition que donne Foucault de la critique comme « insolence réflexive » et de la vérité comme « parole courageuse » nous invite à nous demander comment – et sous quelles formes – les histoires coloniales de la France ont conservé certains liens et les ont détachés des histoires que vivent les gens aujourd'hui (qu'ils le veuillent ou non), liens qui méritent qu'on en fasse le récit.* [73]

Le chapitre duquel est tirée cette citation porte le titre suivant : « L'aphasie coloniale française : l'histoire mutilée. » L'emploi d'un terme médical pour désigner un problème sociétal met en exergue un point de tension. L'incapacité à mettre des mots sur une partie de notre histoire qui s'étend tout même du XVe siècle à nos jours favorise l'expression d'opinions non fondées historiquement. C'est ainsi que nous voyons apparaître des opinions qui clivent la société. L'évolution de notre monde et *a fortiori* de notre société sont liés à ce pan de notre histoire.

> *Depuis les années 1970, la France est entrée dans une longue mutation qui le plus souvent est perçue comme une crise généralisée. Non seulement elle a pratiquement cessé d'être une puissance coloniale (aux « confettis » près, déjà évoqués), mais elle est sortie douloureusement de l'ère industrielle classique, et*

[73] In Sous la direction de Nicolas Bancel, Florence Bernault, Pascal Blanchard, Ahmed Boubeker, Achille Mbembé et Françoise Vergès, *op.cit.*p.78.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

donc aussi du principe de structuration conflictuelle que lui apportait l'opposition du mouvement ouvrier aux maîtres du travail. Sur fond de processus d'exclusion et de désaffiliation sociale, elle a découvert deux phénomènes distincts, mais profondément liés.

Le premier est la poussée d'identités culturelles et religieuses qui demandent à être reconnues dans l'espace public, le second tient aux difficultés croissantes des institutions de la République à tenir leurs promesses d'égalité et de fraternité. Les populations issues de l'immigration maghrébine (mais pas seulement) occupent une place centrale dans ces deux phénomènes. Elles se retrouvent plus que d'autres, victimes du chômage, soumises au racisme, ghettoïsées dans des « banlieues » qui sont alors disqualifiées et réduites souvent dans les médias aux images de l'insécurité, de la violence urbaine et de la délinquance. Dans ces conditions, elles donnent un sens à leur expérience en s'appuyant sur la culture et la religion ; les uns développent une créativité artistique, voire corporelle, valorisent certains sports, certaines formes musicales (la culture hip-hop, par exemple), d'autres se tournent vers l'islam et, parfois, l'islamisme. [74]

L'histoire coloniale n'ayant pas trouvé sa légitimité dans le discours scolaire et dans le discours politique, les faits qui lui sont associés relèvent trop souvent de l'imaginaire. Les pensées schématiques dénoncées plus haut dans nos recherches sont construites autour de ces imaginaires. Nous observons donc d'un côté une installation d'un modèle français particulier, stéréotypé et qui rejette l'autre alors même qu'il ne le côtoie pas, et d'un autre, une génération d'immigrés ou de descendants d'immigrés qui se placent en victimes d'un modèle républicain peu égalitaire. Cette scission naît bien d'une méconnaissance et d'une absence de discours clairement établi autour de l'histoire coloniale et de ses pires méfaits et faits.

De même, la mémoire de la traite négrière et de l'esclavage d'une part, et de la colonisation, d'autre part, a été réprimée dans un « non-lieu » d'autant plus refoulé que ces expériences contredisent la fiction d'une République égalitaire et émancipatrice. Ces mensonges et ces camouflages semblaient constituer le prix à

[74] In Pascal Blanchard, Nicolas Bancel et Sandrine Lemaire, *op.cit.*p.120.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

payer pour assurer l'accès à la citoyenneté et la « nativisation » des anciens reclus : esclaves affranchis, colonisés décolonisés et immigrés naturalisés. La tache a été lavée, la scotomisation se charge de faire disparaître jusqu'à son existence, les circonstances historiques ont été retravaillées pour correspondre aux ambitions émancipatrices du modèle. [75]

Tous ces éléments passés sous silence normalisent des comportements et des raisonnements qui poussent à l'enfermement communautaire. D'après les constats posés au début de cette partie, nous avons pu remarquer qu'il est bien difficile de répondre à la question : qu'est-ce qu'être français ? C'est un ensemble d'individus très différents du point de vue ethnique, culturel et religieux qui constitue notre nation. De plus, dès lors que nous étudions un département d'outre-mer, ce constat devient plus prégnant. Or, c'est bien notre histoire, les choix de nos dirigeants qui font qu'aujourd'hui la France est telle qu'elle est : une société multiculturelle enrichie par ces différentes rencontres et par les différentes phases d'immigration, certaines d'entre elles étant directement liées à notre histoire coloniale. Depuis 2005 et particulièrement les émeutes dans les banlieues, les problématiques postcoloniales ont surgi de manière violente et désordonnée dans le débat.

la longue occultation de ce pan de l'histoire nationale explique le caractère désordonné et compulsif de son dévoilement, qui se déploie aujourd'hui dans la confrontation de mémoires concurrentes, chacune tentant d'imposer sa "part de vérité" [76]

Dans un contexte tendu socialement, il est particulièrement périlleux d'aborder ces problématiques. Mais encore une fois, nous le voyons dès la fin de la citation, la question de la vérité reste cruciale dans cette approche. Il y a tant de faces cachées, d'éléments encore à découvrir que les connaissances liées à l'histoire coloniale et postcoloniale demeurent sujettes à la critique. On doute de la pertinence d'une telle analyse parce que les fondements de ces recherches restent trop marqués par des engagements politiques. On craint que les anciennes

[75] *Ibidem* p.245.

[76] *Ibidem* p.10.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

colonies demandent leur indépendance et on appréhende une transformation du tableau national.

> *Précisons immédiatement que nous n'entendons aucunement réduire l'éclairage de la société française contemporaine aux seules lumières des articulations colonisation/postcolonie – les nier reviendrait, à l'inverse, à s'interdire d'en saisir des dimensions essentielles-, ni d'ailleurs invoquer à ce propos un héritage linéaire, une reproduction à l'identique des pratiques du passé : penser la postcolonie, c'est nécessairement comprendre comment les phénomènes engendrés par le fait colonial se sont poursuivis, mais aussi métissés, transformés, résorbés, reconfigurés… C'est accepter que pour comprendre la France du XXIe siècle et ses crises, il est tout simplement indispensable de tenir compte lucidement et sans passion de ces facteurs.* [77]

Entre le début de l'histoire coloniale, la mise en place de la traite négrière, la gestion des indépendances et le rapport entre hexagone et outre-mer, se sont écoulés plusieurs siècles. Il nous semble important et intéressant de bien connaître les faits historiques qui y sont reliés mais nous pourrions aussi nous attacher à comprendre l'évolution de notre rapport à ce monde colonial. La notion de domination sur l'autre a finalement toujours cours. Les puissances économiques et politiques du monde actuel tentent de donner des leçons aux autres. Même si la domination est plus insidieuse, elle est toujours présente et ressentie par des populations. Le regard que l'on porte sur ces faits historiques est encore trop empreint d'idéologies. Les débats qui les entourent sont animés par des passions. Tous les problèmes identifiés dans notre société ne sont pas expliqués par le seul silence autour de l'histoire coloniale et son pendant postcolonial. Seulement prendre en compte cette partie de notre histoire, c'est accepter de se questionner quant à nos différences, et notamment la façon avec laquelle nous les traitons.

> *L'ambivalence à l'égard des « origines » ne concerne évidemment pas seulement le groupe majoritaire, qui lui n'a pas d'origine (autre que mythique) puisqu'il*

[77] *Ibidem* p.13.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

forme la référence. Elle se répercute sur les descendants d'immigrés porteurs d'éléments de différenciation qu'ils peuvent revendiquer ou au contraire repousser pour mettre en avant les signes d'appartenance au corps majoritaire. Ces processus apparemment contradictoires d'affirmation identitaire et de refus d'une assignation à l'identité minoritaire se constituent dans un cadre contraint : celui de l'illégitimité profonde de la visibilité de l'altérité. [78]

Nous entrons donc dans un long débat autour de la définition de notre société. Sommes-nous dans un état multiculturel ou un état multiethnique ? Les deux effraient parce qu'ils mettent, pour certains, en péril l'idéal républicain unifié autour d'une culture et d'une ethnie. Nous retrouvons presque ce qui pourrait nous définir vu de l'étranger, le stéréotype répandu et présent dans certains manuels de français à l'étranger, l'homme ou la femme à la peau blanche portant un béret et gardant une baguette de pain sous le bras en se promenant. Or, nous sommes très différents de ce portrait. Les différences des uns et des autres rendent impossible la création d'un portrait type du français. Comme nous l'avons déjà dit, nous aimons classer et par conséquent proposons très souvent une hiérarchisation de notre société.

Abdelmalek Sayad parle à ce propos d'une « sociologie du petit ». Et il précise : « Sociologie des objets situés relativement en bas de la hiérarchie sociale des objets d'étude », en rappelant que l'indignité qui frappe les immigrés se reporte sur les chercheurs qui entendent les constituer en objet d'étude. Contrairement aux développements qu'elles ont connus dans les pays d'Amérique du Nord ou en Grande-Bretagne, les études dans le domaine de la sociologie des migrations et des relations interethniques sont de ce fait restées marginales dans la production scientifique française. Cette disparité de traitement ne s'explique pas uniquement par les différences objectives de la place de l'immigration dans l'histoire de ces pays, mais révèle plus directement l'influence du mythe national sur les catégories d'intelligibilité sociale. [79]

---

[78] *Ibidem* p.248.

[79] *Ibidem* p.244.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Le terme mythe employé par Patrick Simon nous rapproche encore une fois de notre réflexion autour de la vérité. Les sources des débats qui animent notre pays relèvent trop souvent de la croyance. Or, la relation à l'Autre est fréquemment conditionnée par ces mêmes croyances. La diversité effraie plus ceux qui ne la côtoient pas par sa mystification. Ainsi, à force de jouer sur un vocabulaire stigmatisant, force est de constater que les *a priori,* les images à connotation péjorative perdurent.

> *L'intérêt du vocabulaire de la diversité est de contourner l'incroyable rigidité de la société française face à la reconnaissance du fait minoritaire. Sa circulation ouvre la voie à deux évolutions distinctes, en partie articulées et en partie opposées : la valorisation molle des différences dans un système qui garde intactes ses hiérarchies et évite de s'interroger sur ses responsabilités dans la production de ces mêmes différences ; la déconstruction de la suprématie de la majorité (celle des « natifs ») et l'instauration d'un mode pluraliste de régulation des relations entre majorité et minorité.* [80]

D'après ce que nous venons de voir, si nous faisons davantage attention aux mots que nous choisissons, nous avons toutes les chances de réussir à faire évoluer, à améliorer notre modèle d'intégration.

> *Il faut partir des malentendus, et le principal porte sur le mot « postcolonial » lui-même. En France on s'en tient à une étymologie simpliste : « post-colonial » voudrait dire benoîtement « après la colonisation » ! La notion a cependant pris une dimension épistémologique qui permet de dépasser la simple chronologie : l'enjeu, précisément, est de sortir d'une lecture linéaire de l'histoire, de considérer le post comme un « au-delà », une rupture radicale qui ouvre sur la construction d'un autre rapport au passé, au présent et au futur. Dans cette perspective, la scène de l'histoire est constamment agrandie et le pont de*

[80] *Ibidem* p.242.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

l'histoire est comme jeté, entre hier et demain, l'évènement présent apparaît comme une corde tendue, qui ne saurait être imaginée sans nœuds d'impact dans le passé et l'avenir. [81]

Le mot postcolonial fait peur parce qu'il semble vouloir sans cesse remettre en avant, solliciter à nouveau les pires heures de notre histoire. Or, il s'agit de créer un « au-delà », de dépasser une fois pour toute cette vision euro centrée et euro dominatrice du monde pour mieux en saisir toute la richesse. Si l'on se concentre sur notre société, nous devons à travers le mot postcolonial assumer la diversité qui s'est construite à travers notre empire colonial. Nous devons imaginer un portrait de la société qui tienne compte des caractères multiethniques et parfois multiculturels des personnes qui façonnent notre nation.

La principale fonction du modèle d'intégration est en effet de faire fusionner la diversité régionale, puis celle apportée par les migrations internationales, dans le fameux « creuset français ». Cette opération repose d'abord sur une mise à la norme pour assurer la fusion, mais aussi et surtout dans l'effet de croyance au caractère immémorial des normes de références : le modèle présuppose que le processus d'intégration ne modifie pas la structure collective, que Suzanne Citron a pu qualifier de « mythe national ». Alors que, par construction, les rapports dynamiques à la base de l'intégration conduisent inévitablement à une modification des normes collectives. Dans un aveuglement volontaire, véritable condition de son efficacité, le modèle français a entretenu l'illusion d'une étanchéité de la matrice initiale aux rapports extérieurs, et ce au prix d'une amnésie longtemps maintenue autour de la place de l'immigration dans la construction de la société française. [82]

---

[81] In Sous la direction de Nicolas Bancel, Florence Bernault, Pascal Blanchard, Ahmed Boubeker, Achille Mbembé et Françoise Vergès, *op.cit.,* p.17.

[82] In Pascal Blanchard, Nicolas Bancel et Sandrine Lemaire, *op.cit.,* p.245.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Quand les différences culturelles se retrouvent confrontées les unes aux autres, sans que cela ait été anticipé, c'est à ce moment que nous nous rendons compte qu'elles ne peuvent pas coexister. Mais rien n'est impossible. Regardons les sociétés créolisées et notamment l'île de La Réunion. Très multiculturelle, multiethnique, c'est en travaillant autour de sa créolisation que cette île est presque devenue un modèle en termes de gestion des différences. Elle a pu le faire aussi en faisant tomber le mur de la domination qui pose encore trop de problèmes dans la société hexagonale ou encore à Mayotte.

> *Car les logiques de domination qui ont été mises en œuvre pour asseoir l'universel républicain ont continué à produire leurs effets. La nativisation a raté et la fiction créatrice d'une indifférence aux différences et d'une égalité au-delà des conditions d'origine ne peut plus recouvrir la réalité des hiérarchies des discriminations qui les produisent. Les descendants des esclaves, colonisés et immigrés se fondent difficilement dans la masse. Il ne s'agit plus d'une inégalité statutaire inscrite dans la loi comme avec le Code noir, le Code de l'indigénat ou les lois sur le séjour des étrangers mais de traitements quotidiens, dans l'infra-institutionnel ou dans les pratiques sociales. La différence est sécrétée par la structure même de la société et sa sensibilité à la visibilité des écarts à la norme. Par son incapacité à prendre en charge une régulation pluraliste de la diversité, la République fabrique de l'ethnicité.*[83]

Ce débat nourri de tensions et de doutes quant à la légitimité de ces recherches est pourtant nécessaire dans le climat actuel de notre société. Tout ne s'explique pas à l'aune du postcolonial, nous le verrons dans les prochaines sections de ce chapitre. Pourtant, inscrire dans le socle commun de connaissances, toute l'histoire coloniale et ses répercussions postcoloniales, semblent un élément charnière dans l'évolution positive et dans la construction solide du vivre ensemble pilier de notre pacte républicain. Bien plus qu'une nouvelle source de tensions, il pourrait, au contraire, permettre de les apaiser en montrant l'importance du choix des mots et de la reconnaissance de la spécificité de notre nation. Un

[83] *Ibidem* p.246.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

pays qui se crispe autour des silences de son histoire et qui fantasme ces problèmes ne peut réellement avancer et proposer un avenir serein.

Ce combat visant la reconnaissance de la légitimité et de la valeur de ce champ littéraire passe également dans les années 2000 par l'acceptation de l'expression elle-même. Ainsi, d'un point de vue terminologique, nous remarquons la multiplicité des expressions employées. Nous parlons autant de « littératures émergentes », de « littératures périphériques », de « littératures francophones » ou « anglophones » et parfois de « littératures postcoloniales ». Pourquoi cette diversité pour désigner un même champ littéraire ? Il semblerait que si l'on ait du mal à choisir un terme c'est parce que l'objet même échappe au plus grand nombre. Qui sont les auteurs qui se cachent derrière cette expression? Depuis plusieurs années maintenant les expressions « littératures postcoloniales » et « monde postcolonial » tendent à s'inscrire dans le monde universitaire. Les chercheurs dans ce domaine ont mené un travail afin de proposer une définition la plus aboutie possible qui est, aujourd'hui, difficile à réfuter même si certains sont encore amenés à la critiquer et à retourner les propos pour ne mettre en avant qu'une volonté de communautarisme. Or, si dans le monde universitaire, le consensus est presque atteint, il n'en est pas de même dans le milieu scolaire et dans la sphère littéraire grand public. En effet, nombre d'enseignants ou même de lecteurs connaissent davantage les termes « littérature francophone » voire « littératures émergentes » ou « périphériques ». Or ces termes, péjoratifs pour certains et renvoyant systématiquement à la norme métropolitaine, ne permettent pas de comprendre pleinement les réels enjeux des textes qui composent ce champ littéraire. Nous pourrions considérer que les littératures francophones sont des textes écrits en français mais par des auteurs qui n'ont pas la nationalité française. Prenons l'exemple de Césaire et Senghor. Pendant longtemps ils ont été considérés comme des auteurs francophones, mais ne sont-ils pas français ? Aujourd'hui, les manuels scolaires tendent à les consacrer, ils sont donc de plus en plus considérés comme de littérature française. Cependant, aucune des deux propositions ne nous semble vraiment pertinente. D'une part, s'il l'on ne traite que les questions identitaires (au sens où ils sont nés français) et scolaires (ils ont fait leurs études en France métropolitaine), nous passons à côté des revendications transmises par les œuvres. D'autre part, si nous ne tenons pas compte de leur lien avec la France, nous perdons une dimension importante de leur culture. Ils ont été baignés dans la littérature française et cherchent même à la valoriser à travers leur métier. Pour mieux comprendre cet aspect de la question, nous devons nous

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

arrêter un temps sur ce qui justifie cette diversité de termes. Si l'on préfère donner ce genre d'étiquettes, c'est tout simplement parce que nous n'arrivons pas encore à nous détacher de notre « eurocentrisme ». La norme demeure en Europe et nous raisonnons à partir de cette norme.

> *Les anciennes nations d'Europe, avec les formes et les motifs esthétiques qu'elles ont conçus et exportés, demeurent la mesure de la comparaison, la référence première, le méridien à partir duquel se situeraient les autres littératures. Ainsi, les Comonwealth literatures seraient des appendices, des branches de la littérature britannique ; les littératures francophones, des satellites de la française. Celles-ci ne pourraient alors se définir que par rapport à un centre dont elles seraient la périphérie, l'excroissance, au mieux le prolongement – ce qui suppose une vision géopolitique et culturelle dont une approche littéraire ne peut esquiver l'examen critique.* [84]

L'emploi de l'expression « littératures postcoloniales » permet donc d'éviter cet écueil qui nous maintient dans un système de pensée colonialiste. Il s'agit d'une certaine façon de quitter le masque blanc, les éléments culturels imposés par les Européens. Les Noirs ont complètement intégré à leur système de pensée ce que les Blancs disaient d'eux.

> *Il ne faut pas essayer de fixer l'homme, puisque son destin est d'être lâché.*
> *La densité de l'Histoire ne détermine aucun de mes actes.*
> *Je suis mon propre fondement.*
> *Et c'est en dépassant la donnée historique, instrumentale, que j'introduis le cycle de ma liberté.*
> *Le malheur de l'homme de couleur est d'avoir été esclavagisé.*
> *Le malheur et l'inhumanité du Blanc sont d'avoir tué l'homme quelque part.*
> *Sont, encore aujourd'hui, d'organiser rationnellement cette déshumanisation.*
> *Mais moi, l'homme de couleur, où il me devient possible d'exister absolument, je n'ai pas le droit de me cantonner dans des réparations rétroactives.*

[84] In Patrick Sultan, *La scène littéraire postcoloniale,* Paris, Le Manuscrit, 2011. pp. 23-24.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Moi, l'homme de couleur, je ne veux qu'une chose :
Que jamais l'instrument ne domine l'homme. Que cesse à jamais l'asservissement de l'homme par l'homme. C'est-à-dire de moi par un autre. Qu'il me soit permis de découvrir et de vouloir l'homme, où qu'il se trouve.
Le nègre n'est pas. Pas plus que le Blanc. [85]

Pour éviter la polémique encore trop présente autour de la dimension politique, beaucoup choisissent l'expression « littératures francophones » et ainsi évitent de rentrer dans un débat long et douloureux. Cependant, nous ne pouvons fermer les yeux sur le message profond qui est celui des œuvres postcoloniales. Les auteurs, bien que soucieux de se projeter dans l'avenir, ne peuvent laisser de côté les fondements de leur réflexion : la colonisation. Nous ne pouvons indéfiniment fermer les yeux sur le passé colonial de l'Europe et sur ses conséquences sur le monde contemporain. Dans l'histoire des littératures postcoloniales, nous avons d'abord assisté à une virulente critique du discours colonial mais aujourd'hui, dans les œuvres, même si cette dimension n'a pas disparu, elle est formulée différemment pour permettre aux auteurs de travailler davantage sur la description de leur monde qui est le fruit du passé colonial et de la volonté de s'inscrire pleinement et de manière juste dans le monde contemporain. Or cet aspect est peut être trop oublié. En employant l'expression « littératures postcoloniales », il s'agit d'inscrire la réflexion dans l'histoire. La dimension politique est essentielle même si elle est largement controversée. La peur liée à cette dimension doit être dépassée et, pour ce faire, nous devons utiliser les termes qui illustrent le mieux la réalité. C'est ce que revendiquent plusieurs chercheurs en histoire :

La modernité doit désormais se conjuguer au pluriel : l'actualité en témoigne depuis un quart de siècle en France, où la mise en scène publique du « problème de l'immigration » et des émeutes urbaines – des banlieues à l'outre-mer – semble fonctionner comme un révélateur des hantises de la société française. Comme si les périphéries de l'Hexagone et les territoires d'outre-mer étaient devenus le catalyseur d'une « réflexion identitaire ». Sacrée revanche pour des masses silencieuses de l'histoire de France, chair à canon, bras ramasseurs de poubelles

[85] In Frantz Fanon, *Peau noire et masques blancs*, Paris, Seuil, 1952. p.187.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

pour la grandeur de la nation, tous ces « gens de peu » qui sont aujourd'hui au cœur du débat national. [86]

Enfin, nous avons encore du mal à nous saisir de l'art contemporain. Même la littérature française contemporaine échappe à beaucoup de personnes. Elle est lue, appréciée, valorisée par les différents prix littéraires mais beaucoup s'accordent pour affirmer qu'il faut prendre du recul par rapport à un objet artistique contemporain.

Ainsi, nous pouvons dire que le champ littéraire sur lequel nous travaillons rencontre des difficultés de trois ordres. Tout d'abord, l'expression choisie pour le désigner n'est pas encore inscrite dans le savoir commun. Puis, la dimension politique demeure polémique et enfin, la contemporanéité est un sérieux handicap au même titre que les œuvres franco-françaises contemporaines. C'est pourquoi, en utilisant l'expression « littératures postcoloniales » nous cherchons à poser les jalons de notre réflexion tout en mettant en exergue toutes les questions et les difficultés qui y sont liées.

[86] In Sous la direction de Nicolas Bancel, Florence Bernault, Pascal Blanchard, Ahmed Boubeker, Achille Mbembé et Françoise Vergès, *op.cit.*p.10.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Conclusion

De plus en plus, l'actualité contemporaine questionne. Marquée par des attaques terroristes sur le territoire français mais également dans différents pays européens, elle fait ressurgir des peurs et interroge la population. Son traitement n'en favorise pas une prise en compte plus sereine. En effet, la multiplication des médias et des sources d'information rend fragile la distinction entre les faits réels et l'opinion que l'on peut se faire de ces faits. La vision euro centrée voire franco française de la situation est de plus en plus marquée. Certaines personnes n'observent et n'analysent le contexte que de leur point de vue sans tenir compte des aspects pluriels de la situation. La manipulation des masses est aussi très présente dans le contexte contemporain. Les politiques agissent dans la lumière pour obtenir des voix mais nous observons aussi des groupuscules idéologiques qui agissent dans l'ombre et qui tentent de convertir les plus faibles intellectuellement. La radicalisation religieuse de certains passe par des mécanismes de pensée simplifiés tout comme certains votes extrémistes. Or, le monde dans lequel nous vivons est l'héritage de la colonisation débutée au XVe siècle. L'expansion coloniale européenne a ouvert les portes à des échanges mondiaux tant du point des marchandises que des déplacements de population. La diaspora africaine et le métissage issu des mélanges créés au sein des plantations ont redéfini les identités qui ne sont plus uniques mais bien plurielles. Prendre en compte le mot postcolonial c'est reconnaître que cette partie de l'Histoire mondiale continue d'influencer les pratiques économiques, de transformer notre rapport à l'Autre et de bouleverser l'ordre mondial. Dans notre approche de la didactique des littératures postcoloniales, nous cherchons à modifier le rapport que l'on a avec l'histoire coloniale. Nous émettons l'hypothèse qu'inscrire les faits, les méfaits et les conséquences sur le monde contemporain dans la mémoire collective pourrait gommer les idéologies sous-jacentes et favoriser l'amélioration du vivre ensemble.

> *L'école et l'université enseignent des connaissances, mais non la nature de la connaissance qui porte en elle-même le risque d'erreur et d'illusion, car toute connaissance, à commencer par la connaissance perceptive jusqu'à la connaissance par mots, idées, théories, croyances, est à la fois une traduction et une reconstruction du réel. Dans toute traduction il ya risque d'erreur […] ainsi que dans toute reconstruction. Nous sommes condamnés à l'interprétation, et*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

nous avons besoin de méthodes pour que nos perceptions, idées, visions du monde soient les plus fiables possibles.[87]

Cependant, nous savons que nous pouvons aller plus loin dans la prise de conscience. Le travail socioconstructiviste et sur le *sujet lecteur* offre les outils pour que la perception que les élèves ont ou auront du monde lorsqu'ils seront adultes soit nourrie d'idées réfléchies et mesurées.

[87] In Edgar Morin, *Enseigner à vivre, Manifeste pour changer l'éducation*, Paris, Actes Sud/Play Bac, 2014. p.16.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Quatrième partie
Enseignement des littératures postcoloniales : enjeux pour les citoyens de demain

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Introduction

Les points de crispation de la société contemporaine ne sont pas récents mais s'installent durablement dans la réflexion actuelle. Nous pouvons même dire qu'ils sont de plus en plus marqués notamment dans un contexte de violence accompagné d'échéances électorales majeures. Parallèlement à ce constat généraliste, nous l'avons vu l'école cherche des solutions pour progresser et proposer enfin à tous la réussite voulue. L'école et la société peuvent fournir d'un commun accord une structure qui ouvre la voie à une prise en compte générale des problèmes. Nous touchons alors de près la troisième compétence que nous avons définie dans la partie que nous citions précédemment :

Etre capable d'identifier les répercussions du monde colonial et postcolonial dans la société contemporaine

Si nous nous appuyons sur quatre points fondateurs de la définition des littératures postcoloniales, nous mettons en lumière le levier qu'elles sont pour mener à bien le travail présenté ci-dessus:

- *la déconstruction du discours colonial.* C'est sans aucun doute la question liminaire. Nous ne pouvons pas traiter les autres points de définition si celle-ci n'est pas réglée. Nous devons enfin poser les vraies connaissances sur cette période pour mieux comprendre la réalité postcoloniale.
- *la volonté de promouvoir l'égalité de tous.* Il s'agit ici d'une problématique qui devrait être au cœur des travaux menés au sein de l'école de la République. C'est le rôle de l'école de permettre à chaque individu d'atteindre le but qu'il s'est fixé. Il est donc intéressant de promouvoir cette démarche lorsque nous étudions des textes littéraires.
- *la mission des écrivains postcoloniaux de mettre en mots la réalité postcoloniale*. Nous sommes aujourd'hui dans cette réalité-ci. Beaucoup de problèmes de la société contemporaine sont liés à une méconnaissance et une absence de prise en compte de la réalité postcoloniale. Il s'agit donc à travers les textes postcoloniaux de la montrer aux élèves et de les faire réfléchir sur les solutions qu'elles imaginent.
- *la capacité de ces auteurs de parler au nom de leur communauté et de traiter des questions identitaires.* Encore une fois, ces questions sont au cœur des problématiques de notre société. Nous l'avons encore vu lors des dernières élections. Qui sommes-nous ? Qui est l'autre ?

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Devons-nous nous ouvrir au monde ou nous replier sur nous-mêmes ? : autant de questions qui nourrissent les débats et auxquelles nous devons commencer à apporter des réponses.

Le premier objectif de l'inscription des littératures postcoloniales dans les programmes scolaires du second degré, c'est de permettre à tous de trouver (parce qu'il s'agit de nouveaux supports) de nouvelles façons d'appréhender le texte littéraire. Ainsi, chacun des acteurs se placerait dans une dynamique bien plus positive. De plus, ces littératures questionnent l'histoire, c'est pourquoi le lecteur est amené à être bien vigilant sur un certain nombre de détails.

> *la Francophonie, précisément parce qu'aucune de ses définitions n'est satisfaisante, peut devenir ainsi un de ces objets problématiques qui permettent seuls à la recherche de progresser, au lieu de répéter sans fin les mêmes confortables certitudes, particulièrement lorsqu'il s'agit comme ici, de définitions identitaires lourdement chargées d'histoire.* [88]

Les littératures postcoloniales sont porteuses des problématiques du monde contemporain et c'est ce que nous allons démontrer dans ce chapitre en proposant une définition large de ce champ littéraire.

[88]In Charles Bonn, *Littérature comparée et didactique du texte francophone*, Paris/ Montréal, L'Harmattan, 1999. p.9.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Chapitre I : Littérature et patrimoine culturel

L'inscription des littératures postcoloniales dans le patrimoine littéraire français n'est pas encore automatique. Nous avons pu l'observer dans les manuels scolaires, la présence des auteurs postcoloniaux est encore timide. Pourtant, les littératures postcoloniales parce qu'elles s'inscrivent dans l'Histoire mondiale participent à l'Histoire française et témoignent de la réalité de certains des territoires. Nous cherchons donc ici à questionner ce rapport ambigu entre un champ littéraire riche et développé et le patrimoine littéraire classique.

1. Définition et analyse du patrimoine littéraire français

Les questions qui agitent les débats autour de la notion de patrimoine littéraire à transmettre à l'école sont en réalité les mêmes que celles présentées dans les paragraphes précédents et s'intéressant à la société civile en général. Le patrimoine, d'après le Littré, est un "Bien d'héritage qui descend, suivant les lois, des pères et mères à leurs enfants." Le patrimoine littéraire français est donc celui qui est offert en héritage aux générations futures et c'est l'école qui se charge de sa transmission nationale. Nous savons très bien que des héritages littéraires se font aussi au sein même des familles et au-delà. D'une certaine façon, le patrimoine littéraire français rassure par son côté séculaire et ancré dans l'imaginaire et la mémoire collectifs. Il ne vient à l'idée de personne de ne pas étudier les *Fables* de Jean de La Fontaine, ou de ne pas avoir vu au cours de sa scolarité une pièce de Molière. Plus récemment, les œuvres d'André Breton ou des poètes de la résistance se sont inscrites dans ce même patrimoine littéraire. Ce dernier s'enrichit donc des péripéties historiques connues par la France. Nous notons donc ici les liens entre l'Histoire et la constitution du patrimoine littéraire français. Nous l'avons démontré précédemment, l'Histoire de France a été marquée par l'histoire coloniale et post-coloniale. Légitimement, nous pouvons donc attendre une inscription des auteurs postcoloniaux dans le patrimoine littéraire français. Les manuels scolaires étudiés montrent qu'une transformation est en marche. Cependant, il existe une différence nette entre le monde de la culture qui tend, de plus en plus, à accepter les écrivains postcoloniaux comme de grands écrivains et l'école qui est très réservée pour leur offrir un espace ; de choix. La place qu'on leur donne reste très limitée et dépend essentiellement du bon vouloir de l'enseignant qui œuvre en classe. Le frein essentiel à une inscription institutionnalisée porte sur l'identité des écrivains postcoloniaux et leur reconnaissance dans la

société française. Il existe deux conceptions de la notion d'identité. La première s'appuie sur la définition primaire d'identité et met en exergue ce qui est identique à soi même. Nous touchons ici les problématiques d'identité nationale et la question liminaire à la partie précédente : qu'est-ce qu'être français ? Le patrimoine littéraire qui se cache derrière cette notion d'identité est celui des gagnants des belles lettres, des auteurs français dits classiques. Cependant, l'identité peut aussi être ce qui anime un sentiment d'appartenance. Pour Paul Ricœur, il est nécessaire de remplacer le moi par le soi[89] pour rendre l'approche sur l'identité moins égocentrique. Ainsi, le philosophe instaure une forme de distance propice à l'ouverture aux autres. Sa pensée se prolonge en insistant sur la pluralité qu'offre le monde. En se mettant à la place des autres, on peut davantage chercher à promouvoir l'égalité au sein de la société. Ainsi, on peut s'identifier à la culture française, tout simplement parce qu'elle offre des points de repères connus et partagés. L'histoire coloniale et son pendant postcolonial en font partie. Les anciennes colonies indépendantes, les territoires qui sont toujours rattachés à l'hexagone et l'hexagone lui-même ont une identité en commun. L'identité est alors susceptible d'évoluer et par conséquent le patrimoine littéraire aussi. Si nous acceptons d'affirmer que nous sommes dans une société postcoloniale, notre patrimoine littéraire doit en être le reflet. Malheureusement, il existe de nombreux leviers à bouger pour faire évoluer le patrimoine littéraire scolaire.

Nous devons donc reconnaître que le patrimoine n'est pas une entité naturelle mais bien une construction sociale. En didactique des littératures postcoloniales nous préconisons une approche à travers une compétence à visée sociale. Ainsi, le projet sociétal de l'école passe par une inscription des littératures postcoloniales dans les programmes scolaires. Nous concevons ce travail comme une première étape dans la reconnaissance de la société postcoloniale.

[89] In Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1996.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

2. Définition du champ des littératures postcoloniales

a) Définition générale

Pour ouvrir cette partie, nous souhaitons mettre en avant la définition de Jean-Marc Moura :

> *concept analytique renvoyant aux littératures naissant dans un contexte marqué par la colonisation européenne, y compris durant l'époque coloniale. Il se réfère à toutes les stratégies d'écriture déjouant la vision coloniale.* [90]

Ces propos soulignent l'importance de deux éléments : le contexte géographique et historique, le discours colonial que les œuvres s'emploient à déjouer à travers des scénographies textuelles singulières. Ainsi, nous allons tout au long de cette définition développer tous les aspects importants de cette définition.

(1) Un point sur l'orthographe

Comprendre le champ des littératures postcoloniales, c'est tout d'abord accepter de réunir sous une même étiquette des œuvres hétéroclites qui répondent à des enjeux très différents les uns des autres mais qui ont deux visées communes : déjouer la vision coloniale et dominatrice de l'Europe et proposer un portrait réaliste du monde contemporain. A travers cette partie, nous cherchons donc à définir un champ littéraire qui tient compte du passé pour mieux analyser le présent et se projette dans le futur. Les littératures postcoloniales sont comme un kaléidoscope. Réunies au sein d'une même colonne vertébrale : l'histoire coloniale, elles sont comme une multitude de miroirs qui répondent au discours colonial tout en le déconstruisant. Elles projettent des faisceaux lumineux qui éclairent, un à un, notre vision du monde contemporain. Il faut les rassembler, en regarder chaque détail pour saisir toute la complexité de l'humanité d'aujourd'hui. Alors que les discours sont de plus en plus raccourcis dans une société qui ne prend plus le temps de l'analyse, les littératures postcoloniales profondément ouvertes sur le monde, prennent le contre-pied de cette tendance et s'inscrivent dans une démarche positive.

---

[90] In Jean-Marc Moura, *Littératures francophones et théories postcoloniales*, Paris, PUF, 2005. p.4.

Pour commencer, nous devons faire un point sur l'orthographe et le nombre de l'expression employée. En effet, il existe deux orthographes possibles : post-colonial et postcolonial. La première orthographe présente la réflexion sur un plan chronologique. Cela signifierait que les littératures postcoloniales ne sont apparues qu'après les indépendances. Or, tous les pays anciennement colonisés n'ont pas été indépendants au même moment, tout comme il existe encore certains territoires qui vivent sous la domination de l'hexagone ou en lien étroit avec celui-ci. De plus, des œuvres littéraires ont été créées et publiées pendant la période coloniale et continuent de l'être encore. C'est donc la seconde orthographe que nous devons retenir. Nous nous affranchissons alors de toutes les contraintes chronologiques qui borneraient schématiquement notre réflexion. Il est ici très important de mettre en évidence ce qui constitue ce champ littéraire. La chronologie n'a qu'un impact liminaire dans notre réflexion. C'est le lien avec l'histoire coloniale qui est ici essentiel. Ces littératures sont à la fois un témoignage, quant à la domination de l'Europe sur le reste du monde et sur ses pratiques comme l'esclavagisme, le commerce triangulaire mais aussi sur les impacts que l'histoire coloniale a sur le monde d'aujourd'hui. Car le nœud du problème réside bien dans cette dimension. L'histoire coloniale n'a pas pris fin au moment des indépendances. Elle continue d'avoir des incidences sur l'organisation du monde contemporain. Il s'agit donc de tenir un double discours : non seulement les auteurs témoignent d'un passé commun à tous les anciens colonisés : l'objectif étant alors de faire la lumière sur une histoire qui a ses zones d'ombre, mais aussi de revendiquer ce passé commun. Il faut tout de même préciser que si ces écrivains n'ont pas nécessairement vécu la colonisation, ils écrivent pour témoigner d'un passé familial, d'une histoire commune à une communauté. C'est pourquoi ils ne demandent pas le souvenir du passé colonial car comment pourrait-on se remémorer quelque chose que l'on n'a pas vécu, mais que l'on sache ce qui s'est passé pour mieux comprendre quel monde les Européens colonisateurs ont façonné. De plus, ils permettent à leur peuple de faire entendre leurs difficultés et leurs revendications. Ils sont la voix d'un peuple qui cherche aujourd'hui à prendre toute sa place dans le monde. Si nous insistons, sur l'emploi du terme « postcolonial » avec cette orthographe, c'est pour davantage cibler notre champ de recherche. Ces éléments de définition nous permettront de justifier notre volonté d'inscrire ces littératures dans les programmes scolaires du second degré. Le point sur l'orthographe pourrait sembler complètement anecdotique mais il révèle bien la quintessence de notre domaine de recherche. La question du nombre de l'expression l'est tout autant. Pourquoi

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

toujours employer le pluriel et ne pas simplement dire la « littérature postcoloniale » ? Lorsque nous parlons de littérature française, nous faisons référence à tous les textes écrits sur le sol français par des écrivains français. Mais est-ce que tous les textes se ressemblent ? Qui est capable aujourd'hui de dire simplement ce qu'est la littérature française ? Très peu de personnes car elle recoupe des domaines très variés. Lorsque nous choisissons de proposer l'expression « littératures postcoloniales », nous mettons tout de suite en avant l'aspect pluriel de ce champ littéraire. Il n'y a pas qu'une littérature mais bien plusieurs. Premièrement, nous le remarquons sur le plan linguistique. Il existe des œuvres, francophones, anglophones et hispanophones. Nous le savons ces littératures sont liées à l'histoire coloniale ; or, la France, le Royaume-Uni et l'Espagne sont les grandes puissances du monde colonial. Cette première distinction permet de comprendre pourquoi plutôt que de parler de littérature ayant pour langue celle de l'ancien dominateur, nous préférons l'emploi de « littératures postcoloniales » qui sert d'emblée d'étiquette générale pour des œuvres différentes. Deuxièmement, le rapport à l'histoire coloniale n'est pas le même pour tous les auteurs de ce champ. Qu'ont en commun, Edouard Glissant, John-Maxwell Coetzee, Alain Mabanckou et Léopold Sedar Senghor? D'un point de vue historique, que peu de choses. Les uns se sont battus pour obtenir l'indépendance de leur pays, d'autres ont été les témoins des horreurs des crimes commis à l'encontre des Noirs. Mais tous ont la volonté de lever le voile sur le passé colonial et d'établir un ordre égalitaire dans le monde dans lequel ils vivent. Les littératures postcoloniales ne sont pas que témoignages ou pleurnicheries. Elles sont l'inscription dans une histoire commune de peuples ayant subi la colonisation ou les maltraitances basées sur des théories racistes. Troisièmement, elles s'inscrivent dans des pans de l'histoire littéraire mondiale très différents les uns des autres. Les auteurs postcoloniaux connaissent bien les littératures qui ont longtemps dominé la scène internationale. De nombreux auteurs francophones maîtrisent parfaitement l'histoire de la littérature française notamment parce que dans leur parcours scolaire c'est celle qui leur a été présentée. Leurs sources d'inspiration sont donc plurielles : celles liées à la littérature découverte à l'école et celles liées à leur propre champ d'écriture. Le pluriel est donc un moyen de promouvoir la multiplicité des possibilités.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

(2) Un contre-discours colonial

Si nous étudions les littératures postcoloniales d'un point de vue diachronique, nous devons mettre en évidence leur dimension contestataire. Engagées politiquement et humainement, elles visaient la déconstruction du discours colonial et particulièrement son pendant racialiste. Quelle distinction existe-t-il entre racisme et racialisme ? Les travaux de Tzvetan Todorov nous apportent un éclairage tout à fait intéressant.

> *Le mot « racisme », dans son acception courante, désigne deux domaines très différents de la réalité : il s'agit d'une part d'un comportement, fait le plus souvent de haine et de mépris à l'égard de personne ayant des caractéristiques physiques bien définies, et différentes des nôtres ; et d'autre part d'une idéologie, d'une doctrine concernant les races humaines. Les deux ne se trouvent pas nécessairement présents en même temps. Le raciste ordinaire n'est pas un théoricien, il n'est pas capable de justifier son comportement par des arguments « scientifiques » ; et, réciproquement l'idéologue des races n'est pas nécessairement un « raciste », au sens courant du mot, ses vues théoriques peuvent demeurer sans la moindre influence sur ses actes ; ou sa théorie peut ne pas impliquer qu'il y ait des races intrinsèquement mauvaises. Pour séparer ces deux sens, on adoptera ici la distinction opérée parfois entre racisme, terme qui désigne le comportement, et racialisme, réservé, lui, aux doctrines. Il faut ajouter que le racisme qui s'appuie sur un racialisme produit des effets particulièrement catastrophiques : tel est précisément le cas du nazisme. Le racisme est un comportement ancien, et d'extension probablement universelle ; le racialisme est un mouvement d'idées né en Europe Occidentale, dont la grande période va du milieu du XVIIIème siècle au milieu du XXème siècle.* [91]

Ainsi, nous nous interrogeons sur le lien entre les thèses racialistes et leur utilité pour la justification des actions des Européens. En partant de cette première distinction, nous comprenons comment les européens ont pu justifier les colonisations et leur domination

[91] In Tzvetan Todorov, *Nous et les autres,* Paris, Points, 1989. pp. 133-134.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

sur le monde. Il s'agissait bien pour eux de trouver les éléments « scientifiques » qui pourraient donner du crédit à leurs actes commis à l'autre bout du monde. Nous faisons une nouvelle fois référence à la classification présentée dans le paragraphe sur l'histoire de la traite négrière dans la première partie de cette thèse. Pourquoi, alors se priver et ne pas dominer les autres races puisqu'elles ne sont pas à la hauteur. Alors que les Européens découvraient des terres et qu'ils ont commencé à rencontrer d'autres hommes, des hommes qui vivaient différemment, ils ont fait le choix d'imposer leur culture, leur langue, leur mode de vie parce qu'ils estimaient qu'ils étaient bien au-dessus des autres. Le discours colonial s'intègre dans un argumentaire scientifique très en place aux XIXe et XXe siècles. C'est ainsi, que des hommes politiques tels que Jules Ferry ont pu prononcer des discours à l'Assemblée Nationale visant à promouvoir et valider la seconde vague de colonisation le 28 juillet 1885 :

> *On peut rattacher le système [d'expansion coloniale] à trois ordres d'idées : à des idées économiques, à des idées de civilisation… à des idées d'ordre politique et patriotique. Ce qui manque à notre grande industrie… ce qui lui manque le plus, ce sont les débouchés… La concurrence, la loi de l'offre et de la demande, la liberté des échanges, l'influence des spéculations, tout cela rayonne dans un cercle qui s'étend jusqu'aux extrémités du monde… Or, ce programme est intimement lié à la politique coloniale… Il faut chercher des débouchés. Il y a un second point que je dois aborder… : c'est le côté humanitaire et civilisateur de la question… Les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures. Je dis qu'il y a pour elles un droit parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures. [..] je dis que la politique coloniale de la France s'est inspirée d'une vérité sur laquelle il faut rappeler votre attention : à savoir qu'une marine comme la nôtre ne peut se passer, sur la surface des mers, d'abris solides, de défenses, de centres de ravitaillement. Rayonner sans agir, en regardant comme un piège, comme une aventure toute expansion vers l'Afrique ou vers l'Orient, vivre de cette sorte pour une grande nation, c'est abdiquer.*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Nous le voyons très bien dans ce discours, Ferry s'appuie sur les théories racialistes pour justifier les actions à mener et convaincre ses pairs de l'utilité de la colonisation. Le discours colonial était donc celui-ci : Jules Ferry promeut la nécessité pour les Européens d'aider les autres races à se civiliser.

Si nous revenons maintenant aux littératures postcoloniales, nous pouvons voir qu'elles agissent sur quatre points visant à déconstruire le discours colonial.

Le premier objectif au début du XXe siècle était bien celui de déconstruire, d'anéantir le discours colonial. Rappelons ici que d'un point de vue historique, nous sommes à des époques charnières. Au début du XXème siècle, les théories racialistes étaient encore très en vogue comme l'illustre parfaitement la montée puis l'installation du nazisme en Allemagne. Alors que la seconde guerre mondiale a été un véritable cataclysme mondial, le monde s'est enfin aperçu que l'Europe était capable des pires barbaries. Les peuples colonisés, ayant déjà connu pareil traitement, ont trouvé en eux les ressources pour parler des atrocités commises pendant la période coloniale. À l'instar de tous les intellectuels, les artistes, les anonymes qui ont violemment critiqué les pratiques d'Hitler, Mussolini, Franco, les peuples colonisés ont alors pu révéler au monde ce que les européens avaient déjà été capables de faire. Ces critiques ont permis à de nombreux pays d'accéder à l'indépendance, qui s'est souvent faite dans le sang, tant les grandes puissances européennes étaient attachées à leur Empire colonial. Encore aujourd'hui, nous n'arrivons pas à nous mettre d'accord quant aux guerres qui ont permis ces indépendances. Les faits historiques ne sont pas acceptés par tous. Or, nous pourrions atteindre ce niveau de cohésion sociale grâce à des auteurs postcoloniaux qui ont critiqué dans leurs écrits ce qui justifiait la colonisation. L'exemple majeur est sans aucun doute le *Discours sur le colonialisme* du martiniquais Aimé Césaire publié en 1955 :

> *Une civilisation qui s'avère incapable de résoudre les problèmes que suscite son fonctionnement est une civilisation décadente.*
>
> *Une civilisation qui choisit de fermer les yeux à ses problèmes les plus cruciaux est une civilisation atteinte.*
>
> *Une civilisation qui ruse avec ses principes est une civilisation moribonde.*
>
> *Le fait est que la civilisation dite « européenne », la civilisation « occidentale », telle que l'ont façonnée deux siècles de régime bourgeois, est incapable de*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

> *résoudre les deux problèmes majeurs auxquels son existence a donné naissance : le problème du prolétariat et le problème colonial ; que, déférée à la barre de la « raison » comme à la barre de la « conscience », cette Europe-là est impuissante à se justifier ; et que, de plus en plus, elle se réfugie dans une hypocrisie d'autant plus odieuse qu'elle a de moins en moins chance de tromper.*[92]

L'aspect important de cet extrait est qu'il reprend toute la terminologie choisie et employée par les défenseurs de la colonisation. Nous retrouvons le terme « civilisation » qui est largement connoté et qui renvoie aux propos tenus par Ferry par exemple. Cet exemple montre que dans un premier temps, dans l'histoire des littératures postcoloniales l'enjeu était bien de critiquer le discours colonial pour permettre aux peuples colonisés de retrouver leur liberté.

[92] In Aimé Césaire, *Discours sur le colonialisme*, Paris, Présence africaine, 1955. p.7.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

(3) Une reconnaissance de la valeur humaine des anciens colonisés

Par la suite, il était nécessaire pour les auteurs de montrer qu'il n'y avait aucune hiérarchie entre les peuples, entre les hommes. Il fallait, d'une certaine façon démontrer la valeur des anciens soumis. Aimé Césaire, dans *Cahier d'un retour au pays natal*[93], propose le poème suivant intitulé *La négraille* :

La négraille aux senteurs d'oignon frit retrouve dans son sang répandu le goût amer de la liberté
Et elle est debout la négraille
La négraille assise inattendument debout
debout dans la cale
debout dans les cabines
debout sur le pont
debout dans le vent
debout sous le soleil
debout dans le sang
debout
et
libre
debout et non point pauvre folle dans sa liberté et son dénuement maritimes girant en la dérive parfaite et la voici :plus inattendument debout
debout dans les cordages
debout à la barre
debout à la boussole
debout à la carte
debout sous les étoiles
debout
et
libre et le navire lustral s'avancer impavide sur les eaux écroulées.

[93] In Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal*¸ Paris, Présence Africaine Editions, 1939. p.31.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Créé autour d'un néologisme à connotation péjorative, ce poème révèle les difficultés des anciens esclaves et les descendants d'esclaves à transformer l'image que l'on se fait d'eux. L'auteur martiniquais insiste aussi, grâce à la construction antithétique du poème, sur les ressources que les noirs doivent mobiliser pour y arriver, pour pouvoir s'en sortir. Ce sont eux qui peuvent changer le monde et notamment la place qu'ils occupaient. Cet aspect des littératures postcoloniales est simultané au premier. C'est bien dans l'entre deux guerres et au lendemain de la seconde guerre mondiale que les auteurs noirs ont essayé de promouvoir leur culture. Ils ont été aidés dans leur tâche par de nombreux artistes qui ont cherché à valoriser l'art africain. Cette démarche est donc un véritable mouvement intellectuel et artistique qui parcourt une grande partie du XXème siècle. Nous devons ici parler du mouvement de la Négritude. Né dans les années 30 à Paris grâce à Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor et Léon-Gontran Damas, il visait à mettre en exergue la qualité et la valeur des noirs. Il cherchait à permettre aux noirs et plus généralement à tous les opprimés de s'exprimer au même titre que les autres. Les textes et notamment les poèmes de ces trois auteurs sont un hymne à la Négritude.

> *Ma négritude point n'est sommeil de la race mais soleil de l'âme, ma négritude vue et vie*
> *Ma négritude est truelle à la main, est lance au poing Récade. Il n'est pas question de boire*
> *de manger l'instant qui passe.*
> *Tant pis si je m'attendris sur les roses du Cap-Vert !*
> *Ma tâche est d'éveiller mon peuple aux futurs flamboyants*
> *Ma joie de créer des images pour le nourrir, ô lumières rythmées de la Parole !*[94]

Cet extrait illustre différents éléments que nous venons d'aborder dans la partie précédente. L'auteur marque par l'anaphore de la première personne son engagement et sa détermination dans la réussite de son entreprise. Il se place en chef de file du mouvement qui est en marche puisqu'il détient le flambeau qui guide son peule. Le poète joue sans cesse sur les antonymes tout au long du texte pour souligner l'importance de la temporalité dans l'histoire coloniale.

[94] In Léopold Sedar-Senghor, « Elégie des alizés », *Elégies majeures, Œuvre poétique*, Ed. du Seuil, 1990.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Les termes de « sommeil » et « soleil » marquent l'opposition entre le temps colonial de la domination et celui de l'avenir qui peut se créer grâce au mouvement de la Négritude. Le rôle de la littérature dans ce processus est aussi mis en avant à travers l'emploi du mot « Parole » qui est personnifié grâce à la majuscule. Les mots peuvent être considérés comme les outils nécessaires à une libération des anciens colonisés.

Au-delà de l'engagement politique et militant des écrivains postcoloniaux, nous pouvons montrer que des auteurs français comme Sartre s'engagent à leurs côtés. Ainsi, nous pouvons citer l'*Anthologie de la nouvelle poésie noire et malgache* de Senghor. Cette anthologie a été préfacée par Jean-Paul Sartre et intitulée « Orphée noir ». Sorte d'allégorie de l'histoire des blancs et des noirs, cette préface révèle la capacité des hommes de Lettres noirs d'extraire des enfers les blancs mais sans trop se retourner sur un passé douloureux. On pourrait considérer que les colonisateurs donc les Européens se sont enfermés dans les enfers coloniaux qu'ils ont eux-mêmes créés.

> *Si pourtant ces poèmes nous donnent de la honte, c'est sans y penser : ils n'ont pas été écrits pour nous; tous ceux, colons et complices, qui ouvriront ce livre, croiront lire, par-dessus une épaule, des lettres qui ne leur sont pas destinées. C'est aux noirs que ces noirs s'adressent et c'est pour leur parler des noirs ; leur poésie n'est ni satirique ni imprécatoire*[95] *: c'est une prise de conscience. « Alors, direz-vous, en quoi nous intéresse-t-elle, si ce n'est à titre de document ? Nous ne pouvons y entrer. » Je voudrais montrer par quelle voie on trouve accès dans ce monde de jais et que cette poésie qui paraît d'abord raciale est finalement un chant de tous pour tous. En un mot, je m'adresse ici aux blancs et je voudrais leur expliquer ce que les noirs savent déjà : pourquoi c'est nécessairement à travers une expérience poétique que le noir, dans sa situation présente, doit faire prendre conscience de lui-même et, inversement, pourquoi la poésie noire de langue française est, de nos jours, la seule grande poésie révolutionnaire.*[96]

[95] Qui a rapport à l'imprécation. Imprécation : Souhait de malheur contre quelqu'un.

[96] In Jean-Paul Sartre, « Orphée noir », Préface à l'*Anthologie de la nouvelle poésie noire et malgache,* 1948.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Cette démarche avait pour objectif de promouvoir de nouveaux écrivains avec l'aide d'un auteur et intellectuel français très connu de l'époque. Nous le voyons, dans cette deuxième approche, il s'agit encore une fois pour les littératures postcoloniales de contrer le discours colonial mais cette fois-ci en valorisant les arts et notamment la littérature venue des peuples colonisés.

3. Les enjeux contemporains des littératures postcoloniales

Dans le monde contemporain, les auteurs continuent cette proposition de contre-discours mais cela ne se fait pas aussi directement dans la mesure où les priorités et le monde ont évolué. Ils sont tous, d'une certaine façon, les héritiers des auteurs de la Négritude, des fondateurs des littératures postcoloniales. Mais les choses ont changé. Beaucoup de peuples colonisés ne vivent plus du tout sous le joug des puissances européennes, il ne s'agit alors plus de critiquer ce qui a été fait pour que les choses changent mais de proposer une vision du monde qui tienne compte du passé colonial et de ses répercussions dans l'organisation du monde contemporain. Dans les œuvres contemporaines, nous sommes confrontés à des enjeux très complexes.

a) Des enjeux historiques qui visent l'inscription dans l'histoire mondiale

Traiter de l'histoire dans les littératures postcoloniales est une véritable nécessité. Comprendre son passé, ses failles, ses parcours, c'est permettre à des peuples entiers de panser des blessures encore vives. Ainsi, les auteurs montrent à quel point l'histoire de leur terre est pleinement inscrite dans l'histoire mondiale. Nathacha Appanah, auteure mauricienne, met cette idée en exergue dans son roman *Le dernier frère*. Raj et David, deux jeunes garçons se rencontrent sur l'île Maurice au moment même où la Shoah a lieu en Europe. Raj, qui a perdu ses deux frères, porte sur ses épaules ces deux disparitions. David, quant à lui, représente le massacre des juifs. Dans un entretien avec des élèves de première STMG, l'écrivaine a révélé qu'elle n'avait pas du tout imaginé que l'île Maurice avait joué un rôle dans la seconde guerre mondiale. Or, après la découverte par hasard d'un cimetière juif,

Nathacha Appanaha a compris le rôle de son île natale dans l'Histoire de la seconde guerre mondiale. Ainsi, son œuvre s'inscrit dans ce contexte historique.

> *Et tout à coup, brutalement, j'ai le souffle coupé, je croyais être prêt, après soixante ans, je pensais pouvoir affronter cela, oh David ! Comme j'aurais aimé m'être trompé, j'aurais tellement préféré que ce soit autrement, j'aurais souhaité ne jamais voir cela.*
> *David Stein*
> *1935 – 1945*
> *La tombe est pareille aux autres et j'imagine avec tristesse son petit corps d'enfant et ses cheveux blonds dans ce grand tombeau. Il a dix ans, à jamais. Encore une fois, c'est moi qui ai survécu et je me demande bien pourquoi. J'ai mené une vie simple, je n'ai rien fait d'extraordinaire…*
> *Je m'agenouille, mes os craquent, des élancements de douleur éclaboussent mon corps et la décrépitude que j'entends à l'intérieur de moi me ferait presque plaisir. Enfin, enfin, ce sera bientôt mon tour. Avec mon mouchoir, j'enlève la poussière et le sable sur le granit noir. Quand c'est propre et bien luisant, j'y dépose la petite boîte rouge qui contient son étoile de David. Je fais comme dans mon rêve : je tends la main vers David, je ferme les yeux et je me souviens.* [97]

Cet extrait synthétise ce va-et-vient entre l'histoire personnelle, locale, et l'histoire mondiale. Le personnage Raj, est le seul survivant non seulement dans sa propre famille mais également vis-à-vis de David, un juif qui a péri pendant la seconde guerre mondiale et qui a été enterré sur l'île Maurice. Les thèmes du souvenir, de la vieillesse, sont également au cœur de ce passage. Nous pouvons aussi voir en l'expression « j'enlève la poussière et le sable sur le granit noir » une métaphore de l'exercice que le héros va accomplir, qui consiste à ôter le voile qui couvre ce qui est gravé, ce qui fonde l'histoire. En se saisissant de leur plume, les auteurs postcoloniaux lèvent le voile sur une histoire négligée.

Certains textes trouvent même complètement leur ancrage dans l'histoire et en présentent le récit. Ainsi, Maryse Condé et Toni Morrisson s'inspirent de faits divers pour

[97] In Nathacha Appanah, *Le dernier frère*, Paris, Editions de l'Olivier, 2007 pp.15-16.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

relater une histoire singulière. La première, dans *Célanire Cou-coupé*, reprend un évènement survenu en 1995 à la Guadeloupe durant lequel on a retrouvé un bébé à la gorge tranchée sur un tas d'ordures. La seconde, avec *Beloved* qui est le récit d'une tragédie qui a conduit une femme esclave à tuer son bébé pour que son enfant échappe au sort réservé aux filles de sa condition. L'une et l'autre s'approprient un fait historique pour nourrir leur œuvre. Elles cherchent à donner de la matière à des faits divers violents qui ont parsemé l'histoire de la Guadeloupe d'un côté et des Etats-Unis de l'autre. Les deux écrivaines ont une renommée mondiale. Leurs écrits ont donc une portée toute particulière. À travers le processus d'intégration d'un fait divers dans un récit fictif, elles cherchent à créer un imaginaire collectif, au sein duquel tous peuvent comprendre et imaginer la violence faite aux peuples colonisés et réduits à l'esclavage. Toni Morrisson le fait grâce à des passages noirs qui révèlent le mal être des personnages :

> *Ceci est pire que l'arrivée de Paul D au 124, quand elle avait pleuré sans pouvoir se retenir, sur le fourneau. Ceci est pire. Alors, elle versait des larmes sur sa propre personne. Maintenant, elle pleure parce qu'elle n'est plus personne. La mort n'est qu'un repas sauté, en comparaison de ce qu'elle vit. Elle sent son propre volume s'amenuiser, se dissoudre dans le néant. Elle s'empoigne les cheveux, assez pour les déraciner de ses tempes et arrêter la fonte un moment.*[98]

Les auteurs veulent donner une forme à des évènements marquants qui ne semblent pas avoir toute leur place dans l'histoire mondiale. Jean-Luc Raharimanana ouvre son œuvre, *Nour 1947*, par ces mots « En esquissant ces premières pages, Pour récit, Pour mémoire…. » souligne ici l'importance de la création d'un récit national pour que soit ancré à jamais dans les mémoires l'histoire de ces espaces singuliers. Dans cette perspective, des écrivains tentent de mettre en lumière des héros nationaux. Alain Mabanckou le fait avec humour dans son roman, *Les petits fils nègres de Vercingétorix*. Ce titre révèle deux éléments intéressants pour la définition des littératures postcoloniales. Il montre non seulement l'appropriation de l'histoire européenne et questionne quant à la transmission de celle-ci. Les héros nationaux des uns ne sont pas

[98] In Toni Morrison, *Beloved*, Paris, Christian Bourgeois Editeur, pour la traduction française, 1989, p. 175.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

ceux des autres. L'Histoire est un flux continu d'éléments duquel chacun doit trouver les parties qui l'intéressent. Aimé Césaire rappelle cet élément important :

Entre deux bouffées d'oiseaux personnels
L'hébétude et la route à mi-côte
Gluante d'un sperme cétacé
Le malheur au loin de l'homme se mesure aux silences
de ce volcan qui survit en clepsydre aux débris
de son courage
la chose à souhaiter c'est le vent
je me mets sur le passage du vent
pollens ou aile je me veux piège à vent
jouet du vent
guette du vent méprisant
ah ! cette route à mi-côte et son surplus solide
j'attends
j'attends
le vent[99]

La route représente le chemin tracé par l'Histoire qui, parfois, nous empêche de poursuivre le chemin souhaité. Cependant, Césaire tente de se laisser porter par le vent de la liberté qui, comme un jeu, guide les pas d'un peuple désorienté.

L'histoire, et notamment l'histoire au sein des littératures postcoloniales est une affaire particulière. Chaque espace géographique de ce champ littéraire revêt des contours singuliers. C'est pourquoi des auteurs choisissent de mettre en avant des récits très personnels pour montrer que la petite histoire est constitutive de l'Histoire. Maryse Condé, dans *Victoire, les saveurs et les mots*, présente le parcours de sa grand-mère. Construit comme une quête initiatique, ce roman explique comment des femmes ont réussi grâce à un talent singulier à changer le cours de l'histoire familiale. Victoire, orpheline dès sa naissance, s'est battue pour permettre à sa fille Jeanne de devenir enseignante. En une génération de femme, les femmes

[99] In Aimé Césaire, « Torpeur de l'histoire » In *Cadastre* suivi de *Moi, laminaire*, Paris, Editions du Seuil, 2006 (dernière édition) p.137.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

de cette famille sont passées d'esclave à institutrice. Cette voie grande ouverte à de nouvelles perspectives trouve un nouvel aboutissement grâce au talent d'écrivain de Maryse Condé elle-même.

> *Le journal* Le Nouvelliste *célébra la réussite de Jeanne au brevet supérieur par un article vibrant intitulé : « Négresse en avant ! En avant toute ! »*
>
> *En dessous figurait une photo, malheureusement peu attirante. Ma mère, pourtant si belle, ne fut jamais photogénique. Devant l'objectif, elle se tendait, s'angoissait et finalement apparaissait comme une bête traquée. Le journal énumérait en outre complaisamment les noms des jeunes filles noires, quatre en tout, admises comme elle à ce même brevet. Elles étaient les premières de la Race. Les photos des ces pionnières parurent dans* Femmes en devenir*, organe qu'on peut qualifier de féministe. Dans la revue mensuelle* La Guadeloupe de demain*. En ce qui concerne Jeanne, mère Marie de la Rédemption, supérieure du pensionnat de Versailles, ayant déclaré dans* Diocèses de France *que, de toute sa carrière, elle n'avait jamais formé d'esprit plus élevé, du jour au lendemain, elle devint une sorte de vedette, l'opinion publique la créditant d'une intelligence hors pair. Dans la réalité, mère Marie de la Rédemption et son élève s'étaient très mal accordées, la première ne cessant de reprocher à la seconde son orgueil, sa susceptibilité d'écorchée vive et ses impertinences. La seconde, son racisme. Jeanne ne garda pas de très bons souvenirs de Versailles. J'admire son courage et sa détermination d'y passer trois ans. Trois ans de sa jeunesse alors qu'elle aurait pu rire, danser, flirter. Au vu de la recommandation des Walberg, le pensionnat qui n'acceptait que des enfants légitimes avait fait une exception en sa faveur. Les autres élèves ne l'avaient jamais tolérée et, à la moindre occasion, lui rappelaient qui elle était.* [100]

Maryse Condé célèbre dans cet extrait la réussite de sa mère. Elle en fait un exemple pour tous les noirs ou métisses qui douteraient de leur talent et de leur capacité à réussir. L'histoire de cette femme, fille d'une cuisinière illettrée, s'inscrit dans une histoire plus globale. Ce récit

[100] In Maryse Condé, *Victoire, les saveurs et les mots*, Paris, Mercure de France, 2006. pp. 191-192.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

personnel nourrit les imaginaires les plus frileux, il met en avant un parcours dont on peut se souvenir comme on se souvient des quêtes des chevaliers médiévaux.

La part d'Histoire dans les romans postcoloniaux est non négligeable. Elle forme une entité particulière qui rappelle la place d'hommes et de femmes aux destins brisés par une domination blanche et européenne durant des siècles.

b) Une part de violence dans les écrits

Encore aujourd'hui, nous ne savons pas tout sur les pratiques pendant la colonisation, ou encore sur les ravages des guerres d'indépendance. Cependant, nous savons que cette période a été fortement marquée par la violence. Certains auteurs postcoloniaux adoptent alors la posture du témoin. Qu'il soit réel ou fictif, ce témoin nourrit l'histoire, fait en sorte que le lecteur sache réellement ce qui a pu se passer durant cette période. Les auteurs postcoloniaux mettent en scène la violence à travers des mots tout comme ils la présentent à travers le récit d'actes traumatiques. Dire devient alors une nécessité parce qu'il est obligatoire d'instaurer une mémoire durable qui ne serait pas prisonnière d'une impossible expression. Les littératures postcoloniales ont cette obligation de s'inscrire dans une mémoire collective. Cependant, elles se trouvent confrontées aux secrets de l'Histoire occidentale. Les auteurs postcoloniaux tendent à parler d'histoires individuelles au nom de la collectivité. C'est ainsi que se crée une voix particulière dans les œuvres : la voix du témoignage. Témoigner permet à un individu d'ancrer son histoire individuelle au sein de l'Histoire collective. La mémoire individuelle offre alors la possibilité de construire, petit à petit, la mémoire collective. Ce cheminement donne aux œuvres un caractère tout à fait spécial. La voix qui s'exprime ne met pas en exergue un flux de conscience mais elle donne matière à une expérience. De plus, le témoignage, prend toujours une dimension particulière en littérature. Les auteurs témoignent de ce qui s'est passé récemment, ils traitent de l'histoire immédiate. Il y a comme une volonté d'inscrire immédiatement les actes pour que l'on n'oublie jamais d'en parler. C'est comme une nécessité absolue de donner matière à un vécu pour révéler aux contemporains mais aussi aux générations futures des évènements. Les auteurs laissent une trace qui peut fonctionner comme un palimpseste, et qui peut créer l'histoire du palimpseste. Les évènements que l'on pourrait oublier sont inscrits dans une mémoire et ainsi cette trace pourra resurgir dès que l'on prendra connaissance de l'ouvrage. Nous retrouvons cette idée, dans l'œuvre d'Ahmadou Kourouma. La langue et le témoignage, proposés par cet auteur, laissent une trace de ce que

sont les enfants-soldats aujourd'hui, et de la violence des guerres tribales au Libéria. Le recueil de nouvelles d'Assia Djebar, *Oran langue morte*, fonctionne de la même manière. L'auteur souhaite laisser des traces multiples des violences commises dans les années 60 en Algérie. Elle fait entendre différentes voix qui témoignent de faits réels. Si les voix sont si importantes dans nos œuvres c'est parce qu'elles dépassent le cadre de paroles énoncées par des personnages. Elles sont des voix qui donnent à entendre un discours porté sur l'histoire immédiate. Il y a un caractère oral dans chacune de ces trois œuvres. Tout d'abord dans *Oran, Langue morte*, la tradition de la nouvelle permet de poser une situation d'énonciation spéciale : une tradition orale. Pour l'œuvre d'Ahmadou Kourouma, l'oralité se rencontre différemment. Le texte se caractérise lui-même, comme texte oral. Nous notons ceci, avec l'adoption d'un style parlé et la désignation du texte par lui-même de « salade » et de « blablabla ». L'œuvre *Allah n'est pas obligé* se présente comme le récit oral de l'expérience d'un jeune garçon qui devient enfant-soldat. *Au cœur de ce pays* de J-M Coetzee est organisé comme un monologue intérieur, il s'agit donc d'une voix à part entière qui se libère d'un corps. Il y a une sorte de spontanéité, propre à l'oral, qui caractérise l'œuvre de Coetzee. Les voix témoignages telles qu'elles ont été construites par les écrivains mettent en exergue toute la difficulté de dire l'indicible, de dire l'horreur de la guerre, des attentats, de la situation d'enfants ou de pauvres. Mais ces voix révèlent également la position de l'auteur face à de tels évènements. Si leur œuvre présente des voix aussi complexes les unes que les autres, c'est pour souligner toute la difficulté du créateur à poser des mots sur un indicible. Les auteurs ne pouvant témoigner en leur nom propre, ils s'emploient à donner du relief à des voix fictives qui touchent davantage les lecteurs.

Les voix qui témoignent ne sont pas les seules à hanter les œuvres. Dire l'indicible, c'est aussi se confronter au silence et aux voix que l'on a empêché de s'exprimer. C'est pourquoi nous allons désormais nous intéresser aux voix tues qui trouvent un moyen de s'exprimer grâce à des écrivains jouant avec les différentes fonctions du langage.

La transmission mémorielle est un parcours difficile et douloureux ; qu'en est-il de la transmission de l'histoire immédiate ? Comment transmettre aux générations futures des expériences souvent difficiles ? Barthes met en avant une idée essentielle. Dans la période coloniale, le langage cesse d'avoir une fonction communicative. Il devient purement « cosmétique » et vise à « couvrir les bruits de la langue ». Les colonisés n'avaient alors plus

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

la possibilité de communiquer, il s'agit de rétablir une des fonctions essentielles du langage. L'œuvre *Allah n'est pas obligé* de Kourouma met en exergue toutes les fonctions du langage ce qui est très intéressant quant à son étude. En effet, le dictionnaire, largement utilisé dans le texte, dépasse le cadre de la fonction métalinguistique qui lui est dévolue. De plus, toutes les autres fonctions sont représentées : notons la fonction émotive due aux répétitions de jurons, la fonction conative présentée par les parenthèses, la fonction phatique apparaît dans toutes les adresses au récepteur, la fonction référentielle est présente dans tous les passages ethnologiques qui soulignent des faits culturels. Les voix ne s'expriment pas seulement à travers des paroles réelles mais également grâce à une maîtrise des fonctions du langage tout à fait spécifique. Tout ceci est aussi accentué par une autodépréciation répétitive. Le sentiment d'insécurité linguistique qui règne rappelle que le narrateur est en position délicate d'instabilité. Cette position l'empêche finalement d'exprimer complètement ce qu'il peut ressentir. Les deux autres auteurs qui nous intéressent ne dépassent pas ce cadre de la même manière, nous remarquons par exemple que chez Assia Djebar, le langage trouve une dimension particulière dans une diffraction entre le « sujet parlant et le sujet parlé ». Ceci nous est démontré par Edmond Cros. Pour lui, le Je qui s'exprime serait toujours parasité par un « déjà là culturel »[101]. Ainsi, le travail du lecteur consiste à identifier le sujet culturel dans l'énoncé et non dans l'énonciation. Les voix tues, d'Assia Djebar, tendent à s'exprimer grâce à la lecture qui sera réalisée. Un texte n'est finalement totalement achevé que lorsqu'il est lu.

> *Allées et venues, aller-retour, retour, lents retours. Les compter, les décompter dans l'élan dru ou par des cercles de mélancolie, retour au pays, à la terre, à la maison de mon père.*
>
> *Réinstallée, replongée, réenracinée ; renaît en moi la morsure du désir, du seul désir de départ. En ce temps-là, me harcelait l'unique obsession, menue, répétée chaque jour de soleil, l'envie de franchir le seuil, de passer la porte, de me couler dans la moindre issue – corps auparavant englouti dans l'ombre, raidi sur un matelas au sol, dans quelque réduit ou en attente dans un couloir obscur -,*

[101] In Edmond Cros, *La sociocritique*, Paris, L'Harmattan, 2003.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

alors la lumière appelle, un rai au fond, peut-être une rumeur. Sortir, sortir, sortir ![102]

Ces propos liminaires de la nouvelle « Retours non retour » marque la distinction entre les deux sujets : celui qui se construit dans le sillage familial et celui qui tente de trouver une issue à la violence de la situation. Dans cet extrait, l'emploi de la première personne marque l'engagement de l'écrivain et donne la dimension autobiographique à la nouvelle. De plus, les énumérations soulignent l'importance du questionnement introspectif. Le choix du lexique sonne comme un glas infernal qui hante l'auteur : « réenracinée », « harcelait », « issue », « sortir ». Enfin, la dernière phrase fonctionne comme une injonction, comme un ordre que son esprit tente de donner à son corps.

Il est important de montrer ici que l'on offre la possibilité à tous, aujourd'hui, de s'exprimer, mais ce n'est le cas que dans des sociétés libres où la liberté d'expression existe réellement. Ce que démontre l'auteur, c'est que cette liberté est un cadeau de la part des autorités, or dans certaines sociétés la liberté d'expression n'avait pas sa place. Il fallait ou il faut ainsi trouver un moyen d'exprimer son point de vue mais de manière déguisée afin de ne pas éveiller les soupçons. Cependant, chez Assia Djebar, la vérité ne trouve pas son expression dans les fractures, les paroles brisées ou encore les cris « sans voix ». Il faut qu'elle mette en place un stratagème pour faire accéder le lecteur à la vérité. C'est ainsi, qu'elle choisit de parler au nom de ceux qui ne peuvent le faire.

Ainsi, ai-je fini par énoncer bien haut cette amertume, l'éclairer, pour en être moi-même assurée : « A Oran, trois jours dans les pleurs et le silence, pour un assassiné, pour deux assassinés ! … La vie coule ensuite. »

A Oran, on oublie. Oubli sur oubli. Ville lessivée ; mémoire blanchie. Après l'indépendance, dix ans, ils ont laissé dix ans entiers le cœur de la cité déserté – exception faite de quelques bureaux, sièges de deux ou trois sociétés d'Etat.[103]

---

[102] In Assia Djebar, *Oran, langue morte,* Paris, Actes Sud, 1997. p. 49.

[103] *Ibidem* p.13.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Nous observons la volonté de l'auteure de parler du silence, de le faire exister pour en démontrer le caractère pesant. La question de la mémoire est également très présente. La métaphore « mémoire blanchie » est utilisée pour insister sur la nécessité de dire pour se souvenir, transmettre et apprendre.

Coetzee, quant à lui, a choisi de mettre en exergue les voix tues grâce à une « réciprocité » dans les relations humaines qui se traduit par l'usage des pronoms personnels. L'expression des voix tues, ne se traduit pas seulement par du silence dans les œuvres postcoloniales. Elle trouve désormais sa place dans des jeux sur le langage et dans la maîtrise des fonctions de ce dernier.

> *Je n'ai pas vu arriver la femme que mon père était allée chercher. J'étais dans ma chambre, dans l'aile ouest, la plus sombre ; je me rongeais. J'attendais mon heure. J'aurais dû les accueillir, leur préparer des sourires et du thé, mais je ne l'ai pas fait. J'étais absente. Nul n'a souffert de mon absence. Mon père ne la remarque pas. Pour mon père, je n'ai été, ma vie durant, qu'une absence. C'est ainsi qu'au lieu d'être la chaleur féminine au cœur de cette maison, j'ai été une quantité nulle, un vide vers lequel tout bascule et s'enfonce, une perturbation de l'air, étouffée, grise comme un souffle glacé tournoyant dans les corridors abandonnés, vengeresse.*[104]

L'auteur joue ici sur les expressions, les pronoms qui désignent les personnages. Les « je », « mon père », « la femme que mon père était allé chercher » donnent vie à des personnages sans pour autant leur attribuer des caractéristiques définies. Ils sont comme tout le monde tout en n'étant personne. L'écrivain sud africain permet à la narratrice de parler de ses sentiments, de son ressenti, de la place qu'elle pense occuper dans le monde. Or, sa présence se résume à un sentiment d'absence. À travers cet extrait, nous retrouvons toutes les problématiques des peuples colonisés qui ne devaient leur présence au monde qu'à travers un système d'exploitation. La fille n'existe qu'à travers le système que son père a mis en place pour elle. Elle n'est pas totalement libre de ses

[104] In John-Maxwell Coetzee, *Au cœur de ce pays*, Paris, Seuil 2006 (pour la traduction). p.9.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

choix. Comme pour ces deux personnages, la dimension humaine est gommée des relations qui unissaient dominés et dominateurs.

Les œuvres postcoloniales fonctionnent donc comme des témoignages. Le travail de l'écrivain repose sur la mise en place d'une scénographie singulière pour que le témoignage présente une littérarité, pour que celui-ci effectue le chemin entre factuel et fiction. Une sorte de traduction doit s'opérer entre le souci de véracité des propos et la fiction elle-même. C'est ce que nous montre Genette[105] à propos de Proust. Le travail de traduction qui doit s'effectuer met en exergue ceci« la fiction elle-même n'ignore pas tout à fait le contrat de véridicité ». Assia Djebar, qui est une « traductrice » d'une langue et d'une parole occultée, voit dans la littérature la coexistence du factuel et de la fiction. Selon Tzvetan Todorov c'est l'interdépendance du fond et de la forme qui permet à la littérature de trouver toute sa portée politique. L'engagement des écrivains est ici flagrant puisqu'ils s'emploient tous à créer des espaces littéraires dans lesquels fiction et réalité se mêlent. Dans *Au cœur de ce pays*, nous lisons une histoire revisitée qui nous est exposée sous un angle qui n'en fait pas un discours dominant et qui laisse une grande place à notre imagination. Ainsi, nous savons que Coetzee nous présente la réalité de la situation sociale et économique de son pays mais la littérarité propre aux œuvres littéraires place l'histoire immédiate en toile, en support pour la réflexion mais laisse toute la place à l'évasion intellectuelle.

> *Hendrik n'est pas né ici. Il est venu de nulle part, enfant d'un père et d'une mère qui me sont inconnus, lâché dans le vaste monde, par ces temps difficiles, avec ou sans bénédiction, pour gagner son pain. Il est arrivé un jour, l'après-midi, et a demandé du travail. Pourquoi ici ? Je n'en ai pas la moindre idée. Notre chemin ne relie aucun A à aucun B, si du moins ce n'est pas une absurdité topologique ; j'espère que j'emploie ce mot correctement.*[106]

Dans cet extrait, nous remarquons le va-et-vient constant entre l'imagination liée à l'absence d'information et les données rationnelles quasi mathématiques qui sont fournies.

---

[105] In Gérard Genette, *Seuils*, Éditions du Seuil, collection Poétique, Paris, 1987. p.183.

[106] In *Au cœur de ce pays, o*p. cit. p.36.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Coetzee laisse entrevoir le lien entre réalité et fiction en s'appuyant sur les deux éléments cités précédemment.

L'apport à l'histoire, par le biais, d'une œuvre littéraire est incontestable. Mais les écrivains sont confrontés à des freins dans leur écriture. Leur volonté est de ne pas dépasser le cadre de la littérarité. Leur appartenance à la discipline lettres les oblige à travailler la langue pour ne pas tomber dans le récit historique qui sera archivé une fois le délai de l'histoire immédiate dépassé. La transdisciplinarité est ici le moyen d'allier le témoignage et la littérarité et offre ainsi la possibilité de conserver le factuel au sein de la fiction pour que perdure la mémoire.

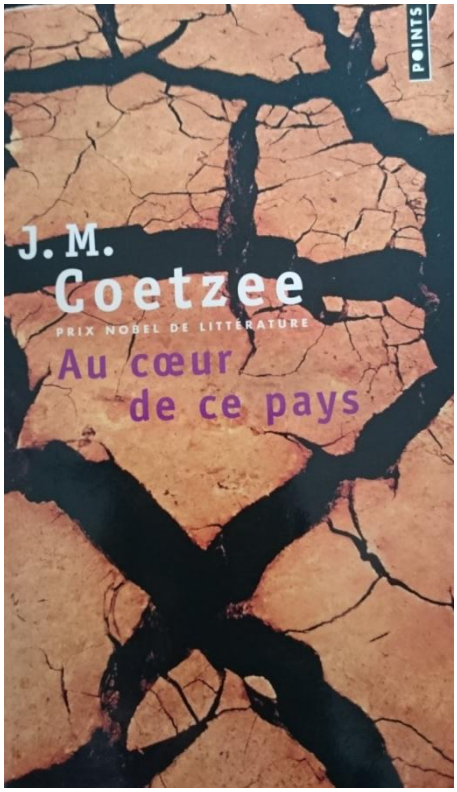
Écrire sur l'histoire immédiate et écrire la violence ne sont pas anodins et témoignent du sentiment des écrivains. Rien ne les oblige à dire, sinon leurs sentiments propres qui les poussent à dénoncer ce qui se passe sous leurs yeux. Dans *Allah n'est pas obligé*, l'attention du lecteur est dès le départ happée par une spirale infernale de l'histoire et par la déflagration d'images qui se diffusent dans l'ensemble du roman. La plongée dans la réalité se fait également par le fait que l'auteur nous donne l'identité et l'âge des fillettes, ce qui nous fait brusquement passer de la fiction à la réalité brutale de l'histoire immédiate. Ecrire permet aux auteurs d'être entendus différemment. Il ne s'agit plus pour eux de dénoncer oralement d'horribles faits, mais il leur incombe de poser des mots et de chercher les meilleures stratégies pour mettre en exergue les violences de l'histoire immédiate. Se confronter à la page immaculée et créer un horizon d'attente particulier permet une réflexion approfondie sur la question. Prenons comme exemple le recueil de nouvelles d'Assia Djebar. Le titre est annonciateur : *Oran, Langue morte*. L'adjectif « morte » associé au terme « langue » laisse transparaître la violence et l'obligation de la dénoncer. « L'écriture djebarienne devient alors « un instrument de résistance » »[107]. Dire et dénoncer pour que le monde entier sache et pour que cela ne se reproduise jamais. La page de couverture de l'œuvre d'Assia Djebar, *Oran, Langue morte*, est également significative.

Nous avons un homme qui tente d'assassiner une femme avec un poignard. Nous observons un cadrage singulier qui fonctionne comme un gros plan sur l'acte de tuer lui-même. Nous remarquons que la scène est construite en trois parties : l'homme plein de rage,

[107] In Jeanne-Marie Clerc, *Assia Djebar : écrire, transgresser, résister*, Paris/ Montréal, L'Harmattan, 1997.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

la femme courbée et le poignard dressé au-dessus d'elle. Cette scène présente différents aspects de la question. En effet, nous remarquons d'abord sa violence. La ligne courbe du dos de la femme met en exergue sa volonté d'échapper à l'emprise de l'homme. De plus, il s'agit bien d'un homme qui terrorise une femme : être considéré comme subalterne du subalterne. La couverture propose donc un horizon d'attente tout à fait particulier. Nous constatons la même chose sur la couverture de l'œuvre de J.M. Coetzee, *Au cœur de ce pays*.



Cette terre asséchée, craquelée souligne la grande pauvreté de la narratrice. Il existe aussi un contraste entre le titre qui révèle le mot pays, qui pourrait être compris au sens de nation et la terre vide des richesses qu'elle aurait pu porter. Nous avons presque une mise en scène du morcellement des territoires, de la séparation des êtres humains.

Dire pour montrer, ne signifie pas qu'il soit aisé d'écrire. De plus, n'y a-t-il pas parfois une limite inconsciente à dire ? C'est ce que nous allons voir dans la partie suivante.

L'entremêlement des discours qui s'accompagne d'une transdisciplinarité flagrante présente l'incapacité à tout dire. Comme l'écrivait Jorge Semprun « Un doute me vient sur la

possibilité de raconter »[108]. Peut-on parler des crimes commis, peut-on exprimer toute l'horreur. Les blancs ou les silences créés par l'impossibilité de tout dire sont représentatifs des blancs de l'histoire officielle et c'est au cœur de ces blancs que peut se développer une rencontre entre histoire et littérature. L'impossibilité de dire dépasse alors le cadre de l'absence de mots pour dénoncer les violences, mais prend tout son sens dans la création d'une transdisciplinarité nécessaire au récit d'une histoire immédiate. Pour illustrer ces propos, prenons comme exemple la narratrice d'*Au cœur de ce pays*. Magda est prisonnière de sa ferme qui est le reflet de l'histoire figée d'une Afrique du Sud isolée du reste du monde. Le combat qu'elle mène pour son émancipation contre son père est la métaphore du combat que l'Afrique du Sud mène contre l'histoire officielle. Coetzee n'est pas obligé de dire stricto sensu de quoi son récit traite : les sous-entendus ont une puissance verbale beaucoup plus forte. Il en est de même, pour l'œuvre de Kourouma qui s'inscrit dans un registre faussement naïf dans la mesure où le narrateur est un enfant. L'impossibilité de tout dire se traduit alors par les paroles qu'un enfant est censé ne pas pouvoir prononcer.

Toutes ces œuvres soulignent un point essentiel : l'inutilité d'user des stratégies habituelles pour faire comprendre aux lecteurs le message que les auteurs souhaitent faire passer. Les nouvelles méthodes stylistiques déclenchent une réflexion approfondie sur les thèmes développés. Le lecteur ne reste plus passif face à l'objet littéraire qui lui est présenté. Il doit être acteur de sa lecture pour saisir toutes les réflexions menées.

> *l'écriture de l'urgence placée sous le signe de l'anamnèse se déroule hors de tout format fixe, aux frontières de la fiction, du récit, du récit de paroles, de l'autobiographie et de l'historiographie. Elle erre dans un espace interstitiel, entre les langues, entre les littératures occidentales et maghrébines entre la fiction et le factuel, entre l'histoire et la littérature.*[109]

Cette proposition de Dominique Fisher valorise le travail d'écriture dont nous avons déjà parlé et auquel les écrivains s'attellent. Nous pouvons également rappeler en préambule de

---

[108] In Jorge Semprun, *L'écriture ou la vie*, Paris, Gallimard, 1996. pp.23-24.

[109] In Dominique Fisher, *Ecrire l'urgence : Assia Djebar et Tahar Djaout*, Paris, L'Harmattan, coll « Etudes transnationales, francophones et comparées », 2008. p.18.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

cette nouvelle partie que la « contre-histoire » passe obligatoirement par la recherche de nouvelles formes d'écriture, ce que nous avons déjà montré précédemment. Chacune des trois œuvres s'assigne une scénographie particulière ce qui met en avant toutes les difficultés de créer des œuvres caractérisées par une littérarité et par des éléments factuels appartenant à la discipline histoire. Intéressons nous, tout d'abord à l'œuvre de J.M. Coetzee. Elle est composée d'une suite de sections numérotées, ce qui lui donne un aspect chronométré, inscrit dans le temps. Cela rappelle également un journal intime. Nous avons ici une œuvre qui se donne une certaine apparence. Cependant cette illusion réaliste va très vite être déstabilisée par les questions incessantes que la narratrice se pose quant à son propre statut narratif. Nous pouvons remarquer que dans cette œuvre, il n'y a pas d'autre temps que celui de l'énonciation. Nous avons la sensation que le temps ne s'écoule que grâce aux sections numérotées et non sur les personnages eux-mêmes. Ceci se traduit d'ailleurs par l'enfermement de la narratrice. En effet, elle vit dans un monde clos sur lui-même et le récit s'inscrit dans la tradition sud-africaine des romans pastoraux. Le monde est aussi clos parce qu'il fonctionne sur un mode autarcique. Kourouma crée également une scénographie complexe pour son texte afin de souligner certains aspects de sa réflexion sur l'écriture de l'urgence. Tout d'abord, il construit son œuvre comme une autobiographie allographe. Le narrateur n'est donc pas l'auteur mais l'œuvre telle qu'elle est composée laisse croire au lectorat qu'il s'agit bien d'un enfant qui a vécu ceci, qu'il en parle dans l'œuvre et que les mots couchés sur le papier sont bien de ce même enfant. L'adjectif allographe est très important car il souligne la distinction à faire entre la définition lejeunienne de l'autobiographie et l'autobiographie fictive que Kourouma nous offre. Dans l'œuvre d'Assia Djebar, l'hybridité générique qu'elle nous offre, donne à l'ensemble du recueil un caractère tout à fait particulier et révélateur d'une volonté de trouver le meilleur vecteur pour le message qu'elle souhaite transmettre aux générations contemporaines et futures. Les scénographies complexes, que nous venons de présenter tendent à créer des œuvres sans étiquettes prédéfinies. Ceci en fait des œuvres plurielles et qui peuvent parler à de nombreux lecteurs. « Ce qui s'inscrit comme n'ayant pas de lieu, n'a pas de lieu pour s'inscrire »[110]

[110]In Janine Altounian, *La survivance. Traduire le trauma affectif*, Paris, Dunod, 2000.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

illustre parfaitement nos propos et nous rappelle que la violence s'exerce partout et n'importe quand et ceci se voit parfaitement dans notre histoire actuelle. Les violences commises trouvent également leur expression dans les descriptions de corps, omniprésentes dans les œuvres que nous avons étudiées. La narratrice d'*Au cœur de ce pays*, Magda est une jeune femme tout à fait étrange qui n'est pas sans rappeler le cas d'une célèbre patiente du docteur Freud : Anna O. Dans ses études sur l'hystérie, Freud décrit sa patiente. La narratrice du roman, présente toutes les caractéristiques médicales énoncées par le psychanalyste. Les violences commises sur le corps de la narratrice dépassent ainsi le simple cadre fictif pour venir toucher le médical et plus précisément le psychanalytique. Elles donnent à voir la réalité d'un pays à travers un personnage qui est présenté comme symbolique. Les agitations répétées du corps donnent un rythme au récit tout comme les sections numérotées. Le corps semble s'exprimer, alors que la narratrice est limitée par l'usage de la parole trop inscrite dans un mécanisme psychique. Le langage du corps représente les accents féministes de la voix de Magda, ce qui complète largement la vision que l'on peut avoir d'un tel personnage. Dans les œuvres étudiées, le corps s'exprime très fréquemment en soulignant l'absence de vie qu'il porte en lui. Beaucoup de corps sont des cadavres, ce qui donne un aspect macabre aux œuvres. Le recueil de nouvelles de l'algérienne Assia Djebar, présente différents corps : des corps enveloppés juste avant la descente en terre, mais aussi des corps coupés en morceaux, comme c'est le cas dans la nouvelle « Femme en morceaux ». Ce morcellement corporel met en avant la violence des crimes mais également la difficulté à reconstituer la mémoire divisée. Chaque partie de la femme constitue un pan de l'histoire. Plus on assemblera ces pans divers plus on aura une vision éclairée de la réalité.

Chez Kourouma, le corps est décomposition, il s'étiole tout comme la mémoire peut le faire si l'on ne fixe pas les évènements. Les corps représentés dans les œuvres montrent la nécessité d'écrire sur l'histoire même s'il s'agit d'une histoire immédiate. Les chairs corporelles ont été meurtries par la violence de l'ère coloniale. Elles portent donc en elles les stigmates de cette violence, de l'Histoire qu'elles ont vécue. La nécessité pour les auteurs postcoloniaux de dire les faits est impérative pour que ceux-ci s'inscrivent dans la mémoire et qu'ils ne soient jamais oubliés. Les violences commises sur les corps traitent de la violence subie par les mémoires. Les versions imposées de l'Histoire torturent les mémoires et empêchent l'expression de la vérité. L'œuvre d'Édouard Glissant, *Mahagony*, dans laquelle l'auteur s'amuse à créer une mise en abyme afin de mettre en scène l'acte d'écrire, participe totalement à cette perspective.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

A coup sûr, écrire une préface au récit où il s'était vu grandir, et corriger d'un style mesuré – intervenu en tête de l'ouvrage – les tumultueuses obscurités d'où avaient germé (des naïvetés de l'adolescence jusqu'aux malheurs nécessaires de l'âge accompli) son langage de convention, ou de littérature, et sa lucidité d'homme trop verdi. En tête de l'ouvrage, c'est-à-dire au fondement de l'entreprise dont il était la créature et qu'il investissait à son tour en créateur tout-puissant. Et j'étais cette créature, et je devenais ce créateur. [111]

Ainsi, le personnage principal se place dans la peau d'un écrivain donc d'un transmetteur d'histoire. Ceci permet à l'auteur de pousser le lecteur à s'interroger quant à la validité, à la manière dont on doit transmettre les histoires et notamment l'histoire officielle. Car l'enjeu est bien là. Les auteurs postcoloniaux proposent un contre-discours au discours colonial en exprimant leur vérité pour que l'on puisse désormais confronter les points de vue et construire ensemble la vraie histoire, celle que nous pourrons transmettre aux générations futures.

c) La diaspora africaine

Un autre aspect de la colonisation (en lien avec la transmission de l'histoire) est fréquemment évoqué et traité dans les littératures postcoloniales : la diaspora, le déracinement. L'ensemble de l'œuvre de Maryse Condé traite de cette question. Plus précisément, c'est le voyage de Véronica en Afrique, dans le roman *En attendant le bonheur* qui revêt une dimension autobiographique. Maryse Condé s'est tellement imaginé la terre de ses ancêtres qu'elle a idéalisé ce voyage. Or, elle va de déception en déception tant l'écart entre ce qu'elle imaginait et ce qu'elle a vécu sur place, est grand.

Franchement on pourrait croire que j'obéis à la mode. L'Afrique se fait beaucoup en ce moment. On écrit des masses à son sujet, des Européens et d'autres. On voit s'ouvrir des centres d'Artisanat Rive gauche. Les blondes se teignent les lèvres au henné et on achète des piments et des okras rue Mouffetard. Or c'est faux. Je n'obéis pas à la mode. Sept heures dans ce DC-10, à la gauche

[111] In Édouard Glissant, *Mahagony*, Paris, Seuil, 1987. p.33.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

d'un Africain rageant de ne pouvoir engager la conversation, derrière un couple de Français tout ce qu'il y a de plus moyen. Mais enfin, pourquoi ? A présent tout se brouille et l'entreprise paraît absurde.

Je les imagine. Ma mère soupirant. Mon père tordant ses lèvres minces. (Tous les nègres n'ont pas les lèvres « éversées ».)

- Une folle ! Une tête brûlée ! Avec l'intelligence qu'elle a, elle ne fait que des conneries.

Une connerie ? Peut-être que, pour une fois, il a raison.

- Raison du voyage ?

Vraiment ce policier met dans le mille. Il porte un uniforme qu'on aurait pu qualifier de marrant. Si jamais uniforme de flic peut mériter cette épithète. Maigre, nerveux, assez distingué.

Sûrement de cette partie de la Côte que venaient les ancêtres de mon père, maigre, nerveux, distingué lui aussi, pareil à ce « marabout mandingue » vu à sept ans dans un atlas illustré. Et non pas du Sud, du Dahomey ou du Nigeria qui ont pourtant largement payé tribut à ce qu'on appelle le Nouveau Monde. Le Nouveau Monde ?[112]

Dès l'incipit de son roman, Maryse Condé présente la réflexion d'un Antillais qui se rend en Afrique pour comprendre ses origines. Le départ est parfois salutaire pour s'offrir une nouvelle voie. La diaspora a marqué parce qu'elle a bouleversé l'ordre mondial. Ces départs contraints et forcés dans des conditions inhumaines continuent de marquer les générations actuelles. Or, ce déplacement forcé trouve une autre dimension aujourd'hui. Il paraît important pour certains de quitter leur île ou leur pays natal pour se construire une nouvelle vie. Les interrogations se multiplient : rester pour garder un contact avec ce qui fonde notre identité ou partir pour s'ouvrir à d'autres horizons. Cette problématique est particulièrement présente chez de jeunes auteurs mahorais.

Partir loin, en toute hâte, voilà ce qui semblait s'imposer à moi, comme une injonction à disparaître. Parce que, dans sa bouche, il n'y a de destin heureux que dans le départ. Filer loin de tous ces gens que je croyais connaître, que je croyais

[112] In Maryse Condé, *En attendant le bonheur*, Paris, Robert Laffont, S.A, 1997. pp.19-20.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

aimer, les quitter fissa, pour tenter l'imprévisible. Je devais avoir à peu près douze ans, lorsque mon père avait décidé que je devais m'en aller d'ici. C'était comme s'il nous voyait comme un troupeau de moutons qu'on envoyait à l'abattoir. Mon départ était devenu la seule façon salutaire de conjurer le sort. L'éternel sort de l'échec social. Il me fallait multiplier mes chances de réussite, ailleurs. Comme si dans son esprit, sous d'autres latitudes, j'aurais plus de chances de m'en sortir vivant.[113]

Partir ou rester, découvrir les espaces qui fondent notre identité sont des questions qui hantent les auteurs postcoloniaux.

4. Des enjeux littéraires et artistiques qui valorisent des cultures

a) L'intertextualité

Les œuvres postcoloniales tendent, comme nous l'avons déjà vu, à s'inscrire dans l'Histoire mondiale. Elles peuvent parfois le faire en proposant une vision de la littérature mondiale. À travers cette perspective, les textes se rencontrent, se font écho. L'intertextualité est très présente dans les textes postcoloniaux. Ce procédé littéraire est marqué chez certains auteurs par leur connaissance de la littérature. Leurs lectures orientées par leur parcours scolaire et leurs propres découvertes ont ouvert le champ des possibles pour leur propres textes. En réécrivant certains classiques de la littérature européenne, des auteurs, tels que Césaire ou Coetzee, cherchent à faire évoluer leur art. Aimé Césaire a réécrit *La Tempête* de Shakespeare en traitant des relations entre le maître et l'esclave. Coetzee, quant à lui, a revisité le texte de Daniel Defoe, *Robinson Crusoé*. Son œuvre s'intitule *Foe* qui signifie ennemi/adversaire en anglais et qui est un jeu de mot avec le nom Defoe. Selon Barthes :

L'intertextualité ne se réduit évidemment pas à un problème de sources ou d'influences, l'intertexte est un champ général de formules anonymes, dont

[113] In *L'irrésistible nécessité de mordre dans une mangue*, *op.cit.*. p.9.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

l'origine est rarement repérable, de citations inconscientes ou automatiques, données sans guillemets. [114]

Tous les écrits qui sortent chaque année permettent la constitution d'une bibliothèque mondiale. Cette formidable bibliothèque mondiale à laquelle nous avons tous accès, est fondamentale dans la conception de la littérature que nous proposons. Les écrivains, les premiers lisent des œuvres littéraires. Ils se nourrissent et sont influencés par leurs différentes lectures. L'influence est parfois telle qu'ils souhaitent dans leur travail faire référence à un autre auteur ou à une autre œuvre. Il s'agit alors d'un travail intertextuel. L'intertextualité est définie de manière restreinte comme la « coprésence de deux textes »[115]. Cette définition pose les jalons de notre réflexion. Cependant ce qui nous préoccupe davantage que l'étude en surface est ce qui lie les textes en présence. L'intertextualité nécessite une étude en profondeur, une étude des relations entre les textes ainsi que des choix des intertextes eux-mêmes. Les hypotextes ne sont pas collés dans l'œuvre mais sont parfois noyés au point de rendre le travail de lecture délicat. L'intertextualité offre la possibilité de réfléchir sur le texte repris dans une double perspective. Nous nous intéressons à cet aspect relationnel: pourquoi ces deux œuvres sont-elles liées mais également pourquoi et comment l'auteur a transformé une œuvre antérieure pour l'inscrire dans son ouvrage ? Il s'agit de concevoir l'intertextualité comme un travail de bricolage qui nécessite des opérations de recyclage de matériaux, de collage et de combinatoire. Cette première approche nous a permis de poser le cadre théorique de l'intertextualité. Cependant nous devons préciser que nous étudions les littératures postcoloniales. Le principe des littératures postcoloniales est de délivrer un message différent du message occidental. Pour les auteurs postcoloniaux, il s'agit de créer un contre-discours, de proposer une nouvelle vision du monde en se servant de l'hypotexte comme un support même si ce dernier est critiqué. Il ne s'agit pas de critiquer en déconstruisant mais de constituer un nouveau schéma de pensée des rapports humains. Leurs œuvres tendent à inclure les anciens colonisés dans la dynamique mondialiste actuelle. Comme le souligne Tzvetan Todorov, dans son essai, *Nous et les autres*, nous ne pouvons plus continuer à nous regarder, à nous observer, nous devons construire un monde dans lequel chacun trouverait sa

[114] In Roland Barthes,"Théorie du texte », in *Encyclopédia Universalis*, 1973.

[115] In Gérard Genette, *Palimpsestes (La littérature au second degré)*, Paris, Seuil, 1982, collection « Poétique ». p.8.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

place sans qu'il n'y ait plus de rapport de domination. Nous l'avons analysé dans le premier chapitre, les œuvres proposées sont polyphoniques. Elles mettent en avant différents discours. Mais pour que leur voix soit entendue, les auteurs de notre corpus souhaitent promouvoir les échanges nécessaires à une compréhension réciproque. L'intertextualité participe de ce souhait. Imposer une façon de penser ne mène qu'à l'asservissement. Les anciens colonisés proposent donc une multitude de discours pour créer un débat au sein de leur œuvre. Ainsi nous pouvons nous demander en quoi la théorie de l'hétérogénéité discursive bakhtinienne et la théorie de l'hybridité de Bhabha sont définitoires de l'intertextualité dans le champ des littératures postcoloniales. Afin de tenter de répondre à cette question nous développerons trois points. Tout d'abord nous définirons, les théories de Bakhtine et de Bhabha. Puis nous chercherons à construire une définition de l'intertextualité plus proche des réalités littéraires postoloniales.

Bakhtine, quant à lui, n'a jamais utilisé le terme d'intertextualité.

> *la polyphonie, d'abord marque distinctive du roman dostoïevskien, par rapport au monologue du roman traditionnel, devient bientôt une caractéristique du roman en général, puis du langage à un certain stade de son développement (...) et enfin de tout langage.* [116]

Il s'agit de travailler sur la charge dialogique des mots et des textes comme des fragments de discours que chacun fait entrer en dialogue. Cependant comme nous l'indiquons dans le titre nous allons essayer de comprendre comment la théorie bakhtinienne s'articule avec les avancées en matière de psychanalyse. En quoi la psychanalyse intervient-elle dans notre réflexion ? Comme nous l'avons déjà souligné dans la première partie : l'auteur et le lecteur sont importants comme sujets. Leur personnalité, leur être, leurs sentiments sont très

[116] In Mikhaïl Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1978. p. 18.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

largement impliqués dans le processus de création. De plus, nous travaillons sur un matériau humain et social : le langage.

Ainsi, la psychanalyse trouve toute sa place dans notre démarche. Mais comment s'articulent le dialogisme bakhtinien et la psychanalyse pour fonder le principe d'hétérogénéité discursive. Le langage est un matériau délicat. Il s'étudie par ses constituants, les mots, ou par leur agencement entre eux. Mais il s'étudie aussi parce que des sujets les utilisent. Or, lorsque quelqu'un parle il n'est jamais le premier à dire ce qu'il dit. Même si nous n'employons pas tous les mêmes termes, le fond de la pensée est le même. Bakhtine pense que nous sommes tous comme assaillis par toutes les paroles que nous énonçons. Notre subjectivité individuelle est mise à mal parce que nous sommes entourés d'un flux de paroles constant. Les mots d'autrui envahissent nos propos. Les idées politiques, les croyances religieuses sont nourries de ce même système. Finalement, nous sommes face au mouvement même de la vie et de la conscience. Le langage se charge des mots qui ne nous appartiennent pas, « des mots des autres ». Bakhtine, dans sa théorie, s'intéresse à la charge dialogique des mots et des textes. Il questionne le fait que nous faisons entrer en concurrence différentes paroles. Dans les romans cela fonctionne de la même façon. La littérature ne peut que se servir de ce qu'elle a déjà créé. Bakhtine fonde la théorie du roman polyphonique. Mais nous pouvons affirmer que l'intertextualité participe activement à la polyphonie. Ainsi, l'auteur peut faire parler différentes voix. Des voix intra diégétiques mais également extra diégétiques grâce au recours à l'intertextualité. De plus, les voix intertextuelles sont souvent considérées comme ayant une autorité puisqu'elles proviennent d'un autre écrivain. On nourrit donc son travail artistique d'une autre réflexion dans le même domaine. Ceci donne une dimension particulière au travail exécuté. Un aspect réellement primordial dans les littératures postcoloniales. Or, selon, Bakhtine le mouvement du langage, et la polyphonie qui s'en dégage c'est le mouvement même de la vie. Les œuvres du corpus s'inscrivent donc dans un processus particulier. La vie qui les anime, participe à la création d'une réflexion. Si ces œuvres sont vivantes en tant qu'objets mais aussi en tant que supports réflexifs, elles déclenchent donc des questionnements vivement recherchés par nos auteurs. C'est pourquoi les voix en présence dans les textes sont si importantes. Puisqu'elles sont réunies pour ne former qu'un tout ouvert sur le monde, elles sont représentatives de la vie elle-même et du mode de fonctionnement du langage comme nous pouvons le constater dans les œuvres qui

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

constituent le corpus propre à cette partie. Cette idée est très vive dans l'extrait de *Verre Cassé* que nous allons analyser.

> « *Mesdames et Messieurs du Conseil, j'accuse, je ne veux pas être le complice d'un climat social aussi moribond que le nôtre, je ne veux pas cautionner cette chasse à l'homme par mon appartenance à ce gouvernement, j'accuse les mesquineries qui s'abattent sur une personne qui n'a fait qu'imprimer un itinéraire à son existence, j'accuse l'insipidité des agissements rétrogrades de ces derniers temps, j'accuse l'incivilité des actes barbares orchestrés par des gens de mauvaise foi, j'accuse les outrages et les défis qui sont devenus monnaie courante dans notre pays, j'accuse la complicité sournoise de tous ceux qui prêtent le bâton aux casseurs, aux fauteurs de troubles, j'accuse le mépris de l'homme par l'homme, le manque de tolérance, l'oubli de nos valeurs, la montée de la haine, l'inertie des consciences* [117]

Pour commencer, nous pouvons observer comment l'intertextualité est manipulée par Alain Mabanckou. Tout d'abord, nous la retrouvons avec l'emploi anaphorique de l'expression « j'accuse ». Ensuite, nous savons grâce aux marques typographiques telles que les guillemets que nous sommes au discours direct. Nous retrouvons donc l'idée selon laquelle nous ne sommes jamais les premiers à énoncer des propos et que par conséquent, le mécanisme littéraire de l'intertextualité est en réalité le reflet même de la vie. Nous remarquons également que l'idéologie portée par le discours du ministre de l'agriculture ne sort pas *ex nihilo*. Ces idées sont nées progressivement, il n'en est en aucunement l'inventeur. Ceci ne fait que confirmer nos propos précédents. Edouard Glissant utilise le même procédé que Mabanckou mais en mettant en avant une idée supplémentaire. « Il dit : « Je vous montre à rêve le tout-monde, que la trace des pays la répétition des voix passent dans votre descendance. »[118]Ici encore, c'est par l'emploi du discours direct que l'auteur souligne l'impossibilité pour les êtres humains d'inventer de nouveaux discours. Cependant la question

[117] In Alain Mabanckou, *Verre Cassé*, Paris, Seuil, 2006. p.18.

[118] In *Mahagony*, op. cit. p. 83.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

de la transmission est largement valorisée par la fin de la citation. L'emploi du terme « répétition » vient confirmer nos propos. Même si l'intertextualité mise en avant est interne à l'œuvre de Glissant, nous sommes bien dans un rapport de transmission voire de filiation.

Ce rapport de transmission est également exploité dans le texte de Maryse Condé mais avec d'autres modalités textuelles. « En fin de compte, je n'imaginais rien. Un grand trou noir. *The Dark Continent*. »[119]« *The Dark Continent* » est une expression utilisée au cours du dix-neuvième siècle, par les Européens lorsqu'ils parlaient de l'Afrique, notamment l'Afrique sub-saharienne. Ce qui est troublant, c'est que nous ne sommes pas strictement face à un phénomène intertextuel puisqu'il ne s'agit pas d'un texte mais d'une expression employée. Cependant comme cette expression est mise en italique, le lecteur est trompé, il croit qu'il est face à un titre d'œuvre ou d'ouvrage. Ainsi, nous retrouvons l'idée que nous ne sommes jamais les premiers à utiliser une expression, un terme ou une idée, mais Maryse Condé prend le parti de le signaler, alors que nos deux précédents auteurs avaient fait le choix inverse. Dans l'œuvre de Coetzee, cette idée s'exprime de manière un peu différente. « That's all gone, gone with the wind. »[120] Dans ce passage, le titre du roman de Margaret Mitchell, *Gone with the Wind*, apparaît clairement mais sans aucune marque typographique qui permette de l'identifier comme un titre de roman. Cette expression est tombée dans le langage courant. Nous sommes bien devant un phénomène intertextuel mais qui marque la possibilité et l'obligation que nous avons de, sans cesse, nous servir de la parole des autres pour nous exprimer.

L'hybridité de l'intertexte se donne à lire dans l'hétérogénéité des matériaux, c'est-à-dire que le texte renvoie à des discours différents. Prenons un exemple dans le roman *Verre Cassé* d'Alain Mabanckou. L'auteur fait référence à une célèbre phrase de Valéry Giscard d'Estain, en lien avec la crise de1973. Ainsi, son personnage dit :

> *les nègres du cabinet présidentiel se sont mis au travail forcé avec une sagaie de Chaka Zulu et une épée de Damoclès au-dessus de leur tête pendant que les échos des dernières paroles du président résonnaient*

---

[119] In *En attendant le bonheur*, op. cit. p. 90.

[120] In *Disgrace*, op. cit. 133. Traduction : « Tout ça c'est du passé. Autant en emporte le vent. », in *Disgrâce*, op. cit. p.168.

encore dans le palais et alors, vers minuit, comme les idées leur faisaient défaut, parce que dans notre pays on a le pétrole en pagaille mais pas des idées [121]

Beaucoup de personnes connaissent cette phrase qui est devenue une formule. Elle est tellement entrée dans le langage commun qu'elle est largement citée sans que l'on veuille faire référence à son auteur. Le simple fait de la reprendre permet de toucher tous les lecteurs, de les interpeller. La voix de l'auteur partagée par tous participe au dialogue qui se créé entre le lecteur et le texte.

Une des caractéristiques des romans postcoloniaux est qu'ils sont polyphoniques or l'intertextualité participe activement de cette polyphonie. L'intertextualité n'est pas une voix parmi d'autres mais une voix à part entière qui nécessite un traitement littéraire particulier. En effet, les intertextes peuvent être à la fois de source endogène comme de source exogène. Cette distinction est à faire dans la mesure où nous ne sommes pas nécessairement confrontés aux mêmes éléments selon le cas de figure. Il s'agit dans un premier temps d'identifier les voix en présence. Une voix va nous interpeller peut-être plus qu'une autre mais notre regard pourrait être attiré par la voix littéraire : celle des intertextes. Or comme nous l'avons montré précédemment notre langue est nourrie par des propos d'autrui. Lorsque nous nous exprimons sur un sujet, notre réflexion n'est jamais qu'une reprise de ce que l'on a déjà entendu. Comment ce phénomène pourrait-il être différent dans la littérature puisque nous sommes face au même matériau : le langage. Alain Mabanckou a fait un extraordinaire parallèle entre l'hétérogénéité discursive constitutive du langage et l'intertextualité lors de la conférence « Les influences dans la littérature » au Salon du livre de Paris 2010. Il expliquait qu'il cherchait en permanence à écrire car c'était une forme de digestion littéraire de tout ce qu'il avait pu lire auparavant. Selon lui, l'écriture est la conséquence de lectures. Or, selon ce schéma, nous assistons à un éternel recommencement. Il nous révélait également que dans *Verre Cassé*, il faisait référence à deux cent cinquante romans différents. L'auteur vu comme un lecteur est un élément primordial. En effet, nos auteurs ne cachent pas leurs influences, au contraire ils tendent à les montrer au grand jour. Ce que nous venons de décrire est en réalité un phénomène naturel : l'hétérogénéité discursive constitutive du langage. Mais en littérature,

[121] In *Verre Cassé*, op. cit. p.23.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

il prend une nouvelle dimension. Il devient un véritable instrument pour témoigner de réalités politiques, sociales et culturelles. Mais comment ce mélange langagier est-il perçu dans les études postcoloniales ?

La colonisation a été une épreuve pour les peuples concernés. Ils ont été rabaissés, dévalorisés et aujourd'hui ils sont presque obligés de justifier la valeur des œuvres qu'ils publient. Pour expliciter la théorie de Bhabha, nous commencerons par reprendre l'image de Fanon : *Peau noire masques blancs*. Cette expression met en exergue la difficulté que les anciens colonisés ont à trouver leur place dans le monde actuel. Autrefois, ils étaient stigmatisés parce qu'ils étaient noirs ou métisses, ils ont alors tenté de se faire passer pour des blancs en prenant les habitudes, les modes de vie, la langue des anciens colons. Mais il s'agissait d'une mascarade. Ils étaient coincés entre deux attitudes. De ceci est né un syncrétisme culturel. Cependant Homi K. Bhabha tend à montrer qu'il y a un refus net, de la part des anciens colonisés, de subir l'hégémonie culturelle. Ainsi, il est nécessaire de souligner l'hybridité culturelle. Mais qu'est-ce exactement que l'hybridité selon Bhabha ?

> *L'hybridité est le nom de ce déplacement de valeur du symbole au signe qui fait se cliver le discours dominant, sur l'axe de son pouvoir pour être représentatif, doué d'autorité. L'hybridité représente ce « tour » ambivalent du sujet discriminé dans l'objet terrifiant, exorbitant de la classification paranoïaque. C'est un questionnement troublant des images et des présences de l'autorité.* [122]

Mais pour mieux comprendre et illustrer la citation de Bhabha, nous devons analyser un extrait de l'œuvre de Coetzee.

> *'We put our children in the hands of your people because we think we can trust you. If we can't trust the university, who can we trust? We never thought we were sending our daughter into a nest of vipers. No, Professor*

[122] In Homi k. Bhabha, *Les lieux de la culture, une théorie postcoloniale*, Paris, Payot et Rivages, 2007. p.187.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Lurie, you may be high and mighty and have all kinds of degrees, but if I was you I'd be very ashamed of myself, so help me God.' [123]

L'autorité intellectuelle, inspirée par des universitaires, est ici mise à mal parce qu'un professeur a mal agi vis-à-vis d'une de ses étudiantes. C'est cette transgression qui est importante. Ce n'est pas parce que nous possédons le savoir ou le pouvoir que nous sommes obligés d'agir d'une façon qui soit contraire à l'éthique. La « fixité du discours colonial » comme le décrit Bhabha doit être mise à mal par la multiplicité des discours. Ces auteurs se nourrissent de cet argument en mettant en avant l'intertextualité dans leur travail. Les différents discours marquent un plurilinguisme social. Puisque nous ne pouvons faire autrement que de dire des choses déjà dites, il faut qu'elles soient vectrices d'un discours sensé. Prenons l'exemple de *Verre cassé* d'Alain Mabanckou. L'auteur mêle les citations d'hommes politiques célèbres aux réflexions d'un nègre, au sens d'écrivain pour autrui.

les nègres du cabinet présidentiel ont travaillé la nuit entière, à huis clos, ils ont ouvert et feuilleté pour la première fois les encyclopédies qui prenaient de la poussière dans les rayons de la bibliothèque présidentielle, ils ont aussi cherché dans les grands livres écrits en tout petit, ils ont remonté depuis l'origine du monde en passant par l'époque d'un type nommé Gutenberg et celle des hiéroglyphes égyptiens jusqu'aux écrits d'un certain chinois qui avait paraît-il disserté sur l'art de la guerre et qui avait vécu prétendument à l'époque où on ne savait même pas que le Christ allait naître par une opération du Saint-Esprit et se sacrifier pour nous autres

[123]In *Disgrace*, op. cit. p. 38.Traduction: " Nous remettons nos enfants entre les mains de gens comme vous parce que nous croyons que nous pouvons vous faire confiance. Mais si on ne peut pas faire confiance aux universitaires, à qui est-ce qu'on peut faire confiance, je vous le demande ? Nous n'aurions jamais imaginé que nous envoyions nos filles au beau milieu d'un nœud de vipères. Non, non, professeur Lurie, vous êtes peut-être haut placé, puissant, vous êtes bardé de diplômes, mais à votre place, je ne serais pas fier de moi, je vous assure. », in *Disgrâce*, op. cit. pp. 50-51.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

pêcheurs, mais les nègres d'Adrien n'ont rien trouvé d'aussi fort que le « j'accuse » du ministre Zou Loukia. [124]

Dans cet extrait, nous notons bien l'importance de la pluralité des discours qui semblent tous à leur échelle faire autorité. Ce qui est ici important, c'est que pour créer un nouveau discours, les nègres s'appuient sur des textes aussi variés historiquement que géographiquement. L'hybridité repose sur ce principe : il faut prendre en tous lieux et toutes époques ce qu'il y a à prendre. Il ne s'agit plus de traiter verticalement les discours mais horizontalement. Les anciens colonisés ont été baignés dans la culture occidentale et sont à même de proposer un regard critique sur ce qu'on leur a appris. L'hybridité joue ici un rôle primordial puisqu'elle souligne l'importance de s'affirmer mais également de montrer que nous avons tous eu les mêmes apports culturels en raison de la colonisation, voire de l'Histoire en général.

Selon Bhabha, il y aurait eu une influence réciproque entre colonisés et colonisateurs. Ainsi, les colonisateurs auraient également appris au contact des colonisés. Cette approche nous permet d'abolir un stéréotype encore courant aujourd'hui. Cette double influence est mise en scène grâce à une double énonciation. En effet, nous devons appliquer un double niveau de lecture à ces œuvres. Premièrement, il s'agit de les envisager simplement comme n'importe quelle autre œuvre littéraire; un écrivain racontant une histoire dans laquelle il met en scène un personnage-écrivain. Deuxièmement, nous pouvons les envisager comme étant le reflet du geste effectué par nos auteurs. Mabanckou, Glissant, Condé, et Coetzee se représentent dans leur œuvre en train d'écrire et en train de faire des recherches dans leur bibliothèque personnelle. Ainsi, l'inscription dans une démarche personnelle est plus prégnante. Nous plaçons donc notre réflexion du côté de l'hétéronymie telle que Charline Pluvinet a pu la souligner dans sa thèse.

En analysant conjointement la position référentielle des auteurs inspirés du réel et des auteurs imaginaires, nous apercevons un mouvement réciproque qui montre que le rapport entre l'effet de référentialité et l'effet de fictionnalité s'inverse selon la nature du personnage : la fictionnalité de

[124] In *Verre Cassé,* op. cit. p. 21.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

l'auteur historique tend à se renforcer et surtout à se manifester au lecteur tandis que la représentation de l'auteur inventé cherche à accroitre l'effet référentiel du personnage. De ce fait, il semble que la représentation du personnage d'auteur se rapproche, d'une dynamique d'ensemble, de la création hétéronymique dans laquelle les effets du texte doivent s'équilibrer pour élaborer cette forme d'auteur paradoxale et fugitive, qui, à la fois, existe et n'existe pas. Bien entendu cette dynamique a des degrés, elle est plus aboutie et plus sensible dans certains récits, nous le verrons, mais elle semble néanmoins orienter ces multiples inventions d'un auteur fictionnel qui se déploient dans la littérature contemporaine. [125]

Ce qui est ici important dans notre réflexion, c'est la question de la position du personnage écrivain. Dans nos quatre œuvres, nous sommes bien face à des personnages imaginaires, ce ne sont en aucun cas des personnages réels, historiques. Pourtant certains aspects nous font croire que les auteurs des livres ont donné une dimension autobiographique à leur personnage. Cette référentialité vient troubler l'analyse. Cependant, nous avons donc effectivement des personnages qui n'existent que dans le texte tout en prenant des formes autobiographiques. Les auteurs décrits ici se mettent eux-mêmes en scène. Pour comprendre ce double niveau et cette mise en abyme, analysons des extraits de nos œuvres. Pour commencer, regardons cette phrase extraite de l'œuvre de Coetzee.

In the past few years he has been playing with the idea of a work on Byron. At first he had thought it would be another book, another critical opus. But all his sallies at writing it have bogged down in tedium. The truth is, he is tired of criticism, tired of prose measured by the yard. What he wants to write is music: Byron in Italy, a meditation on love between the sexes in the form of a chamber opera.[126]

---

[125] In Charline Pluvinet, *L'auteur déplacé dans la fiction*, Université Rennes 2, novembre 2006. p.197.

[126] In *Disgrace*, op. cit. p. 4 Traduction: "Au cours de ces dernières années, il a caressé le projet d'un ouvrage sur Byron. Il avait d'abord pensé que ce serait un livre de plus, une étude critique comme ses travaux antérieurs. Mais chaque fois qu'il s'est lancé dans la rédaction, son élan s'est enlisé dans l'ennui. La vérité est qu'il est las de l'activité critique, las de produire de la prose au mètre. Ce qu'il voudrait écrire, c'est de la musique : Byron en

Le rapport à Coetzee n'est peut-être pas évident mais nous savons que ce dernier a quitté son emploi de programmateur pour se lancer dans l'écriture. Ce parallèle montre qu'il y a des analogies entre Coetzee et le personnage qu'il met en scène dans son œuvre. Cette référentialité permet de créer des personnages hybrides qui naviguent entre le réel et le fictionnel. Edouard Glissant utilise le même genre de procédé pour illustrer la mise en abyme que nous avons présentée. Voici l'extrait qui illustre ce que nous avons énoncé.

> *Encore que je ne savais pas qu'un raconteur d'histoires – ce chroniqueur – m'allait prendre bientôt (l'image qu'il avait de moi) pour personnage de ses récits, me conférant une exemplarité dont j'étais loin d'approcher la mécanique simplicité. Expérience combien trouble que de retrouver dans les pages d'un livre l'écho canalisé de ce que l'on a vécu, dont on a seulement ressenti le tremblement sans avoir eu à le nommer davantage.* [127]

Plusieurs éléments sont troublants dans l'extrait de Glissant. Tout d'abord l'emploi de la première personne du singulier ne vient que confirmer l'ambiguïté entre le personnage qui raconte et l'écrivain réel Glissant. De plus, grâce à l'expression « retrouver dans les pages d'un livre l'écho canalisé de ce que l'on a vécu », nous remarquons nettement que l'expérience littéraire et celle de la vie de Glissant ne cessent de nourrir ses écrits. L'intertextualité inscrite dans une mise en scène de l'acte d'écrire permet de renforcer l'engagement des auteurs au sein de leur œuvre comme nous allons le démontrer dans une prochaine sous-partie. Regardons à présent comment Alain Mabanckou met en scène ce personnage écrivain.

> *ainsi c'est un peu pour lui faire plaisir que je griffonne de temps à autre sans être vraiment sûr de ce que je raconte ici, je ne cache pas que je commence à y prendre goût depuis un certain temps, toutefois je me garde de le lui avouer sinon il s'imaginerait des choses et me pousserait encore*

Italie, une méditation sur l'amour entre un homme et une femme sous forme d'un Kammeroper, un opéra de chambre. » in *Disgrâce*, op. cit. p. 11.

[127] In *Verre Cassé*, op. cit. p.18.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

plus à l'ouvrage, or je veux garder ma liberté d'écrire quand je veux, quand je peux, il n'y a rien de pire que le travail forcé, je ne suis pas son nègre, j'écris aussi pour moi-même [128]

Dans l'œuvre de Mabanckou, ce sont les mots qui soulignent la mise en abyme que nous avons exposée. Pour commencer analysons le mot « nègre », il s'applique autant à la vie sociale qu'à la vie littéraire. En effet, un nègre est à la fois un noir et un homme qui écrit des textes littéraires pour autrui. Or, nous savons que Mabanckou est un homme de couleur et comme nous l'avons fait remarquer dans le chapitre I, il écrit pour et au nom de la communauté postcoloniale. Ainsi, le terme s'apparente autant au personnage « Verre Cassé » qu'à Alain Mabanckou lui-même. Maryse Condé, quant à elle, utilise un procédé plus insidieux pour se mettre elle-même en scène dans son propre roman. « L'assassinat, je suppose, est votre méthode favorite ? Il rit, un rire très jeune, décontracté. Je suis un peu de son avis. Ma phrase est ridicule. [129] » Le terme « phrase » est ambigu. Les propos oraux sont davantage qualifiés de paroles que de phrase, terme qui appartient plus au registre de la langue écrite et littéraire. Ainsi, Maryse Condé glisse de son roman à la scène qu'elle est en train de vivre en tant qu'écrivain, afin de nous donner des indices quant à son implication personnelle dans son roman.

D'après ce que nous venons de montrer grâce aux extraits, les auteurs de notre corpus s'impliquent très personnellement dans leur œuvre afin de révéler une mise en abyme qui participe activement à une herméneutique littéraire qui elle-même engendre une réflexion quant au postcolonial. Les dialogues créés entre leur réalité d'écrivain en train d'écrire et la fiction permettent aux lecteurs de mesurer toute l'implication nécessaire pour une telle démarche. Nos auteurs n'écrivent pas une fiction parmi d'autres mais pour que la fiction témoigne de la réalité et qu'elle soit vectrice de questionnements et de réflexions. Or, comme nous l'avons déjà remarqué dans le précédent chapitre, la réalité postcoloniale n'est pas figée, elle ne peut qu'amener des interrogations d'où l'intérêt pour nos auteurs de complexifier les scénographies de leurs œuvres.

---

[128] In *Verre Cassé*, op. cit. p. 12.

[129] In *En attendant le bonheur*, op. cit. p. 98.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Julia Kristeva reprend les mots de Sollers, « Tout texte se situe à la jonction de plusieurs textes dont il est à la fois la relecture, l'accentuation, la condensation, le déplacement et la profondeur. »[130] Elle met d'abord en exergue le travail de lecture de l'écrivain. Puis elle insiste sur la nécessité d'intégrer le texte pour qu'il soit transformable. Et enfin ce dernier doit s'inscrire dans un nouvel environnement pour qu'il ait une seconde vie. Or, il ne faut pas négliger, dans cette perspective, le fait que les deux textes entrent en dialogue. Derrière les intertextes se cache le *sujet lecteur* qu'est l'écrivain lui-même.

> *Quel vocabulaire ont ces enfants ! C'est visible qu'ils ont de mauvaises lectures. A cet âge-là moi, je lisais* Les Liaisons dangereuses. *C'est quand même plus sain. Cessons de plaisanter !* [131]

Maryse Condé semble ici inscrire son texte dans une nouvelle perspective et elle s'amuse même de la portée du texte littéraire qu'elle cite. Il est très étrange d'employer l'adjectif qualificatif « sain » pour parler de l'œuvre de Pierre Choderlos de Laclos. En effet, dans ce roman épistolaire, les personnages ne cessent de se manipuler et de se trahir. Il éclaire une facette assez sombre des relations humaines. L'extrait suivant reflète nos propos.

> *LETTRE 4*
>
> *LE VICOMTE DE VALMONT*
>
> *A LA MARQUISE DE MERTEUIL*
>
> à Paris.
>
> *Vos ordres sont charmants ; votre façon de les donner est plus aimable encore ; vous feriez chérir le despotisme. Ce n'est pas la première fois, comme vous savez que je regrette de ne plus être votre esclave ; et tout monstre que vous dîtes que je suis, je ne me rappelle jamais sans plaisir le temps où vous m'honoriez de noms plus doux.* [132]

---

[130] In Philippe Sollers, « Écriture et révolution » in *Tel Quel Théorie d'ensemble*, Paris, Seuil, 1968. p.75.

[131] In *En attendant le bonheur*, op. cit. p. 47.

[132] In Pierre Choderlos de Laclos, *Les liaisons dangereuses*, Paris, Garnier, 1972. p.39.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Ainsi, en mettant en relation ce texte et son roman, Maryse Condé nous incite à entrevoir la perspective sous un nouvel angle. Citer un tel texte lui permet de dénoncer ce qu'elle hait le plus ; ce qui a le plus fait souffrir les peuples anciennement colonisés. Dans l'extrait du roman épistolaire, plusieurs termes révèlent ceci. En effet, le « despotisme » était monnaie courante pendant la colonisation mais également au lendemain de la décolonisation. De plus, le substantif « esclave » met en avant l'idée de domination qui sous-tend le despotisme. Enfin le mot est souligné par une typographie particulière. Le caractère sain de l'œuvre est ici ironique dans les propos de Maryse Condé. Elle le précise elle-même grâce à sa phrase exclamative. Certes Maryse Condé ne cite qu'un texte mais à travers cette citation, elle fait entrer en jeu différentes facettes de l'intertextualité telle que nous essayons de l'entrevoir. Le texte auquel l'écrivaine fait référence, est une œuvre qu'elle a lue, qu'elle connaît. Or comme le personnage de Véronica fait référence à l'auteure elle-même, ses propos dépassent le cadre fictif pour trouver une résonnance critique. Le travail de lecteur critique est aussi mis en avant par le sud-africain Coetzee.

> *But perhaps those virtues will come as other virtues go: the virtue of passion, for instance. He must have a look again at Victor Hugo, poet of grandfather hood. There may be things to learn.*[133]

Dans le texte de Coetzee nous remarquons ce travail d'analyse de la littérature antérieure. Ici Coetzee nous parle de Victor Hugo, une figure très intéressante que nous verrons dans une autre partie de ce même chapitre. Mais que nous dit Coetzee en faisant référence à Victor Hugo et que nous incite-t-il à faire ? L'intertextualité est ici un moyen de rendre hommage à un écrivain engagé et à ce qu'il a pu écrire. Ses vers continuent des siècles après à inspirer des auteurs venus du monde entier. Et surtout Victor Hugo et sa maîtrise de la poésie est un formidable lien entre la fiction décrite dans le roman et la réalité littéraire dont nous parlent nos auteurs. Si nous avons employé le pluriel pour parler de ce qui se déroule dans *Disgrace*, *Verre Cassé*, *Mahagony* et *En attendant le bonheur* c'est bien parce qu'il n'y a pas qu'un type d'intertextualité. En effet, chez Coetzee et Condé, la citation explicite

[133] In *Disgrace*, op. cit., p. 218 Traduction: "Mais ces vertus lui viendront peut-être alors que d'autres vertus le quitteront, comme la vertu de la passion, par exemple. Il faut qu'il relise Victor Hugo, le chantre des grands-pères. Il y a peut-être quelque chose à apprendre dans ses vers. » in *Disgrâce*, op. cit. p.271.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

d'œuvres permet d'envisager l'histoire littéraire sans aucune ambiguïté. Cependant des mots ou des phrases peuvent faire apparaître des liens avec des textes sans que l'écrivain ait cherché à donner de références. Le phénomène d'interlecture[134] apparaît alors. Ainsi, dans *Verre Cassé*, un paragraphe nous intéresse particulièrement.

> *chaque jour je surprends maintenant L'Imprimeur en train de narrer à quelqu'un d'autre ce qu'il appelle son aventure ambigüe, il m'avait pourtant fait croire que j'étais le seul à qui il l'avait racontée, je pense sincèrement que quelque chose ne fonctionne pas bien dans sa tête, il a des périodes de lucidité, surtout les après-midi, je crois surtout que cette histoire l'a rendu dingue.* [135]

L'auteur met en avant la perspective de Kristeva selon laquelle chaque texte est nourri par les autres parce que nos auteurs sont avant tout des lecteurs. Or dans l'extrait que nous venons de citer nous rencontrons un personnage qui semble perdre quelques facultés mentales et ceci à cause d'une histoire. Cependant le terme « histoire » est ambivalent. Il marque à la fois l'histoire que nous pouvons vivre au quotidien mais également l'histoire, le scénario contenu dans un roman. Nous connaissons bien des héros de roman qui sont devenus fous parce qu'ils étaient constamment confrontés à des histoires. Il s'agit de Don Quichotte ou encore Emma Bovary. Mabanckou a donc intégré la dimension selon laquelle les histoires pouvaient conduire à la folie et l'applique à son personnage. Edouard Glissant, quant à lui, nous propose une définition de l'intertextualité très proche de celle de Kristeva et ce qui est intéressant c'est que l'extrait que nous allons analyser donne une dimension métalittéraire qui offre une nouvelle perspective.

> *Les éditions jaunies des romans d'Henry Bordeaux, les merveilleux résumés de films dont de grandes liasses nous attendaient au fond de quelque commode et ni Ramuntcho ni Les Amours du chico ne nous tenaient donc quittes de suspens, de cette inquiétude qui ne s'avouait pas, dans un*

---

[134] In Jean Bellemin-Noël, *Plaisirs de Vampires*, Paris, PUF, 2001.

[135] In *Verre Cassé*, op. cit. p. 89.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

paysage dont nous ne parvenions pas à réaliser le simple assemblage. Pourtant je commençais d'imaginer d'autres paroles et, pourquoi pas, d'autres écrits, sans aller jusqu'à concevoir que je puisse être un jour le sujet de l'un d'entre eux. [136]

Le roman que nous sommes en train de lire est bien le fruit de lectures antérieures et d'un assemblage de ces lectures. Ainsi, dans chacune de nos œuvres les intertextualités sont mises en avant, afin que le pouvoir de la littérature soit sublimé. Inscrire d'autres textes dans son roman est un gage d'ouverture et de questionnements qui pousse le lecteur à chercher de nouvelles pistes d'analyse.

Les textes que nous avons choisi d'étudier sont très différents des textes occidentaux que nous avons l'habitude de traiter. C'est pourquoi il est nécessaire de proposer une définition qui s'adapte parfaitement au corpus. Chaque auteur n'utilise pas les mêmes techniques pour faire resurgir l'intertextualité dans son texte. Il y a par exemple la référence, l'allusion, la citation. Selon Antoine Compagnon, l'intertextualité c'est inscrire le texte de quelqu'un d'autre dans un nouvel environnement, c'est donc le modifier d'une certaine façon. Ce qui intéresse le chercheur, ce n'est pas simplement les effets de langue dans ce nouvel environnement mais les conséquences du transfert d'un texte à un autre.[137]Dans les phénomènes intertextuels, il ne s'agit pas d'analyser seulement les intertextes mais également ce qui pousse un auteur à le choisir, à le modifier afin de l'inscrire dans un nouvel univers fictif. Pourquoi Coetzee cite-t-il Victor Hugo, pourquoi Alain Mabanckou propose-t-il une intertextualité diffuse avec des personnages comme Don Quichotte et Emma Bovary ? Pourquoi Maryse Condé critique-t-elle ce qu'elle cite ? et pourquoi Glissant utilise-t-il la voie métalittéraire? Nous pensons que chez nos auteurs, la volonté de faire résonner des textes repose sur une envie de produire une réflexion autour de la littérature qu'ils construisent et dont ils se nourrissent. Le dialogue créé cherche à développer chez le lecteur une vision plus ouverte et plus générale de la littérature mondiale. L'intertextualité et les phénomènes qui l'entourent permettent un questionnement personnel nécessaire à la reconnaissance des champs littéraires autour du postcolonial et nécessaire à un renouveau culturel mondial. Ainsi,

[136]In *Mahagony*, op. cit. p.20.
[137]In Antoine Compagnon, *La seconde main ou le travail de citation*, Paris, Seuil, 1979.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

selon nous, l'intertextualité n'est plus simplement un phénomène littéraire anodin mais un vecteur de sens notamment parce qu'elle est accompagnée d'une mise en scène de l'écrivain qui est en train d'écrire son propre livre. Cependant l'intertextualité n'est pas toujours aussi calculée que nous semblons le dire. Il y a une grande part de hasard qui entre en jeu. Or, c'est la dimension que Compagnon ajoute dans sa définition, puisqu'il nous parle des conséquences du déplacement des textes. Edouard Glissant questionne également cette notion. Le Tout-Monde, selon lui, est un hasard contrôlé. Il y a une réelle volonté de la part de nos auteurs de ne pas flécher le livre cité. D'où l'intérêt d'allier l'intertextualité à la mise en scène de l'acte d'écrire. En effet, le lecteur a la sensation que le livre est en train de se réaliser sous ses yeux, il n'a donc pas le sentiment de connaître la fin avant de l'avoir découverte. C'est un véritable réseau littéraire qui se construit dans nos œuvres et ce sont certaines situations fictives qui déclenchent l'apparition d'un phénomène intertextuel. C'est par exemple le cas dans l'œuvre de Coetzee. « 'YOUR DAYS ARE OVER, CASANOVA.' What does she think of Casanova now that she meets him face to face?"[138] Grâce à cette citation, nous pouvons voir qu'un va-et-vient perpétuel se crée entre le fictif et le réel. Ici, c'est la situation fictive qui appelle l'intertextualité. En effet, comment ne pas faire référence à Casanova pour parler du professeur Lurie ? La référence illustre la désinvolture de l'enseignant. Le personnage de Casanova est hautement symbolique pour de très nombreux lecteurs. Cependant Casanova est un écrivain réel, historique, le convoquer ici nous rappelle que la frontière devient mince entre le fictif et le réel lorsque nos auteurs manipulent l'intertextualité. Donc, comme le montre Compagnon, ce qui est important dans l'intertextualité des littératures postcoloniales, ce n'est pas tant l'intertexte qui est souligné mais bien le mouvement et le déplacement qu'il a provoqué lorsqu'il a été inscrit dans l'œuvre que nous étudions. Ainsi, cela permet à nos auteurs de valoriser certains écrivains en les citant, c'est le cas dans l'œuvre de Mabanckou par exemple. « l'école de la chair, le quartier Eroshima »[139] *Eroshima* est le titre d'une œuvre de Dany Laferrière. Ainsi, Mabanckou utilise le titre d'un roman pour mettre en avant un autre auteur. Or de titre de roman, ce nom devient le nom d'un quartier dans un autre roman. C'est bien le déplacement du réel au fictif qui permet de saisir l'enjeu de l'intertextualité. Nous retrouvons cette idée également chez Maryse Condé.

---

[138] In *Disgrace*, op.cit. p. 50.Traduction: " « TES JOURS DE GLOIRE SONT FINIS CASANOVA." Qu'est-ce qu'elle pense de Casanova maintenant qu'elle le voit face à face ? » in *Disgrâce*, op. cit. pp. 65-66.

[139] In *Verre Cassé*, op. cit. p.51.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Il ne s'agit que de cela ? Kwame Nkrumah ? Je n'ai rien contre. Simplement je n'avais jamais pensé qu'il méritât le nom de philosophe. Je ne suis pas contrariante. Je me plongerai dans Le consciencisme, son œuvre maîtresse, et je ferai mes cours là-dessus. On m'a tellement nourrie d'intolérance que je suis remarquablement tolérante. Ainsi donc plus de Spinoza, Rousseau, Bergson à mes cours de philosophie ? Parfait. Pour moi ce n'est pas l'essentiel… [140]

Dans ce passage, Maryse Condé nous montre que l'intertextualité surgit parfois dans la fiction. C'est l'histoire et son déroulement qui amènent voire qui poussent l'auteur à se servir de textes réels. Ici il s'agit pour Véronica d'adapter son enseignement au lieu dans lequel elle exerce. Ainsi, il lui faut choisir ou accepter d'utiliser de nouvelles références même si celles-ci ne correspondent pas toujours à son mode de pensée. Le déplacement est presque idéologique dans ce cas-ci. Puisqu'elle est en Afrique, elle doit nourrir sa pensée de questionnements propres à ce territoire. L'intertextualité est ici encore prise comme un jeu pour le lecteur car il doit sentir que ce qui est recherché, c'est avant tout l'effet que cela produit et non la référence en elle-même. L'intertextualité participe à l'éveil des consciences. Le lecteur, en tant que *sujet lecteur*, mobilise l'ensemble de ses ressources pour comprendre le texte et les enjeux sous-jacents. L'idée est de permettre au lecteur de s'interroger quant au ressenti propre à la lecture du texte. Les interprétations menées lors des deux lectures entrent dans un dialogue riche et constructif. Le jeu intertextuel favorise étroitement l'accouchement des esprits. De plus, ce hasard contrôlé conduit à de nouvelles lectures du texte. C'est pourquoi, comme nous l'avons déjà vu le lecteur joue un grand rôle. Dans l'œuvre de Glissant, nous avons remarqué un extrait qui métaphorise l'idée de Compagnon et l'importance de la question du déplacement de l'intertexte qui prend une place plus importante que l'intertexte lui-même.

Imaginer que, de même qu'on passe d'un pays à l'autre (nous concevons d'abord les pays comme des entités de paysages), on passe aussi d'un paysage à l'autre, mais par des biais insensiblement mis, qui nous

[140] In *En attendant le bonheur*, op. cit. p.34.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

apprennent la continuité. Par exemple, que de Meknès à Erfoud au Maroc, on quitte les contreforts verdoyants de l'Atlas, où des forêts de cèdres par endroit vous plongent en légende, où les brumes noient les récoltes et les bâtiments agricoles, pour entreprendre la descente de plus en plus effritée – après avoir passé la monotonie froide des cols – et atteindre enfin ces décors de pierre qui rapetissent, de poussières qui s'installent, de verdures lasses qui blanchissent, jusqu'aux palmeraies plates arc-boutées dans les premiers sables grenus, prémisse aux poudres d'or et de lave qui bientôt étageront leurs dunes sur le toit solitaire du monde. [141]

Edouard Glissant nous montre que, comme quand nous voyageons, nous passons d'un paysage à un autre avec une certaine continuité, en littérature nous pouvons passer d'un texte à l'autre sans qu'il y ait de rupture. Or ceci est tout à fait réalisable dans la mesure où l'intertextualité dans notre corpus est inscrite dans un jeu qui consiste à passer du réel au fictif. Dans cet extrait Glissant choisit de faire référence à des lieux précis. L'intertextualité semble reposer sur le même principe. C'est en convoquant des textes réels que nos auteurs permettent au lecteur de faire un voyage littéraire continu. Cependant, nous venons dans cette partie de définir l'intertextualité en résonnance avec un corpus singulier, celui des littératures postcoloniales. La définition nous a permis de comprendre le choix des auteurs d'intégrer un jeu intertextuel. L'intertextualité dans les littératures postcoloniales est spécifique parce qu'elle convoque des textes de tous horizons et parce qu'elle ne cesse de faire basculer le texte entre fiction et réalité. Tout comme nous l'avons démontré lorsque nous parlions de la figure des personnages écrivains, l'intertexte joue sur le plan de la référentialité et sur celui de la fonctionnalité. Il interroge quant à l'effet de l'intertexte sur le lecteur lui-même. Un autre procédé littéraire employé dans les littératures postcoloniales, l'intermédialité, est intéressant à analyser car il reprend le mécanisme de créolisation des arts mis en place dans les plantations.

[141] In *Mahagony*, op. cit. p. 219

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

b) L'intermédialité au sein des littératures postcoloniales : l'exemple du jazz

La littérature est une source inépuisable d'inspiration pour les écrivains du monde entier. Cependant, elle n'est pas fermée sur elle-même. Les littératures postcoloniales ont trouvé des sources d'inspiration dans d'autres arts et notamment dans la musique. Les plantations coloniales ont été des lieux de rencontre entre des hommes et des femmes mais aussi entre des formes artistiques. La musique avait toute sa place chez les esclaves, elle a constitué un moyen d'émancipation.

Ainsi, Bruce Kellner[142] date le mouvement de la Harlem renaissance de 1917 à 1935. Il s'agit d'un mouvement littéraire qui, après la première guerre mondiale, imposa un renouveau de la culture noire. Les pères fondateurs de ce mouvement sont William Dubois, Countee Cullen, Claude Mac Kay, Langston Hughes. Leur volonté était de parler de l'expérience du ghetto, en portant une attention particulière au langage ce qui permettait d'en révéler toute la dimension esthétique. Son nom vient de son noyau et berceau qui est le quartier de Harlem à New-York. Selon Bernard Dadié et Léopold Sédar Senghor, Harlem est le haut-lieu du jazz et le temps de la Négritude.

> *Voilà qu'enfin va sonner le glas du jazz, ce tapage que fait Harlem pour tenir New York éveillée. Danse guerrière, danse tropicale qui met tout le monde en transes, cris lugubres lancés dans la nuit new yorkaise par ceux qu'on assassine à l'angle d'un bloc!*
> *Harlem des churches à entretenir l'espoir et des cafés pour tromper la faim...! Jazz de Harlem, jazz de protestation et de combat! Artistes de Harlem, hérauts de tous ceux qui sont disparus dans les océans de coton et de tabac! Filles de Harlem, filles montant la garde dans une immense rizière aux bas-fonds pleins de musique pour travailleurs de force.* [143]

Certes la Harlem Renaissance est un mouvement ancré dans un lieu donné, mais il y a des échos partout dans le monde. Notons le mouvement de l'indigénisme et celui de la Négritude

---

[142] In Bruce Kellner, *The Harlem Renaissance : a historical dictionary for the Era,* Greenwood Presse, 1984.

[143] In Bernard Dadié, *Patron de New-York,* Paris, Présence africaine, 1963. pp.149-150.

que nous avons déjà évoquée et qui sont liés par leur nature même au mouvement de la Harlem Renaissance. Tous les acteurs de ces mouvements sont animés par la volonté d'affirmer l'existence d'une autre culture que la culture occidentale dominante. Tout comme le jazz, les littératures postcoloniales, doivent s'inscrire dans une culture mondiale au sein de laquelle elles n'ont pas de place évidente. Au delà de la recherche d'une reconnaissance des auteurs tels que Damas et Senghor, il est important de construire un nouvel horizon culturel dépassant les valeurs coloniales et occidentales. C'est pourquoi nous allons nous intéresser au jazz au sein de la littérature et ainsi montrer l'importance d'un mouvement culturel commun à ces deux médias. L'invention d'un art narratif qui serait spécifique aux littératures postcoloniales contraint l'écrivain à se poser des défis. Certes, les littératures postcoloniales sont un contre-discours au discours colonial. Cependant, les auteurs ne cherchent pas à dire l'inverse de ce que l'Histoire officielle a pu démontrer, mais ils souhaitent faire entendre une autre voix, une voix plus authentique. Cette voix permettrait de proposer un mode alternatif de représentation du monde. Il y a ici, une volonté de s'écarter d'un ethnocentrisme trop pesant et de montrer l'autre en tant qu'il est différent. Autrui "c'est l'*autre*, c'est-à-dire le moi qui *n'est pas moi* "[144]. L'appropriation du genre romanesque par des auteurs africains, notamment, montre que l'on peut être étranger à quelque chose mais grâce au contact de cette altérité, il est possible produire quelque chose de différent. Achebe fait cette analogie entre le genre romanesque occidental et le jazz. En effet, les musiciens se sont servis d'instruments occidentaux pour créer une nouvelle musique. Cette analogie montre que les mêmes défis s'imposent aux musiciens de jazz et aux auteurs postcoloniaux. Comment faire naître un nouveau mouvement culturel à partir d'une culture qui a été imposée ? L'intérêt de lier littératures postcoloniales et jazz se mesure sur un plan linguistique également. La musique est une véritable langue vernaculaire. Elle correspond presque à un créole. Elle n'est donc pas accessible à tous. Les auteurs pourraient mettre un glossaire pour expliquer le vocabulaire musical spécialisé. Il y a parfois une opacité voulue par les auteurs. Cette opacité souligne une volonté d'inscrire l'œuvre dans un métissage culturel. Tout n'est jamais complètement obscur dans un texte, certains éléments peuvent venir troubler la lecture et perturber le lecteur qui est alors obligé de s'adapter à l'autre. Ce qui est intéressant ce sont bien les différences qui nous séparent. Le rapprochement entre littérature et jazz est en ceci intéressant qu'il offre la possibilité de parler de l'autre grâce à la rencontre de ces deux médias.

---

[144] In Jean-Paul Sartre, *L'être et le néant*, Paris, Gallimard, 1976. p.275.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Un des moyens les plus utilisés dans les littératures postcoloniales pour évoquer le jazz est de parler des lieux privilégiés. Les cabarets, les caves ou les bars amènent le narrateur dans le lieu de l'expression musicale. Le narrateur prend alors une place particulière, nous avons la sensation qu'il participe plus activement à la réalisation musicale ainsi qu'à sa propre réalisation. Dans le roman d'Alice Walker, *La Couleur pourpre,* Célia l'héroïne rencontre une chanteuse de blues, elle pénètre donc dans l'antre de cette musique lorsqu'elle va voir son amie. La musique telle qu'elle est vécue par la narratrice devient une échappatoire à sa condition misérable. Elle a été mariée de force, son mari la bat, et sa vie ressemble à celle d'une bonne. La rencontre avec la chanteuse va bouleverser sa vie. Elle va s'affirmer, et même pouvoir obtenir un métier convenable. Il y a une analogie tout à fait surprenante ici. Nous disons souvent que la musique permet que l'on s'évade mentalement, or ici, dans ce roman, l'évasion est intellectuelle et physique puisqu'elle s'accompagne d'un départ effectif. Nous retrouvons le même processus dans l'œuvre de Maryse Condé, *Desirada*. Marie-Noëlle va elle aussi pouvoir échapper à sa vie malheureuse pour suivre son mari, musicien de jazz. Cependant l'exil de Marie-Noëlle ne sera pas aussi bénéfique que pour l'héroïne précédente. Dans ces deux textes, la musique déclenche un départ qui apparaît en premier lieu comme salvateur pour les personnages. Revenons à l'importance du lieu. Chez Maryse Condé, le club, où se produit le mari de la narratrice est complètement sacralisé par les sessions musicales qui s'y tiennent. Ce lieu d'ouverture à l'intermédialité est aussi celui de l'enfermement des narratrices. Dans les deux romans que nous analysons, ces lieux sont ambivalents : ils sont échappatoire et solitude car ils empêchent l'héroïne de se confronter au monde extérieur. La dichotomie rappelle l'état de transe dans lequel se trouvent les musiciens, comme s'ils étaient possédés par le démon musique. Le roman postcolonial est marqué par la polyphonie. Plusieurs voix s'expriment et se répondent.

Dans les romans d'Alice Walker et de Maryse Condé, cette structure est vraiment mise en avant. En effet, la première structure est un roman épistolaire. Il s'agit d'un échange entre deux sœurs, deux voix s'expriment donc et soulignent deux existences complètement différentes. Dans le texte de Maryse Condé, nous avons des chapitres bien distincts qui permettent à différents personnages de dévoiler leur intimité. La structure même des œuvres offre un défi d'écriture propre à la musique. Les voix qui se mêlent, qui se rencontrent et qui

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

se font écho se retrouvent de la même façon en musique. L'adjectif antiphonal[145] qui caractérise la structure est hérité du vocabulaire musical. Dire la musique revient ici à appliquer des théories d'un média sur un autre média. Ceci peut paraître étrange tant l'écart entre la musique et la littérature est grand, cependant il faut rappeler les nombreuses analogies que nous pouvons faire entre une musique en particulier et un champ littéraire donné. La volonté des auteurs de parler de métissage culturel s'inscrit au cœur des œuvres.

La musique joue sur notre corps, nous dansons, nous battons la mesure. Nous n'arrivons pas toujours à mettre des mots sur ce que nous ressentons lorsque nous écoutons de la musique, mais notre corps sait retranscrire l'impact que la musique a sur lui. Les littératures postcoloniales le soulignent aussi en présentant des corps en mouvement. Nous le voyons, par exemple dans *Desirada*, avec cet extrait : « Dans l'odeur de la fumée et des alcools forts, les fidèles étaient là à dodeliner de la tête, à battre des mains en mesure, puis brusquement, comme saisis, à pousser des cris aigus et à applaudir avec fièvre. » Dire le jazz c'est évidemment dire la musique mais c'est parler de tout ce qui accompagne la musique, tout ce qui entre en relation avec la musique. Ainsi, le jazz n'est plus simplement un décor, une toile de fond, mais il peut servir de métaphore à la littérature pour formuler la condition des hommes noirs jusqu'aux années 60. Dans les deux romans présentés, les deux personnages principaux sont des femmes, et leur corps est l'objet de tous les vices. Les auteurs, elles-mêmes femmes, parlent alors des subalternes qui sont encore plus basses dans l'échelle sociale que des hommes noirs. La musique qui les aide à avancer est aussi le révélateur d'une condition qu'il faut améliorer. Le jazz serait le point de basculement d'une vie dans une autre, le point de départ d'une réflexion sur son existence. Dire l'indicible de l'infini musical permettrait à des personnages d'exprimer l'indicible de leur existence.

Les auteurs postcoloniaux dépassent parfois l'évocation du jazz pour essayer de retranscrire en mots les effets de la musique. Ahmadou Kourouma, auteur africain, modifie le français en l'abaissant d'un demi-ton pour le rapprocher du Malinké familier. Or cette technique est empruntée au jazz. En effet, les blues-notes : un « abaissement d'un demi-ton de

[145] In La voix glossaire, www.ethnomusicologie.net

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

la tierce, de la septième et éventuellement de la quinte d'une gamme majeure », permettent de créer un référent-Africain, transposable d'un art à un autre. Ainsi le jazz n'est plus pris comme élément de la diégèse mais comme influençant l'écrivain lui-même dans sa pratique.

Léon-Gontran Damas est guyanais et il est l'une des figures majeures du mouvement de la Négritude avec Aimé Césaire et Léopold Sédar Senghor. Même s'il s'en cache, son influence dans ce mouvement n'est plus à démontrer. Wilfried Cartey (professeur à l'Université de Columbia) met en avant les différences entre ces trois figures en ces termes: « Damas est le poète de l'exil ; Aimé Césaire le poète qui chante le retour symbolique à un pays ; Léolpold Sédar Senghor est le Dyali de la présence africaine qu'il invoque et d'où il obtient un sens de la continuité et de la permanence. » Damas est très fortement influencé par les grandes figures noires américaines comme Langston Hughes (figure de la Harlem Renaissance comme nous l'avons vu précédemment). Hughes a eu une enfance marquée par le racisme, les stéréotypes ainsi que par la musique qui nourrit sa poésie. L'influence de sa poésie sur celle de Damas se traduit par une langue simple, percutante et évidemment par le rythme du jazz. Léon-Gontran Damas dépasse le cadre de l'écriture pour choisir ses inspirations et va jusqu'à s'intéresser à un célèbre musicien : Louis Armstrong. Damas choisit un des morceaux les plus populaires d'Armstrong comme thème d'un de ses poèmes. « Shine » qui est le titre de ce morceau, met en exergue l'intermédialité voulue par Damas. Il ne s'agit pas seulement de rendre hommage mais aussi de témoigner de l'influence que la musique et notamment, le jazz, a sur des auteurs postcoloniaux. « Shine » signifie briller ; nous notons alors que la référence est double : d'une part le titre nous renvoie à celui d'Armstrong mais il possède deux connotations, l'une positive et l'autre plus triste comme le montre le poème de Damas.

Le vers « Et mon visage brille aux horreurs du passé/et mon rire effroyable est fait pour repousser le spectre des lévriers traquant marronnage » révèle un oxymore qui souligne l'idée que nous venons de développer. Si Damas s'emploie dans ses poèmes et dans son engagement littéraire à produire de l'intermédialité et si ses influences sont multiples, c'est parce qu'il cherche à dépasser le cadre d'une littérature nationale. Damas était fier d'être guyanais mais il envisageait les échanges transatlantiques comme étant des plus riches. Si nous avons choisi de travailler sur un recueil de poèmes de Damas, c'est pour montrer que son œuvre se fonde sur les principes de constitution de la musique jazz. Ainsi, la preuve est faite que c'est en réunissant des pratiques hétéroclites que l'on peut créer un art nouveau qui est plus ancré dans la réalité de la vie de certaines minorités. Ce qui est intéressant chez Damas, c'est qu'il va

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

jusqu'au bout de son métissage culturel en faisant des adresses à différents auteurs. Ceci participe également à l'inscription d'un champ littéraire dans une littérature monde. Léon-Gontran Damas tend à montrer que l'homme noir a dû se construire une nouvelle identité, certes « rhizome »[146] comme le démontre Glissant, mais une identité qui ne s'apparente pas à celle de l'homme occidental.

[146] Concept défini par Édouard Glissant

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Le premier poème du recueil de Léon-Gontran Damas est intéressant car il pose les jalons de la réflexion de l'auteur.

ILS SONT VENUS CE SOIR

Pour Léopold Sedar Senghor

Ils sont venus ce soir où le
tam
tam
roulait de rythme
en
rythme
la frénésie
des yeux
la frénésie des mains
la frénésie
des pieds de statues
DEPUIS
combien de MOI MOI MOI
sont morts
depuis qu'ils sont venus ce soir où le
tam
tam
roulait de rythme
en
rythme
la frénésie
des yeux
la frénésie
des mains
la frénésie des pieds de statue[147]

[147] In Léon-Gontran Damas, *Pigments Névralgies*, Paris, Editions Présence Africaine, 2005. p.13.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Ce poème nous intéresse tout particulièrement parce qu'il synthétise à lui seul tous les éléments que nous avons vus jusqu'à présent. Tout d'abord, notons l'adresse à Léopold Sédar Senghor qui place le lecteur face à un référent culturel. Le texte s'inscrit donc dans une lignée et un mouvement culturel particulier qui est celui de la Négritude. De plus, l'intermédialité est présente de deux façons. Tout d'abord avec la référence musicale : « le/ tam/ tam » joue ici un rôle essentiel puisqu'il donne le rythme au poème. La frontière entre poésie et musique est alors bien mince. Elle l'est également avec l'organisation du poème sur la page. Un dessin se crée avec un espacement entre différents termes. Notre oreille est prise à partie grâce aux références musicales mais notre œil l'est également. Une synesthésie se met en place pour nous plonger au cœur d'un texte réunissant trois arts. Nous remarquons également la présence de différents éléments du corps : « des yeux », « des mains », « des pieds ». L'utilisation d'articles indéfinis est à souligner. Elle donne une impression de multitude comme si les voix présentes étaient nombreuses à s'exprimer sur le rythme de la musique. Une multitude qui s'inscrit à contre-sens du mot « MOI » répété trois fois. La musique est rassembleuse mais finalement c'est au plus profond de nous-mêmes que nous la vivons. Il nous est parfois difficile d'exprimer notre ressenti quant à notre expérience musicale, car il s'agit de dire l'indicible. Damas met en avant cette ambiguïté dans son poème. Il tente de dire l'indicible en traitant à la fois du singulier et de l'universel. Nous pouvons aussi voir cette idée avec l'emploi de l'article défini « la » pour « frénésie ». En effet, comme nous le disions précédemment écouter de la musique est une expérience personnelle, mais finalement le sentiment général qui s'en dégage peut être partagé par tout un groupe d'auditeurs qui est littéralement convié par Damas à une écoute attentive. Dès le titre, nous sommes placés à un moment particulier de la journée : le soir. Or il s'agit d'une référence à la tradition orale des anciens peuples colonisés. C'est autour d'un feu et sur un fond musical que l'on racontait les légendes à transmettre de génération en génération. Ce poème met en exergue la volonté du poète de donner en héritage toutes ces influences à tous ses lecteurs. Qu'ils soient noirs ou blancs, la réflexion autour de la définition d'un être au monde se fait ici.

Nombreux sont les auteurs postcoloniaux qui se sont intéressés au jazz dans leurs écrits. Cependant ceux que nous avons étudiés montrent que l'intermédialité participe à l'enjeu général d'une œuvre postcoloniale. Dire la musique dans ce champ littéraire entraîne une réflexion sur la définition d'un être au monde et sur son inscription dans la littérature monde comme nous le verrons dans la partie suivante de la thèse. L'homme noir, que l'on a

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

fait taire durant des siècles, trouve une voix pour exprimer sa souffrance qui touche le singulier comme l'universel. Il ne s'agit pas de créer un contre-discours mais de montrer au monde entier qu'une altérité existe et qu'il faut en tenir compte. Il n'y a pas ici de compétition entre les arts. La musique ne domine pas la littérature et les écrivains ne souffrent pas d'un complexe vis-à-vis de cet art qui touche l'infini. Mais ces écrivains se servent de la puissance d'expression de la musique pour donner à leurs œuvres une dimension originale. Jazz et littératures postcoloniales ont des existences parallèles, c'est pourquoi les influences sont multiples et si enrichissantes. Léon-Gontran Damas incarne parfaitement ce métissage culturel. Il est également une figure importante parce qu'il a initié une pensée transcontinentale qui abolit des frontières superfétatoires. Cette pensée a encore des répercussions aujourd'hui sur la manière dont les écrivains francophones de la Caraïbe et de l'Afrique sont perçus aux Etats-Unis. Ces auteurs, tels que Maryse Condé, enseignent aux Etats-Unis, alors qu'en France, ils n'ont encore qu'une place marginale. Les littératures postcoloniales et le jazz ont permis un rapprochement culturel entre les anciennes colonies et les Etats-Unis, ce qui n'est pas encore le cas avec la France. Peut-être avons-nous du mal à considérer l'autre parce qu'il est trop différent de nous ?

c) Des enjeux linguistiques

Si nous prenons comme exemples, Assia Djebar et Ahmadou Kourouma, le français n'est pas leur langue maternelle. Ainsi le choisir comme langue d'expression artistique révèle une volonté de trouver le meilleur vecteur pour le message qu'ils souhaitent faire passer. « Se dire dans la langue de l'Autre c'est aussi tenter d'exhumer l'Autre dans la langue » est la formule que Jeanne-Marie Clerc a trouvée pour mettre en exergue ce positionnement face à l'autre : celui qui est à la fois, différent et le même par rapport à nous. Les voix de l'ailleurs autant que les voix tues trouvent leur expression dans le jeu de la langue et dans toutes les possibilités que celle-ci offre. Le mélange des voix souligne l'importance de l'interculturalité dans les œuvres postcoloniales. Rappelons que les anciens colonisés étaient en position de syncrétisme culturel lors de la période coloniale et bien après. Vivre avec sa propre culture et celle de l'Autre, imposée, mettait les anciens colonisés en situation d'insécurité et d'instabilité culturelles. Ceci ressort très nettement dans les œuvres que nous avons étudiées. Dans *Allah n'est pas obligé*, les petits textes de tradition orale malinké reformulés dans un français écrit témoignent de cette interculturalité que nous venons d'exposer. Chez Assia Djebar, les voix

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

de l'ailleurs trouvent leur expression dans la multiplicité des récits qui nous sont offerts. La première nouvelle qui porte le même titre que le recueil de nouvelles, est une lettre et met en avant la voix de l'Autre car nous savons qu'il y a échange même si celui-ci n'est pas retranscrit littérairement. Encore une fois, nous sommes dans l'évocation - et non dans la simple présentation- qui fait naître une réflexion très profonde quant aux thèmes des textes. Dans l'œuvre de J.M. Coetzee, le syncrétisme culturel se traduit par une intertextualité omniprésente. L'intertextualité offre la possibilité qu'une voix autre s'exprime : une voix de l'ailleurs comme nous avons pu le démontrer dans un paragraphe précédent. Mais l'élément le plus significatif est, sans aucun doute, exprimé par les citations reformulées de *La phénoménologie de l'esprit* de Hegel. Cette intertextualité présente deux caractéristiques : elle souligne la référence de la littérature à elle-même mais également de la littérature à la philosophie, ce qui donne une autre dimension à la réflexion. La littérature dépasse ses propres cadres, tout comme la politique coloniale l'a fait. La justification civilisatrice n'était qu'une façade et les crimes commis sont la partie immergée de l'iceberg. L'œuvre de Coetzee souligne ce besoin d'expansion et cette nécessité parfois dangereuse de dépasser les cadres préalablement définis.

Cependant l'intertextualité et l'ouverture à d'autres disciplines n'ont rien de dangereux. Elles montrent le besoin humain de s'ouvrir à l'inconnu, c'est pourquoi il est nécessaire dans les œuvres postcoloniales d'ouvrir les portes qui mènent à de nouveaux horizons. De plus, lorsqu'il s'agit de donner une vie fictive à l'histoire immédiate, la transdisciplinarité devient obligatoire car elle permet le passage du factuel à la fiction. Le livre ne se suffit pas. Il faut convoquer d'autres pans de la connaissance. Nous l'avons vu précédemment, les littératures postcoloniales sont multilingues. Ce sont donc diverses régions du monde qui sont visées lorsqu'un auteur publie en espagnol, en anglais ou en français. Cependant, cette conception de la réception de telles œuvres peut être contrariée par deux phénomènes.

Le premier concerne les écrivains qui font le choix délibéré d'écrire des textes en français-créole et sans inscrire à la fin de l'ouvrage un glossaire. Ce choix est promu par une volonté de marquer l'ancrage géographique de ces œuvres et de valoriser une langue créolisée, une langue qui s'est nourrie du dialecte local et du français normé transmis par le biais des écoles républicaines. L'opacité créée oblige le lecteur francophone à s'adapter à une

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

nouvelle langue. Il ne s'agit pas d'empêcher les lecteurs ne connaissant pas le créole de lire les œuvres mais il est nécessaire qu'ils fassent l'effort de s'adapter.

Le second phénomène repose sur les difficultés rencontrées par les écrivains qui ne savent pas dans quelle langue écrire. Leur langue maternelle/paternelle les renvoie à des traditions ancestrales qu'ils veulent dépasser parce que la langue est empreinte de douleur et de souffrance. Or le français ou l'anglais sont les langues des colonisateurs. Elles sont la preuve de l'ancienne domination. Il s'agit donc parfois d'un véritable déchirement qui n'est pas représentatif d'une volonté de toucher le public le plus large. Le choix se fait souvent par défaut en faveur de la langue qui est la moins douloureuse. Cet aspect de la problématique peut paraître anodin mais il est en réalité crucial. Dans la première partie, nous avons vu que la langue posait le problème de la réception. Pour qui j'écris ? Dans la seconde partie, nous voyons que c'est l'écrivain lui-même qui peut se mettre en danger en fonction de la langue choisie. Les littératures postcoloniales proposent ici un contre-discours ancré dans les problématiques du monde contemporain parce qu'elles posent deux questions essentielles :
- quel est le rôle de la littérature ?
- quelle est la place de l'écrivain dans la société d'aujourd'hui ?

Or, nous pensons que les littératures postcoloniales répondent à ces deux questions en se saisissant de la réalité postcoloniale qui est aujourd'hui au cœur des préoccupations comme nous l'avons exprimé au début de ce travail.

Fréquemment, on assigne un rôle aux auteurs postcoloniaux. Ils sont la voix de leur peuple. Ils se doivent de témoigner pour tous ceux qui n'en ont pas eu ou qui n'en ont pas la possibilité. Certains auteurs comme Raphaël Confiant valorisent alors un communautarisme qui nous semble dangereux dans notre réflexion. Nous l'observons notamment à travers la créolité[148]. Ce positionnement idéologique lié à trois écrivains Martiniquais Jean Bernabé, Raphaël Confiant et Patrick Chamoiseau marque les difficultés des Antillais à trouver leur identité.

[148] In Jean Bernabé, Raphaël Confiant et Patrick Chamoiseau, *Eloge de la créolité*, Paris, Gallimard, 1989.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Ni Européens, ni Africains, ni Asiatiques, nous nous proclamons Créoles. Cela sera pour nous une attitude intérieure, mieux : une vigilance, ou mieux encore, une sorte d'enveloppe mentale au mitan de laquelle se bâtira notre monde en pleine conscience du monde. Ces paroles que nous vous transmettons ne relèvent pas de la théorie, ni de principes savants. Elles branchent au témoignage.[149]

Certes, ils proposent un contre-discours au discours colonial dans le but de dépasser les horreurs du monde colonial. Cependant, ils s'enferment dans leur monde et ne réfléchissent que par rapport à leur passé à eux et à l'avenir de leur petit groupe. Cet enfermement que nous constatons chez des auteurs antillais ou encore africains est un aspect de la problématique. Il y a bien deux versants à la problématique postcoloniale : la nécessité de s'ouvrir au monde et le besoin de se retourner vers ce qui a fondé une culture et une communauté.

Dans un monde aux frontières brouillées par les flux globaux, la violence interethnique, le nationalisme débridé ou la politique sécuritaire sont autant de pis-aller pour raviver le flambeau de certitudes culturelles déclinantes. Loin de s'inscrire dans un contexte d'avancée de la démocratie, la question de la diversité se pose dans un moment de crise où la « tyrannie des petites différences », selon l'expression freudienne, se révèle insupportable pour des identités devenues incertaines. [150]

Nous voyons bien ici que la question identitaire est tout aussi essentielle. Nous ne pouvons plus mettre les gens dans des cases bien définies. Le métissage a changé la face du monde, or, plutôt que de le craindre, il est possible d'en interroger tous ses aspects comme les littératures postcoloniales nous invitent à le faire.

---

[149] *Ibidem*, p.13.

[150] In Sous la direction de Nicolas Bancel, Florence Bernault, Pascal Blanchard, Ahmed Boubeker, Achille Mbembé et Françoise Vergès , op. cit. p.10.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

En conclusion, dans cette partie de notre travail, nous avons posé les bases de notre réflexion. Nous avons d'abord déterminé les contours de notre recherche en proposant d'inscrire une seule expression pour désigner les littératures sur lesquelles nous travaillons. Puis, nous avons proposé une définition des littératures postcoloniales qui s'appuie sur quatre points :

- la déconstruction du discours colonial comme moyen de critiquer un système qui demeure encore aujourd'hui problématique. Nous avons encore du mal à admettre l'aspect négatif et antihumaniste de la démarche colonialiste.
- la volonté de promouvoir l'égalité de tous.
- la capacité de ces auteurs de parler au nom de leur communauté et de traiter des questions identitaires.
- la mission des écrivains postcoloniaux de mettre en mots la réalité postcoloniale contemporaine chargée de vérités autour de l'histoire, de liens entre les arts et parfois de la violence qui gangrène notre société

Nous nous baserons sur l'ensemble des éléments énoncés dans cette partie pour défendre l'inscription des littératures postcoloniales dans les programmes du second degré.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Chapitre II : Littérature et définition d'un nouvel humanisme

1. Qu'est-ce qu'être au monde aujourd'hui ?

Se poser cette question, aujourd'hui, est presque devenu un automatisme. Dans notre monde globalisé, tant par les problématiques économiques que géopolitiques, il devient très délicat de ne raisonner qu'en fonction de l'aire géographique dans laquelle on vit. Les évènements qui se tiennent sur la planète ont des conséquences d'un bout à l'autre du monde. Un nouveau phénomène est assez symptomatique de la problématique que nous posons ici : à chaque nouvel attentat sur la planète, les principaux monuments revêtent les couleurs du pays touché. Cela démontre bien notre capacité à prendre en compte le reste du monde. Cela prouve que nous ne sommes plus dans un système eurocentré mais bien mondial. Cependant, quelle position adopter en tant qu'humain lorsqu'on est à la recherche de son identité ? En psychologie sociale, les recherches[151] tendent à montrer que pour qu'un individu trouve son identité, il faut qu'il accommode parfaitement l'ensemble de ses composantes personnelles à toutes les composantes communautaires qui lui sont renvoyées. Être soi dans un monde globalisé revient donc non seulement à être en mesure de se définir personnellement, de connaître la quintessence de notre être, tout en adhérant aux valeurs des groupes sociaux auxquels nous appartenons. L'identité sociale d'un individu passe donc par la représentation qu'il se fait de lui-même dans l'environnement social intériorisé. L'identité sociale ne peut en aucun cas être complètement différenciée de l'identité personnelle car cette dernière est le fruit de la socialisation et des différentes expériences qu'un individu a réalisées. En revanche, l'identité sociale est bien dissociable de l'identité culturelle qui fonctionne comme l'adhésion d'une personne à un système de valeurs propres à une culture. Si l'on prend le cas des Mahorais, puisque c'est un point important de notre travail de recherche, comment peuvent-ils à ce moment-ci de leur histoire construire réellement leur identité sociale ? D'un point de vue culturel, ils sont bien plus proches des Comoriens que des métropolitains. Leur identité culturelle est donc bâtie à partir de leur histoire et de leur proximité géographique avec un

[151] In Jean-Claude Deschamps, *L'identité en psychologie sociale*, *Des processus identitaires aux représentations sociales*, Paris, Armand Colin, 2012.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

autre pays que celui auquel ils appartiennent politiquement parlant. De plus, d'un point de vue identitaire, bien que possédant la nationalité française, les Mahorais ont-ils une place reconnue comme légitime au sein de l'hexagone ? Quelle identité sociale découle de ce constat ? Quelle vision de l'être au monde peut-on construire pour mieux saisir les différentes facettes de la problématique ? Pour ce faire, nous devons nous appuyer sur les travaux philosophiques d'Edouard Glissant. Nous pouvons notamment nous appuyer sur sa réflexion sur les relations qui naissent au sein même des livres. « L'œuvre de Glissant se veut cet archipel de livres, disant la présence antillaise dans le monde sur le mode de la répétition, de l'accumulation et de l'errance des personnages cycliques, d'un livre à l'autre. »[152] La colonisation a imposé un certain nombre de pratiques, a mis en exergue l'absolu, l'unique façon d'envisager le monde. Cependant, dans les plantations un système parallèle s'est mis en place. Les sociétés qui se sont créées dans les plantations ont révélé une formidable capacité de l'humanité à se métisser, à allier la culture imposée par les Européens à la culture africaine importée par les esclaves. De nouvelles pratiques sont nées suite à ces différentes rencontres. La poétique glissantienne souligne cette dichotomie entre la domination et le métissage.

Se définir en tant qu'être humain aujourd'hui, c'est être capable de saisir l'ensemble des traits identitaires, culturels qui agissent en nous. C'est apprendre à reconnaître que l'identité unique n'existe plus.

2. Définition d'un corpus pour le collège et le lycée

Au collège, nous n'avons pas les mêmes attentes en fonction du niveau des classes.
Pour les sixièmes, il nous semble important de les confronter à un univers culturel différent du leur. Ainsi, pour les élèves de l'hexagone comme pour les Mahorais, il paraît indispensable de faire dialoguer les textes et notamment les contes. Ce genre littéraire offre de nombreux avantages. Nous observons qu'ils sont inscrits culturellement parce qu'ils mettent en scène des animaux spécifiques. Ils délivrent aussi une morale qui sera marquée par l'influence de l'histoire des valeurs des communautés. *Leuk, le lièvre* est un bon exemple notamment lorsqu'il rencontre Diargogne-l'araignée :

Tout à coup, Leuk entend une voix fine qui appelle : « Leuk ! Leuk ![…]

[152] In Lydie Moudileno, *L'écrivain antillais au miroir de sa littérature*, Paris, Karthala, 1997. p.115.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

« C'est moi, Diargogne-l'araignée, répond la voix. Je ne te veux que du bien. N'aie aucune crainte. Considère-moi comme ton ami et ton frère.

- *Que me veux-tu donc, mon ami, mon frère ?*
- *Ecoute-moi bien. Si tu es plus intelligent que moi, je suis certainement plus savante que toi. Je sais des choses que tu ignores. Regarde cette toile au milieu de laquelle je me balance. Chacun des nombreux fils qui la composent est un câble qui peut me renseigner quand je désire connaître l'avenir. Je le fais vibrer et il se met à parler un langage clair pour moi seule. Veux-tu si tu n'es pas pressé que je te prédise ton avenir ? […]*

Diargogne-l'araignée fait vibrer un, deux, trois des fils soyeux qui composent sa belle toile. Elle écoute l'une après l'autre leurs vibrations, qui sont différentes. Puis, s'adresse à Leuk, elle lui dit : « Tes ruses te feront avoir beaucoup d'histoires. Sans doute tu sauras toujours te tirer d'affaire, mais tu rencontreras parfois de sérieuses difficultés[153].

Dans cet extrait, nous assistons à la rencontre entre deux personnages symboliques, le héros et celle qui le met en garde contre les difficultés qu'il pourrait rencontrer tout au long de son parcours initiatique. Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est le rôle joué par l'araignée. Elle possède des caractéristiques tout à fait positives car elle devient un adjuvant du héros. Elle lui prédit son avenir et lui donne des outils pour éviter certains pièges. Ainsi, nous observons que dans la culture Africaine, l'araignée est vue de manière positive alors que dans la culture Européenne, ce n'est pas du tout le cas. En parallèle de la lecture de ce conte, les enseignants de lettres pourraient très bien proposer une lecture de la Métamorphose d'Arachné. L'araignée est ici prise dans une dimension plus péjorative puisqu'il s'agit d'une punition ordonnée par Pallas pour punir la mortelle qui l'a défiée. Nous proposons dans ce cadre un dialogue entre les textes et entre les cultures qui pourrait résonner de manière positive et favoriser l'acquisition de la compétence du vivre ensemble.

[153] In Léopold Sédar Senghor et Abdoulaye Sadji, *La belle histoire de Leuk-le-lièvre*, Vanves, EDICEF, 1990. pp.6-7.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

De plus, il existe de nombreux recueils de contes spécifiques à des pays. On en trouve plusieurs pour la Caraïbe, pour l'Afrique noire ou encore pour le Maghreb. Nous souhaitons ici présenter un album intitulé *Les contes d'Algérie* publié en 2011 aux éditions Milan jeunesse. Cet ouvrage est composé de contes spécifiques à un pays et a l'avantage de contenir un CD. La version audio phonique des contes est un atout pour les élèves ayant des difficultés de lecture ou des troubles dyslexiques ou dyspraxiques.

Pour les cinquièmes, c'est au sein de la poésie que nous pouvons trouver des thématiques intéressantes. Commencer à leur parler de la traite négrière est tout à fait possible notamment à partir de ce groupement de textes.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Blanchi
Pour Christiane et Alioune Diop
Se peut-il donc qu'ils osent
me traiter de blanchi
alors que tout en moi
aspire à n'être que nègre
autant que mon Afrique
qu'ils ont cambriolée

Blanchi
Abominable injure
qu'ils me paieront fort cher
quand mon Afrique
qu'ils ont cambriolée
voudra la paix la paix rien que
la paix

Blanchi
Ma haine grossit
en marge
de leur scélératesse
en marge
des coups de fusil
en marge
des coups de roulis
des négriers
des cargaisons fétides de l'esclavage cruel
Blanchi
Ma haine grossi en marge
de la culture
en marge
des théories
en marge des bavardages
dont on a cru devoir me bourrer au berceau
alors que tout en moi aspire à n'être que nègre
autant que mon Afrique qu'ils ont cambriolée

Léon Gontran DAMAS, pigments, Présence africaine, 1962.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Et elle est debout la négraille
la négraille assise
inattendument debout
debout dans la cale
debout dans les cabines
debout sur le pont
debout dans le vent
debout sous le soleil
debout dans le sang
debout
et
libre
debout et non point pauvre folle dans sa liberté et
son dénuement maritime girant en la dérive parfaite
et la voici :
plus inattendument debout
debout dans les cordages
debout à la barre
debout à la boussole
debout à la carte
debout sous les étoiles
debout
et
libre
et le navire lustral s'avancer impavide sur les eaux écroulées.

Aimé Césaire, Cahier d'un retour au pays natal, 1939.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

LE DROIT

Je le veux ce droit !
Celui de respirer sans chaîne.
Rendez-moi le droit
De naître homme.
De vivre ma terre de mes envies,
De mourir parce que je suis libre.

Rendez-moi le droit !
De pleurer,
De rire,
De détester,
D'aimer.
Rendez-moi mon cœur d'homme,
Mon arrogance d'espèce,
Ma faim de victoire,
Ma soif de grandeur.

Je le veux ce droit !
Ma course peut être belle
Hors de vos terrains de jeux.
Ma passion est grande de mes tentations,
De ces choses inconnues qui vous agrippent.

Je le veux ce droit !
Et d'ailleurs
Je ne vous le demande plus.
Je le prends.
Comme un dû,
Comme un bien,
Comme le droit de tout homme.

Larmes des Mots de Didyer MANNETTE

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

MON ANCETRE… MON AÏEUL

J'entends tes plaintes à fond de cale
Je devine tes souffrances au fond de mon âme
Avant que je ne chavire
J'ai quitté le navire
Mon ANCÊTRE
Mon AÏEUL
Mon supplice
Mon affliction
Je sens le fouet pénétrer ta peau
Je hurle de douleur
Ma haine est à fleur de peau
J'étouffe partout
L'ailleurs n'a pas de goût
Mon ANCÊTRE
Mon AÏEUL
Mon orgueil
Mon espoir
Je vois tes fils pleurer de rage
Je perçois ton tourment et te rends hommage
Je suis triste de tant de vies brisées
Pas d'humanité, seulement le fouet
Mon ANCÊTRE
Mon AÏEUL
Ma fierté
Ma liberté
Je goûte à ce silence moqueur
L'espoir d'un jour meilleur
J'effleure cette plaie béante
Stigmates de toutes tes pénitences
Mon ANCÊTRE
Mon AÏEUL
Mon présent
Mon devenir
Le passé n'est plus
Et pourtant… il demeure

Marie-jeanne CAPITOLIN

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Un oiseau passe
éclair de plumes
dans le courrier du crépuscule
VA
VOLE
ET DIS-LEUR
Dis-leur que tu viens d'un pays
formé dans une poignée de main
un pays simple comme bonjour
où les nuits chantent
pour conjurer la peur des lendemains
dis-leur
que nous sommes une bouchée
répartie sur sept îles
comme les sept couleurs de la semaine
mais que jamais ne vient
le dimanche de nous-mêmes
VA
VOLE
ET DIS-LEUR
Dis-leur que les marées
ouvrent la serrure de nos mémoires
que parfois le passé souffle
pour attiser nos flammes
car un peuple qui oublie
ne connaît plus la couleur des jours
il va comme un aveugle dans la nuit du présent
dis-leur que nous passons d'île en île
sur le pont du soleil
mais qu'il n'y aura jamais assez de lumière
pour éclairer
nos morts
dis-leur que nos mots vont de créole en créole
sur les épaules de la mer
mais qu'il n'y aura jamais assez de sel
pour brûler notre langue
VA
VOLE
ET DIS-LEUR
Dis-leur qu'à force d'aimer les hommes
nous avons appris à aimer l'arc-en-ciel
et surtout dis-leur
qu'il nous suffit d'avoir un pays à aimer
qu'il nous suffit d'avoir des contes à raconter
pour ne pas avoir peur de la nuit
qu'il nous suffit d'avoir un chant d'oiseau
pour ouvrir nos ailes d'hommes libres
VAVOLE ET DIS-LEUR.

Ernest Pépin, Babil du songer. Ibis Rouge, 1997

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Au sein de ce groupement de textes, la traite négrière est représentée. Pour des élèves de cinquième, il est très facile d'aborder les thématiques suivantes : l'héritage familial (comme dans le poème de Marie-Jeanne Capitolin), la notion de liberté (observable dans les poèmes de Césaire et d'Ernest Pépin), la reconnaissance de la valeur des Noirs (à travers les textes de Didyer Mannette et de Senghor).

Pour les quatrièmes et pour les troisièmes, les choix sont plus larges. En effet, la maturité des élèves leur permet de prendre conscience de la réalité du monde. Choisir des textes postcoloniaux en rapport avec les thématiques du programme est tout à fait possible. Ces élèves seront sensibles aux thèmes du racisme, de l'Histoire, de la violence et de la construction d'une identité métissée. Les récits personnels ont évidemment une place particulière pour la classe de troisième. Nous pensons par exemple au roman *Demain, j'aurai vingt ans* d'Alain Mabanckou ou encore *Victoire, les saveurs et les mots* de Maryse Condé. Ce dernier est réellement intéressant parce que le parcours de Victoire est fondamentalement initiatique. Chaque étape de sa vie représente un chaînon de la chaîne d'esclave et petit à petit elle les détruit tous pour permettre à sa descendance d'exister de manière singulière dans le monde.

> *Avec son chagrin et ses remords, Jeanne édifia un mythe qui ne correspondait guère à la réalité, et laissait dans l'ombre les aspects incertains de la personnalité de Victoire. En un mot, elle tenta à tout prix de la couler dans le moule sans originalité de la « matador » guadeloupéenne. Il me plaît, quant à moi, que ma grand-mère demeure secrète, énigmatique, architecte inconvenante d'une libération dont sa descendance a su, quant à elle, pleinement jouir.* [154]

Au lycée, le choix paraît encore plus large et dépend essentiellement de la sensibilité de chaque enseignant. Il ne faut pas non plus oublier qu'un choix d'ouvrages peut se faire en fonction de la classe et des problématiques qu'elle présente.

---

[154] In *Victoire, les saveurs et les mots*, op.cit. pp.318-319.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

CONCLUSION

Lorsque l'on regarde l'histoire littéraire et l'histoire de notre pays, nous observons à maintes reprises des exemples de perméabilité. L'une et l'autre se nourrissent. Nous sommes aujourd'hui dans une époque charnière. La majorité des générations contemporaines, c'est-à-dire, nées à partir des années 50, ont vécu dans une certaine insouciance puisque nombre de Français aujourd'hui n'ont pas connu la guerre. Les médias, les politiques avaient rappelé le devoir de mémoire pour que plus jamais des évènements dramatiques tels que la Shoah se répètent. Or, les consciences ont vaqué à des activités oisives et ont oublié ce qu'était la vie en temps de conflit. Mais l'actualité de ces dernières années, de ces derniers mois voire de ces dernières semaines laisse à penser que nous devons écarter notre insouciance et nous préoccuper davantage du monde dans lequel nous évoluons. Il est peut-être temps de convoquer à nouveau la littérature pour nous permettre de faire évoluer nos modes de pensée. Dans un récent entretien à *Sciences humaines*[155], Antoine Compagnon met en avant sa définition de la littérature :

> *Mais la littérature a ceci d'irremplaçable qu'elle contribue à l'éthique pratique par l'expérience provoquée chez le lecteur qui pénètre dans un monde nouveau, étranger, et part à la découverte de l'autre. Elle nous rend donc surtout plus vaste. Je comprends d'ailleurs ceux qui ne lisent pas. Ils ont peur, je crois. C'est inquiétant d'ouvrir un livre et de plonger ainsi dans l'inconnu, de vivre un peu de cette vie d'autrui et d'en sortir forcément transformé.*

Antoine Compagnon propose une définition très générale. Pourtant nous ne pouvons pas nier qu'elle s'applique de manière prégnante aux littératures postcoloniales. Leur fonctionnement archipélique, synthèse de la poétique glissantienne permettant la définition d'un nouvel être au monde, ouvre une multitude de possibilités quant à leur étude en classe. La colonisation a été construite à sens unique, les choix effectués par les Européens n'étaient envisagés que de leur point de vue et pour leurs intérêts. Cette perspective a marqué le monde et son histoire.

[155] Sciences humaines, *Le sexe en 69 questions,* n°284, août-septembre 2016.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

En imposant des systèmes de valeurs, des langues, des religions propres à l'espace européen, ce processus a changé à jamais la face du monde. *A contrario*, le postcolonial tente de proposer un contre-discours, une vision métissée et multiple du monde contemporain. Malheureusement, le postcolonial tout comme le colonial est encore trop absent de l'espace public, des médias et donc de l'école.

> *Or c'est effectivement ce sentiment d'absence de traitement précis de la colonisation et de l'immigration qui entraîne parfois, chez ceux qui le ressentent, une radicalisation de leur discours : ils se tournent alors vers une histoire reconstruite à partir des carences de l'enseignement, nourrissant la « fracture ressentie » et l'exclusion réciproque. Cette « fracture du savoir » constitue une sorte de point aveugle, que reflète notamment la loi du 23 février 2005 portant sur la« reconnaissance de l'œuvre de la France outre-mer ». Une fracture qui ne peut qu'être accentuée par l'article 4 de cette loi, stipulant que « les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord*.[156]

La situation dans laquelle nous nous trouvons nous laisse penser que nous n'avons plus le temps de débattre longuement. La littérature moderne et contemporaine, comme elle l'a déjà fait à des époques diverses, doit servir de levier pour une réflexion généralisée sur la définition de la France contemporaine qui est trop empreinte d'opinions et pas suffisamment de connaissances. Or, cette perspective laisse apparaître des clivages de plus en plus forts et une montée inévitable de la violence. L'école de la République devrait fonctionner en symbiose avec la société ; non pas qu'elle doive changer en fonction des modes mais lorsque la société, l'Etat se trouvent quelque peu en péril, elle a son rôle à jouer. Inscrire les littératures postcoloniales dans les programmes scolaires, c'est en quelque sorte réparer une cassure au sein de notre patrimoine historique. « S'il est difficile de le faire, c'est que cette césure instaurée entre histoire nationale et histoire coloniale, cette relative marginalisation du passé colonial dans les manuels, est révélatrice de son éclipse dans la conscience nationale

[156] In Sous la direction de Pascal Blanchard, Nicolas Bancel et Sandrine Lemaire, op.cit. p.98.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

elle-même. »[157] L'oublier de manière collective, c'est comme nier un passé qui a pourtant changé l'ensemble de la perspective mondiale.

> *Dans cette perspective, l'idée de nation, si fortement associée en France à celle de République, est elle aussi secouée, et cela apparaît si l'on considère tout ce qui touche à l'histoire et à son enseignement. Plus la mémoire de la colonisation est portée au sein même de la société française, et moins le récit national est acceptable : il faut réviser les programmes d'histoire – et d'autres disciplines le cas échéant, la littérature par exemple – pour tenir compte des perspectives qu'impose la présence de populations qui, de par leur expérience, leur parcours historique, ont un tout autre regard sur le passé. Dans d'autres pays, ce type de question doit plus à la globalisation, qui encourage des flux transnationaux, des diasporas, qu'à un quelconque passé colonial. Mais pas en France, où tout se mêle, présence d'immigrés venus du monde entier, avec éventuellement leur culture, leurs réseaux, leur religion, et continuité avec l'histoire coloniale.* [158]

Tout au long de cette partie, nous avons tenté de mettre en perspective les différents points de crispation de notre société. Nous avons analysé la société à travers le prisme sociologique, nous avons rappelé la nécessité d'affirmer la dimension postcoloniale, et nous avons illustré l'ouverture philosophique des auteurs postcoloniaux. Ainsi, nous avons démontré en quoi les littératures postcoloniales sont des reflets de la société contemporaine.

---

[157] *Ibidem* p.102.

[158] *Ibidem* p.122.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Cinquième partie

Les expériences autour des littératures postcoloniales

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Introduction

Dans ce chapitre, nous atteignons le cœur de nos recherches. En effet, dès le départ, nous avions choisi de rendre nos recherches concrètes. Ainsi, pendant les six années de doctorat, nous avons enseigné et nous avons, au moins une fois par an, opté pour une séquence sur les littératures postcoloniales. Nous avons sélectionné sept chapitres qui illustrent une proposition de transposition de savoirs universitaires en savoirs scolaires :

- une séquence sur le récit d'enfance en Afrique et à Madagascar.
- une séquence autour de la lecture analytique du roman de Mabanckou *Verre Cassé.*
- une séquence sur les compétences de lecteur à partir du roman et du disque musical *Black Bazar*, du même écrivain d'origine congolaise.
- une séquence sur le réalisme magique et sa réception auprès des élèves de quatrième.
- une séquence sur le héros dans le roman postcolonial
- une séquence sur le surréalisme africain et français
- une séquence sur le roman *Victoire, les saveurs et les mots* de Maryse Condé

Chaque séquence a été construite autour d'une compétence singulière définie en fonction des obligations institutionnelles mais aussi à partir de la compétence :

Être capable de vivre dans une société multiculturelle et créolisée en comprenant et en acceptant l'Autre quel qu'il soit.

Nous essaierons donc de mettre en perspective chacune de ces compétences et de comprendre comment elles fonctionnent les unes par rapport aux autres. En effet, chaque séquence a été réalisée avec des publics différents allant de la quatrième à la première. La progression que nous avons élaborée marque les étapes à maîtriser avant de pouvoir acquérir la compétence à visée sociale. De plus, ces compétences ont été mises en œuvre dans des contextes particuliers puisque chaque situation didactique, bien que construite sur le modèle socioconstructiviste, a été pensée en fonction de la compétence visée. Ces différences ont révélé chez les élèves des attentes et des réactions très diverses que nous analyserons pour mesurer la fiabilité de la transposition didactique. Les travaux des élèves seront un pilier pour l'évaluation des situations didactiques propres aux littératures postcoloniales.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Avant de clore ce chapitre, nous ferons l'analyse du travail d'une professeure de lettres sur l'écrivain martiniquais Aimé Césaire.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Chapitre I : Les établissements scolaires

Les séquences ont été réalisées dans six établissements différents : deux lycées et quatre collèges.

1. *Présentation des structures*

Etablissements	**Villes**
Collège Les Rochers Sévigné	Vitré
Collège Jean Monnet	Janzé
Collège Chateaubriand Collège Charcot	Plancoët Saint-Malo
Collège Duguay Trouin	Saint-Malo
Lycée René Cassin	Monfort-sur-Meu
Lycée Jacques Cartier	Saint-Malo

Tous présents dans l'Académie de Rennes, ils n'en demeurent pas moins très différents. Les établissements de Saint-Malo ont un public très hétérogène. Le collège Duguay-Trouin accueille des classes CHAM (classe à horaires aménagés musique) au sein desquelles la mixité sociale n'est pas toujours représentée. En effet, liées au conservatoire ces classes sont très sélectives et concentrent un public aux origines privilégiées. *A contrario*, des élèves en grande difficulté familiale et scolaire sont répartis dans d'autres classes qui sont donc davantage hétérogènes. Les établissements de Vitré et Janzé se ressemblent beaucoup. Le public, bien que proche de la grande agglomération rennaise, semble peu s'ouvrir au monde de la culture. Le lycée de Monfort-sur-Meu reprend un peu ces thématiques. Cependant, puisqu'il s'agit d'un lycée, les élèves rencontrent des difficultés différentes de celles du collège. Enfin, pour la séquence sur le réalisme merveilleux, l'expérience s'est faite sur deux établissements distincts. Ainsi, nous souhaitons présenter plus en détails chacun des établissements afin de pouvoir établir des liens avec les résultats observés par la suite. Le premier établissement est le collège rural de Plancoët dont 44% des familles appartiennent à des catégories socio-professionnelles défavorisées. Nous rappelons que les établissements qui

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

passent la barre des 48% sont classés en REP (réseau éducation prioritaire). La marge entre les deux est donc extrêmement faible mais ne permet pas au collège d'obtenir les moyens nécessaires à une meilleure prise en charge de l'ensemble du public. Pour compléter, cette présentation, nous devons rappeler que le nombre d'élèves issus de familles favorisées n'a cessé de baisser depuis six ans. En revanche, les classes moyennes maintiennent le même niveau sur cette période. Depuis un changement de direction, il y a quatre ans, les résultats au brevet des collèges et la poursuite d'études longues ont progressé. Cependant, l'écart avec les résultats académiques est encore important. Les élèves scolarisés au collège de Plancoët rencontrent pour beaucoup de grandes difficultés sociales et familiales qui les détournent de leur travail scolaire. Pour d'autres, le manque d'ambition et de motivation pour le travail scolaire explique leurs difficultés. À Plancoët donc, l'école est un lieu de rassemblement, de retrouvailles entre camarades mais n'est pas un lieu d'ascenseur social ni d'épanouissement personnel. Ni les parents ni les enfants n'ont pour objectif de réussir à l'école ce qui ne facilite pas le développement de l'estime de soi. Globalement, les enseignants font ce constat mais peu de projets naissent véritablement. De plus, le lien avec les familles est très difficile à établir. Beaucoup de parents ne répondent pas aux demandes d'entretien et l'équipe éducative a quelques problèmes quant au suivi des punitions par les familles. En revanche, un bon contact se fait avec les travailleurs sociaux présents auprès des familles les plus en difficulté. Dans le second établissement que nous avons choisi pour réaliser l'expérience sur le réalisme merveilleux, le public est au contraire issu de familles favorisées. Situé dans un quartier prisé de Saint-Malo, il comporte seulement 24,3% de catégories socio-professionnelles défavorisées. Sur le site du collège, nous pouvons lire ceci :

« Les familles, très présentes et généralement respectueuses de l'Institution, sont un vecteur de réussite par leur exigence et leur suivi attentif. »

Cette phrase mise en avant sur le site du collège sert à promouvoir un établissement avec un public qui répond parfaitement aux attentes scolaires classiques. Les deux établissements choisis pour l'expérience présentent des caractéristiques diamétralement opposées quant au suivi familial du travail scolaire. Ainsi, la réception des textes auprès des élèves pourra être comparée et nous donnera des indications quant à la pertinence de la généralisation d'une telle approche.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

2. Public cible

Les classes de quatrième, de troisième, de seconde et de première avaient en quelque sorte toutes le même profil. Très hétérogènes quant à leur niveau, elles mettaient en avant des élèves qui réussissaient très bien scolairement et d'autres en échec. Nous constatons que la présence d'élèves issus de la diversité n'a pas été systématique. Au contraire, cette faible proportion ne nous permet pas de mesurer des résultats intéressants quant à la gestion des rapports avec l'Autre.

Expériences	***Niveaux***	***Classes***
Réalisme merveilleux	Quatrième	5 classes - De fortes différences dans l'engagement dans le travail scolaire - Des attitudes contrastées en classe (entre provocations et participation très active)
Récits d'enfance et rencontre avec Alain Mabanckou	Troisième	Deux classes - Niveaux très hétérogènes mais fort engagement dans le travail - Excellente mobilisation des élèves dans le projet
Black bazar : roman et disque	Troisième	- Des élèves en grande difficulté de lecture
Victoire, les saveurs et les mots de Maryse Condé	Troisième	Classe avec un très grand potentiel intellectuel mais très hétérogène Certains élèves présentent de sévères troubles dyslexiques qui nuisent à leur réussite purement scolaire.
Le surréalisme français et africain	Seconde	Deux classes de seconde L'une très performante à l'oral et la seconde moins dynamique plus centrée sur les apports théoriques que l'enseignant pouvait fournir.
Verre Cassé d'Alain Mabanckou	Première	Une classe de première ES avec une majorité de garçons. Dynamiques, ils avaient le souci de réussir l'examen final.
Le héros dans le roman postcolonial	Première	Classe de première STMG avec des difficultés en analyse littéraire, une culture générale peu développée mais une volonté de réussir l'examen final

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Chapitre II : Définition des objectifs visés

Chaque compétence travaillée avec les élèves permet l'acquisition de la compétence définie dans la première partie de la thèse : **Être capable de vivre dans une société multiculturelle et créolisée en comprenant et en acceptant l'Autre quel qu'il soit.**

De la quatrième à la première, une progression a été imaginée tant pour les compétences que pour les ressources qui sont à mobiliser pour leur acquisition.

Pour la classe de quatrième et l'expérience sur le réalisme merveilleux, trois axes sont mis en avant :

- premièrement, la découverte d'un champ littéraire nouveau qui réunit deux notions : le réalisme et le fantastique, qui sont au programme des classes de quatrième.
- deuxièmement, la volonté de les ouvrir au monde, en leur proposant des œuvres littéraires ancrées dans l'espace caribéen.
- troisièmement, la création d'une dynamique de travail en proposant des outils de retranscription contemporains : le blog et le compte twitter. Ces outils permettent un travail TICE LETTRES enrichissant et motivant pour les élèves qui connaissent, usent et abusent de ces outils sans vraiment les maîtriser.

Compétence :

Je sais donner mon avis sur une œuvre exogène à ma culture en utilisant les réseaux sociaux

Cette première compétence ouvre la voie à un travail de découverte. Elle vise simplement la mobilisation de ressources classiques pour que les élèves entrent en contact avec les littératures postcoloniales.

Pour les classes de troisième, trois séquences sont à l'étude : l'une sur les récits d'enfance, la seconde sur l'analyse de l'œuvre de Maryse Condé, *Victoire, les saveurs et les mots* et la troisième sur le roman et sur le disque *Black Bazar* d'Alain Mabanckou.

Pour la première séquence, deux principaux objectifs formaient la base du travail. Tout d'abord, il nous semblait important de les ouvrir au monde. Au XXIème siècle, il est essentiel que les élèves prennent en compte d'autres espaces et qu'ils acquièrent de solides connaissances sur les différentes cultures qui composent le globe. Cet objectif s'inscrit dans une démarche plus globale qui vise à améliorer le vivre ensemble. Ensuite, nous avons développé l'approche auprès d'autres élèves de troisième, âge difficile durant lequel les élèves quittent l'enfance mais ont encore du mal à se projeter dans la vie adulte. C'est pourquoi, nous avons décidé de jouer avec cette bipolarité. Le recueil de nouvelles sur lequel nous avons travaillé est intitulé *Enfances* et présente des souvenirs réels ou imaginaires d'écrivains africains et de l'Océan Indien. Ce thème était donc au cœur du travail disciplinaire. Puis, nous avons voulu ouvrir les élèves à la littérature adulte. Ainsi, en lecture cursive des œuvres des auteurs signataires du manifeste pour une littérature monde avaient été proposées. Les objectifs de la rencontre avec l'écrivain d'origine congolaise participent à ceux de la séquence mais nous pouvons en mettre un autre en avant. Beaucoup d'élèves se plaignent régulièrement que les auteurs étudiés soient tous morts. Ils ont alors la sensation que la littérature est un art vieillissant. Ils ont également l'impression que les écrivains ne sont pas accessibles. Ainsi, leur faire rencontrer Alain Mabanckou allait leur prouver que la littérature est bien vivante et au cœur de l'actualité, et qu'un écrivain de renommée internationale pouvait leur faire découvrir son univers. Tous ces éléments visaient à placer la littérature au cœur des apprentissages qu'ils soient linguistiques ou culturels.

Compétence :

Je sais analyser des récits d'enfance qui se déroulent au sein d'une autre culture que la mienne

Comme pour la première séquence menée avec les quatrièmes, l'objectif ici est de sensibiliser aux différences culturelles.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

L'autre séquence réalisée avec une classe de troisième, brasse des compétences plus larges inscrites dans le nouveau socle commun. Une compétence générale a tout de même été définie :

Compétence :

Je sais mener à bien une lecture analytique d'une œuvre intégrale en travaillant à partir de mes hypothèses de lecture

Cette compétence semble ne pas avoir de rapport direct avec l'ouverture culturelle. Pourtant, elle s'inscrit pleinement dans les perspectives définitoires des littératures postcoloniales comme nous l'avons énoncé dans la troisième partie de cette thèse. En effet, le monde dans lequel nous vivons nous oblige à raisonner de plus en plus vite. Nous ne prenons pas l'habitude de revenir sur ce que nous avons dit ou écrit. Les médias et les réseaux sociaux qui participent à l'accélération du temps ne montrent pas l'exemple dans ce domaine. Or, l'école peut se saisir de cette difficulté et donner de bonnes habitudes aux élèves. Ainsi, à travers la lecture de ce roman guadeloupéen, l'objectif est de construire avec les élèves une réflexion sur le travail métacognitif. Cette compétence qui vient compléter les deux autres participe à la construction de la compétence sociale. Des élèves qui ont pris l'habitude de réfléchir sur leur propre production scolaire auront davantage de facilité pour le faire dans leur vie quotidienne et dans leur vie de citoyen.

Pour la troisième, l'attention s'est portée sur les compétences en lecture.

1) Objectifs littéraires :
   - Apprendre à mieux définir la littérature.
   - Découvrir un autre champ littéraire qui est ancré dans le monde contemporain.
   - Apprendre à maîtriser les outils de l'analyse littéraire.
   - Savoir argumenter ses choix.
   - Apprendre à apprécier les moments de lecture
   - Maîtriser l'expression orale.
2) Objectifs culturels :
   - Découvrir le monde postcolonial.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

– Mener un travail interdisciplinaire entre la musique, la littérature et l'histoire-géographie.

3) Objectifs individuels :

– Apprendre à travailler en groupe.
– Apprendre à travailler de manière autonome.

Compétence :

Je sais affiner mon niveau de lecture en travaillant l'intermédialité d'un texte littéraire

En s'appuyant sur la compétence générale de la lecture, la volonté était d'ouvrir à un champ littéraire et culturel singulier. Les élèves, sensibilisés à des thématiques telles que le racisme, à travers la musique et la littérature se sont ouverts à des formes d'art différentes. Souvent passifs lorsqu'ils écoutent ou lisent, l'acquisition de cette compétence visait à leur donner des outils performants pour les rendre acteurs de leur lecture ou de leur écoute et ainsi, développer leur sensibilité.

La séquence réalisée en classe de seconde portant sur le surréalisme africain et français s'articulait autour de la compétence et des ressources suivantes :

Compétence :

Je sais analyser un poème surréaliste en prenant en compte les spécificités culturelles qui y sont inscrites

A travers cette compétence, les élèves sont invités à construire une grille de lecture spécifique à des zones géographiques singulières. En comparant des poèmes, ils peuvent appréhender les différences qui existent pour qu'elles ne soient plus des interrogations mais de véritables connaissances liées à l'Autre.

Enfin les deux séquences menées en première avaient les mêmes objectifs et donc visaient la même compétence.

Compétence :

Je sais déceler les spécificités du monde contemporain en analysant le héros du roman postcolonial

À travers cette dernière compétence, nous souhaitons souligner l'importance de l'ancrage dans la société contemporaine et les possibilités de transposer le travail scolaire en comportement de citoyen attentif aux autres et respectueux des différences entre les êtres humains.

Les littératures postcoloniales sont un vivier de thématiques riches qui présentent le monde contemporain sous ses aspects les plus positifs mais également les plus négatifs. Elles ouvrent la voie à une compréhension de la multiplicité du monde qui est une richesse et en même temps, elles dénoncent les dérives idéologiques liées à ce monde qui bouge et qui va vite. Pour saisir ces enjeux, il faut accompagner les élèves, les rendre autonomes face à ces textes. Ainsi, la première approche consiste à leur faire découvrir des cultures différentes. Le contact avec des textes variés, profondément inscrits dans un espace géographique singulier, permet aux élèves de mesurer la richesse du monde dans lequel ils vivent. On les ouvre à des perspectives inconnues tout en les questionnant sur des thèmes très présents en France comme le racisme. De plus, on développe leurs compétences de lecteur en leur faisant construire des grilles de lecture adaptées au contexte de création de chacune des œuvres. Ce travail très important doit se faire en fin de collège. En effet, les élèves de quatrième et de troisième font preuve d'une plus grande maturité que des élèves de fin de cycle 3 et d'une plus grande capacité à mettre des problématiques en perspective. Le collège, parce qu'il est unique, touche la quasi-totalité des enfants de cet âge : entre 12 et 15 ans. Ainsi, proposer des séquences sur les littératures postcoloniales permet de toucher toute une génération de futurs citoyens. Même si les projets professionnels diffèrent après la troisième, ce premier travail assure la transmission d'une ouverture sur le monde nécessaire à la construction d'un vivre ensemble serein.

Chapitre III : Présentation des dispositifs didactiques mis en œuvre

1. Les œuvres analysées en classe

Les œuvres que nous avons choisies l'ont été en fonction de plusieurs critères. Tout d'abord, il nous fallait respecter les recommandations institutionnelles. Ainsi, nous avons gardé les thématiques et les objets d'étude de chaque niveau. Ensuite, nous avons mesuré l'intérêt littéraire de chaque œuvre ou de chaque extrait. Nous avons veillé à ce que la scénographie mise en place révèle des points définitoires du champ des littératures postcoloniales. En effet, d'un point de vue didactique, il nous semblait délicat de proposer des œuvres aux contours plus hybrides dans la mesure où les élèves n'en sont qu'à la découverte de ces auteurs et de ces textes. Enfin, les problématiques sociales révélées par ces écrits nous intéressaient, car en partant du littéraire pour voir comment il interagit avec le social, nous pourrions favoriser l'ouverture à la réflexion. Cette partie livre une lecture personnelle de quelques œuvres et extraits analysés avec les élèves et justifie nos propositions didactiques. Les textes mis en avant sont les œuvres intégrales lues avec les élèves ainsi que deux extraits du travail mené avec les quatrièmes et qui illustrent la richesse des littératures postcoloniales pour la sphère scolaire. Ce sont aussi ceux qui mettent le mieux en scène la découverte de l'Autre et de ses spécificités. Ainsi, ces œuvres scénarisent le vivre ensemble de manière variée et participent à la construction de la compétence visée.

L'œuvre de Maryse Condé est très riche d'éléments permettant une analyse en classe. Le roman, à dimension autobiographique, de l'auteure guadeloupéenne peut être lu sous le prisme de la dichotomie entre la présence absence de certains personnages. Le premier est évidemment Victoire, personnage central de l'œuvre, elle ne cesse d'être présentée comme étrangère à la narratrice. L'image que Maryse Condé a d'elle, n'est qu'une reconstruction. De plus, elle apparaît la toute première fois à travers une photographie. Elle marque la vie de Maryse Condé parce qu'elle trône sur le piano de son enfance mais elles ne se sont jamais rencontrées. L'une ignore la réalité de l'autre et l'autre ignore le parcours de la première. Les pères sont aussi les grands absents de ce roman. Ils sont une image fantasmatique presque fantasmagorique. Ils sont géniteurs mais leur rôle s'arrête presque à ce niveau. Oraison est un bon exemple. Le grand-père de Victoire qui s'est occupée d'elle depuis sa naissance, n'hésite

pas à la confier à son fils (parrain de Victoire) dès qu'elle tombe enceinte. Les hommes sont comme des passerelles mais ils ne permettent pas un accomplissement total des personnages féminins. La dimension historique de l'œuvre telle qu'elle est traitée joue aussi les trouble-fêtes. Même si elle est très présente à travers les propos de la narratrice, celle-ci ne cesse de rappeler à son sujet qu'elle est absente des transmissions familiales. Ces premières remarques nous permettent de comprendre comment fonctionne ce roman et quelles sont les problématiques en jeu dans la future lecture littéraire que les élèves pourront construire. Pour lire ce roman en classe avec les élèves, nous avons sélectionné huit extraits. Passage après passage, nous allons tenter de justifier nos choix et de proposer une transposition didactique spécifique à cette œuvre.

Elle est morte bien avant ma naissance, quelques années après le mariage de mes parents.

Je ne connaissais d'elle qu'une photographie couleur sépia signée Cattan, le meilleur artiste de l'époque. Posée sur le dessus du piano où je faisais mes gammes, la femme qu'elle représentait portait une robe ornée d'un large col de dentelle, ce qui lui donnait l'air d'une écolière. Impression renforcée par ses formes menues. Ses pieds minuscules étaient chaussés de souliers vernis à barrettes, pareils à ceux d'une première communiante. Un collier grèn d'ó enserrait son cou délicat. Quel âge avait-elle ? Etait-elle jolie ? Je n'aurais su le dire. En tout cas, elle arrêtait le regard qui ne pouvait plus se détacher d'elle.

À chaque fois, sa vue me causait un certain malaise. La mère de ma mère avait la peau d'une blancheur australienne. Ses yeux pâles de Rimbaud, enfoncés dans leurs orbites, étaient réduits à deux fentes asiatiques. Elle fixait l'objectif sans l'ombre d'un sourire, sans nul souci de paraître gracieuse. Son « mouchoir » à deux pointes signifiait une station inférieure. « Kité mouchwa pou chapo », quitter le mouchoir et prendre le chapeau, était alors l'expression qui saluait l'ascension sociale féminine. Bref, elle détonait dans mon univers de femmes en

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

capeline de paille d'Italie, d'hommes cravatés en costumes trois pièces de fil à fil, tous nègres noires bon teint. Elle me paraissait doublement étrangère.[159]

Tout d'abord, dès l'incipit du roman, nous remarquons une forme de flou autour du narrateur. Il est bien entendu homodiégétique. Nous observons l'emploi de la première personne du singulier. « Elle est morte bien avant ma naissance. » Cependant, le narrateur ne cesse tout au long du texte de raconter la vie de cette femme qui a été absente de la sienne, tout en la marquant par ses choix anciens. Cette première observation permet au lecteur de définir rapidement la dimension intrinsèque du roman qui repose sur la compréhension et l'appréhension des émotions qui se dégagent des liens familiaux. Dans l'introduction de cette analyse, nous avons mis en avant une problématique qui guide la lecture. Elle apparaît dès la phrase liminaire du roman à travers le rapprochement qui est fait entre les mots « morte » et naissance ». Leur antagonisme et leur attachement à une personne différente : la mort pour Victoire et la naissance pour Maryse marquent cette séparation physique entre les deux femmes. Cependant, un évènement, le mariage des parents de la narratrice, vient construire un lien entre les deux femmes. Ainsi, cette première phrase est une introduction parfaite aux thématiques centrales du roman : la famille et les liens qui se tissent au sein de celle-ci. Cet extrait est aussi le récit de la rencontre entre la grand-mère et sa petite fille. Très scénarisée cette rencontre porte une forte charge symbolique. Maryse Condé découvre son aïeule grâce à une photographie posée sur un piano. Elle nous précise qu'elle y fait ses « gammes ». L'exercice étant répétitif, le lecteur imagine que cette photographie devient un moyen de rencontre presque ritualisé. La narratrice désigne de manière détournée sa grand-mère, « la femme qu'elle représentait », « la mère de ma mère ». Ces périphrases marquent la distance entre les deux femmes. Cependant, Maryse Condé précise qu' « elle arrêtait le regard qui ne pouvait plus se détacher d'elle ». Nous voyons donc apparaître une forme de fascination pour cette femme étrangère. S'ensuit une description très orientée de la femme. En effet, elle est présentée à travers des passages ritualisés de la vie comme la communion ou encore l'école. Ainsi, la narratrice utilise des expressions telles que « l'air d'une écolière » ou encore « pareils à ceux d'une première communiante ». Maryse Condé semble ici chercher à donner

[159] In *Victoire, les saveurs et les mots*, op. cit. pp.13-14.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

du sens à ce qu'elle voit, elle tente de poser les premières pièces d'un puzzle familial difficile à comprendre. Cette forme choisie par l'auteure pour ouvrir son œuvre est appuyée par une première insertion de questions qu'elle se pose et qu'elle livre aux lecteurs : « Quel âge avait-elle ? Était-elle jolie ? ». À la suite de ces questions, elle nous livre un aveu « Je n'aurais su le dire ». Elle scelle ici le pacte autobiographique en avouant son incapacité à dire toute la vérité, à donner tous les détails de la vie de sa grand-mère. Enfin, la narratrice nous plonge dès le départ dans un espace singulier. Elle le fait en employant des expressions créoles telles que « collier *grèn d'Ò* » ou encore « *Kité mouchwa pou chapo* ». Pour les lecteurs initiés au créole et à la culture antillaise ces expressions sont limpides, cependant pour des lecteurs étrangers à ceci, nous pouvons imaginer deux attitudes possibles : la recherche de la signification des ces expressions pour mieux comprendre la culture ou une mise de côté car cela pourrait sembler peu important à leurs yeux. Le lecteur est libre de choisir la voie qui lui paraît la plus optimale pour la lecture qu'il souhaite mener. Ce premier extrait est vraiment intéressant à analyser avec des élèves parce qu'il pose d'emblée la problématique de la narration. La narratrice n'est pas le personnage central de l'œuvre, on le découvre très vite. Mais malgré la distance qu'elle tend à instaurer entre elle et sa grand-mère, le lecteur comprend vite que le roman est un pont qui la ramène vers elle de manière fictive. La situation d'énonciation ainsi proposée est une mine pour les sujets lecteurs élèves.

> *Une nuit, un rêve lui enjoignit d'observer de près le ventre de son aînée. Eliette qui n'avait pas encore quatorze ans était enceinte. Pourtant, elle ne fut pas mécontente. Les filles sont faites pour enfanter. Mieux vaut tôt que tard. Mais Eliette en fit un secret. Elle refusa de révéler le nom de son complice tant et si bien qu'Oraison finit par lui taillader le cuir avec son ceinturon. Elle prit ces coups avec un air de martyre sans pour autant ouvrir la bouche et piper mot. Ses frères et sœurs rapportèrent qu'elle sanglotait la nuit et que chaque onze heures du matin, elle courait barrer la route du facteur. Espérait-elle une lettre, elle qui ne savait pas lire ?*
>
> *Le dimanche 15 août, Caldonia enfilait sa bonne robe pour assister à la grand-messe quand Elie vint l'avertir que sa jumelle avait perdu les eaux. L'accouchement se présentait mal. Un bassin trop étroit. Du sang rougissant à profusion la paillasse, Martha Quidal, la matrone ne put qu'envoyer quérir en*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

vitesse le père Lebris qui, à une heure trente de l'après-midi, récita la prière des défunts.

Plus que la mort soudaine d'Eliette, ce qui bouleversa la famille, ce fut l'apparence de la nouvelle-née. Une tête garnie d'épais cheveux de soie noire. Des prunelles d'eau claire. Une peau coloriée en rose. Tonnerre de sort ! Où Eliette avait-elle croisé le chemin d'un Blanc ? Il n'y avait pas de Blancs à La Treille. Seules exceptions, au fond des presbytères, des curés livides, barricadés contre le paludisme. Quant aux planteurs, ils avaient en majorité déserté les habitations-sucreries, désormais sans profit. Un temps, il y avait bien eu les soldats du 4ème régiment d'infanterie, casernés à Grand-Bourg. Après avoir fait l'expérience de la marche à pied, une-deux, une-deux, sac au dos sous le soleil des tropiques, ils étaient repartis en France. Ceux-là, vu la verdeur de leurs vingt ans, avaient peut-être commis quelques ravages parmi la gent féminine. Est-ce là qu'il fallait chercher le père ?[160]

Alors que l'incipit revêt un caractère très réaliste, le second extrait sélectionné s'ancre dans une dimension fantastique. Tout d'abord, il s'ouvre dans un univers magique avec les termes « Une nuit, un rêve lui enjoignit d'observer de près le ventre de son aîné. ». C'est un rêve qui permet de prendre connaissance d'un futur personnage : Victoire. Cette découverte échappe totalement au réel, au pragmatisme, elle se nourrit d'intuition et d'imaginaire. Puis la réalité se rappelle au lecteur et les actions s'enchaînent très rapidement. La grossesse d'Éliette est annoncée brutalement et elle tranche cruellement avec la réaction de Caldonia sa mère. En effet, la narratrice nous précise son opinion quant à la future naissance : « Pourtant, elle ne fut pas mécontente. Les filles sont faites pour enfanter. Mieux vaut tôt que tard. ». La succession de phrases simples marque ici la normalité de la situation. La narratrice décrit les faits tels qu'ils devaient se dérouler à l'époque. Le cadre spatio-temporel qu'elle pose de manière détournée permet l'ouverture d'un débat et d'un questionnement quant au changement de mœurs. Les élèves pourraient être interpellés par le caractère presque légal de cette histoire. La dimension injonctive de la phrase sur le rôle des filles suscite nécessairement des réactions. Il semble ici important de montrer aux élèves que la présentation des faits joue un

[160] *Ibidem,* pp.22-24.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

rôle sur la perception des lecteurs eux-mêmes. Le texte révèle une autre problématique du roman : le secret et notamment celui qui entoure la paternité. Éliette refuse de donner le nom de son complice et interpelle la narratrice elle-même lorsque de manière répétée elle attend une lettre. Comme dans l'extrait précédent, les questions posées par Maryse Condé montrent son incapacité à maîtriser tous les détails de l'histoire qu'elle est en train de nous livrer. Par la suite, c'est le récit de l'accouchement qui nous paraît intéressant d'un point de vue stylistique. Maryse Condé choisit une nouvelle fois des phrases simples et courtes et insiste sur un lexique fort comme avec les termes « l'accouchement se présentait mal », « un bassin trop étroit », « du sang rougissant à profusion », « la prière des défunts ». Nous observons une gradation dans la description. La naissance de Victoire est marquée par cette violence. Elle porte désormais en elle les stigmates de cette venue au monde. Cependant, la mort d'Éliette, dans le contexte de l'œuvre, apparaît comme plausible, elle ne surprend que peu les autres protagonistes. En revanche, la nouvelle née interroge quant à la couleur de sa peau. Les phrases interrogatives et exclamatives employées par Maryse Condé interpellent le lecteur et marquent la difficulté à ne jamais avoir la bonne couleur de peau. Le thème central de l'œuvre revient alors. La présence absence est aussi questionnée ici. Victoire n'est pas vraiment acceptée tout de suite parce qu'elle est trop blanche, elle appartient à cette famille tout en en étant absente parce qu'elle ne peut être reconnue tout de suite. Maryse Condé propose la petite enquête que la famille a menée pour comprendre et découvrir la paternité de Victoire. Cela permet aux élèves d'appréhender les questions raciales de l'époque, de découvrir les difficultés qu'engendre le métissage.

> *Les premières années de Victoire furent marquées de peu d'évènements. Je n'en relève qu'un seul, que les gens qualifièrent de surnaturel. Il se produisit quand elle atteignit ses sept ou huit ans, en plein Carême, un mois de mars ou d'avril.*
>
> *Un après-midi, Caldonia qui l'avait laissée endormie en descendant surveiller la vente du poisson d'Oraison ne la trouva pas au retour dans sa kabann. Elle ne répondit pas à ses appels. Hors d'elle-même, elle commença par rouer de coups Félix, Crysosyome et Lourdes qui ne l'avaient pas surveillée.*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Ensuite, la famille entière partit à sa recherche, courant sans négliger aucune trace, aucun sentier.

En vérité, où aller ?

En ce temps-là, point « d'ogres », c'est-à-dire d'amateurs de chair fraîche à Marie-Galante. Inconnus, les rapts ou viols d'enfants. L'île ne connaissait pas non plus de coins boisés où un imprudent puisse jouer au Petit Poucet. Ce n'étaient sous la lumière omniprésente d'un soleil-geôlier, que savanes rabougries alternant avec des pièces de cannes. Trois mois plus tôt, la récolte avait eu lieu et celles-ci tigeaient, jeunes encore, mais déjà impénétrables. Entrer dans leur touffeur ? Qui y aurait songé ?

Une idée traversa l'esprit de Caldonia comme une flèche empoisonnée : les mares qui, par contre, sont légion sur l'île plate. Elle se mit à courir de l'une à l'autre, effrayant les cabris et les caméléons endormis dans la pierraille. Félix vint avertir son père, qui vidait sec sur sec au débit de boissons À Verse Toujours, que la petite avait disparu. Il se leva debout tout hébété, l'esprit obscurci par l'alcool, mais conscient de l'énormité du malheur et se joignit aux chercheurs. À la tombée de la nuit, ceux-ci brandirent des chaltounés et la noirceur se piqueta de gros yeux rougeoyants.

Vers onze heures du soir, certains s'étaient lassés, songeant à part eux que Victoire était retournée dans son Enfer. On la trouva au cimetière de La Ramée, c'est-à-dire à trois kilomètres de La Treille. La Ramée est un délicieux cimetière marin où les morts reposent enveloppés dans le suaire de lin bleu de la mer. Chaque tombe est marquée par une bordure de conques à lambis. Victoire dormait sur celle de sa mère, sous la croix qui portait en lettres malhabiles :

Eliette Quidal

Morte en sa quatorzième année

Réveillée, sans un mot, Victoire glissa sa main dans celle de Caldonia et se mit à trottiner à côté d'elle. Elle ne confia jamais à personne ce qui s'était passé ce soir-là. Caldonia la pressait de questions : Comment avait-elle parcouru

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

pareille distance ? Quelqu'un l'avait-il guidée ? Si elle avait trouvé seule son chemin, c'est qu'elle l'avait vu en rêve. Victoire ne répondait pas et Caldonia se torturait. Était-ce le signe que sa mère la réclamait et que son bref passage sur la terre tirait à sa fin ? Cependant, l'année se termina, d'autres suivirent. Sans incident.[161]

Ce troisième extrait fait écho au second par sa dimension mystique, fantastique. Le cadre spatio-temporel présenté par Maryse Condé dramatise la situation irréaliste. Elle-même emploie le terme de « surnaturel » pour qualifier l'évènement. Victoire se rend de nuit dans un cimetière et s'endort précisément sur la tombe de sa mère. Maryse Condé propose ici un récit singulier qui met en lumière les liens familiaux indéfectibles. De plus, la narratrice est très impliquée dans son récit comme en témoignent ses recherches «Les premières années de Victoire furent marquées de peu d'évènements. Je n'en relève qu'un seul ». À travers cet extrait, les élèves peuvent comprendre le caractère inédit de la vie de Victoire. Alors qu'elle s'inscrit dans une lignée familiale toute tracée, elle surprend parce qu'elle a des intuitions surnaturelles.

Décrivons Thérèse Jovial. Souple et savoureuse comme un roseau de canne à sucre, elle était extrêmement bien proportionnée, un tanagra dont son père soulignait avec fierté la taille de guêpe. Elle avait le nez mutin, une paire d'yeux mourants et les joues criblées de gracieux « signes de chair ». Il n'y avait qu'une ombre à ce tableau charmeur. Sa couleur. Oui, son teint. Un noir épais. Noir goudron. Sans rémission. Elle le tenait de Fulgence, ce noir, Gaëtane étant très claire. Du coup, ceux qui la jalousaient la surnommaient Kongo. Ou plus grossièrement encore « bonda à chodié ». Ce trait peut expliquer qu'à vingt-six ans, elle soit encore fille. Certes, les incrédules rétorqueront qu'à l'époque, assurait la légitimité et, partant, le succès des politiciens auprès des masses. Mais politique n'est pas esthétique. Cette couleur constituait pour la jeune fille un handicap.

[161] *Ibidem*, pp.39-41.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

A la Havane, le guitariste Edouardo Sandoval aurait bien joué en duo avec elle toute la vie. Hélas, il appartenait à la mulâtraille et sa famille avait mis le holà.

Les manières gâtées d'enfant unique de Thérèse étaient tempérées par une grâce extrême. Elle s'exprimait en français avec un zozotement qui ne manquait pas de piquant. Son espagnol était sans fautes. Son kréyol aussi. A l'imitation de son père, elle n'avait pas honte à le parler, ni même à l'occasion, à le tourner en rimes. Bref, répétons-le, c'était une honte que les prétendants ne s'arrachent pas ce joyau.[162]

Le choix de cet extrait porte avant tout sur sa nature descriptive. Le personnage central est Thérèse Jovial, fiancée à Dernier et fille de la famille qui emploie Victoire. Thérèse quittera brutalement île et fiancé pour se consacrer au journalisme. La relation entre les deux femmes est une nouvelle fois construite autour de la problématique de la présence absence. En effet, Victoire tombera enceinte de l'ex fiancé de Thérèse. La narratrice affirme dès le début qu'elle dressera un portrait en employant l'impératif « Décrivons Thérèse Jovial. ». De la même manière que précédemment, ce sont les phrases courtes et ici nominales qui mettent l'accent sur la problématique de l'extrait. La description de Thérèse Jovial est détaillée et est l'occasion pour Maryse Condé de mettre en avant la couleur noire, notamment à travers ce passage : « Sa couleur. Oui, son teint. Un noir épais. Noir goudron. Sans rémission. ». L'auteure insiste sur cette couleur noire qui ne porte aucune nuance, aucune trace d'une blancheur ancestrale. Elle commente ses propos en soulignant l'importance des mots pour désigner cette couleur. Avant cette partie descriptive, Maryse Condé emploie même cette phrase : « Il n'y avait qu'une ombre à ce tableau charmeur. ». Une réflexion est alors possible quant à l'image que l'on se fait d'une personne noire. Thérèse Jovial semble incapable de trouver un prétendant parce que son teint est trop, beaucoup trop foncé. Victoire était trop blanche pour sa famille et Thérèse est trop noire pour la société. Ce simple constat posé par l'auteure invite le lecteur à se questionner quant à cette réalité historique et à faire des parallèles quant à la situation contemporaine. Pour des élèves de troisième, cette description semble pertinente d'un point de vue littéraire car Maryse Condé répète les mêmes procédés

[162] *Ibidem,* pp.53-54.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

stylistiques pour mettre en alerte le lecteur sur le thème central de ce passage et d'un point de vue social, cet extrait conduit à une réflexion profonde sur le thème du racisme et de son évolution à travers les décennies.

En quelques années, La Treille avait bien changé. La moitié des habitants avaient émigré vers la Guadeloupe, laissant leurs cases à l'abandon. Les herbes coupantes, les manzels marie remplissaient les jardins-guinée d'autrefois. Les arbres étaient rongés de pyéchans. Les ronces Saint-Domingue à fleurs blanches rivalisaient avec le glyricidia à fleurs mauves. Plus de bœufs ruminant sous l'ombrage des monbiniers. Plus de cabrouets, bras baissés, espérant la charge. Une atmosphère de désolation. Quand Oraison s'était mis si pressé avec Isadora, Félix, Crysostome et Lourdes n'avaient pas toléré l'insulte à la mémoire de Caldonia. Ils avaient emménagé de concert dans une case à l'autre bout de la section. Puis Félix et Crysostome s'étaient mis en ménage et installé chacun à sa guise. Félix étant le parrain de Victoire, c'est à lui qu'Oraison amena la criminelle, la jetant d'une bourrade à ses pieds. Félix avait donné à Victoire sa bouillie de dictame ; il l'avait fait courir à dada sur son dos : il lui avait taillé des cabrouets dans des graines d'avocat. Et puis, Victoire n'était la première ni ne serait la dernière à pousser un ventre à crédit. La mode était faite pour durer, et, à coup sûr, durerait longtemps. Dans le fin fond de son cœur, il était d'avis qu'on devait l'épargner. Il fallait surtout condamner la scélératesse de ces Grands Nègres, donneurs de leçons, qui ne valaient pas mieux que les ti-nèg, voire les nèg mawon. Mais Destinée, sa compagne, ne toléra pas cette roulure sur son plancher. Il dut s'incliner.

Lourdes ne demandait pas mieux que d'hériter de Victoire. Mais l'argent lui faisait cruellement défaut. Comment nourrir une bouche en plu ? A force de réfléchir, il leur vint une idée.

Victoire avait jusque là échappé à la servitude de la canne. En ce moment, c'était la seule issue. Puisqu'elle ne savait manier ni la houe ni le coutelas, elle offrirait ses services comme amareuse. Suffisait de se confectionner une robe et des mitaines avec des morceaux de toile à sac et de vieux chiffons. Les deux

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

femmes besognèrent toute la nuit et, dans la grisaille du matin, prirent le chemin de la plantation.

C'était le mois de la récolte.

Le soleil se cachait, timide encore dans un coin du ciel. Pourtant, déjà, des dizaines d'hommes et de femmes en guenilles s'affairaient. Déjà les cabrouets tirés par des bœufs sans force cahotaient à travers les pièces-cannes. N'est pas amareuse qui veut. Cette activité est assurée par des sociétés, véritables convois d'antan, composées de femmes âgées, voire vieillardes, trop usées pour débroussailler ou dessoucher.

José, le commandeur, mulâtre lui-même, prit-il le ventre de Victoire en pitié ?

Toujours est-il qu'il accéda à sa requête. Sous le soleil peu à peu enhardi, elle brava l'épuisement, la gratelle et les vertiges pour fournir son compte de piles.

C'est Lourdes qui fut contente ! Relevant sa jupe sur ses jambes en arceaux de kako dou, elle se livra à tant de pitreries qu'elle arracha un sourire à Victoire.[163]

Dans ce passage, le lexique est exigeant. Très ancré dans le cadre spatio-temporel, il oblige le lecteur à s'adapter, à rechercher. Dans le cadre d'une transposition didactique, nous souhaitons inciter les élèves à mener à bien ce travail lexical. La part d'ombre qui demeurerait sans recherche marquerait une incapacité à construire de nouvelles connaissances. Or, dans le cadre de notre travail, nous visons cet objectif. De plus, cet extrait souligne l'importance de l'engrenage familial dans lequel des personnages sont régulièrement pris. L'annonce de la grossesse de Victoire se fait à travers une métaphore pleine de symbolique « pousser un ventre à crédit ». La future naissance est envisagée comme un poids, une charge financière pour tous. La maternité est alors vue de manière complètement péjorative. Parallèlement à ceci, cette métaphore est associée au terme « mode ». Maryse Condé nous rappelle alors que de très nombreuses adolescentes enfantaient. Victoire semble suivre le même parcours que sa mère avant elle. Cette grossesse la fait basculer dans un univers qu'elle méconnaissait jusque

[163] *Ibidem*, pp.77-79.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

là : l'esclavage. « Victoire avait jusque là échappé à la servitude de la canne. En ce moment, c'était la seule issue. Puisqu'elle ne savait manier ni la houe ni le coutelas, elle offrirait ses services comme amareuse. ». Ce passage fonctionne comme un véritable élément perturbateur. Victoire s'ancre un peu plus profondément dans les racines de l'histoire familiale. Pour les élèves, cet extrait ouvre des perspectives de recherche tout à fait intéressantes quant au monde de la canne.

> *J'ai dit dans* Le cœur à rire et à pleurer : Contes vrais de mon enfance *comment personne dans ma famille ne m'instruisit ni de la Traite, de ces voyages initiatiques qui fondèrent notre destinée d'Antillais, ni de l'esclavage. Je dus négocier sans aide le poids de ce terrible passé. Par contre, les histoires individuelles ayant pris la place de l'Histoire collective, ma mère me fit à plusieurs reprises allusion à un voyage qu'effectua cette grand-mère dont pourtant elle parlait rarement, hormis quelques phrases stéréotypées, à la Martinique au cours de l'année 1901. Je m'interroge encore. Que signifiait son insistance ? Que voulait-elle me dire ? Sa version édulcorée de cette modeste odyssée reprenait les thèmes du* home sweet home*, chers aux Anglais, en illustrant les risques qu'encourt une honnête femme en quittant la sécurité de son chez-elle. Aventures avec des hommes sans foi ni loi. Épreuves physiques. Possibilités de souffrance, de déchéance et de mort. À force d'y réfléchir, je crois que c'était sa manière d'exorciser un souvenir dont la douleur ne s'apaisait pas. En réalité, à la faveur de ce voyage, sa mère avait rencontré un étranger, l'avait suivi, abandonnant pour lui la Guadeloupe et son enfant. Peu importait qu'elle se soit ressaisie et fût revenue à la niche, l'intention demeurait. C'était la preuve que sa fille n'avait pas signifié tout pour elle.*
>
> *La réalité que j'ai pu appréhender corrobore ses craintes. Ce voyage et le bouleversement qu'il entraîna peuvent être considérés comme un incendie, somme toute excusable dans une existence des plus routinières. Victoire qui n'avait alors que vingt-huit ans, vingt-huit ans, l'âge des désirs plein le corps et le cœur, fut tentée de redistribuer les lignes de sa vie. J'assimile sa fugue à une de ces formes de marronage dont parle Victor Schœlcher quand l'Africain, lassé des rigueurs de l'esclavage, rêve de liberté mais manque de détermination nécessaire pour soutenir son projet.*

Voici les faits.

Ceux que l'on appelle blancs pays à la Guadeloupe et békés *à la Martinique sont même bêtes même poils. Depuis le XVIème siècle, des noms identiques se retrouvent de chaque côté de la mer des Caraïbes. En 1684, Donatien Walberg, ayant tailladé un rival à coups de machette, - ils partageaient sans le savoir le lit d'une affranchie, s'enfuit de la Guadeloupe en canot. Au hasard, il remonta une rivière et s'installa au François au sud de la Martinique. Il y fit souche. Un de ses descendants, Philimond, négociant à Saint-Pierre, épousait Amélie Desgranges au mois de février 1901. Enfant, il avait passé maintes vacances chez la branche marie-galantaise de la famille et affectionnait fort son cousin Boniface qui, lui aussi, réussissait dans le commerce. II le convia avec sa femme à ses noces, spécifiant qu'ils devaient emmener avec eux sa cuisinière dont la renommée avait dépassé les frontières de l'île.*

Laissant la maisonnée à la charge des servantes, Boniface et Anne-Marie flanqués de Victoire succombant sous le poids des paniers caraïbes qui supplémentaient trois grandes malles, s'installèrent donc dans la section réservée aux premières classes du Lusitania *pour une traversée de huit heures. Le navire se fut à peine éloigné du quai Foulon qu'Anne-Marie commença d'être incommodée. Un peu plus tard, elle se mit à vomir bruyamment dans des sacs en papier. Le spectacle de cette femme pliée en deux, une bile verdâtre aux lèvres, n'était pas ragoûtant. Aussi Boniface alla se dégourdir les jambes sur le pont-promenade.*

Depuis que Victoire avait quitté Marie-Galante, quelque dix ans plus tôt, son nourrisson entre les bras, elle n'avait jamais enjambé la mer.

L'immensité du voyage qu'ils entreprenaient l'effrayait. A chaque bruit, à chaque mouvement de roulis, elle s'imaginait que le Lusitania *allait s'abîmer dans les flots. Plus angoissants que cette peur physique, cependant, des sentiments l'agitaient que le vent du large attisait comme des braises. Jeanne venait d'entrer à l'externat des sœurs de Saint-Joseph-de-Cluny qui avait ouvert ses portes juste derrière l'église. Ce solide bâtiment de pierres grises existe encore. Ce n'était pas une de ces écoles strictement créées pour l'instruction des*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

petites Blanches. On y admettait des fillettes de couleur, pour la plupart des mulâtresses de familles fortunées. Des indiscrétions avaient révélé que Jeanne était le souffre-douleur. Sans originalité, les élèves l'avaient surnommée Blanchette. Une de leurs distractions favorites consistait, en guise de salutation matinale, à faire la ronde autour d'elle en chant la comptine :

Une négresse qui buvait du lait

Ah, se dit-elle si je le pouvais

Tremper ma figure dans un bol de lait

Je deviendrais plus blanche

Que tous les Français, ais, ais, ais

Elle-même ne se plaignait jamais. Elle devenait seulement de plus en plus lointaine, de plus en plus silencieuse, étrangère à tous ceux qui l'entouraient. Comme si elle venait d'ailleurs et possédait son propre idiome, intraduisible ; ses propres mœurs, incommunicables. Anne-Marie haussait les épaules :

- Bah ! Ça lui formera le caractère. Qui que nous soyons, nous devons tous survivre à nos enfances.

Victoire ne la contredisait pas. Pourtant, « A pa vré sa *», pensait-elle, tête baissée sur son coulis de tomates. Son enfance avait été son seul temps de bonheur. Elle souffrait pour Jeanne, se torturant, comprenant qu'elle s'était peut-être lourdement trompée en croyant agir pour son bien. Fille d'une servante de blancs pays, n'était-ce pas un stigmate qui la poursuivrait toute son existence ? Elle se demandait de quelle autre manière elle aurait pu assurer son éducation, contribuer à l'épanouissement de ses dons intellectuels.*[164]

[164] *Ibidem*, pp.144-148.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

L'introduction de cet extrait suit le fil tissé précédemment. Maryse Condé fait référence à certaines de ses œuvres et dans lesquelles elle explique ce poids du passé qui demeure secret pour beaucoup d'Antillais. Elle explique que l'histoire individuelle permet la construction de l'Histoire collective. Elle met aussi en scène la douleur de ce passé colonial. Ainsi, l'œuvre fonctionne comme une catharsis collective. Certes, c'est son passé personnel, c'est l'histoire de sa grand-mère qui nous est racontée, cependant, elle s'inscrit pleinement dans la grande Histoire mondiale. La méta narration qui se met en place en sus de la description des faits ouvre une réflexion sur la transmission de l'histoire coloniale, de ses non-dits et des secrets qui l'accompagnent. Maryse Condé s'interroge même sur la manière avec laquelle sa mère lui a transmis cette histoire. Il semblerait qu'elle l'ait transmise avec une tonalité particulière comme pour en indiquer de manière subliminale le caractère initiatique. L'abandon de sa fille même temporaire marque une faille dans le tableau idéal de cette grand-mère. Puis, Maryse Condé revient sur les choix qu'elle a faits pour Jeanne, l'instruction qu'elle souhaitait lui donner malgré les différences de couleur de peau. Cet extrait fonctionne comme une charnière entre le passé familial qui s'inscrivait dans la servitude et le futur des descendants qui seront de plus en plus instruits à l'instar de Jeanne qui reçut l'instruction digne d'une blanche. Cependant, Victoire s'interroge sans cesse sur ces choix en tant que mère. Précédemment, les mères agissaient de manière traditionnelle en soutenant leur fille, en l'accompagnant sur des voies toute tracées. Ici, nous voyons apparaître le rôle prépondérant de Victoire dans le changement de cap familial. Ce voyage en bateau est l'occasion pour le lecteur de découvrir une Victoire qui sait se saisir des opportunités de la vie pour construire son propre parcours. Elle en devient une héroïne qui doute mais qui se construit peu à peu.

> *Le journal* Le Nouvelliste *célébra la réussite de Jeanne au brevet supérieur par un article vibrant intitulé : « Négresse en avant ! En avant toute ! »*
>
> *En dessous figurait une photo, malheureusement peu attirante. Ma mère, pourtant si belle, ne fut jamais photogénique. Devant l'objectif, elle se tendait, s'angoissait et finalement apparaissait comme une bête traquée. Le journal énumérait en outre complaisamment les noms des jeunes filles noires, quatre en tout, admises comme elle à ce même brevet. Elles étaient les premières de la Race. Les photos de ces pionnières parurent dans* Femmes en devenir*, organe qu'on*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

peut qualifier de féministe. Dans la revue mensuelle La Guadeloupe de demain. *En ce qui concerne Jeanne, mère Marie de la Rédemption, supérieure du pensionnat de Versailles, ayant déclaré dans* Diocèses de France *que, de toute sa carrière, elle n'avait jamais formé d'esprit plus élevé, du jour au lendemain, elle devint une sorte de vedette, l'opinion publique la créditant d'une intelligence hors pair. Dans la réalité, mère Marie de la Rédemption et son élève s'étaient très mal accordées, la première ne cessant de reprocher à la seconde son orgueil, sa susceptibilité d'écorchée vive et ses impertinences. La seconde, son racisme. Jeanne ne garda pas de très bons souvenirs de Versailles. J'admire son courage et sa détermination d'y passer trois ans. Trois ans de sa jeunesse alors qu'elle aurait pu rire, danser, flirter. Au vu de la recommandation des Walberg, le pensionnat qui n'acceptait que des enfants légitimes avait fait une exception en sa faveur. Les autres élèves ne l'avaient jamais toléré et, à la moindre occasion, lui rappelaient qui elle était.*

Peut-être par égard pour Victoire, Anne-Marie aurait souhaité que Jeanne vienne fêter son succès à la rue de Nassau. On inviterait M. Roumegoux et le R.P. Moulinet qui enseignait le catéchisme aux enfants et avait fait faire à Jeanne sa première communion. Celle-ci refusa, prétextant des stages d'initiation pédagogique qui la retenaient à Basse-Terre. Je ne sais s'il est possible d'imaginer correctement les sentiments de Victoire en considérant le portrait de sa fille dans les journaux, même si elle ne pouvait pas lire les lignes élogieuses qui l'accompagnaient. L'orgueil devait sans doute gonfler son cœur. Quelle revanche elle avait prise sur Dernier ! Sans son aide, elle était parvenue à casser le monopole du savoir détenu par les blancs pays. Sans son aide, elle avait ouvert à sa fille des portes lourdement cadenassées. Sans son aide, elle lui offrait un avenir radieux. Cependant, je crois que ces sentiments furent mêlés de beaucoup de tristesse. Elle était consciente que cette réussite avait été payée cher, trop cher. Acquise au prix de trop d'humiliations. Elle lui rendait son enfance inaccessible, enfermée dans une prison où l'air était raréfié. Ma mère était de cet avis. Je n'ai pas cessé de l'entendre s'exclamer d'un ton dont je saisissais l'ambiguïté : « Ma mère ne savait ni lire ni écrire, mais sans elle, je ne serais pas là où je suis aujourd'hui. »

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Où était-elle ? Ceux qui avaient des yeux pour la regarder comprenaient bien qu'elle ne se voyait pas au paradis.[165]

À ce stade de l'étude de ce roman, nous pensons que les élèves sont en mesure de mener une analyse autonome de cet extrait. Tous les thèmes déjà évoqués sont présents et les procédés stylistiques, repérables par des élèves de troisième, sont aussi utilisés. Tout d'abord, la photographie est une nouvelle fois présente. Ce n'est plus Victoire, mais Jeanne qui est au centre de l'attention. Elle fait partie des premières noires à avoir réussi son brevet supérieur, elle est instruite et est en mesure d'instruire des élèves. Cependant, cette formidable réussite est entachée par une description très péjorative de sa jeunesse et de son adolescence. La couleur de sa peau lui a valu de nombreuses discriminations et elle a passé plus de temps à étudier qu'à s'amuser. Certes, la réussite est présente mais Maryse Condé le souligne habilement, à quel prix ? La phrase transcrite au discours direct prononcé par Jeanne au sujet de Victoire reprend de manière détournée la problématique que nous énoncions en introduction : la présence absence. Victoire n'était pas réellement présente pour Jeanne dans son instruction, elle était même totalement absente puisqu'elle ne savait ni lire ni écrire. Pourtant, elle fut un modèle et elle créa des chemins que sa fille put emprunter pour s'élever dans la hiérarchie sociale. Il nous semble que des élèves de troisième sont en mesure de dégager la problématique de cet extrait et de faire des parallèles avec leur propre situation. En effet, l'année de troisième est une année de choix.

Ma mère ne me parla jamais des derniers mois de Victoire, de peur, j'imagine, d'éprouver trop de douleur à les revivre. Elle préférait me parler de sa troisième grossesse – car elle était de nouveau enceinte – qu'elle vécut dans la révolte. Physiquement, elle éclatait de santé et manifestait un appétit d'ogre que Victoire ne demandait qu'à satisfaire. Mais elle ne voulait que des mets simples, basiques. Rien de trop élaboré. Certaines épices, cumin, coriandre, basilic, paprika lui soulevaient le cœur. Les mélanges salé-sucré, chaud-froid lui déplaisaient. Pour rétablir la communication entre elles, Victoire dut se conformer à ses goûts,

[165] *Ibidem*, pp.191-193.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

comme un auteur des Editions de Minuit qui se piqueraient d'écrire pour la collection Harlequin. Au petit-déjeuner, il lui fallait sa salade de concombres et son poisson frit agrémenté de câpres. A midi, elle mangeait trois vivaneaux de belle taille en court-bouillon. Un jour, elle dévora un poulet rôti en entier. Des envies irrépressibles la saisissaient, et Auguste courait d'un bout à l'autre de La Pointe : du matété à crabes quand, à cause des pluies, diluviennes, cet hivernage-là, on ne trouvait pas de crabes. Du shrubb quand on n'était pas au temps de Noël. Du féros quand ce n'était pas la saison des avocats. Comme un vampire, elle développa une passion pour le sang et elle mangeait d'énormes tranches frites, persillées. En même temps, sa peau se veloutait. Ses cheveux fortifiés par des sucs invisibles croissaient et s'emmêlaient au-dessus de son front. Elle était belle et alerte, faisant des marches à pied jusqu'au Bas-du-Fort. D'après la forme de son ventre, non pas rond comme un kwi, mais pointé comme un obus de la Première Guerre mondiale. Auguste devinait que ce serait la fille qu'il désirait tant. En outre, il avait vu en rêve Célanire Pinceau, sa défunte mère, qui lui avait promis une surprise. Jeanne lui en voulait de sa bonne humeur comme elle s'en voulait de sa bonne mine. Elle ne comprenait pas la cruauté de Dieu qui faisait de son corps le temple éclatant de la vie alors que son cœur n'était plein que du noir de la mort. A Dubouchage, comme elle avait constamment l'esprit ailleurs, sur des courbes de température, des vertiges, des baisses de tension, sa classe de cours moyen deuxième année ne fut plus le modèle qu'elle avait toujours été, sélectionnée par la directrice qui y conduisit les inspecteurs d'Académie en tournée dans la colonie. Pour la première fois de sa carrière, elle fut mal notée. Sa poigne de fer se relâcha tandis que sa sévérité proverbiale s'adoucit. Paradoxalement, jamais ses élèves ne furent plus disciplinées et affectionnées. Aux récréations, elle filait rue de Condé. Quand elle revenait, les yeux rouges, avec un quart d'heure, parfois vingt minutes de retard, assises sagement derrière leurs pupitres, les fillettes révisaient à voix haute leurs conjugaisons. Certaines lui offraient des bouquets de fleurs. D'autres luis écrivaient des poèmes. J'en ai retrouvé quelques uns, soigneusement calligraphiés à l'encre violette sur du papier quadrillé. Au hasard, j'ai choisi celui-là, dédicacé : « A ma maîtresse adorée. Anastasie Bonhome classe de CM2. »

Mère, te souviens-tu,

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

De ton enfant qui t'aime
Et ne sait pas te le dire ?
Mère,
Prends ma main, ma petite main
Pour qu'elle
Réchauffe ton pauvre cœur.

Même ses collègues qui, la dent dure, n'arrêtait pas de la dénigrer, se mirent à la plaindre. Certaines affirmèrent qu'on ne pouvait chérir à ce point sa mère et être une sans-cœur.

Comédie ! clamaient les irréductibles. Elle joue la comédie.

Une fois de plus, des discussions passionnées éclataient sous l'ombrage de manguiers de la cour de récréation à propos de Jeanne Boucolon.

Bientôt Victoire fut trop faible pour se rendre sur la place de la Victoire et Anne-Marie, rompant avec ses habitudes, dut venir rue de Condé. Quotidiennement elle s'amenait avec des instruments de musique, son alto, une flûte, une guitare sèche, des disques, des bonbons à la menthe, agitant un éventail car, étant donné son embonpoint, elle avait toujours trop chaud. Jeanne supportait mal ces visites. Jalousie assurément. Au fond d'elle-même, nous le savons, elle avait toujours jalousé tous ceux qui approchaient sa mère : Boniface, Jeanne Repentir, Valérie-Anne, Jérémie Cabriou, Anne-Marie, Anne-Marie surtout qui la lui volait depuis l'enfance. A présent, dès qu'elle aurait souhaité être seule avec elle pour enfin nouer ce dialogue difficile, trop souvent interrompu, elle parvenait à capter l'attention de plus en plus fragile de la malade, à lui arracher un de ces rares et secrets sourires. Qu'est-ce qu'elle lui racontait ? se disait Jeanne ulcérée. Rien de bien intéressant pourtant. Les dernières frasques de boniface Jr. La grossesse difficile de Valérie-Anne. N'ayant pas d'amies, elle ne savait pas que l'amitié se nourrit largement de cela : des futilités partagées.

Cependant, Jeanne croyait surtout qu'Anne-Marie la jugeait, la condamnait, malparlait d'elle. C'était vrai dans le passé. A présent, celle-ci, trop affectée par la condition de son alter ego, n'avait à l'esprit d'autre souci. La voir partir, c'était perdre des pans entiers de sa vie. C'était partir soi-même. Elle n'avait rien connu de tel depuis le décès d'Etienne.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Un après-midi, elle apparut rue de Condé suivie d'une domestique qui portait un lourd coffret de disques. Une musique alors peu connue en Guadeloupe, des gospels, des blues qui avaient leur origine parmi les Noirs du sud des Etats-Unis. Jeanne si fermée à tout ce qui était musique, à tout ce qui n'était pas français de France, se passionna pour ces harmonies qui venaient d'ailleurs. Elles lui semblaient sourdre de sa propre souffrance, du plus profond d'elle-même. J'ai souvent entendu ma mère fredonner :

Sometimes I feel like a motherless child

Victoire mourut à la fin du mois de juin 1915.

La légende entretenue par Jeanne veut qu'avant de disparaître, elle ait pris sa main et celle d'Auguste qui se tenaient côte à côte à son chevet. Elle lui aurait murmuré :

- Sé douvan zot kalé a pwezan. Mwen pé pati. Vous allez de l'avant. Je peux partir.

Ces propos prophétiques qui semblent tirés des « Dernières paroles des honnêtes gens » sont peu vraisemblables. Bourrée de morphine, car le cancer s'était étendu à ses os et elle souffrait le martyr, Victoire glissa sans doute dans l'au-delà sans mot dire, sans rien révéler d'elle-même, comme elle avait vécu sa vie.[166]

Pour ce dernier extrait, nous avons choisi le récit de la mort de Victoire. Tout comme l'incipit, il fait le lien entre l'absence et la présence, entre la naissance et la mort. Nous comprenons que le portrait que Maryse Condé a construit de sa grand-mère s'est établi avec le filtre de Jeanne sa mère. Le dernier paragraphe nous semble tout à fait intéressant à analyser avec les élèves. En effet, il laisse planer un mystère sur ce personnage. Victoire est une femme singulière qui a réussi à faire basculer l'histoire familiale pourtant on ne sait que peu de choses sur elle. Elle s'est construite grâce des rencontres singulières, grâce aux choix qu'elle a faits. Cependant, elle ne s'est jamais livrée. Les émotions étaient comme absentes d'elle-même. Maryse Condé semble avouer en fin de roman qu'elle n'a pas réussi à percer tous les mystères de cette femme. Elle avoue avoir été influencée par sa mère. Dans ce dernier extrait, Maryse Condé est d'ailleurs très présente en tant que narratrice. Elle commente beaucoup

[166] *Ibidem*,pp.312-317.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

l'histoire qui lui a été livrée. Elle met en exergue la souffrance infinie de sa mère pour mieux se saisir une dernière fois du rôle de Victoire dans l'histoire familiale.

L'ensemble du roman s'inscrit donc dans cette problématique de la présence absence. Les hommes sont soit complètement absents soit jouent un rôle mineur. L'histoire, quant à elle, est présente, est comme vivante car elle s'interpose dans le parcours de Victoire. Enfin, la souffrance individuelle vient nourrir la souffrance collective liée à l'histoire coloniale et ses conséquences sur le monde contemporain *a l'instar* du racisme. Le roman est le récit d'un parcours initiatique d'une femme noire dans la Guadeloupe du XIXe siècle. Cependant, il ne s'agit pas d'un récit purement historique puisque sa dimension autobiographique le place dans une perspective particulière. En effet, Maryse Condé intervient fréquemment dans le récit, interroge le lecteur, admet ses doutes, ses inexactitudes quant à l'histoire qu'elle livre aux lecteurs. Ceci nous semble intéressant pour des élèves de troisième. Cela leur permet non seulement de comprendre le monde colonial tel qu'il était à cette époque et dans cette aire géographique mais aussi d'analyser la part fictionnelle du roman et donc de comprendre que la réalité historique est une construction multiple qui se nourrit parfois des imaginaires.

Black Bazar

Le roman *Black Bazar* d'Alain Mabanckou est intéressant à étudier avec des élèves de troisième parce qu'il explore la question des préjugés. Les extraits que nous avons sélectionnés le mettent en avant et permettent une analyse fine de leurs constructions et donc de leurs possibles déconstructions. De plus, Alain Mabanckou utilise une langue simple, parfois vulgaire qui parle aux élèves. La littérature pourrait à ce niveau leur paraître plus accessible. En effet, l'auteur d'origine congolaise choisit de donner une tournure orale à la langue employée. Très actuelle, elle fait écho au langage des adolescents. Ce choix interpelle les élèves et nous amène à poser cette problématique : qu'est-ce que la langue littéraire ? A notre niveau, nous pensons que, pour des adolescents en difficulté scolairement et qui ont un niveau culturel relativement faible, cette approche offre un levier possible pour motiver les élèves dans la lecture. De plus, ce roman a été étudié parallèlement à l'œuvre musicale « Black Bazar ». Les élèves qui ont compris la chanson, se sentent plus proches du texte parce que les mots employés et

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

les structures de phrase se ressemblent beaucoup. Les axes d'analyse pour ce roman portent donc sur la présence répétée de clichés et sur un choix linguistique singulier.

C'est pas du tout moi qui creuse le trou de la Sécurité sociale. Quand je suis arrivé ici il existait déjà, on en parlait d'ailleurs depuis des décennies. Certains prétendaient même que lorsqu'on marchait dans la rue on pouvait se retrouver dedans parce qu'il n'y avait pas de panneaux qui prévenaient les gens, je n'avais alors rien à me reprocher et, pour me rassurer, je me répétais que cette histoire de trou n'était qu'un des arguments de quelques politiciens de l'opposition qui voulaient empêcher le gouvernement de travailler pour que son bilan soit catastrophique au moment des élections…

Or voilà que ceux qui ont débattu à la télé il y a une semaine ont déclaré qu'à ce rythme-là on allait droit vers « une chute vertigineuse sans précédent ». C'est à cause d'eux que je recommence à m'inquiéter sérieusement, surtout que même Roger Le Franco-Ivoirien laisse entendre que moi aussi je contribue à l'aggravation de la situation parce que je travaille à mi-temps et passe mon temps devant ma machine à écrire….

À écouter les gens bien informés qui discutaient à la télé j'ai cru comprendre que la situation était plus grave, qu'elle était désespérée. Que le pays avait perdu et la bataille et la guerre. Ils ont parlé de déficit, de mauvaise gestion, de gouvernance calamiteuse et de bien d'autres trucs. J'ai pris des notes, en vrac sur des étiquettes de Pelforth que j'avais achetées la veille chez notre Arabe du coin, un type gentil qui me lance toujours lorsque j'entre dans son magasin :

- « L'Occident nous a trop longtemps gavés de mensonges et gonflés de pestilences… » Est-ce que tu sais quel poète noir a eu le courage de dire ça, hein ?

Tout au long de ce débat très animé je n'ai pas quitté des yeux mon téléviseur. C'était pour moi un grand exploit. D'ordinaire je préfère regarder les films d'amour ou les émissions qui me promettent que je pourrais gagner une voiture à vitesses automatiques si je compose le numéro de téléphone qui est affiché en bas de l'écran. Oh, avant j'aimais aussi les émissions dans lesquelles des couples étaient catapultés dans une île d'Amérique du Sud où ils étaient séparés et livrés à la tentation d'autres hommes et d'autres femmes vingt-quatre heures sur vingt-

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

quatre, pendant douze jours. À l'époque c'est vrai que je ratais aucun épisode, je plaisantais avec mon ex et la défiais de partir avec moi dans cette aventure puisque paraît-il que c'est loin là-bas que les couples se rendent compte que leur amour est indéboulonnable. L'enjeu c'était en fait de voir à la fin si l'homme et la femme allaient retourner ensemble à la maison, bars dessus, bras dessous, ou s'ils allaient s'échanger des noms d'oiseaux migrateurs et de ne plus se parler pour de bon. Ma campagne ne rigolait pas quand je lui lançais ce défi, elle s'imaginait réellement que je ne rêvais que d'aller me taper les blondes, les rousses et les brunes aux derrières bien ronds comme les femmes de chez nous parce que moi je suis fou de ces derrières-là. Elle me disait que les femmes qu'on voyait à la télé c'étaient pas des vraies femmes, que c'était le maquillage qui les rendait comme ça puisqu'elle n'avait jamais croisé ce type de femmes au Franprix ou au Monoprix où elle faisait ses courses, au bout de notre rue. En plus elle s'insurgeait contre moi parce que parmi ces hommes et ces femmes largués dans l'île, il y en avait aussi qui observait un petit délai de carence avant de rattraper le temps et de s'envoyer en l'air dans tous les bouquets de ce paradis. J'appartenais, d'après elle, à la première catégorie, celles des pécheurs pressés de croquer la première pomme venue. Si j'ai cessé de suivre ce genre d'émissions depuis un moment, c'est que j'ai appris qu'il y a souvent de faux couples qui roulent les téléspectateurs dans la farine de manioc. Est-ce une manière de procéder, ça ?....[167]

Ce premier extrait explore différentes thématiques tout à fait intéressantes. La première concerne la politique. L'incipit de ce roman démarre avec un cliché et une problématique sociale présentée à maintes et maintes reprises lors d'élections. Le narrateur serait responsable de l'aggravation du déficit de la caisse d'assurance maladie française. Le cliché est présenté de manière très simpliste. Le narrateur semble s'adresser directement aux lecteurs, nous sommes face à un discours narrativisé à partir duquel l'auteur pousse le lecteur à se poser des questions, à émettre des hypothèses de lecture. Premièrement, cette ouverture questionne le lecteur quant à l'identité du narrateur. Qui est-il ? Quelles sont ses particularités pour qu'il soit en mesure de provoquer une telle crise dans la société ? Ce même narrateur commence

[167] In Alain Mabanckou, *Black Bazar*, Paris, Seuil, 2009. pp.23-25.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

son récit en se justifiant. D'une certaine façon, il oblige le lecteur à poser des hypothèses quant à son statut social, son identité, son rapport avec le trou de la Sécurité Sociale. Il place le lecteur dans un certain malaise car il se présente à travers un cliché. Les pistes qu'il offre donc pour le connaître sont quasiment orientées, il demande presque aux lecteurs de tomber dans un piège et d'énoncer des préjugés. Or, le narrateur construit une argumentation singulière quant à ce déficit. Il présente l'absurdité du cliché en montrant jusqu'où certains raisonnements conduisent comme avec cette expression « *Certains prétendaient même que lorsqu'on marchait dans la rue on pouvait se retrouver dedans parce qu'il n'y avait pas de panneaux qui prévenaient les gens* ». Il le déconstruit en y associant des croyances surréalistes. Le lecteur est alors mis en alerte quant à cette problématique. Le cliché est aussi exploité dans une autre dimension. En effet, dans un premier temps, le narrateur criait haut et fort qu'il n'était en rien responsable. Cependant, il en vient à hésiter parce qu'il a entendu d'autres personnes le suggérer. Il tient compte de la parole des autres et note une forme d'autorité pour certains. Cette expression « *À écouter les gens bien informés qui discutaient à la télé »* marque une des problématiques actuelles de la société et dont nous avons fait état dans une partie précédente. Cet exemple montre le rôle quasi pervers des préjugés. Il rappelle l'histoire coloniale durant laquelle on ne cessait de répéter aux gens de couleur qu'ils étaient inférieurs aux Blancs. À force de l'entendre, certains s'en sont persuadés et de génération en génération, c'est presque resté ancré dans les esprits. Lorsque cette analyse est proposée en classe, il nous semble important de mettre l'accent sur une analyse lexicale, de comprendre avec les élèves de quelle manière un cliché ou un préjugé est exprimé quel mécanisme langagier se met en place pour le présenter à des interlocuteurs. Dans le prolongement de l'étude de cet incipit, il nous paraît essentiel de conduire un travail sur l'estime de soi. L'écriture d'un incipit à la manière de Mabanckou pourrait être envisagée.

> *Depuis sa caisse il voit tout le monde sortir de notre immeuble. Son magasin n'est pas au coin de la rue mais au milieu, en face de notre bâtiment. En principe, on ne devrait pas l'appeler l'Arabe du coin, mais l'Arabe d'en face. Or depuis la nuit des temps les gens disent toujours l'Arabe du coin, c'est pas à moi d'opérer une révolution radicale en un claquement de doigts. Si on se mettait à remettre en cause tout ce qui rappelle que la langue française est parfois injuste , voire injurieuse à l'égard de certaines catégories de personnes, eh bien on ne s'en sortirait plus. Il y aurait des guerres civiles dans les anciens territoires de*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

l'Empire français, et la Gaulle elle-même volerait en éclats pour tomber dans les mains des Romains. Il y aurait des procès qui se ramasseraient à la pelle comme des feuilles mortes. On ne saurait plus qui réclame quoi et à quand date telle ou telle injustice. C'est dire que les académiciens auraient enfin du boulot à temps plein. J'imagine que c'est les putes qui exigeraient des comptes parce que la langue française est trop vache avec elles. Elles diraient par exemple pourquoi « un homme public » est un personnage important alors qu'une « femme publique » est une pute ? Pourquoi un « homme à femmes » est un séducteur alors qu'une femme à hommes est une Marie-couche-toi-là ? Pourquoi un « courtisan » est un proche du roi, du pouvoir alors qu'une « courtisane » est une simple péripatéticienne ? Non, moi je ne veux pas mener ce combat. On dit l'Arabe du coin, je le dis moi aussi même s'il est en face de notre immeuble et qu'au coin de notre rue il y a plutôt un serrurier qui est un Français moyen, mais sans baguette et béret basque…[168]

Cet extrait suit les mêmes thématiques que le précédent. Il permet d'aborder la déconstruction d'un cliché tout en gardant la voie lexicale. Nous comprenons l'implication du lecteur dans ce texte grâce aux phrases interrogatives présentées à plusieurs reprises. L'univers choisi par l'auteur heurte nécessairement parce qu'il traite d'un sujet sensible. Il souligne les inégalités hommes/femmes et il parle d'une catégorie professionnelle qui demeure secrète bien que présente dans la société depuis des siècles et des siècles. Il joue véritablement sur ces ambiguïtés. Il met en garde le lecteur sur des sujets qui lui sembles importants tout en rappelant qu'il lui est difficile, lui à son échelle, de bouleverser les habitudes. Il dit même clairement « Non, moi je ne veux pas mener ce combat. ». Or, il le fait indirectement. Le narrateur refuse de le faire et pourtant l'auteur lui donne les armes pour. Cette prétérition ouvre un champ de recherche très intéressant avec les élèves. Nous pouvons travailler sur cette distinction entre auteur et narrateur qui se réduit parfois dans le texte ou qui les fait entrer en concurrence. Cette dimension méta narrative présente aussi chez Maryse Condé montre que la littérature n'est pas que de la fiction mais bien un champ de réflexion général sur le monde.

---

[168] *Ibidem* p.110-111.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Sarah prétend que je ressemble à un musicien noir américain, Miles Davis. C'est pour ça qu'un soir j'ai bien observé la photo de cet illustre artiste de jazz dans un magasin de cartes et de photos, non loin du café Au père tranquille. Je ne sais pas comment elle en est arrivée à me comparer à ce type. Sans doute à cause de mes cheveux que je défrise. Je salue certes le génie de Miles Davis même sans connaître à fond sa musique comme elle. Je fais confiance aux gens qui se la jouent connaisseurs de jazz et autres musiques à tintamarre inventées paraît-il par les mains noires comme les miennes. Mais franchement je me trouve plus mignon que Miles Davis. Et Sarah de rajouter qu'Édith Piaf en personne – ou Juliette Greco, je ne sais plus – déclarait que Miles Davis était beau comme un dieu, qu'elle n'avait jamais vu un homme aussi beau. Sans blague ! Si c'est Piaf qui a vraiment dit ça, faut alors croire que la môme Edith Piaf avait le compliment facile parce que moi je préfère son Marcel Cerdan, le boxeur champion du monde, il était quand même plus beau. Si Miles Davis était un homme ordinaire, je veux dire sans sa trompette et sans ses mains noires, serait-il vu comme un bel homme, hein ? Je ne crois pas. Quand on adule un artiste, affirmer qu'il est laid c'est vu comme un déicide par ses fans.

- Pour toi tous les Noirs se ressemblent…

Là, je l'ai vue rougir, tenter de m'expliquer que ce n'était pas ce qu'elle voulait exprimer, qu'elle n'était pas du tout une raciste puisqu'elle sortait avec moi alors qu'il y avait plein de Blancs à Paris qui couraient après elle.

- Ton problème à toi c'est que tu es mal dans ta peau ! a-t-elle balancé en me tournant le dos.

Je lui ai répété que Miles Davis ne me disait rien.

Qu'en plus j'étais persuadé que le génie excusait souvent la laideur physique.

- Mais il n'est pas laid, voyons, est-ce qu'on parle vraiment de la même personne ?

- Si, il est laid !

J'ai compris que je franchissais la ligne rouge. Que je devais me calmer. Que je ne devais pas laisser les démons reprendre le dessus sur moi. J'étais devenu un autre homme. Alors, pour lui faire plaisir, parce que moi aussi j'ai décidé de dire à tous les peintres qu'ils avaient du génie, j'ai concédé que ce musicien était un bel homme, tout en pensant le contraire.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

J'aurais pas dû lui dire ça parce qu'elle l'a pris au sérieux et m'a offert un disque de cet artiste, Young Miles. *Elle m'a conseillé d'écouter le titre* April in Paris *parce que c'était impensable qu'un Parisien n'aime pas ce titre.*

Et voilà qu'elle m'impose les coups de trompette et de clarinette, moi qui aime bien écouter du Koffi Olomidé, du papa Wemba, du J.-B. Mpiana ou du Werra Son, des trucs bien de chez nous que Roger le Franco-Ivoirien m'offre de temps à autre pour qu'en échange je lui apprenne notre langue, le lingala.

La musique de chez nous c'est autre chose. D'ailleurs ça fait longtemps qu'on a éliminé les trompettes et autres saxophones. A la rigueur il n'y a que Manu Dibango qui a survécu avec ces instruments. Nous sommes à l'heure du rythme endiablé. Quelques paroles, une ou deux minutes maximum, puis plus de vingt minutes de danse, de « chauffé ». On transpire quand on danse, on serre bien la cavalière, on la pousse à la faute jusqu'à ce qu'elle rapproche sa poitrine et sa bouche. Et là, paf, on passe à l'action directe ;

Ce n'est pas avec Miles Davis qu'on pourrait réussir un tel exploit. Mais ça je ne dois pas le dire à Sarah…[169]

Pour ce dernier extrait, la mise en scène est différente. Nous connaissons les deux personnages qui ont une histoire commune et qui demeurent très différents l'un de l'autre notamment à travers leur couleur de peau. Le lecteur est interrogé, questionné indirectement, il assiste à une discussion entre deux personnages autour de la couleur de peau. L'expression d'opinions personnelles ainsi que la confrontation entre des opinions contraires sont mises en lumière. Nous sommes presque dans une relation triangulaire entre Sarah, le narrateur et nous les lecteurs. En effet, le narrateur semble nous confier des éléments quant à son opinion, éléments qu'il ne peut révéler à Sarah. De plus, le narrateur cite précisément des artistes et des chansons que l'on peut donc retrouver très facilement. Cette dimension très réaliste de la scène prouve aux lecteurs l'ancrage dans une réalité certaine. Par ailleurs, nous reconnaissons des éléments particuliers qui donnent des précisions quant à l'identité et aux origines du narrateur. Le *lingala* en est un exemple concret et précis. Le discours direct choisi par l'auteur renforce l'idée d'ancrage réaliste. Nous comprenons également que le narrateur sait où

[169] *Ibidem*, pp.255-257.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

il faut s'arrêter dans certaines discussions. Cette dimension plus humaine montre à quel point les sujets traités sont sensibles et engendrent des tensions.

Ce roman nous paraît donc intéressant parce qu'il porte une dimension réaliste nourrie par des éléments sociaux, lexicaux, culturels et humains. Les maigres divergences entre les origines du narrateur et celles de l'auteur sèment le doute et imposent aux lecteurs d'envisager ce roman comme une autofiction. Ensuite, ce roman et les extraits que nous avons choisis s'inscrivent tous dans la même problématique : l'exploitation des clichés et des préjugés.

Verre Cassé

Le roman d'Alain Mabanckou *Verre Cassé,* choisi pour être lu et analysé avec des premières ES est intéressant d'un point de vue littéraire mais également sociologique. La scénographie mise en place par Alain Mabanckou livre des clés de réponse sur les interrogations sociales. Le texte et l'écrivain se mettent en scène pour donner au lecteur de la matière à questionner. D'un point de vue didactique, il était très difficile de couper le texte en raison de l'absence de ponctuation forte. Les extraits sélectionnés sont donc très longs. Nous avons fait ce choix car nous voulions garder une unité de sens. Nous voulions montrer comment le raisonnement du narrateur se construit.

> *disons que le patron du bar* Le Crédit a voyagé *m'a remis un cahier que je dois remplir, et il croit dur comme fer que moi, Verre Cassé, je peux pondre un livre parce que, en plaisantant, je lui avais raconté un jour l'histoire d'un écrivain célèbre qui buvait commune éponge, un écrivain qu'on allait même ramasser dans la rue quand il était ivre, faut donc pas plaisanter avec le patron parce qu'il prend tout au premier degré, et lorsqu'il m'avait remis ce cahier, il avait tout de suite précisé que c'était pour lui, pour lui tout seul, que personne d'autre ne lirait, et alors, j'ai voulu savoir pourquoi il tenait tant à ce cahier, il a répondu qu'il ne voulait pas que* Le crédit a voyagé *disparaisse un jour comme ça, il a ajouté que les gens de ce pays n'avaient pas le sens de la conversation de la mémoire, que l'époque des histoires que racontait la grand-mère grabataire était finie, que*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

l'heure était désormais à l'écrit parce que c'est ce qui reste, la parole c'est de la fumée noire, du pipi de chat sauvage, le patron du Crédit a voyagé *n'aime pas les formules toute faites du genre «* en Afrique quant un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui brûle », *et lorsqu'il entend ce cliché bien développé, il est plus que vexé et lance aussitôt* « ça dépend de quel vieillard, arrêtez donc vos conneries, je n'ai confiance qu'en ce qui est écrit », *ainsi c'est un peu pour lui faire plaisir que je griffonne de temps à autre sans vraiment être sûr de ce que je raconte ici, je ne cache pas que je commence à prendre goût depuis un certain temps, toutefois je me garde de le lui avouer sinon il s'imaginerait des choses et me pousserait encore plus à l'ouvrage, or je veux garder ma liberté d'écrire quand je veux, quand je peux, il n'y a rien de pire que le travail forcé, je ne suis pas son nègre, j'écris aussi pour moi-même, c'est pour cette raison que je n'aimerais pas être à sa place au moment où il parcourra ces pages dans lesquelles je ne tiens à ménager personne, mais quand il lira tout ça je serai plus un client de son bar, j'irai traîner mon corps squelettique ailleurs, je lui aurai remis le document à la dérobée en lui disant «* mission terminée »[170]

Ainsi, sur le plan littéraire, l'absence de ponctuation forte est un marqueur singulier. En effet, le lecteur s'interroge dès le début du texte sur ce choix stylistique. De notre côté, nous le comprenons comme une volonté de donner une dimension orale à ce récit. Le narrateur semble nous raconter d'un tenant toute l'histoire de ce bar et des différents personnages rencontrés. D'un point de vue temporel, nous sommes dans l'immédiateté. Le récit s'ouvre d'ailleurs par un impératif « disons que ». Ce début place le lecteur dans une position significative. Il écoute tout ce qu'on a à lui dire et découvre très rapidement la genèse de cette histoire. En effet, l'incipit est l'occasion pour le narrateur de nous expliquer comment est née l'idée de ce récit. Comme dans *Black Bazar*, Alain Mabanckou utilise des clichés, des expressions très connues pour faire réfléchir le lecteur. La problématique dégagée, porte sur la transmission orale de l'histoire de l'Afrique. Il reprend d'ailleurs la célèbre maxime comparant un vieillard à une bibliothèque. De plus, cet incipit présente l'autre grand élément de ce roman : l'intertextualité. En effet, le nom du bar n'a pas été choisi au hasard, il associe

[170] In *Verre Cassé*, op. cit., p.11-12.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

deux titres de roman de Louis-Ferdinand Céline : *Mort à crédit* et *Voyage au bout de la nuit*. L'intertextualité est au cœur de ce roman comme nous avons pu le présenter dans la définition du champ des littératures postcoloniales. Il donne l'occasion au lecteur d'élever son niveau de lecture, il lui offre la possibilité de lire ce roman tout en jouant à trouver les références qui s'avèrent multiples. Nous pensons que ce roman est intéressant par son aptitude à favoriser la construction d'une culture littéraire solide chez les élèves. Or, cette visée est un objectif fondamental du professeur de lettres. Au-delà de l'intertextualité, Alain Mabanckou nous présente une réflexion sur la construction littéraire. L'intertextualité permet de comprendre qu'un écrivain ne peut construire son récit seul, il s'appuie nécessairement sur ses lectures personnelles antérieures. La réflexion faite sur les nègres est, elle, à interroger sous deux axes. Le premier est le rôle du nègre en littérature. Toutes les personnalités qui proposent une œuvre, en sont-elles réellement les auteurs ? Le second porte sur le mot nègre et sa dimension historique. Le nègre est finalement toujours celui qui travaille dans l'ombre d'un maître. Ainsi, le roman et notamment son incipit invitent le lecteur dans un récit fictif empreint d'histoire littéraire mondiale et de réflexions historiques.

> *sans désespérer, les nègres du président-général des armées ont trouvé un autre truc de dernière minute, ils ont décidé de mettre leurs idées et leurs découvertes dans une corbeille, ils ont dit que c'était ça qu'on appelait le brainstorming dans les grandes écoles que certains d'entre eux avaient fréquentées aux États-Unis, et ils ont écrit chacun sur une feuille de papier plusieurs formules qui sont entrées dans la postérité de ce monde de merde, et ils ont commencé le dépouillage comme on le fait dans les pays où on a le droit de voter, et ils ont commencé à tout lire d'une voix monocorde sous l'autorité du chef des nègres, par Louis XIV qui a dit «* L'État c'est moi *», le chef des nègres du président-général des armées a dit « non, c'est pas bon cette citation, on ne la garde pas, c'est trop nombriliste, on nous prendrait pour des dictateurs, on passe », Lénine a dit «* Le communisme, c'est le pouvoir des Soviets plus l'électrification du pays *», et le chef des nègres a dit « non, c'est pas bon, c'est prendre le peuple pour des cons, surtout les populations qui n'arrivent pas à payer leur facture d'électricité, on passe », Danton a dit «* De l'audace, encore de l'audace, toujours de l'audace *», et le chef des nègres a dit « non, c'est pas bon, trop répétitif, en plus on risque de croire qu'il nous manque de l'audace, on passe », Georges Clémenceau a dit «* La

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

guerre, c'est une chose trop grave pour la confier aux militaires *», et le chef des nègres a dit « non, c'est pas bon, les militaires risquent de se fâcher, et c'est le coup d'État permanent, n'oublions pas que le président lui-même est un général des armées, faut savoir où on met les pieds, on passe », Mac-Mahon a dit «* J'y suis, j'y reste *», et le chef des nègres a dit « non, c'est pas bon, c'est comme si quelqu'un n'était pas sûr de son charisme et se raccrochait au pouvoir, on passe », Bonaparte a dit lors de sa campagne en Égypte «* Soldats, songez que du haut de ces pyramides quarante siècles vous contemplent »*, et le chef des nègres a dit « non, c'est pas bon, c'est prendre les soldats pour des ignares, pour des gens qui n'ont jamais lu les livres du Grand historien Jean Tulard, or nous avons pour mission de montrer au peuple que les militaires ne sont pas des imbéciles, on passe », Talleyrand a dit «* Voilà le commencement de la fin *», et le chef des nègres a dit « non, c'est pas bon, on croirait au commencement de la fin de notre propre régime, or nous sommes censé être au pouvoir à vie, donc on passe », Martin Luther King a dit «* J'ai fait un rêve *», et le chef des nègres s'est énervé, il n'aime pas entendre parler de ce type qu'il oppose toujours à Malcolm X son idole, et il a dit « non, c'est pas bon, il y en a marre des utopies, on attend toujours que son rêve en question se réalise, et je vous dis qu'on attendra encore un bon paquet de siècles, allez, on passe », Shakespeare a dit «* Être ou ne pas être, c'est la question *», et le chef des nègres a dit « non, c'est pas bon, nous n'en sommes plus à nous demander si nous sommes nous ou ne sommes pas, nous avons déjà résolu cette question puisque nous sommes au pouvoir depuis vingt-trois ans, allez, on passe », le président camerounais Paul Biya a dit «* Le Cameroun, c'est le Cameroun *», chef des nègres a dit « non, c'est pas bon, tout le monde sait que le Cameroun restera toujours le Cameroun, et il ne viendrait à l'idée d'aucun pays du monde de lui voler ses réalités et ses lions qui sont de toute façon indomptables, allez, on passe », l'ancien président congolais Yombi Opangault a dit «* Vivre durement aujourd'hui pour mieux vivre demain *», et le chef des nègres a dit « non, c'est pas bon, faut jamais prendre les gens de ce pays pour des naïfs, et pourquoi ne pas mieux vivre dès aujourd'hui et se moquer du futur, hein, d'ailleurs ce type qui a dit ça a vécu dans l'opulence la plus choquante de notre histoire, allez, on passe », Karl Marx a dit «* La religion c'est l'opium du peuple *», et le chef des nègres a dit « non, c'est pas du tout bon, nous passons*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

notre temps à persuader le peuple que c'est Dieu qui a voulu de notre président-général des armées et on va encore dire des conneries sur la religion, est-ce que vous ignorez que toutes les églises de ce pays sont subventionnées par le président lui-même, hein, allez, on passe », le président François Mitterrand a dit « Il faut laisser le temps au temps *», et le chef des nègres s'est énervé, il n'aime pas entendre parler de ce type, et il a dit « non c'est pas bon, ce président a pris tout le temps pour lui-même, et il a presque laminé et ses adversaires et ses amis avant de tirer sa révérence et aller s'installer à droite de Dieu, allez, on passe », Frédéric Dard alias San-Antonio a dit «* Il faut battre le frère quand il est chauve *», et le chef des nègres a dit « non, c'est pas bon, y a trop de chauves dans ce pays et surtout au gouvernement, faut pas les froisser, moi-même je suis chauve,, allez, on passe, Caton l'Ancien a dit «* Delenda Carthago *» , et le chef des nègres a dit « non, c'est pas bon, les gens du sud du pays vont croire que c'est une phrase en patois du Nord et les gens du nord du pays vont croire que c'est une phrase en patois du Sud, faut éviter ces quiproquos, allez, on passe », Ponce Pilate a dit «* Ecce homo *», et le chef des nègres a dit « non, c'est pas bon, je fais la même remarque pour les élucubrations de Caton l'Ancien, on passe », Jésus en mourant sur la croix a dit «* Mon dieu, mon dieu pourquoi m'avez-vous abandonné *», et le chef des nègres a dit « non, c'est pas bon, c'est trop pessimiste comme paroles, c'est trop pleurnichard pour un gars comme ce Jésus qui avait pourtant tous les pouvoirs entre ses mains pour foutre la merde ici-bas, on passe », Blaise Pascal a dit «* Le nez de Cléopâtre, s'il eût été plus court, toute la face de la terre aurait changé *», et le chef des nègres a dit « non, c'est pas bon, il s'agit aujourd'hui d'une question de politique et non de chirurgie esthétique, allez, on passe », donc les nègres du président ont passé en revue des milliers de citations et bien d'autres paroles sans vraiment trouver quelque chose pour le premier citoyen du pays parce que le chef des nègres disait chaque fois « c'est pas bon, allez, on passe » et puis, à 5 heures du matin, avant le premier chant du coq, un des conseillers qui visionnait des documentaires en noir et blanc a fini par trouver une formule historique*[171]

[171] *Ibidem*, pp.25-30.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Cet extrait s'articule autour d'une problématique singulière qui est l'inscription de l'Afrique et des anciens colonisés dans l'histoire mondiale. On reproche souvent à ce continent de ne pas être entré dans l'histoire. Or, ce continent comme les pays, les terres colonisées ont une histoire antérieure à la colonisation et bien entendu postérieure à cette dernière. Ainsi, cette recherche de formule historique pour la rédaction d'un discours marque cette difficulté. De plus, les personnes citées sont d'origines très variées. Elles mettent en avant la richesse du monde et de ses acteurs. L'auteur a choisi de construire ce passage en utilisant les répétitions et le discours direct. Les citations présentes en italique sont ainsi mises en exergue et attirent l'œil du lecteur. Pour compléter ceci, le chef des nègres emploie systématiquement la même formule et construit un argumentaire pour défendre son refus. Pour les élèves, cette structure est vite repérable et donne un rythme à la lecture. Il leur est alors aisé de découvrir le point de vue d'un Autre (même s'il est fictif), d'analyser une autre forme de pensée. L'humour est également présent à travers cet extrait. La répétition en est le levier mais certaines expressions y participent encore plus largement. Nous remarquons que certaines formules ne correspondent en aucun cas au sujet de départ. Cet écart entre le désir premier et les trouvailles des nègres, montre l'importance de la recherche et de la difficulté à réutiliser une phrase toute faite. Le contexte de création prend alors toute son importance. Cet extrait ouvre donc un chemin vers une discussion autour de cette thématique. Enfin, cet extrait permet de comprendre les mécanismes de l'intertextualité. Ici, les citations sont clairement soulignées, pourtant dans le reste du texte, elles sont beaucoup plus subtiles. Grâce à ce passage, les élèves peuvent se questionner quant à l'effet que l'intertextualité a sur eux en tant que *sujet lecteur*. Comment la comprennent-ils ? Comment peuvent-ils l'aborder ? Un pacte de confiance s'établit aussi avec l'auteur. En effet, cette intertextualité visible permet de prouver la bonne foi de l'auteur. Il souhaite que les lecteurs aient confiance en lui sur ce point. Il a fait des recherches et ce qu'il cite est vrai. Il livre les clés du jeu inscrit au sein du roman. Il affirme aux lecteurs avoir sciemment construit son texte autour de l'intertextualité. Verre Cassé est une métaphore de ceci. Ce personnage qui consigne dans un carnet la vie d'un bar, rassemble tous les bouts de littérature qui ont influencé l'auteur. Ce passage symbolise donc le travail de lecteur de l'auteur parallèlement à celui de construction d'une identité singulière pour le pays concerné.

aujourd'hui est un autre jour, un jour gris, j'essaie de ne pas être triste, et ma pauvre mère dont l'esprit plane toujours sur les eaux grises de la Tchinouka disait toujours que c'est pas bon de se laisser aller à la grisaille, y a peut-être quelque part la vie qui m'attend, et moi aussi je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part, et je suis assis dans mon coin depuis 5 heures du matin, j'observe avec un peu plus de distance les faits, ce n'est qu'ainsi que je pourrais mieux les relater, et voilà donc plus de quatre ou cinq jours que j'ai terminé la première partie de ce cahier, je souris après la lecture de certaines pages, elles datent d'un bon bout de temps, je me demande au fond si je peux en être fier, je relis quelques lignes, mais je ressens plutôt une grande frustration, rien ne m'enflamme, en fait tout m'énerve, or je ne peux en vouloir à personne, je me sens un peu faible, j'ai la langue pâteuse comme si la veille j'avais mangé un plat de porc aux bananes vertes, pourtant je n'ai rien mangé depuis hier et me suis laissé habiter par une marée noire de pensées, je me demande même si je ne suis pas en train d'écrire mon testament, or je ne peux parler de testament parce que je n'aurai rien à léguer le jour où je casserai ma pipe, tout cela c'est que du rêve, mais le rêve nous permet de nous raccrocher à cette vie scélérate, moi je rêve encore la vie même si je la vis désormais en rêve, je n'ai jamais été aussi lucide dans mon existence[172]

Cet extrait porte une dimension plus personnelle et plus mélancolique. Le narrateur se penche un instant sur sa vie. Il en fait le bilan qui s'avère négatif puisqu'il regrette de n'avoir rien à transmettre à une génération future. Le champ lexical de la fin de vie est très présent en fin d'extrait. Il est souligné par la métaphore des « pensées noires ». Même la rédaction du cahier ne lui apporte aucune satisfaction. D'un point de vue didactique, cet extrait nous paraît très intéressant parce qu'il se place en opposition du précédent. Centré sur le collectif, il mettait en avant l'humour et l'Histoire du monde. Celui-ci est très individuel et porte une dimension poétique notamment à la fin lorsque le narrateur emploie un chiasme autour des mots « vie » et « rêve ». Il reprend les mêmes syntagmes mais les inverse pour développer sa pensée. Nous remarquons également une antithèse entre les expressions « je la vis désormais en rêve » et « je n'ai jamais été aussi lucide ». Les élèves peuvent construire leur analyse autour de cette

[172] *Ibidem*, pp.113-114.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

ambiguïté, de ce sentiment partagé du narrateur à ce moment du récit. La recherche lexicale peut être un axe de lecture, de même que l'expression des sentiments nourrie par les nombreuses métaphores présentes.

> *voyons donc, je ne sais pas par exemple pourquoi je n'ai pas encore évoqué la petite histoire de Mouyeké, un gars qui fréquentait ce bar et qui ne vient plus pour des raisons qu'on pourrait aisément comprendre, je ne pouvais pas ne pas parler de ce type, je ne pouvais pas l'écarter de ce cahier même s'il est une espèce d'éclair qui a traversé* Le crédit a voyagé*, or j'aime bien les personnages de cette envergure, on les voit à peine passer, ils sont comme des comparses, des silhouettes, des ombres de passage, un peu comme ce type qu'on appelait Hitchcock et qui apparaissait furtivement dans ses propres film sans même que le spectateur lambda ne s'en rende compte, sauf si son voisin connaisseur lui soufflait à l'oreille « connard, regarde bien le coin de l'écran, tout à gauche, eh bien, ce gars un peu enveloppé, ce gars avec un double menton et qui traverse la scène derrière d'autres personnages, c'est Hitchcock en personne", mais disons que c'est Mouyeké qui n'est pas de la trempe et de la carrure du génial Hitchcock, faut pas exagérer quand même dans les comparaisons, Hitchcock était un personnage grandeur nature, c'était un type doué, un gars capable de vous faire frémir rien qu'avec les oiseaux ou une fenêtre sur cour, il était capable de vous plonger dans une psychose rien qu'avec des trucs de rien du tout et bien à lui, or l'histoire du Mouyeké me fait plutôt rire que frémir, et là je n'éprouve pas de la pitié pour lui parce que je ne supporte pas les escrocs sans génie, les gens sans caractère, donc ce Mouyeké qui avait été lâché soi-disant par son fétiche, son gri-gri, et si je parle de fétiche c'est parce que Mouyeké est un type qui se prétend descendant des grands sorciers capables d'arrêter la pluie, de régler la chaleur du soleil, d'anticiper la saison des récoltes, de lire les pensées dans la tête des autres, de réveiller les âmes mortes comme le Christ qui avait dit solennellement à un malheureux cadavre déjà refroidi « Lazare, réveille-toi et marche »,et, au sujet de cette résurrection, faut dire aussi que ce malheureux cadavre de Lazare avait vraiment une peur bleue du Christ et surtout de Dieu qui est planté depuis la nuit des temps entre deux cumulo-nimbus pour nous regarder accumuler les péchés alors qu'Il pourrait bien nous aider à les éviter grâce à une petite*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

opération du Saint-Esprit, mais notre Dieu s'est planqué là-haut afin de bénéficier d'une vue panoramique sur les choses les plus basses de ce monde et de les noter scrupuleusement dans son carnet pour le Jugement dernier, et quand Jésus a parlé au nom de Son Père planqué là-haut, le pauvre cadavre de Lazare s'est réveillé en sursaut, et, en un quart de tour, le macchabée tremblotait de crainte devant les voies du Seigneur qui sont normalement impénétrables mais qu'il avait essayé de pénétrer durant son bref séjour chez les morts, et il a marché comme une marionnette, c'est un peu ce que Mouyeké disait ici et là, il professait que les miracles du Christ n'étaient rien par rapport à ce que lui-même pouvait réaliser l'espace d'un cillement, donc il pouvait transformer le pipi de chat en vin rouge de la Sovinco, il le ferait, il pouvait redonner des jambes aux gars amputés, il le ferait, en plus il a ajouté que les trucs du Christ qui nous épatent n'étaient même pas vérifiables, qu'on nous a bourré le crâne depuis des siècles, qu'on nous en a mis plein la vue comme des gosses de la maternelle, il paraît que les miracles du Christ se discutent encore de nos jours et que ça n'a jamais fait l'unanimité même entre les croyants, et, toujours d'après Mouyeké, on devrait prendre ces miracles avec des pincettes alors que ses miracles à lui étaient vérifiables sans remonter à cette époque biblique où les gars n'avaient que des pierres rudimentaires pour recevoir les dix commandements que Dieu leur avait à peine murmurés en prenant soin de bien se cacher entre deux strates de cumulo-nimbus comme d'habitude, et d'ailleurs sur cette dizaine de commandements de Dieu aucun n'est respecté de nos jours, les gens trouvent plus d'excitation à fouler ces règles qu'à passer leur vie à les observer dans un monde où il y a le cul partout et à la portée de toutes les bourses, où la fidélité ne veut plus rien dire, dans un monde où même les moines et les cénobites jalousent la lubricité aux mécréants, dans un monde où y a que l'envie et la jalousie qui comptent, dans un monde où on tue les gens en utilisant la chaise électrique alors qu'il est bien décrit dans le Livre saint « Tu ne tueras point », c'est ainsi que s'exprime Mouyeké, il est toujours en train de critiquer la Bible de Jérusalem en des termes virulents, il ne fait pas de cadeau de Noël à Dieu et à Ses lieutenants-colonels, et Mouyeké a dit un jour « mes chers amis, mes frères nègres, comment se fait-il que dans la Bible tous les anges sont des Blancs ou quelque chose de ce genre, on aurait quand même pu mettre un ou deux anges nègres, histoire de caresser dans le sens du poil tous ces Nègres de la

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Terre qui refusent de changer leurs conditions au motif que dès le départ les jeux étaient faits, au motif que leur peau avait été mal calculée par le Tout-Puissant, or y a pas d'anges noirs dans le Livre saint, et quand il y a quelques noirs qui déambulent dans ce bouquin, c'est toujours entre deux versets sataniques, c'est souvent des diables, des personnages obscurs, et n'y a pas non plus de Noirs parmi les apôtres de Jésus, c'est quand même étonnant, on ne va pas nous faire croire que pendant que se déroulaient les épisodes de la Bible y avait pas d'acteurs noirs qui pouvaient jouer un rôle de premier plan, non, hein, donc je comprends et pardonne les pauvres Blancs, ils n'ont pas eu tort de coller aux Nègres des rôles de cireurs de pompes dans la vie quotidienne d'ici-bas, puisque là-haut tout laisse à penser que le Nègre n'existait même pas », et c'est comme ça que le Mouyeké nous avait parlé ici, j'ai même trouvé que pour un féticheur il était trop au fait de certaines choses qui, à mon avis, relevaient de la modernité et des discussions d'intellectuels en cravate et lunettes rondes, mais c'est pas à cause de ses idées qu'il a passé un long séjour en prison, c'est à cause de ses multiples escroqueries, disons qu'après son séjour à la prison il est venu roucouler son amertume devant les bouteilles de vin du Crédit a voyagé*, c'est un type minable, le physique ingrat, la musculature saillante, l'œil sanguin, et à le voir si crasseux on se dit que les cordonniers sont vraiment les plus mal chaussés des bipèdes parce que en tant que féticheur il aurait pu exiger de ses gris-gris un costume sur-mesure même si c'est pas un costume Yves Saint Laurent comme pour l'Imprimeur, il aurait pu demander à ses gris-gris des pompes vernissées comme celles de Casimir qui mène la grande vie, mais en réalité Mouyeké escroquait les honnêtes gens, les naïfs qui lui remettaient des sommes faramineuses, et donc, le jour de son procès, le vieux juge de la correctionnelle qui dirigeait l'audience a voulu le coincer en lui demandant « bon, on ne va pas tourner en rond sur une affaire qui me semble claire comme de l'eau de roche, dites-nous combien d'argent les victimes vous remettaient, Mouyeké », et le prévenu a répondu « je ne suis pas un petit féticheur du coin, on me remettait beaucoup d'argent, mais vraiment beaucoup d'argent, Monsieur le juge, donc je méritais cette récompense, c'est pas donné à n'importe quel féticheur d'être payé comme je l'étais », et le juge a répliqué « ça veut dire quoi beaucoup d'argent, soyez plus précis dans les chiffres, ici c'est pas un lieu pour se foutre de la gueule des gens, est-ce que vous*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

savez que je peux vous coffrer immédiatement si vous jouez à ce petit jeu avec moi, est-ce que vous le savez, hein », « oui, Monsieur le juge, je le sais », « alors répondez sans ambages à ma question, combien d'argent les honnêtes gens vous donnaient-ils », et le prévenu a marmonné plus d'un 1 000 000 de francs CFA par consultation Monsieur le juge », le magistrat est resté sans voix comme s'il comptait mentalement ce que représentait cette grosse somme et, incrédule il a poursuivi d'un ton de menace de tempête « mais vous qu'est-ce que vous deviez faire concrètement pour eux, parce qu' 1 000 000 de francs CFA c'est pas quand même donné à tout le monde », Monsieur le juge, moi je devais les aider, je devais fabriquer des fétiches pour que leur commerce marche bien, je rendais leur vie meilleure, dans ce pays qui rend la vie des gens heureuse, je suis le seul, hélas », et le juge a failli ricaner, il a dit « donc vous aidiez les autres, et vous me prenez pour qui, et pourquoi ne faites-vous pas des fétiches pour vous-même afin de devenir riche, hein, regardez comment vous êtes, on dirait quelqu'un qui vit dans les poubelles du quartier Trois-Cents avec les chiens », et Mouyeké a dit, sans perdre l'air sérieux que seuls savent s'affecter les escrocs, « Monsieur le juge,les fétiches c'est pour aider les autres, c'est ce que mes ancêtres faisaient, et c'est ce qu'ils m'ont laissé comme héritage », « oui mais charité bien ordonnée commence par soi-même, moi si j'étais vous je commencerais par rendre ma propre vie meilleure or on ne peut pas dire que la vôtre soit une réussite », et Mouyeké, pensif, a répondu » est-ce que vous avez déjà vu un médecin se faire lui-même une opération, Monsieur le juge, donc les féticheurs aussi c'est la même chose, ils ne peuvent pas faire des fétiches pour eux-mêmes ça ne marcherait pas bien, et alors faites-les pour les membres de votre famille, comme ça vous profiterez au moins de leurs richesses, la salle s'est mise à rire et le juge a enchaîné « alors vous prétendez rendre quiconque riche n'est-ce pas, monsieur Mouyeké », « oui, c'est bien ça, Monsieur le juge, venez chez moi en consultation, je peux aussi vous rendre très très riche, et vous allez être le chef de tous les juges de ce pays en moins de cinq minutes et trente secondes, je vous jure vous n'aurez plus à lire les dossiers, vous verrez la vérité à la lueur de l'aube, et vous condamnerez les gens avec plus de justesse au lieu de condamner des innocents comme moi », « à chacun son boulot, monsieur, je n'ai pas besoin de vos services pour être un juge équitable et impartial, et d'ailleurs je vais vous le démontrer à l'instant parce que,

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

moi les escrocs de votre engeance, je les envoie au trou pour discuter philosophie de l'Antiquité avec les rats, je ne demande même pas à délibérer sur votre cas, je m'en charge personnellement parce que la loi c'est moi », la salle a tellement ri que le juge a failli l'évacuer, et le vieil homme à la robe s'est épongé le front avant de lire d'une voix monocorde sa décision expéditive, et Mouyeké a été condamné à six mois de prison ferme, 4 000 000 de francs CFA d'amende, cinq ans de privation des droits civiques, la salle a applaudi, le juge s'est levé, a dit aux policiers « envoyez cet escroc chez ses amis les rats qui l'attendent », et donc, après son séjour de six mois en prison, on a commencé à le voir venir ici il ne parlait pas trop, ne discutait avec personne, mais nous savions tous que c'était lui le fameux sorcier-escroc qui voulait rendre son juge riche en cinq minutes et trente seconde, disons j'ai tenu à parler de Mouyeké, c'est aussi parce que moi même j'ai eu à me confronter à un sorcier au cours de ma vie, qui s'appelle Zéro Faute, mais bon, je ne crois pas que c'est le moment de rapporter ça, j'y reviendrai quand il le faudra, j'ai encore des choses à écrire et donc j'ai peur qu'elles ne me reviennent plus à l'esprit ce matin[173]

Ce long extrait fonctionne en plusieurs étapes. Il s'agit dans un premier temps d'une longue diatribe contre le christianisme. Tous les éléments propres à cette religion sont tournés en dérision avec humour afin d'en mener une critique virulente. A ce système de croyances est opposé un second plus ancré dans le cadre spatio-temporel africain contemporain. Ainsi, le narrateur nous présente un personnage créateur de fétiches permettant aux êtres humains d'obtenir ce qu'ils souhaitent. Cette concurrence permet de comprendre que toute croyance demeure très personnelle et qu'il est difficile de saisir pleinement celle de l'Autre tant des éléments nous paraissent absurdes. Tout en restant très neutre, il est possible d'analyser cette confrontation de différents points de vue avec les élèves. Il est aussi pertinent de voir avec eux qu'il n'est pas nécessaire de mettre en concurrence ces croyances comme Mouyeké tente de le faire. Mouyeké emploie des termes très péjoratifs pour désigner le système chrétien. La Bible n'est qu'un simple « bouquin », Jésus n'a pas fait l'unanimité au sujet de ses miracles. Mouyeké se vente d'être au-dessus de lui. Il utilise très bien les mécanismes de persuasion lorsqu'il analyse la mésestime de soi des Noirs liée à leur présence problématique dans la

[173] *Ibidem*, pp.117-125.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Bible. Son raisonnement n'est orienté que sur cette question littéraire, il en oublie toute la problématique historique. Il fait en quelque sorte du prosélytisme pour persuader les gens du bien fondé de ses croyances. Il en fait de même avec le juge qu'il tente de corrompre. Ce dialogue confus au sein duquel le juge et Mouyeké tentent tour à tour de dominer l'autre, est riche, parce que les argumentaires de l'un et de l'autre sont construits et habiles mais en même temps le lecteur rencontre des difficultés pour s'y retrouver. En effet, en l'absence de ponctuation forte, les paroles rapportées au discours direct s'enchaînent sans temps de pause, sans respiration. Le rythme de lecture imposé donne presque le tournis, nous souhaitons aider les élèves à prendre le temps d'analyser ce qu'ils sont en train de lire. Nous sommes face à une représentation des pratiques médiatiques actuelles. D'un point de vue didactique, ce texte est particulièrement intéressant parce qu'il amène un second niveau de lecture. Derrière la fiction se cache une réalité de pratiques de plus en plus courante. Ainsi, le travail d'analyse pousse à développer les capacités des élèves à lire et comprendre l'implicite à partir de l'explicite. Dans ce passage, il nous semble que c'est l'enjeu premier.

> *que je le rappelle quand même, je ne suis pas un méchant, je ne suis pas hystérique quelque chose de ce genre non plus, ah non, jamais je ne permettrai à quiconque de me traiter ainsi même si je vais déposer mes gants à minuit pile, je suis un homme sensé, pourquoi ceux qui prétendent ne pas être des soulards sont incapables de maîtriser la table de multiplication, hein, multiplier les nombres par 2 ça va encore, mais là où ça se corse c'est quand on arrive à la multiplication par 9, puis avec les décimales et tout le bazar, moi je suis celui qui résiste à la tentation de compter avec les doigts ou les bâtonnets, c'est vous dire que je n'ai jamais vu une machine à calculer, donc les mathématiques modernes je m'en fous comme de l'an quarante, la vie pour moi c'est la bouteille et la table de multiplication, de même que la vie pour mon père était le jazz et le vin de palme, les Coltrane, les Monk, les Davis, les Bechet et autres Nègres à trompette et clarinette, Dieu lui-même nous a dit de nous multiplier, par contre Il n'a pas précisé par combien nous devrions nous multiplier, j'aime bien la multiplication même si j'ai toujours préféré la géographie ou la littérature, il est vrai que je n'aurais pas pu aller loin avec la littérature si j'avais fait de longues études, ça mène nulle part la littérature, la géographie encore ça pouvait passer puisqu'elle aurait pu me permettre de voyager dans le monde, j'aurais étudié en long et en*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

large les grands fleuves, le fleuve Congo, le fleuve Amour, le Yang-Tsé-Kiang ou l'Amazone, mais je n'ai jamais vu ces fleuves de mes propres yeux, le seul fleuve que je connais est tout rouge et tient dans une bouteille, ce fleuve couleur pourpre est aussi intarissable que ceux que je viens de nommer, et quand je pense aux litres de vin que j'ai bus depuis ces vingt dernières années, si c'est pas un long fleuve tranquille ça, alors je ne sais plus où va le monde, bon je ne vais pas me mettre à ressasser des choses hydrographiques à présent, l'eau est un élément dangereux, et j'ai encore la rage quand je réalise que ma mère a dû gober des gorgées d'eau avant de rendre l'âme, sans avoir le temps de dire « notre Père qui êtes aux Cieux *»*

je peux toutefois noter sur cette page que, sans me vanter, d'une manière ou d'une autre, j'ai voyagé à travers le monde, je voudrais pas qu'on me prenne pour un gars qui ignore les choses qui se passent hors de sa terre natale, je n'accepterais pas un tel raccourci, c'est pas ce vin que je cuve qui me ferait oublier ce que j'ai entrepris tout au long de ma jeunesse, disons que j'ai plutôt voyagé sans bouger de mon petit coin natal, j'ai fait ce que je pourrais appeler le voyage en littérature, chaque page d'un livre que j'ouvrais retentissait comme un coup de pagaie au milieu d'un fleuve, je ne rencontrais alors aucune frontière au cours de mes odyssée, je n'avais donc pas besoin de présenter un passeport, je choisissais une destination au pif, reculant au plus loin de mes préjugés, et on me recevait à bras ouverts dans un lieu grouillant de personnages, les uns plus étranges que les autres, était-ce un hasard si ce voyage avait commencé par la bande dessinée, hein, je n'en suis pas certain, en effet, je m'étais retrouvé un jour dans un village gaulois avec Astérix et Obélix, puis dans le Far-West avec Lucky Luke qui tirait plus vite que son ombre, et quelques temps après, je m'étonnais même des aventures de Tintin, de son habileté à déjouer les traquenards, de son petit chien Milou, un canidé intelligent et toujours prêt à aider son maître en cas de force majeure, et des chiens comme lui on n'en voit pas ici au quartier Trois-Cents, les chiens de chez nous ne se préoccupent que des osselets qu'ils peuvent croquer au milieu des décharges publiques, ils sont incapables de cogiter, et puis y avait ce personnage de Zembla qui me replongeait dans la jungle, de même que ce musclé de Tarzan qui cabriolait de liane en liane, y avait aussi l'ami Zorro qui maniait avec dextérité son épée tandis que l'envieux Iznogoud voulait être calife à la place

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

du calife, je me souviendrai toujours de ma première traversée d'un pays d'Afrique, c'était la Guinée, j'étais l'enfant noir, j'étais fasciné par le labeur des forgerons, j'étais intrigué par la reptation d'un serpent mystique qui avalait un roseau que je croyais tenir réellement entre les mains, et très vite je retournais au pays natal, je goûtais aux fruits si doux de l'arbre à pain, j'habitais dans une chambre de l'hôtel La Vie et demie *qui n'existe plus de nos jours et où, chaque soir, entre jazz et vin de palme, mon père aurait exulté de joie, et je me réchauffais au feu des origines, pourtant il fallait aussitôt repartir, ne pas s'enfermer dans la chaleur de la terre natale, sillonner le reste du continent pour écouter les élégies majeures, les chants d'ombres, il fallait traverser des villes cruelles dans l'espoir de rencontrer un dernier survivant de la caravane, il fallait vraiment partir, remonter vers le nord du continent, vivre la plus haute des solitudes, voir le fleuve détourné, résider dans la grande maison illuminée par un été africain, quitter donc le continent, découvrir d'autres contrées chaudes, pénétrer dans le village de Macondo, y vivre cent ans de solitude, d'aventures, de découvertes, et là-bas se laisser enchanter par la magie d'un personnage du nom de Melquiadès, se laisser fasciner par les contes d'amour, de folie et de mort, passer en toute discrétion par le tunnel qui mène vers la connaissance des sentiments humains, il fallait d'abord que j'ouvre la maison verte, que j'aille ensuite même en Inde écouter le sage Tagore psalmodier son* Gora*, il fallait que je ratisse le continent européen si cher à notre ami L'Imprimeur, moi l'étranger, moi le révolté, moi l'homme approximatif, j'étais juste derrière un type qu'on appelait le docteur Jivago et qui marchait dans la neige, c'était la première fois que je voyais à quoi ressemblait la neige, il y avait cet autre vieillard en exil à Guernesey, cet ancêtre au visage zébré de rides me faisait pitié, il était sans cesse en train d'écrire, de dessiner, des trucs à l'encre de Chine, il était infatigable, les yeux avec des poches de chair, il ne m'avait même pas entendu venir, je lisais par-dessus son épaule les châtiments qu'il notait dans son cahier et promettait de faire subir au monarque qui le traquait, l'empêchait de fermer l'œil et qu'il avait surnommé* Napoléon le Petit*, j'enviais les cheveux gris de ce type qui n'était pas n'importe qui, j'enviais la barbe abondante de patriarche de cet homme qui avait traversé le siècle, il paraît même que depuis son enfance il avait dit* « je serai Chateaubriand ou rien *», et moi j'admirais son regard immobile que j'avais déjà*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

remarqué dans un vieux Lagarde et Michard qui me servait de manuel scolaire du temps où j'étais encore un homme pareil aux autres, et je m'étais retrouvé dans sa demeure à lui, aux Feuillantines, j'avais franchi le jardin et m'étais caché dans une roseraie, c'est de là que j'épiais ce grand-père rebelle et coureur de jupons, il avait le dos courbé, le nez plongé dans ses feuillets éparpillés qu'il raturait nerveusement, parfois il arrêtait d'écrire des poèmes et se mettait à dessiner des pendus, j'étais à quelques pas de sa demeure, et je l'aperçus se lever avec difficulté, exténué par le travail, il voulait sortir, marcher un peu, histoire de se dégourdir les jambes, je m'éclipsais, de peur de croiser son regard, je quittai ce lieu, et, de retour au quartier Trois-Cents, j'allais souvent vers l'océan Atlantique pour quémander quelques sardines au pécheur béninois jusqu'au jour où je crus apercevoir un albatros, cet oiseau maladroit portait des ailes alourdies par l'errance perpétuelle au-dessus de la rage des vagues, son envol dessinait les contours des territoires qu'il avait visités ou des navires qu'il avait suivis, et soudain, vers les cabanes des pêcheurs, je vis un vieil homme maigre et sec qui me dit d'une voix éraillée « jeune homme, je me présente, je m'appelle Santiago, je suis un pêcheur, ma barque est toujours vide, mais j'aime la pêche », et ce Santiago était accompagné d'un gamin triste de le voir chaque fois rentrer chez lui avec une barque vide, mais il fallait partir, il fallait s'éloigner, j'ai toujours voyagé comme ça, toujours à la quête de je-ne-sais-quoi, aujourd'hui je n'ai plus l'endurance d'antan, la volonté s'est émoussée au fil des ans, et je me laisse aller comme une immondice qui suit le courant d'un fleuve détourné[174]

Cet extrait fait totalement écho au second parce qu'il met en scène l'intertextualité. Il fonctionne comme une autofiction. En effet, nous comprenons très vite que le parcours littéraire du narrateur est en réalité celui de l'auteur. Alain Mabanckou nous livre ses péripéties de lecture, nous donne un aperçu de ses goûts littéraires. Les références intertextuelles sont de plus en plus cachées. De nombreux titres ou références à des poèmes ou textes sont inscrits sans typographie académique comme la référence à l' « Albatros » de Baudelaire ou encore le recueil de nouvelles *Jazz et vin de palme* d'Emmanuel Dongala. Cette intertextualité riche marque la référence à l'histoire littéraire mondiale. En présentant des

[174] *Ibidem*, pp.207-213.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

auteurs classiques européens et de grands auteurs postcoloniaux, Alain Mabanckou prouve que ses connaissances littéraires s'inscrivent dans le monde contemporain. De plus, l'intertextualité est mise en scène, elle est présentée comme un voyage que le narrateur aurait réellement fait. Même s'il était fictif, chaque lecture était l'occasion pour lui d'être transporté dans un univers inconnu, de faire des rencontres mémorables. Ainsi, d'un point de vue didactique, il semble pertinent d'analyser ce voyage avec les élèves. Cet extrait présente l'intérêt de l'expression du *sujet lecteur* lors de la lecture d'un texte. En effet, il souligne l'importance de l'évasion mentale. Ce texte fonctionne finalement comme une métaphore de l'acte de lire. Il en devient quasiment un manifeste pour la lecture puisqu'il démontre l'action positive. Alain Mabanckou présente un jeu de rôle au sein duquel il met en scène des rencontres avec les plus grands auteurs. La description de sa rencontre avec Victor Hugo sans jamais le citer est extraordinaire. Nous ressentons une proximité entre les deux hommes, une forme d'admiration de l'un pour l'autre qui le surnomme le « grand-père rebelle ». La visite du narrateur dans sa demeure est une illustration de cette fascination pour un écrivain qu'il n'a jamais connu. Nous avons choisi cet extrait parce qu'il nous semble essentiel de montrer aux élèves le pouvoir de la littérature sur ses lecteurs et de le comprendre à travers un texte qui le met en scène. La scénographie choisie par Alain Mabanckou est singulière, elle mêle l'intime et l'universel. Elle est l'expression d'un plaisir littéraire et la représentation d'une forme d'histoire littéraire mondiale.

> *je dois partir, je n'ai plus rien à foutre ici, je dois me débarrasser de ce cahier, mais où donc dois-je le jeter, je ne sais pas, je fais demi-tour vers le* Crédit a voyagé *sans savoir pourquoi, on me prend pour un timbré parce que j'écris en fendant la foule, je crois ce type qui se fait appeler Holden, je l'entends encore me sortir ses niaiserie d'adolescent rebelle et me demander, « hé, Verre Cassé est-ce que tu peux me dire ce qu'il advient aux pauvres canards des pays froids lorsque tombe l'hiver, est-ce qu'on les enferme dans un parc zoologique, est-ce qu'il migrent vers d'autres contrées ou bien les pauvres canards se retrouvent coincés dans la neige, hein, je veux le savoir », il a bien appris sa récitation, il ne change même pas l'ordre de ses mots chaque fois qu'il me pose cette question, et je lui dis « Holden, tu trouves pas que tu aurais mieux fait de demander ça aux canards des pays froids quand tu étais là-bas, ça doit être encore un truc qui est dans ce bouquin que tu as entre les mains, j'en suis sûr », il me regarde, très déçu, et*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

murmure « t'es pas sympa, tu n'aimes pas les canards, c'est ça, je vois, en fait je veux vraiment le savoir, parce que tu ne peux pas t'imaginer le sort qui est réservé à ces pauvres bêtes », il se met à sangloter, je lui demande quand même une fois même s'il a un réveil accroché au cou, c'est une question de respect, et il refuse de me renseigner, « je ne te donne pas l'heure si tu ne me dis pas ce qu'il advient aux pauvres canards des pays froids lorsque tombe l'hiver », et puis il s'avance de très près, me mate un moment, me dit qu'il sera bientôt minuit, je lui tends alors ce cahier en lui confiant « mon gars, donne-le à l'Escargot entêté, ne l'ouvre surtout pas même si toi aussi tu es dedans, mais je n'ai pas voulu parler de ta vie, je n'ai pas assez de temps, allais-tu me dire que tu étais un étudiant étranger, allais-tu me dire qu'un de tes amis t'a cassé la figure dans le dortoir, que tu vagabondais ici et là dans le Manhattan, est-ce que tu as été à New York, que tu as vu les canards en hiver au Central Park *et tout le bazar, hein, ne me regarde pas avec ces grands yeux, je n'ai jamais mis les pieds là-bas, personne ne m'a raconté ton histoire, mais d'une certaine manière tu m'as presque insulté, c'est pas grave, donc savoure ton vin, oui, on se reverra dans l'autre monde, Holden, nous prendrons un coup ensemble, et tu pourras me raconter ta vie en long et en large, je répondrai à ta question, je te dirai alors le sort qu'on réserve aux pauvres canards des pays froids pendant l'hiver, tchao mon bonhomme, je dois me barrer, ma place est au paradis, et si quelques anges de mauvaise foi me racontent des salades là-haut pour m'empêcher d'y accéder par la grande porte, eh bien, crois-moi, j'y entrerai quand même par la fenêtre »*[175]

Ce tout dernier extrait est marqué par le départ, il permet au narrateur de faire ses adieux aux autres personnages et aux lecteurs. Ce départ est marqué par la fin de la rédaction du cahier. Ainsi, le champ lexical du départ crée un topos qui se poursuit jusqu'à la mort annoncée du narrateur. La dimension dramatique qui se dégage de cet extrait dénote quelque peu avec le reste du texte. L'intérêt porté aux palmipèdes nuance le tragique de la scène mais le décès prochain du narrateur trouble le lecteur qui reste sur sa fin. Nous pouvons faire des

[175] *Ibidem*, pp.246-248.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

hypothèses quant à la suite, elle n'est donc pas tout à fait fermée. Pourtant le narrateur insiste sur la remise du cahier qu'il considérait précédemment comme son testament.

L'intérêt didactique que nous portons à ce roman s'inscrit dans la progression intertextuelle proposée par Alain Mabanckou. Il nous semble que dans le cadre de ce que nous avons appelé la didactique des littératures postcoloniales, le *sujet lecteur* se prend au jeu de la recherche intertextuelle puis lorsque nous confrontons les points de vue grâce à l'approche socioconstructiviste, chaque élève peut aider l'autre à trouver d'autres références. La culture littéraire personnelle est ici très importante. Non seulement elle est le point de départ du travail mais en plus elle peut être enrichie grâce à l'analyse de cette œuvre. À l'instar de *Black Bazar* qui présentait des clichés sociaux, cet autre roman d'Alain Mabanckou présente, à travers l'intertextualité, le tout-monde auquel nous appartenons désormais. En tant que lectrice, c'est ce qui nous a marquée et c'est ce qui nous a poussée à en proposer une exploitation en classe auprès d'élèves de première ES.

Réalisme magique

Pour cette séquence didactique, les textes choisis mêlent réalisme et réalisme magique. Dans les programmes de quatrième, le réalisme et le fantastique sont les principaux objets d'étude. Nous avons donc choisi de présenter d'autres formes de réalisme et de magie à travers des textes postcoloniaux. Ainsi, *Célanire cou-coupé* et *L'Ancêtre en solitude* sont ancrés dans le réalisme magique alors qu*'En attendant le bonheur* et *Café nostalgia* sont plus centrés sur le réalisme.

> *Un soir, selon la coutume wayana, un jeune homme nommé Wole vint suspendre son hamac à côté du sien. Elle le tança vertement :*
> *- Non, je ne suis pas venu ici pour cela. Je ne veux personne. Les hommes m'ont montré leurs limites et les femmes leur cruauté.*
> *Wole haussa les épaules.*
> *- Généralités ! Tu parles d'un homme qui t'a fait souffrir, car il n'avait au cœur que l'ambition d'arriver à un but. Quant à la femme dont tu t'es amourachée, chacun sait que c'était une démone. Est-ce qu'elle n'a pas tué notre grande sœur Ofusan?*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Amarante, qui avait souvent entendu cette bêtise là, éclata de rire.

- Je voudrais bien que tu m'expliques comment un bébé peut tuer une grande personne.

Wole prit un air grave.

- Vous, les Wayana des villes, votre esprit est complètement gâté. Vous voulez comprendre. La logique, la raison ! Tu veux que je te raconte que ce qui s'est passé ?

Malgré ses airs incrédules, Amarante brûlait d'envie d''entendre l'histoire d'Ofusan. Wole se recueillit:

- Grande sœur Ofusan vint au monde dans la noirceur de minuit. Si belle petite fille que tous ceux qui assistaient à sa naissance furent réjouis. Pourtant, le dieu Gongolosoma qui nous a suivis depuis l'Afrique et est notre protecteur, l'air contrarié, prédit qu'elle causerait de graves tourments à ceux qu'elle aimait. On le vérifia bientôt. Toute son enfance et son adolescence, elle fut rétive, questionneuse, dérespectant les aînés, personne ne s'étonna quand, à ses seize ans, elle quitta la montagne pour descendre marier un mulâtre de la plaine, un bellâtre, un coureur de jupon qui se donnait un genre patriotique. En partant, elle brisa deux cœurs, celui de sa maman et celui d'Agboyefo, à qui les anciens l'avait donnée depuis toute petite. Les cœurs des mamans sont toujours prêts à pardonner. Pas celui des promis. Agboyefo, ulcéré alla voir Chéri Monplaisir, Le dibia qui restait dans la plaine de Saint-Sauveur, pour lui demander de l'aider à se venger. « Qu'est-ce que tu veux que je fasse ? lui demanda Chéri Monplaisir. Je veux qu'elle souffre comme je souffre aujourd'hui. Invente-lui le plus terrible des châtiments. Fais un exemple avec elle. Ce n'est pas moi seulement ou sa maman qu'elle a offensés. Elle a méprisé les coutumes sacrées des Wayanes. À nos dieux, elle a préféré ceux des blancs ». Chéri Monplaisir commença par demander, pour les sacrifier, une génisse blanche sans une seule tache sur le corps et trois poulettes de même couleur. Quand Agboyefo revint le trouver trois jours plus tard, le dibia était en joie. « Les choses s'annoncent très bien. J'ai passé un accord avec le super démon Ogokpi. Il va s'occuper d'Ofusan. » Ogokpi est le maître des sept cercles de l'enfer. Un jour, par mégarde, il a dévoré ses filles et s'est gorgé de leur sang. Depuis, ce qu'il réclame, ce sont les sacrifices d'enfants, de bébés. Plus ils sont petits, plus il est content. Il adore. Comme il a

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

promis, il s'est occupé d' Ofusan. Pendant les sept ans qu'elle est restée mariée, son mulâtre l'a dérespectée avec toutes les beaux bóbós de Grand-Anse et des environs. En général, les femmes se consolent des vagabondages de leur mari avec leur trâlée de marmaille. Sa maison à elle était remplie avec des courants d'air. Bref, dans sa solitude, elle manquait devenir folle. Aussi, elle s'est jeté tête baissée sur l'appât qu'Ogokpi lui a envoyé: Une petite fille radieuse comme la lune naissance. Toute personne dans son bon sens se serait méfiée : une nouvelle née cou-coupée découverte aux trois chemins ! Mais non ! Aveuglée, elle l'a adopté. Elle en a fait la reine de la maison.

« Depuis bébé, Célanire a témoigné que, de ses parents d'adoption, elle n'aimait que son papa et ne pouvait pas sentir sa maman. Ofusan lui avait fait coudre la plus riche des layettes. Rien n'était trop précieux pour elle. Mais chaque fois qu'elle avait fini de la lotionner, de la pomponner, Célanire vomissait exprès sur ses casaque. La fixant droit dans les yeux, elle filait des vents, elle déféquait un chodo de caca tellement nauséabond que toute la maison empestait. Ofusan s'apercevait bien de cette agressivité et s'en plaignait à son mari. Mais celui-ci n'avait à la bouche que des banalités lénifiantes du genre : Allons donc, les petites filles préfèrent toujours leur papa. Peu à peu, Ofusan s'est lassée d'être tellement négligée. Elle était encore jeune, belle; elle pouvait refaire sa vie. Quand Célanire l'a entendue parler de quitter son mari et de remonter dans la montagne, elle a commencé par tomber malade pour la retarder. Fièvre sur fièvre. Diarrhée sur diarrhée. Cela n'a fait que renforcer la décision d'Ofusan, qui en a conclu que l'air de Grande-Anse ne convenait pas à sa petite. En plus, elle se faisait du souci. Une fois, une folle avait essayé de voler l'enfant. Depuis, elle n'arrêtait pas de marcher derrière elle quand elles se promenaient sur le front de mer. Ou bien elle restait postée des heures durant devant la maison. Alors, Célanire a eu recours au grand moyen. Elle a fait appel à son protecteur pour la débarrasser de sa belle-mère. Le super démon Ogokpi a couru à sa rescousse, tourné en chien. Il adore cette mascarade. C'est tourné un chien qu'il a mordu son grand rival Belzébuth

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

jusqu'au sang et a pris les commandes de l'enfer. En plein mitan du marché, il s'est jeté sur Ofusan , on connaît le reste de l'histoire.[176]

Cet extrait est un canon de réalisme magique. Il s'inscrit dans un cadre spatio-temporel réaliste. Nous reconnaissons très rapidement l'île de la Guadeloupe et nous savons que Maryse Condé s'est inspirée de faits réels qui se sont produits en 1995 pour créer son œuvre romanesque. Célanire a donc existé et l'imagination de Maryse Condé a permis de créer un personnage mystique quasi fantastique. Le récit est détaillé, les personnages sont présentés méthodiquement. La scénographie choisie pour ce passage est quant à elle singulière. En effet, deux personnages échangent sur le destin d'Ofusan. Les interrogations de Wole soumises à Amarante donnent envie aux lecteurs d'en savoir plus. La curiosité est ici exploitée par Maryse Condé à travers un échange rythmé et engagé des deux protagonistes. Wole qui raconte l'histoire au discours direct pose rapidement les entités en jeu. Il évoque les traditions bafouées par Ofusan, il présente les croyances pour renforcer la dimension dramatique de la fin de l'extrait. Le processus de punition mis en place est très détaillé et permet de comprendre aisément la dimension fantastique et démoniaque de cette affaire. La description d'Ogokpi est particulièrement intéressante. Elle lie le réalisme au fantastique. Elle met en scène l'action de ces êtres fantastiques. Elle montre que la magie intervient dans le réel. La suite du texte est hyperbolique. Toutes les actions de Célanire vis-àvis d'Ofusan sont exagérées, disproportionnées et surtout conscientisées alors qu'elle n'était qu'un bébé. Cette progression révèle une forme de tension lors de la lecture qui est soulignée par la multiplication des phrases simples et nominales prononcées par Wole. Nous l'observons notamment avec « Fièvre sur fièvre. Diarrhée sur diarrhée. ». Puis Célanire convoque elle-même le dieu qui se métamorphose en chien pour accomplir sa mission. Ceci fait écho à d'autres dieux capables de prendre des apparences diverses pour atteindre les simples mortels. L'attente est alors à son acmé tout comme le marché battait son plein. Malheureusement, le narrateur s'arrête net. Il sait que son interlocutrice connaît la suite. Or, le lecteur l'ignore. Il reste sur sa fin, ne sait pas exactement comment se termine l'histoire. Malgré tout, son imaginaire a été largement nourri d'éléments fantastiques et magiques précédemment ; il est donc capable d'imaginer ce qui va se passer. D'un point de vue didactique, cette progression hyperbolique, coupée net, est très intéressante pour des élèves de quatrième. Ils peuvent faire

[176] In Maryse Condé*, Célanire cou-coupé*, Paris, Robert Laffont, 2000.pp.250-253.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

des rapprochements et des comparaisons avec les techniques cinématographiques qui nourrissent également cette tension. Le réalisme magique est très poussé dans cet extrait, c'est pour cela qu'il paraît possible de le travailler avec des élèves qui ne connaissaient rien de cette problématique.

Après, le grand traumatisme survint: mes parents décidèrent de quitter le pays. Sur le moment, je fus égoïste et j'interprétai cela comme un désir de me fuir. En réalité, ils agissaient par désespoir, mais je n'ai pas encore surmonté cette déception, ou désertion familiale. Alors, une fois libre, entre guillemets, lâchée dans la nature et non vaccinée, je reviens habiter à la Vieille Havane. En tout cas, le grondement de la mer est tout aussi attirant, qu'elle se fracasse contre les rochers de Santa Cruz del Norte ou le parapet du Front de mer de la capitale, et ce ne serait certainement pas la proximité de la plage ni aucun autre charme de Cojímar qui allaient me manquer. Mais en perdant la voix de ma mère, les multiples mélodies quotidiennes se mélangèrent pour moi. Hors de l'île, les timbre de voix de mes parents changèrent de tonalité; dépouillés de leurs sempiternelles plaintes et soupirs découragés, ils en devinrent pittoresques, ils accentuèrent même la couleur locale, dans le souci de sauvegarder l'irrécupérable à travers la langue. Je m'étais figurée qu'en retournant à la Vieille Havane, je me sentirai enrobée du pressentiment de leur présence, car à chaque coin de rue j'étais assaillie par l'impression que j'apercevrais maman au loin, de la teinturerie ou celle du stand de légumes tropicaux, ou bien papa de retour de Cubatabaco, où il avait travaillé jusqu'au dernier jour. Au moins, les traces de leurs nombres se promenant à travers la ville de mon enfance ne me quittèrent pas. Les êtres sont peut-être obligés de s'exiler, mais leurs ombres demeurent. Aucun gouvernement ne peut empêcher cela ; ils ont beau s'acharner à diviser les familles, il y aura toujours quelqu'un de ce côté-ci pour abriter nos traces sur les branches des fromagers. Le départ de mes parents a aigri mes tympans, il les a détruits, depuis, je n'ai jamais pu me délecter de musique avec la même allégresse ou ingénuité qu'autrefois: par exemple, à deux heures de l'après-midi, ma mère avait l'habitude d'écouter à la radio l'émission « Activité travailleuse », je me plongeais dans un supplice incommensurable et voulais à toute force devenir sourde, quand

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

j'entendais sur des postes voisins le speaker annonçant cette émission. Un seul son a accaparé mon sens de l'acoustique. Quand une femme habite dans une île, il ne lui reste d'autre recours que de vivre prisonnière de la clameur de l'océan.
Il ne serait pas facile de décider entre le goutte à goutte permanent du lavabo, qui ponctue en ce moment les secondes parisiennes, et le ressac de la houle havanaise impétueuse qui s'amplifie à l'intérieur d'une conque. Si seulement je pouvais choisir.... J'évoquerais le silence, acharnée à me faire taire les regrets.[177]

Cet extrait fonctionne de manière bien différente du précédent. Très ancré dans une réalité historique et personnelle, il décrit le sentiment d'abandon parental. Il met aussi en avant les problématiques liées à l'exil. Écrit à la première personne, ce récit porte une forte dimension autobiographique. Ce premier élément interpelle les lecteurs. À celui-ci s'ajoute la réalité des lieux évoqués : La Havane et Paris. Ce sont des villes connues par l'auteure elle-même. Cependant, la dimension réaliste de l'extrait porte sur d'autres éléments. En effet, la narratrice nous livre ses sensations en lien avec l'espace dans lequel elle se trouve. La vue, le toucher et l'odorat sont convoqués mais à un degré beaucoup moins importants que l'ouïe. Tous les bruits qu'elle perçoit la ramènent au lieu de son enfance ou à celui de l'abandon ou encore à celui de l'exil. Les bruits fonctionnent comme des *Madeleines.* Ainsi, les descriptions très physiques peuvent être ressenties et comprises par les élèves qui se laissent bercer par les voyages auditifs de la narratrice. Cet élément central est pour nous au cœur du réalisme de l'extrait. Certes, la narratrice évoque des fantômes mais ils ne sont qu'une métaphore des gens abandonnés ou disparus. Ils ne sont pas des créatures fantastiques comme dans l'extrait présenté ci-dessus de l'auteure guadeloupéenne Maryse Condé. D'un point de vue didactique, il nous semble important de confronter ces deux extraits pour comprendre comment le réalisme et le réalisme magique fonctionnent en littérature.

L'ensemble des œuvres ou extraits étudiés en classe présentaient un intérêt didactique singulier. Il nous semblait qu'ils offraient une réalité postcoloniale certaine tout en mettant en scène des problématiques sociétales singulières. Les choix que nous avons

[177] In Zoé Valdès, *Café nostalgia,* Paris, Actes Sud, 1998. pp.188-189.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

faits mettent ceci en avant. La scénographie que les auteurs ont créée dans leur œuvre est pour nous le point d'accroche pour ensuite développer une réflexion plus générale. Le texte est le point de départ, il suscite l'intérêt pour développer la curiosité par la suite.

2. Les dispositifs didactiques

Chaque séquence présente un dispositif complet qui vise à l'acquisition de la compétence générale liée à la didactique des littératures postcoloniales :

Être capable de vivre dans une société multiculturelle et créolisée en comprenant et en acceptant l'Autre quel qu'il soit.

Nous rappelons également que les situations didactiques présentées relèvent de la démarche socioconstructiviste.

Nous avons déterminé quatre niveaux d'approche :

- l'acquisition de bonnes compétences de lecture (tant des textes littéraires que des supports médiatiques)
- la capacité à exprimer un point de vue construit et argumenté
- la capacité à travailler avec les autres, à réfléchir ensemble pour développer sa propre analyse
- l'ouverture indispensable au monde.

Le premier niveau a été très présent pour l'ensemble des séquences. Cependant, celle qui s'inscrit le plus dans cette démarche est la séquence construite autour des œuvres romanesque et discographique : *Black Bazar*. Articulée autour de sept temps forts, elle a constitué une progression dans l'approche de la lecture.

Séance n°1 : Littérature et musique

Chaque groupe avait quatre textes à sa disposition. Pour chacun d'entre eux, ils devaient dire s'il s'agissait d'un texte littéraire ou non. En plus de ce travail d'analyse des textes, ils

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

devaient fournir trois arguments justifiant leur choix. A la fin du temps imparti, un rapporteur désigné par le groupe donnait le fruit de la réflexion à l'ensemble de la classe. Cette restitution a posé de nombreux problèmes. Chaque ensemble de textes répondait à la même organisation :

TEXTE A : un poème qui a été repris dans une chanson

TEXTE B : une chanson qui n'a rien à voir avec la littérature

TEXTE C : un poème

TEXTE D : un article de presse qui parle de musique

Pour le groupe 1, le texte A était celui de la chanson « Sensation », de Jean-Louis Aubert et le texte C était le poème de Du Bellay « Heureux, qui comme Ulysse… ». En revanche, pour le groupe 2, le texte A était la chanson « Ulysse », de Ridan et le texte C était le poème « Sensation » de Rimbaud. A la lecture des textes, ces groupes se sont aperçus qu'ils avaient les mêmes textes mais ils ne les plaçaient pas dans la même catégorie. Certains pensaient qu'il s'agissait de chansons alors que les autres soutenaient qu'ils lisaient un poème. Leurs arguments portaient essentiellement sur la reprise de vers qui pouvaient correspondre à un refrain. De plus, l'un des élèves du groupe 1 s'est étonné de connaître le texte C. Il était absolument certain de l'avoir entendu en chanson. C'est alors que nous avons pu construire un débat autour de la définition de la littérature, débat très intéressant qui nous a permis de commencer à discuter du lien entre littérature et chanson. Pour clore cette séance, nous avons fait écouter aux élèves chacune des chansons présentées. Nous avons également essayé de construire ensemble une définition de la littérature. Même si cela semble compliqué pour des élèves aussi jeunes, nous avions la volonté de désacraliser un objet artistique qui semble leur faire peur. Cela nous a également permis de voir avec eux, qu'il n'y a pas autant de différences qu'on pourrait le penser entre la littérature et la chanson.

<u>Séance n°2 : Liens et échanges entre littérature et musique</u>

Durant cette séance, nous leur avons présenté un cours théorique sur l'histoire du lien entre les deux arts et sur les échanges possibles. Cette leçon a été ponctuée d'écoutes de chansons et de visionnages de vidéos traitant de ce thème.

<u>Séance n°3 : Découverte d'un univers musical</u>

Les bases théoriques étant posées, les élèves ont pu se confronter au support choisi. Nous leur avons donc fait écouter plusieurs chansons de l'album *Black Bazar.* Nous avons alors recueilli

quelques remarques, puis l'attention s'est portée sur la chanson *Face A,* que nous avions sélectionnée parce que c'est elle qui collait le plus au roman et parce qu'Alain Mabanckou en était l'auteur. Dans cette chanson, l'écrivain d'origine congolaise fait plusieurs références littéraires qui nous semblaient importantes dans notre réflexion. Il cite, par exemple, les œuvres *Justice blanche et misère noire* de Donald Goines et *Peau noire, masques blancs* de Frantz Fanon. De plus, l'humour très présent dans le roman se retrouve dans la chanson, comme lorsque l'auteur énumère des choses dont le nom contient le mot « black ». Enfin, les thèmes du racisme et de la SAPE (société des ambianceurs et des personnes élégantes) sont au cœur de cette chanson. Trois écoutes ont été nécessaires pour que les élèves puissent noter tout ce qui les interpellait : que ce soit de l'ordre du fond ou de la forme. L'aspect festif et joyeux a été cité à plusieurs reprises. Les élèves ont également tout de suite mis en avant la thématique du racisme. Certains ont relevé des expressions marquantes comme « l'africaine école buissonnière des Beaux Arts » ou l'énumération «Black mafia, black list, black out, black jack, paintit black, Blackberry, black cow-boy ». Les parties chantées dans une autre langue ont aussi fait réagir les élèves. Nous avons ici noté que les élèves ont eu besoin de moins de temps pour trouver les thèmes abordés dans la chanson qu'il ne leur en fallait lorsque nous menions un travail similaire sur un poème. Leur concentration n'étant pas plus accrue lors de l'écoute qu'elle ne l'est lors des temps de lecture individuelle, nous expliquons ceci par le fait que dans la chanson, ils étaient face à une langue qu'ils utilisent. Le vocabulaire n'est pas compliqué et les tournures de phrase sont plus simples que celles nous pouvons rencontrer en littérature. La voix de Mabanckou passe ici par des mots qui sont davantage à la portée d'élèves de troisième.

Séance n°4 : Découverte des écrivains du monde

Lors de la séance précédente, les élèves ont pu découvrir les thèmes du racisme et de la colonisation et ont été interpellés par des références à Césaire ou encore à Frantz Fanon. C'est pourquoi pour cette séance, nous leur avons demandé de trouver le nom d'un écrivain africain, antillais, ou de l'océan Indien. Sur un grand planisphère, nous avons placé chacun des écrivains choisis. Puis, nous avons essayé de trouver ensemble ce qui pouvait réunir de tels auteurs. Petit à petit, les élèves ont compris que l'histoire coloniale et l'histoire de l'esclavagisme pouvaient être un lien entre des écrivains aussi différents. Nous avons donc étudié plus en détails la biographie d'Alain Mabanckou ainsi que celle d'Aimé Césaire. Cette séance a, nous l'espérons, donné l'envie à certains élèves de découvrir d'autres littératures.

Séance n°5 : Les littératures postcoloniales

Cette leçon sur les littératures postcoloniales s'est développée en trois temps :

I. À la découverte d'un champ : à partir d'un ensemble de plusieurs extraits de textes, plusieurs groupes d'élèves ont cherché les thématiques abordées dans ces littératures. A l'issue de ces travaux de groupe, nous avons réalisé ensemble une définition de ces littératures.

II. L'histoire des littératures postcoloniales : nous avons repris ensemble les grands points de la colonisation ainsi que les grandes étapes de la construction de ce champ littéraire.

III. Les grandes figures des littératures postcoloniales : nous avons découvert les grandes figures des littératures postcoloniales grâce à de petites fiches d'identité que les élèves ont créées.

Séance n°6 : Interactions entre roman et musique

Ne pouvant étudier tout le roman avec les élèves, nous en avions sélectionné trois extraits. Avant qu'ils ne les lisent, nous leur avons fait à nouveau écouter la chanson afin qu'ils aient bien en tête le message transmis. Puis, en groupes, ils ont lu les extraits et devaient chercher les éléments concordants et discordants avec la chanson. À la fin de cette séance, ils avaient pour consigne de rédiger individuellement, un paragraphe argumenté dans lequel ils devaient répondre à la question suivante :

« Selon vous, le message transmis par Alain Mabanckou passe-t-il mieux à travers sa chanson ou à travers son roman ? »

Les élèves ont relevé leur besoin de prendre le temps de lire et de réfléchir sur ce qu'ils lisent. Ce besoin semble lié au volume des œuvres qu'ils avaient devant eux. Pour eux, une chanson passe vite ; c'est avant tout un objet de divertissement, alors que dans une œuvre littéraire, l'écrivain a le temps de détailler sa pensée. L'aspect « concentré » de la chanson semblerait nuire à la réception du message. D'autres élèves ont, au contraire, davantage compris la chanson, aidés par le rythme entraînant. Un argument a été repris pour les deux thèses : la capacité à revenir sur l'œuvre. Pour quelques élèves, le fait de pouvoir réécouter la chanson permet de mieux en saisir le sens alors que pour d'autres, il est plus facile de relire le texte pour bien comprendre le vocabulaire et, ainsi, intégrer le sens du texte.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Séance n°7 : Exposés

Cette séquence s'est terminée par une séance de recherche documentaire et par des exposés oraux réalisés en binôme. Malgré des thèmes imposés (littérature et musique, les littératures postcoloniales, Alain Mabanckou, apprendre à lire grâce à la musique), les élèves ont su faire preuve de créativité lorsqu'il leur a fallu choisir leur sujet de recherche. Leur investissement dans le travail a révélé leur envie d'approfondir les questions soulevées en classe. Cette approche est finalement très classique dans sa forme didactique. Les élèves ont été accompagnés du début jusqu'à la fin. Le public n'étant pas très sensible à ces problématiques, il a fallu les guider tout au long du travail. La construction des connaissances s'est faite progressivement mais pas de manière totalement autonome. En revanche, les progrès en lecture ont été importants car le levier motivation avait été enclenché. Les élèves ont été intéressés par l'approche musicale. Certes, le dispositif didactique pourrait s'appliquer à n'importe quel texte mis en musique. Cependant, le choix des littératures postcoloniales s'est fait pour que les élèves puissent se rendre compte de l'importance de certaines thématiques. Les chansons et les textes ont révélé la discrimination aux élèves qui n'en avaient pas conscience. Issus de milieux populaires peu métissés, les élèves ne connaissaient pas réellement ce genre de problématique. Les éclairer sur ce point a été bénéfique pour eux.

Le second niveau est celui de l'expression personnelle d'un point de vue quant à une œuvre littéraire. Nous l'avons vu dans la partie précédente, l'expression d'opinion se fait de plus en plus sans filtres sur les réseaux sociaux. La séquence proposée à des quatrièmes sur cette thématique s'inscrit pleinement dans cette problématique.

La bibliographie de travail était constituée de quatre œuvres :

Célanire cou-coupé de Maryse Condé

En attendant le bonheur de Maryse Condé

Café Nostalgia de Zoé Valdès

L'Ancêtre en Solitude de Simone et André Schwarz Bart

Lors de la première séance, nous avons projeté aux élèves les premières et quatrièmes de couverture de chacune des quatre œuvres. Les élèves étaient invités à décrire ce qu'ils voyaient et à livrer leurs premières impressions. Cette séance s'est poursuivie par une lecture des incipits, lecture accompagnée d'un travail de rédaction durant lequel les élèves devaient formuler des hypothèses de lecture.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

La seconde séance s'est faite pour les 4 classes du collège de Plancoët dans un amphithéâtre. Ils ont assisté pour la première fois à un cours magistral portant sur la définition et la présentation des littératures caribéennes et du réalisme magique : notion créée par Alejo Carpentier. Une trace écrite correspondant à un texte à trous a été distribuée et remplie en fin de séance. La réception de ce cours magistral s'est faite sous forme de QCM. Nous évoquerons les résultats dans la partie suivante.
La troisième séance concernait la critique littéraire. L'une des collègues s'était chargée de créer cette séance comprenant un apport théorique et historique sur la critique ainsi qu'une méthodologie de la rédaction. En fin de séance, les élèves ont rédigé leur propre critique d'une nouvelle réaliste et d'une nouvelle fantastique. Pour la nouvelle réaliste, nous avions choisi le texte de Luis Sepulveda « En haut quelqu'un attend des gardenias » et pour la nouvelle fantastique, nous avions opté pour « La photographie » de Sternberg. Au cours de la quatrième séance, les élèves ont travaillé par groupe sur l'extrait n°2 des quatre œuvres caribéennes. Il leur fallait le lire, faire une recherche lexicale et proposer un tweet et une critique pour chaque extrait. Afin de compléter ce travail, nous avons distribué aux élèves un livret dans lequel ils pouvaient découvrir deux nouveaux extraits de chacune des quatre œuvres. Cette démarche de lecture cursive devait les conduire à mener un travail plus individuel. Pour chaque extrait, nous avons demandé aux élèves de faire une recherche lexicale puis de mettre en avant les mots soulignant le champ lexical dominant. Enfin, ils devaient sélectionner parmi les 16 extraits lus celui qui leur avait le plus donné envie de lire le roman. À partir de cette sélection, un tweet et une critique inédits et individuels devaient être rédigés. Les deux dernières heures consacrées à l'expérience nous ont permis de sélectionner dans chacune des classes les meilleures présentations de l'extrait préféré. Enfin, plusieurs élèves par classe ont présenté dans l'amphithéâtre leur travail.
Cette proposition didactique met l'élève au centre des ses apprentissages. En effet, les enseignantes ont demandé un investissement sans faille pour que chacun puisse exprimer son point de vue sur des textes variés. Le travail d'écriture a aussi été très intéressant car les supports variés ont obligé les élèves à réfléchir quant à leur production. Un travail de métacognition s'est alors mis en place.

Le troisième niveau concerne l'apprentissage avec les autres. Les élèves sont tellement habitués à produire des travaux individuels qu'ils en oublient la collaboration avec les autres. Mettre en place un tel travail est un véritable défi pour les enseignants. La compétence à

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

acquérir pour la séquence sur *Victoire*, *les saveurs et les mots* relève surtout d'un apprentissage de la collaboration entre pairs mais aussi d'un travail de métacognition. Les dispositifs imaginés s'y inscrivent et obligent les élèves à entrer en discussion avec les autres et à revenir sans cesse sur leur production pour la faire évoluer. Au sein de cette séquence deux séances ont particulièrement attiré notre attention : l'une portait sur la reconstitution du roman puzzle et la seconde une analyse approfondie du parcours du personnage central : Victoire. Pour chacune de ces deux séances, les apprenants étaient répartis en groupes semi-hétérogènes déterminé par l'enseignante. Ce choix reposait sur la volonté de ne pas créer un écart trop grand afin de favoriser des échanges constructifs entre eux. Durant ces séances, les élèves devaient opérer un va-et-vient constant entre les textes, leurs ressentis suite à la lecture personnelle et les éléments fournis par les autres membres du groupe. Du point de vue des élèves, l'échange, entre « mes apports mis en confrontation avec les apports des autres », a fait l'objet de négociations pour déterminer les éléments à retenir afin de répondre au problème posé. Pour la reconstitution du roman puzzle, les négociations portaient sur les indices textuels permettant la reconstitution de l'ordre chronologique d'apparition des extraits. Pour l'analyse approfondie du parcours de Victoire, les conciliabules développaient davantage l'habileté à dégager l'implicite du texte.

Enfin, le quatrième niveau trouve son ancrage dans l'ouverture au monde qui constitue un point essentiel de nos travaux. Les littératures postcoloniales présentent le monde tel qu'il est : riche et multiple. Faire découvrir cet aspect de la définition des littératures postcoloniales aux élèves est important car il revient à leur ouvrir les yeux sur ce qui s'offre à eux. D'un point de vue didactique et pédagogique, les possibilités pour l'enseignant sont multiples. En effet, ouvrir au monde c'est présenter une nouvelle langue. Dans les textes que nous avons sélectionnés, il y a régulièrement des mots ou des expressions propres à l'aire géographique de création. Les expressions en créole sont par exemple très nombreuses dans le roman de Maryse Condé *Victoire, les saveurs et les mots*. Les éléments de la vie quotidienne sont aussi représentés dans les recueils de nouvelles sur l'enfance ou encore dans les romans de Nathacha Appanah ou d'Alain Mabanckou. Tous ces éléments participent à la création d'un imaginaire qui ne sera plus euro-centré mais ouvert sur les autres mondes. Les conditions parfois décrites, les choix faits par les personnages sont autant de possibilités pour entamer des discussions quant à la vie des Autres. À l'adolescence notamment, les questions d'avenir, de construction de soi sont très présentes à l'esprit des élèves. Leur sensibilité est donc

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

exacerbée et favorise les échanges autour de ces thématiques. L'ouverture au monde passe aussi par un autre canal : la rencontre avec des écrivains. Les élèves éprouvent de plus en plus de difficultés à se constituer un « film chronologique » quant à l'histoire littéraire. À tort, ils pensent que la littérature s'éteint, qu'elle se crée de moins en moins, qu'elle n'a plus sa place centrale dans la société. Les écrivains postcoloniaux portent une part d'engagement dans leurs écrits, ils sont donc les témoins de cette vivacité littéraire contemporaine. Permettre à des élèves de rencontrer de tels écrivains est une véritable aubaine. Deux rencontres ont été possibles : l'une entre des élèves de troisième et Alain Mabanckou, et la seconde (téléphonique) s'est faite entre des élèves de première et Nathacha Appanah. Dans les deux cas, les élèves ont pu développer leur niveau de réflexion quant au texte étudié. Ils ont pu comparer leur avis avec les informations fournies par les auteurs eux-mêmes. Leur lecture est devenue concrète parce qu'elle n'était plus simplement construite sur des conjectures. Cette activité participe pleinement à la dimension socioconstructiviste de notre approche. D'un point de vue cognitif, les élèves ont dû parfois renoncer à leurs opinions premières pour élaborer un nouveau mode de pensée après l'entrevue. Cette démarche est très importante parce qu'elle leur apprend à ne pas rester bloqués ou enfermés dans un mode de pensée mais à bien tenir compte de la parole de l'Autre pour pouvoir évoluer.

3. Analyse des pratiques

La didactique des littératures postcoloniales s'articule autour de trois points essentiels : la construction d'un savoir commun autour de la colonisation, une approche individualisée de la lecture et la formation de futurs citoyens. Les séquence didactiques que nous analysons dans cette partie jouent sur ces trois pôles et permettent l'acquisition de la compétence visée à travers l'étude des littératures postcoloniales. Chaque axe a son importance et leur rencontre participe à la réalisation de l'objectif final. Nous souhaitons comprendre comment du point de vue des élèves cela a pu se mettre en place.

a) Construction d'un savoir commun autour de la colonisation

Pour commencer, nous souhaitons mettre en avant le rôle prépondérant de la construction d'un savoir singulier lié aux littératures postcoloniales. Lorsque les séquences démarrent, les élèves portent en eux des connaissances soit pré-requises soit pré-acquises. Les

deux sont importantes, les premières parce qu'elles servent de base, de support à la construction de nouvelles connaissances et les secondes appartiennent à la culture personnelle de l'élève, construites dans la sphère scolaire et ailleurs. Tous ne partent pas du même niveau. Il s'agit donc de proposer des méthodologies d'apprentissage adaptées à chacun d'entre eux. Chaque séquence a fait l'objet d'une appropriation de savoirs liés à la colonisation. La première rencontre avec les savoirs historique, culturel et sociologique, s'est faite grâce aux littératures postcoloniales car elles plongent les apprenants dans des univers ancrés géographiquement. Nous avons observé que la simple lecture de ces éléments permet aux élèves de prendre conscience de la réalité des évènements. Deux approches différentes ont été proposées aux élèves afin de comparer leur efficacité. Tout d'abord, les savoirs propres à la traite négrière, à la colonisation, et à la construction du champ des littératures postcoloniales ont parfois été transmis aux élèves. Sous forme de cours magistraux, ces éléments étaient livrés oralement puis retranscrits en trace écrite. Cette approche très classique pour les élèves présentait des avantages et des inconvénients. Le niveau d'attention était très hétérogène. L'information donnée n'était donc pas toujours enregistrée. En revanche, en termes de méthodologie de travail, les élèves répondaient relativement rapidement aux enjeux puisqu'ils ont l'habitude de fonctionner de la sorte. L'écoute religieuse du récit historique et l'apprentissage de la leçon se faisait automatiquement pour une majorité d'entre eux. Ils n'étaient pas bouleversés par une pratique didactique nouvelle. *A contrario*, que leur reste-t-il aujourd'hui de cette leçon ? Il nous est impossible de le mesurer puisque nous ne pouvons retrouver l'ensemble de ces élèves. Ce savoir appartient dans leur esprit à l'ensemble des savoirs scolaires qu'ils mobilisent lors d'une évaluation. Or, aussitôt celle-ci passée, peu d'entre eux sont capables de les mobiliser dans un autre contexte. Seuls les élèves performants scolairement ont cette capacité. C'est un vrai problème alors que nous souhaitons que ces connaissances servent dans la vie quotidienne et dans la construction positive de la société de demain. Les élèves en difficulté scolairement, demandent fréquemment à leurs enseignants de justifier l'utilité des savoirs mobilisés.

Dans le cadre de cette réflexion sur la transmission du savoir colonial et postcolonial, nous remarquons ici les limites d'une approche verticale de l'enseignement des littératures postcoloniales. La simple transmission noie le savoir dans la masse déjà conséquente des savoirs scolaires. Par conséquent, nous pouvons demander aux élèves de mener des recherches sur un thème précis afin de les amener à construire leurs propres connaissances sur le sujet. La recherche documentaire les oblige à s'inscrire dans une démarche positive

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

d'appropriation du savoir. Le travail cognitif ne se fait pas à sens unique comme dans l'approche précédente. Les élèves sélectionnent l'objet de leur recherche, créent des passerelles entre ce qu'ils savent et ce qu'ils ont à apprendre et cherchent une solution pour retransmettre les savoirs appris. Deux séquences ont proposé des recherches documentaires : celle liée à la rencontre avec Alain Mabanckou et celle liée à l'analyse du roman *Victoire, les saveurs et les mots*. Le niveau de mémoire atteint par ces travaux est bien supérieur à celui repéré dans la transmission verticale. Nous l'avons clairement observé dans les résultats obtenus à l'évaluation finale. Les élèves ont été capables de citer le texte (qu'ils avaient à leur disposition) et d'en donner le thème précis. Cependant, l'objet du savoir est tellement nouveau que les élèves ont eu du mal à s'engager dans l'activité. Dans les deux cas, la réflexion liminaire a été longue et difficile. De plus, la recherche documentaire est une tâche complexe qui requiert la mobilisation de capacités et d'habiletés spécifiques : connaître précisément l'objet de sa recherche, lire l'ensemble des documents découverts et synthétiser le tout pour construire une connaissance. Dans les deux cas, ce sont des élèves de troisième qui ont travaillé de la sorte. La première étape leur a déjà posé des problèmes puisqu'ils ont la sensation de partir *ex nihilo,* de ne rien maîtriser de ce qu'ils doivent chercher. Le rôle de l'enseignant est ici de les guider, de les entraîner à se questionner. L'apprentissage visé porte davantage sur la méthodologie que sur le savoir lui-même. Par la suite, la lecture des documents est plus aisée. Les élèves soucieux de répondre aux attentes fixés par l'enseignant, font cet exercice. Cependant, la lecture est quasi robotique. Les informations qui pourraient en être extraites sont recopiées telles qu'elles sont trouvées dans le document. Ainsi, dans les travaux remis, qu'ils soient oraux ou écrits, des pans entiers des documents initiaux sont donnés par les élèves. Sur le plan cognitif, nous ne sommes que dans l'extraction d'informations qui sont ensuite livrées telles qu'elles. Le niveau d'appropriation est alors aussi faible que celui de la transmission verticale. Les différences portent sur le levier motivation et contrainte dans la réalisation de la tâche et sur le niveau de mémorisation. Les travaux de groupe obligent davantage les élèves à travailler et à être attentifs que lors des cours magistraux. Nous remarquons d'ailleurs fréquemment que les élèves exercent entre eux une pression pour s'obliger à tous travailler et donc à faire avancer le groupe. Cette autorégulation est bénéfique et a sans aucun doute plus de poids que la répétition d'injonctions formulées par un adulte. L'appropriation du savoir se fait donc encore trop de manière décontextualisée par rapport aux enjeux visés initialement. Le savoir construit doit

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

réellement interpellé les élèves pour qu'ils soient en mesure de le transposer dans la sphère sociale.

La deuxième approche propose davantage une construction du savoir à partir de la lecture des textes. L'élève lit un texte et est heurté par un élément précis qui décrit la vie dans les plantations, ou qui parle du déracinement. Le questionnement personnel révélé par cette lecture suscite de la curiosité chez l'élève qui aura envie d'en savoir plus. Cette démarche devient donc très personnelle et individualisée. En fonction des sensibilités de chacun certains éléments susciteront davantage d'intérêt pour les uns que pour les autres. Le savoir qui en découlera s'inscrit de manière plus prégnante et efficace. Ceci a été très marquant dans la séquence autour de *Victoire, les saveurs et les mots*. Les élèves ont beaucoup travaillé en autonomie et ont sans cesse dû livrer leurs impressions quant aux textes. Ils ont donc pris conscience de la réalité de la vie dans les Antilles françaises au début du vingtième siècle. Au début de la séquence, un élève a dit ceci : « Mais pourquoi devons-nous étudier un texte d'une auteure guadeloupéenne et comprendre quelles difficultés elle a pour connaître sa véritable identité ? » Cet élève très spontané a raisonné en fonction de ses centres d'intérêt et par rapport à sa situation personnelle. Appartenant à une famille qui connaît ses origines et vivant dans le même pays depuis plusieurs générations, il n'arrivait pas à identifier l'intérêt d'une telle problématique. Nous ne mesurons aucune méchanceté ni même agressivité dans ses propos. Cependant, ceux-ci sont intéressants parce qu'ils ouvrent la voie à notre deuxième problématique qui porte sur le travail individualisé de la lecture permettant l'ouverture culturelle. Faire prendre conscience de la vie de certains humains à d'autres s'inscrit pleinement dans notre approche. Le thème du racisme particulièrement présent dans les littératures postcoloniales est essentiel dans notre réflexion. Cependant, il n'est pas toujours aisé d'en parler avec les élèves. Il peut y avoir une forte contradiction entre les propos entendus à la maison et ceux livrés en classe. Faire découvrir ce thème, de manière détournée grâce aux textes littéraires, est alors très pertinent. Lors d'une séquence, nous avons choisi de travailler le lien entre la littérature et la musique. La musique est bien plus présente que la littérature dans la vie des élèves, c'est pourquoi nous avons donc choisi de réunir musique et littérature lors d'une séquence portant sur l'album et le roman *Black Bazar*. Lorsque nous avons commencé la séquence, les élèves ne connaissaient pas nos objectifs. Nous avons préféré qu'ils les découvrent au fur et à mesure pour qu'ils ne soient pas influencés par ceux-ci. Seule une classe nous a demandé, à la fin de la séquence, quels étaient nos objectifs. L'autre classe, plus passive, ne nous a pas questionnée à ce sujet.

L’approche socioconstructiviste favorise un traitement différent de l'information parce qu'elle exige un travail pluriel autour de l'analyse pertinente du support, de laquelle découle le tri des éléments à retenir grâce à des échanges, dont les élèves devront se servir pour répondre à un sujet donné. À ceci, s'ajoute la dimension métacognitive qui offre la possibilité aux élèves de revenir sur leur production pour la discuter et en envisager une amélioration. Même si les littératures postcoloniales sont parfois de l’ordre du témoignage, elles ouvrent une brèche quant à la maîtrise des savoirs liés à ce champ littéraire et à leur possible inscription dans le socle commun de connaissances. Pourtant, nous avons constaté qu'un fossé existe entre la prise de conscience observée chez les élèves lors d'une lecture et la construction effective des connaissances sur le sujet. À l'instar de la première et de la seconde guerre mondiale qui sont au programme de la classe de troisième et dont l'étude historique s’accompagne systématiquement de l'analyse d’une œuvre littéraire, les littératures postcoloniales ont toute leur légitimité dans cet axe de notre réflexion. Ainsi, pour favoriser la construction de connaissances sur la colonisation, l'étude littéraire doit être concomitante à une recherche historique. Celle-ci n'apparait pas forcément dans les séquences parce qu'elle exigeait un travail de collaboration entre le professeur de lettres et celui d'histoire-géographie et qui n'a pas pu être fait.

Nous avons déjà évoqué cette idée mais nous souhaitons en faire état plus longuement. Les séquences réalisées au lycée dans les classes de seconde et de première ont posé davantage de problèmes parce que les élèves découvraient l’ensemble des connaissances à maîtriser dans le champ des littératures postcoloniales. Or, les textes abordés étaient beaucoup plus complexes que ceux choisis pour le collège. L’absence de connaissances, pré-requises et pré-acquises dans ce domaine littéraire précis, est un frein à l’analyse approfondie des textes telle qu’on l’attend au lycée. Certes, les élèves maîtrisent la dimension historique telle que le commerce triangulaire, la traite négrière ou encore les guerres d’indépendance, cependant, souvent ils n’ont étudié ceci qu’à travers des textes patrimoniaux français. Il leur manque la partie témoignage qu’apportent les littératures postcoloniales. Ainsi, au lycée, les séances étaient davantage construites autour de l’apport théorique que de l’analyse fine des textes. Les élèves manquaient d’outils pour pouvoir entrer dans les textes de manière complètement autonome. Ils devaient être guidés pour comprendre quelles ressources étaient à mobiliser dans ce cadre-ci.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l’école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

b) Une approche individualisée de la lecture

Le cadre épistémologique de notre recherche a mis en lumière l'importance du *sujet lecteur* dans la mise en œuvre de la compétence associée à la didactique des littératures postcoloniales. Les situations didactiques créées devaient permettre à tous les élèves de s'exprimer quant aux textes lus. Si nous observons les avis donnés par les élèves de première quant au groupement de textes qui leur était proposé et qui rassemblait les extraits des romans suivants : *En attendant demain* de Nathacha Appanah, *Mahagony* d'Edouard Glissant, *Verre cassé* d'Alain Mabanckou et *L'Irrésistible nécessité de mordre dans une mangue* de Nassuf Djailani, nous remarquons l'association systématique de la compréhension et du plaisir. Systématiquement, le premier argument avancé par les élèves dans les critiques, que l'extrait ait été apprécié ou non, portait sur sa compréhension ou son absence. Un élève qui ne comprend pas ce qu'il lit n'est pas capable d'avoir une lecture plaisir. La lecture est alors considérée comme très utilitaire. Sur trente et un avis formulés, quinze élèves associent la dépréciation de l'extrait avec le verbe « comprendre ». La beauté de la langue n'est pas un critère d'évaluation pour eux, seule l'histoire et son accessibilité ont de l'importance. Les élèves ont du mal à se forger une opinion sur le texte parce qu'ils n'y ont pas accès.

Nous avions également interrogé la question de la confiance. Elle est essentielle dans un rapport enseignant/élève. Nous décrivons ici l'effet pygmalion. Cependant, cet effet ne peut s'installer dans la durée que si l'élève a conscience de ses propres compétences. Un élève a besoin de se sentir rassuré pour pouvoir progresser. Au sein de la classe, il doit sentir qu'il est en sécurité notamment d'un point de vue affectif. Les progrès ne sont possibles que si l'élève reconnaît sa valeur. Or, enseignant et pairs peuvent l'aider à prendre conscience de ses qualités. Le travail sur l'estime de soi est au cœur des enjeux pédagogiques. Nous sommes dans un cercle vertueux. Plus l'enseignant valorise les élèves individuellement et plus les pairs reconnaissent cette valeur, plus ils auront une bonne image de l'école et des apprentissages. Nous l'avons particulièrement observé dans la situation didactique qui associait musique et lecture.

Nous développons ci-dessous les points de réussite qui mettent en avant la construction du *sujet lecteur* grâce à la mise en confiance des élèves.

Premièrement, la première séance qui, nous le rappelons, portait sur la recherche des catégories artistiques, a été très longue à se mettre en place. Le débat intéressant auquel nous sommes parvenus a nécessité une médiation importante de notre part au sein de chacun des groupes. Les élèves ont été, dans un premier temps, très passifs face aux textes. Ils avaient beau les lire, ils ne voyaient pas nettement de différence entre eux. Nous avons dû, à de nombreuses reprises, aider les élèves à construire leur réflexion pour qu'ils puissent avancer. Nous avons cherché à les rassurer en pointant le curseur sur leurs premières réussites dans la démarche proposée. L'outil d'évaluation formative a dégagé un sentiment de compétence chez les élèves sur lequel nous nous sommes appuyés pour aider par la suite les groupes. Cette action positive sur les groupes a conduit à une transformation individuelle puisque chacun a, petit à petit, pris sa part de responsabilité au sein du groupe. Les élèves se sont alors mis à lire individuellement les textes pour proposer ensuite un élément déterminant pour sa catégorisation. Les négociations n'ont pu avoir lieu qu'à partir du moment où chaque apprenant était devenu un lecteur actif. Les groupes ont fonctionné par la mise en action des différents *sujets lecteurs*. L'identification individuelle du sentiment de compétence a rassuré et a permis au groupe de s'inscrire dans la voie de la réussite.

Deuxièmement, lorsque nous avons abordé la chanson de Mabanckou, le style musical (ancré dans une histoire et un univers particuliers) a dérouté les élèves. Le côté festif, qu'ils ont mis en avant, leur a laissé croire que la chanson ne véhiculait pas forcément un message très sérieux. Notre rôle était alors de décentrer l'attention de l'ambiance vers le contenu. La démarche se décomposait en trois étapes : de simple auditeur passif il fallait passer à sujet auditeur pour enfin devenir un *sujet lecteur*. Nous nous sommes appuyée sur la démarche précédente pour continuer la transformation individuelle et permettre à tous d'être des *sujets lecteurs* actifs. Un autre intérêt pour la lecture découle de ce travail : leur goût pour la lecture a évolué. Nous avons noté que, lorsque nous sommes passés de la musique au texte, les élèves ont semblé rentrer plus rapidement dans le travail demandé. La lecture étant cadrée par la chanson, ils se sont plus investis que lorsque nous les avons placés devant un poème à analyser lors de la séance uniquement consacrée à la lecture des textes. Ils nous ont d'ailleurs révélé que le travail de compréhension ayant déjà été effectué sur un autre support (qu'ils jugent plus abordable), la lecture leur a semblé plus fluide. Comme ils avaient les thèmes en tête, ils ont très facilement identifié les procédés littéraires qui participent à leur création.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Le *sujet lecteur* était aussi au cœur du travail mené avec les élèves de quatrième sur le réalisme magique. Même si lire est à la base de tout travail littéraire, la lecture peut aussi s'accompagner d'un travail d'écriture relatant la réception de la lecture. Les écrits de la première séance révèlent une incapacité chez certains élèves à s'exprimer sur une image fixe. La consigne précise leur demandait de décrire ce qu'ils voyaient et de dire ce qu'ils en pensaient. Ce premier travail était individuel. Voici ce que nous avons relevé dans les différents cahiers de lecteur :

1. Cet exercice semble compliqué car les élèves n'arrivent pas à détacher la description de l'analyse. Les deux se mêlent pour un bon nombre d'élèves. Cependant, la répétition des exercices a permis une prise de conscience sur ce point précis.
2. Pour les élèves de Plancoët, un manque de rigueur est observé. Ils se laissent vite embarquer par leurs émotions et à de très nombreuses reprises, nous pouvons lire « je ne sais pas ». Un blocage s'opère chez ces élèves, souvent en difficulté scolaire. On peut très bien imaginer que leurs pensées s'activaient autour des réflexions suivantes « Je n'y arrive pas, je laisse donc tomber et je préfère noter » : « je ne sais pas ». Il n'y a pas cette habitude de chercher. Même le simple exercice de description n'est pas réalisé, alors qu'il faut juste dire ce que l'on voit. Le levier motivation essentiel à tous les apprentissages n'a pas été activé lors de cette première séance pour un quart des élèves participant à cette expérience.
3. Lorsque l'on regarde plus en détails le travail sur la première de couverture de *Café Nostalgia*, nous observons une grande difficulté à appréhender des images surréalistes. Alors que pour les trois autres couvertures qui présentent soit un paysage soit des personnages, la description est présente même si elle est parfois laconique, pour la couverture de l'œuvre de Zoé Valdès, dire ce que l'on voit quand cela ne correspond pas à la réalité paraît insurmontable. En effet, deux personnages placés à l'horizontale semblent

   danser un tango dans une baignoire. Une ampoule reliée à un fil électrique est placée sous la baignoire et un poisson vole dans les airs. Cette image ne correspond pas à une réalité physique que l'on peut rencontrer, et c'est ce qui a perturbé les élèves. Beaucoup se sont demandés ce qu'ils pouvaient écrire comme s'il y avait une bonne et une mauvaise réponse. Le poids de l'évaluation scolaire normée et jugeant de la valeur d'un savoir avait, dans leur esprit, toute son importance. Les élèves interrogeaient les

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

enseignants pour savoir si le travail était noté ou non. Il était difficile de permettre aux élèves de s'exprimer sans qu'ils aient l'impression de dire « une bêtise ».

4. Nous avons relevé beaucoup d'expressions vagues qui introduisaient le propos des élèves. L'emploi du pronom « on » ou du « ça a » laisse penser que les élèves se détachaient de ce travail. Il est vrai qu'il existe une tradition scolaire qui rend le travail impersonnel, qui créé une forme de distanciation. Ils laissaient une marge de rigueur pour ne pas trop s'impliquer et pour ne pas trop se tromper. Nous en revenons à l'analyse précédente. Il y a comme une crainte de ne pas faire comme le professeur le veut et donc de ne pas être bien évalué. Tout comme les réponses laconiques à la question « Aimes-tu cette première de couverture ? » Les « oui » ou « non » étaient très fréquents alors que la justification manquait cruellement. D'ailleurs, en classe, lorsque nous avons parlé de ce travail, pour beaucoup, dire j'aime ou je n'aime pas suffisait. Il n'y avait aucun argumentaire derrière ces propos.

Ce premier travail n'a pas révélé de différences majeures entre les deux établissements. C'est l'exercice peu académique qui a déstabilisé l'ensemble des élèves.

Pour le second travail de lecture des incipits et de rédaction d'hypothèses de lecture, nous pourrions faire les mêmes constats que précédemment en y ajoutant ceci : les élèves ont eu des difficultés à prendre en compte l'ensemble des éléments vus. Pour formuler des hypothèses, nous avons dû leur rappeler de relire et de se servir de leur travail sur les premières et quatrièmes de couverture. Faire des liens avec ce que l'on a déjà fait ou vu, ne se fait pas spontanément par les élèves.

Nous souhaitons tout de même mettre en avant des difficultés d'ordre lexical. Nous relevons notamment une ambiguïté dans l'emploi des termes « noir », « black » ou « métisse ». Les trois termes sont employés dans de nombreux travaux d'élèves et ne semblent pas prendre en compte la dimension historique et sociale de ces mots. Les connotations de ces mots sont occultées dans les écrits des élèves. Ils les emploient sans tenir compte de leur signification propre. Nous remarquons donc le manque de connaissances pré-requises ou pré-acquises dans ce domaine. Nous sentons que dans le climat actuel qui fait suite aux différents attentats déjà évoqués, ces questions culturelles et sociales sont très sensibles et que des élèves de quatrième n'arrivent pas à poser les cadres pour pouvoir s'exprimer.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

La séance suivante a revêtu un aspect plus scolaire et plus classique puisque nous avons travaillé avec eux l'histoire et la construction d'une critique littéraire. Le cadre posé et la lecture de textes réaliste et fantastique ont nettement rassuré les élèves. Le travail proposé suivait un plan et répondait à des normes scolaires d'évaluation, ce qui a suscité plus d'enthousiasme et un plus grand sérieux. Cette séance s'est faite en groupe, la stimulation entre pairs a été bénéfique. Nous proposons la lecture d'une critique de la nouvelle *La photographie* de Sternberg, formulée par un groupe d'élèves, et qui nous semble intéressante :

> « Le surréalisme de l'image qui bouge
> Un homme avait acquis une photographie il y a quelques mois, qu'il n'appréciait pas spécialement mais la gardait. Il décrit la photo en quelques phrases. Elle avait quelque chose de surréalisme et lui trouvait quelque chose d'insolite. Mais pourquoi lui trouvait-il quelque chose de spécial ? Dans cette histoire il y a à la fois du suspense et du surréalisme. Cette histoire est bien vaut le coup de l'acheter. »

Par rapport aux précédents travaux que nous avons analysés, nous notons une plus grande implication des élèves qui retranscrivent leur point de vue. Nous remarquons également leurs difficultés à se saisir de notions précises. Le mot « surréalisme » est employé à trois reprises sans que les élèves prouvent vraiment qu'ils en comprennent le sens. Le mot fantastique, pourtant utilisé par les enseignantes, n'apparaît pas.

La séance suivante portait sur la notion littéraire de réalisme merveilleux et sur la littérature caribéenne. Les seuls écrits que nous avons relevés, sont un QCM réalisé en fin de séance et une évaluation de leçon sur ces notions à la séance suivante. Globalement, les élèves ont bien réussi le QCM. Les notions vues ont été tout de suite comprises et nous avons pu mesurer leur niveau d'attention. En revanche, les évaluations n'étaient pas aussi bonnes. Nous notons ici pour les élèves de Plancoët un déficit de travail personnel et une difficulté à réactiver leur mémoire. Ce reproche est fréquemment fait lors des conseils de classe. Les situations familiales complexes et les problèmes d'apprentissage expliquent cette distinction entre l'implication en classe qui est plutôt bonne et un travail personnel qui n'est pas fait ou peu efficace.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Les élèves ont par la suite découvert les extraits n°2 des œuvres sélectionnées. Ils devaient à cette occasion rédiger un tweet et une critique pour chaque extrait. Si nous nous intéressons aux tweets pour cette partie, nous remarquons que les élèves ont comme aboli leur filtre : dans les critiques, ils soignaient un peu leur langage, même si des erreurs d'orthographe étaient présentes ; dans les tweets, ils semblaient vouloir utiliser le langage qu'ils emploient habituellement sur les réseaux sociaux.

Nous relevons ces expressions « c'est du charabia ce truc », « Ils ont des #nomschelous ». Ces éléments marquent une ambiguïté dans l'attitude des élèves. Ils ont besoin d'un cadre scolaire pour développer leur parole mais n'hésitent pas à l'oublier dès lors que l'on touche à leur terrain de jeu : le réseau social. Nous pouvons tout de même mettre en avant un point extrêmement positif dans ce travail sur le tweet : ils ont mené un travail incroyable sur le lexique. Le nombre de caractères limité les a obligés à réfléchir sur la langue à chercher des synonymes, et la recherche de hashtag accrocheurs a conduit à un résultat parfois drôle et sensible, très proche des textes comme en témoigne ce tweet :

« #esclavagisme (bonjour@commercetriangulaire) #bébé #procréation dans En attendant le bonheur #lectvoixhte »

Enfin, pour la dernière séance et la lecture cursive des derniers extraits, c'était un travail individuel qui était demandé. Les élèves devaient non seulement choisir leur extrait préféré, mais sélectionner une phrase à retenir, rédiger un tweet inédit puis une critique inédite. Les productions sont très hétérogènes. Tout d'abord dans leur présentation : certains cahiers sont très bien tenus alors que d'autres sont raturés, et ressemblent davantage à un brouillon qu'à un devoir à rendre. Ceci ne marque pas nécessairement un manque d'intérêt pour le travail. L'élève a très bien pu être pris par sa recherche et son travail final en fait état. Egalement sur le fond : de nombreux élèves semblent avoir oublié de reprendre le travail fait sur les critiques pour créer celle-ci. La structure donnée a été peu réutilisée.

On constate donc que cette méthodologie de travail proposée déstabilise fréquemment les élèves. Entre les difficultés à donner son point de vue et celles liées à une autonomisation du travail, les élèves progressent tout en étant freinés par la peur de ne pas avoir la bonne réponse. L'exercice d'expression d'opinion quant à une lecture scolaire leur pose problème.

Qu'il s'agisse de compétences individuelles de lecture comme dans le travail sur Mabanckou ou l'expression d'une opinion, d'un ressenti quant à une lecture comme dans le

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

travail sur le réalisme magique, les limites de la réussite de tous se situent dans les pratiques scolaires. Même si cette démarche tend à se développer, elle n'est pas encore généralisée et lorsqu'elle est proposée, elle surprend encore les élèves. Pourtant, il nous semble essentiel de permettre aux élèves d'exprimer leurs émotions, leurs opinions, leur goût quant aux textes postcoloniaux. Ces nouveaux acquis devraient favoriser le partage des idées. un individu qui s'estime compétent pour formuler une opinion personnelle, construite et argumentée sur un sujet, devient capable de l'échanger, de la confronter et de la partager.

c) La formation des futurs citoyens

"Cela dit, la citoyenneté n'exige pas seulement la capacité à s'échapper à l'emprise des autres, mais aussi celle de s'associer librement à eux..."[178] Philippe Meirieu met en lumière la complexité du travail de formation des futurs citoyens. Il faut tout à la fois leur donner les capacités intellectuelles individuelles pour se forger leur libre arbitre, tout en développant les capacités d'échange et de partage. L'école aide à la formation des citoyens parce qu'elle transmet un socle commun de connaissances et de compétences. Cependant, il nous semble qu'elle peut aller encore plus loin. Au regard du mode de fonctionnement de la société française, nous avons identifié des problématiques singulières telles que l'accélération du temps liée à une omniprésence des médias, à une expression plus libre d'opinions non fondées sur des vérités mais sur des émotions et une méfiance accrue vis-à-vis de l'altérité. Nous avons dans les parties précédentes mis en avant le travail de construction des *sujets lecteurs* qui aide à la compréhension du monde. Dans cette même volonté, nous avons travaillé sur le partage et l'échange entre pairs à travers l'approche socioconstructiviste. Ainsi, nous touchons à l'objectif final qui est celui de la formation des citoyens de demain.

Le travail de métacognition est au centre de nos préoccupations. Comment permettre aux élèves d'évaluer leur production et de construire leurs propres outils cognitifs qui leur permettront toujours de revenir sur ce qu'ils font pour pouvoir l'améliorer ? Nous sommes ici dans un travail qui aura toute son importance dans la société. En effet, chercher des informations, mesurer leur fiabilité et auto-évaluer l'avis que nous pourrions émettre; éviteraient des dérives intellectuelles et la construction de pensées schématiques. Le travail de métacognition a été accentué dans la séquence sur *Victoire, les saveurs et les mots.* Tout au

[178] In www.meirieu.com dans la rubrique Citoyenneté

long de la séquence, nous avons laissé une grande autonomie aux élèves. Ils définissaient eux-mêmes leur parcours de lecture. Fréquemment, l'objectif final était donné, des guides étaient proposés mais les élèves réalisaient le travail avec leur propre méthodologie et leur propre temporalité. Ainsi, la différenciation pédagogique portait non seulement sur l'organisation du travail mais aussi sur le plan cognitif. La dimension sociale, quant à elle, était travaillé grâce aux interactions entre les élèves bien plus nombreuses que celles avec le professeur. Nous avons observé des discussions tout à fait intéressantes lorsqu'ils ont dû remettre dans l'ordre le roman puzzle. Chaque élève fournissait un indice singulier permettant la reconstitution de l'ordre chronologique. Les élèves devaient développer des compétences de lecture très pointues pour repérer les éléments textuels pertinents puis ils devaient les confronter pour retrouver l'ordre chronologique. Individuellement, cet exercice aurait été délicat et fastidieux. Certains élèves auraient littéralement abandonné. Dans cette séance, nous avons au contraire observé une émulation et de véritables débats intellectuels. En échangeant, en permettant à chacun de donner son avis la réussite de l'activité a été possible. Certes, il faut nuancer car il n'existe pas réellement de conflits violents dans la classe. La notion de partage et d'échanges est déjà très présente au sein du collectif. Ce constat n'aurait peut-être pas été le même dans une classe à problèmes. Il revient alors à l'enseignant de choisir les groupes pour harmoniser le climat de travail. Les bénéfices observés lors de cette séance n'en demeurent pas moins pertinents quant à notre problématique. Nous rappelons que nous cherchons à développer une compétence qui aura des répercussions positives dans la société. Or, apprendre aux élèves à fonctionner ensemble et à tenir compte des remarques des uns et des autres pour mieux avancer participe largement à cet objectif. Ainsi, tout au long de la séquence et à l'exception de la dictée, les élèves ont travaillé en groupe quelle que soit l'activité choisie par l'enseignant. On pourrait alors imaginer que les élèves étaient perdus lors de l'évaluation finale qui s'est faite individuellement. Au contraire, les résultats ont été tout à fait encourageants et confirment les bénéfices des échanges socioconstructivistes. Les qualités d'analyse des textes se sont révélées lors de l'évaluation finale. Les élèves étaient capables de citer précisément de courts passages pour justifier leur avis ou pour nourrir leur argumentation. Tous, sans exception, ont compris l'importance du parcours initiatique de la grand-mère de l'auteure. Tous ont été capables de comprendre pourquoi Maryse Condé avait eu besoin d'écrire son roman. Ainsi, la diaspora africaine, le combat pour sortir sa famille de l'esclavage, les luttes pour obtenir les mêmes droits que les autres ont un sens concret pour les élèves. Ceci fait écho à la réflexion liminaire de l'élève quant à l'intérêt d'étudier le parcours

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

d'une auteure guadeloupéenne. La dimension mondiale et quasi universelle de l'œuvre de Maryse Condé leur est apparue à travers leur parcours de lecture. Cela ressort lorsqu'on leur a demandé d'expliquer ce qui les avait marqués à travers l'étude de ce texte. La compassion pour des peuples opprimés apparaît à deux reprises :

« J'ai découvert que dans d'autres endroits les gens sont méchants entre eux » et « Le travail de Maryse Condé est incroyable car avec des mots elle a réussi à nous faire voyager dans son pays et nous faire avoir de la pitié pour des gens que l'on ne connaissait pas. ».

Dans un établissement relativement privilégié où la mixité culturelle est rare un tel aveu est intéressant pour nos recherches. Transposé dans un contexte inverse, nous pouvons imaginer une identification plus forte aux personnages et par conséquent un retour plus personnel. Nous voyons ici que le travail s'inscrit dans deux démarches complémentaires. Pour les élèves éloignés de ces préoccupations historiques, la lecture des œuvres postcoloniales fonctionnent comme une fenêtre sur le monde, elles sensibilisent à des thématiques connues mais peu concrètes. Pour les autres, au contraire, elles marquent la possibilité de parler des blessures qui sont parfois très personnelles. Pour compléter l'analyse des pratiques, nous nous sommes intéressée à l'évaluation finale. Une première correction a été proposée. Après lecture individuelle des copies, les élèves ont pu échanger et trouver des solutions aux difficultés rencontrées. L'évaluation n'est pas tombée comme un couperet qui sanctionnerait l'apprentissage ou non d'une leçon, mais plus comme la possibilité d'exprimer l'ensemble des éléments compris lors des lectures et lors des travaux de groupes. À l'issue de ce travail de remédiation, une deuxième correction a été faite et très fréquemment le niveau d'acquisition des compétences a été revu – toujours augmenté. Les élèves étaient donc dans une démarche positive et motivante qui leur a permis de progresser encore. Ainsi, en lien avec la compétence « utiliser la langue afin de proposer un écrit conforme aux attentes institutionnelles », un élève a pu transformer l'une de ses réponses. À la question « En quoi ce roman est-il un parcours initiatique ? », l'élève avait initialement répondu « Ce roman est un parcours initiatique car Victoire a dû passer un tas barrières pour que sa fille devienne enseignante car pour payer les études de Jeanne, Victoire devait devenir esclave et que grâce à elle, Jeanne est devenue enseignante et c'est grâce aussi à cela que Maryse Condé est devenue une telle auteure. ». Puis après le travail de remédiation il a écrit « Ce roman est un parcours initiatique car Victoire rencontre dans l'histoire un tas de barrières mais va pouvoir exprimer son talent à travers la cuisine. On le comprend au fil de l'histoire et on comprend comment sa petite fille a pu devenir une auteure remarquable. ». Les problèmes de la structure

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

et des failles de ses idées pour sa première réponse lui ont été signalés et on lui a offert la possibilité de modifier son travail en prenant conscience de ce qui n'allait pas. Ce travail de métacognition doit l'alerter quant à ses prochains écrits. Pour cet élève, ce ne sont pas les idées qui lui font défaut ni même l'argumentation, c'est simplement la manière de formuler ses phrases. Ainsi, ce travail très individuel permet à tous d'évoluer, de progresser en fonction de ses propres besoins. Ce travail qui n'est pas propre à la didactique des littératures postcoloniales et qui s'inscrit dans la différenciation pédagogique prend tout de même une dimension singulière dans notre recherche. Dans la troisième partie de notre thèse, nous avons souligné l'importance du mode de fonctionnement de la société qui va vite et au sein de laquelle l'expression d'opinions se fait parfois sans filtres. C'est pourquoi, nous souhaitons apprendre aux élèves à réfléchir sur ce qu'ils disent, sur ce qu'ils écrivent et donc sur ce qu'ils pensent. Confronter sa pensée à un autre, c'est accepter que, peut-être, elle pourra évoluer. Dans cette perspective, nous sommes en totale corrélation avec la définition des littératures postcoloniales. En étant représentatives du métissage mondial, elles ouvrent la voie aux rencontres et aux métissages intellectuels. Elles en montrent la dimension positive et valorisante, héritage de l'histoire du continent européen.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

4. Analyse du travail de professeur de lettres

Nous commençons par présenter les différents supports choisis par l'enseignante puis nous analyserons ce travail.

Séquence : La blessure coloniale

Objet d'étude : Identité et diversité.

Problématique : Comment transmettre son histoire, son passé, sa culture ? Comment lutter pour défendre son identité ? En quoi l'autre est-il semblable et différent ?

Objectifs: Découvrir un mouvement littéraire et culturel : la Négritude. Analyser les modalités et les enjeux de la présentation de l'autre dans un écrit, ou une image, comprendre comment un mouvement littéraire met en tension les expériences individuelles et les questions collectives.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Séance zéro : document d'accroche

Support : almanach du petit colon

Séance une : La négritude

Supports: La négritude, S. Diantantu&*Cahier d'un retour au pays natal*, Césaire

Objectifs : Etudier la naissance d'un mouvement littéraire + travail de recherches biographiques

Problématique : Comment la poésie de la Négritude naît-elle ?

Séance deux : Regards croisés de colons et de colonisés dans la littérature : les jugements opposés des uns sur les autres.

Supports : planche de *Tintin au Congo* d'Hergé et regard critique postérieur de l'auteur sur son œuvre.Un extrait du roman *Batouala* de René Maran.

Objectifs: Identifiez les stéréotypes dans la représentation de l'autre dans les œuvres littéraires.

Problématique : Quel jugement le Blanc et le Noir portent-ils l'un sur l'autre dans ces récits ?

Séance trois : « Nous les gueux »

Support :*Hostiesnoires,* L.S. Senghor& *Black-Label,* L-G Damas

Problématique : La négritude : une arme pour quelles revendications ?

Séance quatre : Discours antagonistes sur le colonialisme

Supports : extrait du *Discours sur le colonialisme* d'Aimé Césaire et extrait du discours du roi Baudoin 1er le 30 juin 1960 à Léopoldville à l'occasion de l'indépendance du Congo.

Objectif : analyser l'expression de points de vue antagonistes sur la colonisation dans le discours politique.

Problématique : Quel regard les politiques portent-ils sur la colonisation ?

Séance cinq : La poésie pour affirmer une identité culturelle

Supports : Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal* (1939), *Chants d'ombre,* L.S. Senghor &*Pigments,* L.G. Damas (1945 et 1962)

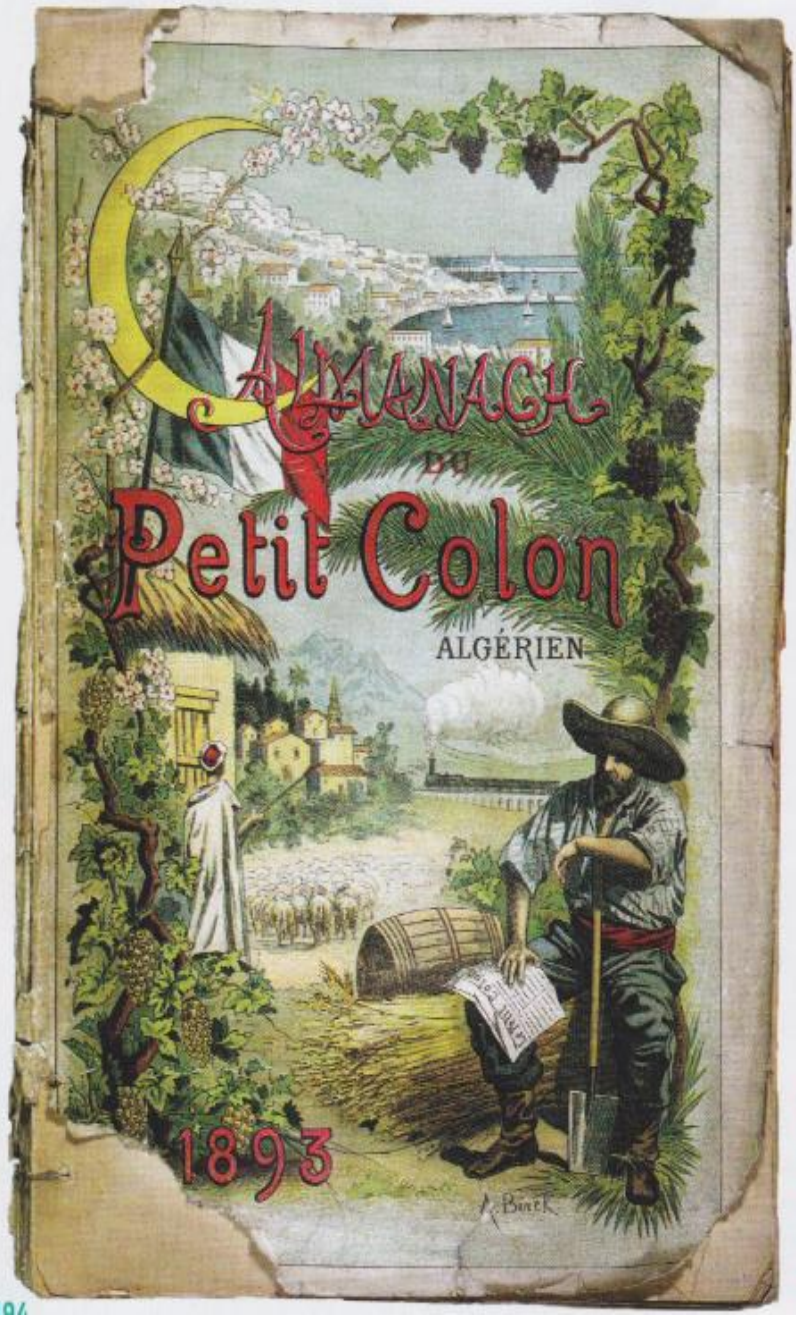
Objectif: Découvrir comment les poètes combattent le colonialisme et affirment leur identité culturelle.

Problématique : La poésie peut-elle être un moyen efficace d'affirmer une identité culturelle ?

Séance six : Evaluation

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

À l'époque de la colonisation française, les points de vue justifiant son existence ne sont pas forcément identiques.



« J'ai devant moi un des porteurs recrutés au dernier village. C'est un Laka[1]. Quelle belle bête, pleine de sang et bien racée. [...] Pourquoi les humanistes[2] de France ne veulent-ils pas admettre que la tête du Noir est faite pour porter des caisses et celle du Blanc pour penser ? »

Ernest Psichari, *Carnets de route*, 1907.

« À ceux-là mêmes qui ne veulent voir, dans la colonisation, qu'une volonté égoïste de puissance et une entreprise intéressée, il faut dévoiler l'immense labeur de civilisation et de progrès qu'elle a consacré au mieux-être humain. »

Albert Sarraut (ministre des Colonies en 1920), *Grandeur et servitude coloniales*, 1934.

1 Peuple d'Afrique centrale.
2 Des intellectuels et hommes politiques comme l'écrivain André Gide, le journaliste Albert Londres ou le député Georges Clemenceau dénoncent la colonisation et le colonialisme.

Publication annuelle très populaire au XIXe siècle, l'almanach présente un calendrier avec les fêtes des saints et divers renseignements : recettes de cuisine, conseils potagers, remèdes traditionnels, etc.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Séquence : La blessure coloniale

Objet d'étude: Identité et diversité

Séance une : La négritude

Supports : *La négritude*, S. Diantantu *& Cahier d'un retour au pays natal*, Césaire

Objectifs : Etudier la naissance d'un mouvement littéraire

Problématique : Comment la poésie de la Négritude naît-elle ?

1. Quel est le personnage à qui S. Diantantu donne la parole ? Comment ce personnage apparaît-il dans cette planche ?
2. Quels sont les membres fondateurs de ce nouveau courant littéraire ? Quelle est son origine ?

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

DOCUMENT 2

Négritude : mouvement d'écrivains noirs qui refusent de se définir par rapport à l'Occident colonisateur et assimilateur. Ils revendiquent leur qualité de *Nègre*, leur besoin de libération et de dignité ainsi que leurs valeurs culturelles.

Et au milieu de tout cela je dis hurrah ! mon grand-père meurt, je dis hurrah ! la vieille négritude progressivement se cadavérise.
Il n'y a pas à dire : c'était un bon nègre.

Les Blancs disent que c'était un bon nègre, un vrai bon nègre, le bon nègre à son bon maître.
Je dis hurrah !
C'était un très bon nègre,
la misère lui avait blessé poitrine et dos et on avait fourré dans sa pauvre cervelle qu'une fatalité pesait sur lui qu'on ne prend pas au collet ; qu'il n'avait pas puissance sur son propre destin ; qu'un Seigneur méchant avait de toute éternité écrit des lois d'interdiction en sa nature pelvienne ; et d'être le bon nègre ; de croire honnêtement à son indignité, sans curiosité perverse de vérifier jamais les hiéroglyphes fatidiques.

C'était un très bon nègre

et il ne lui venait pas à l'idée qu'il pourrait houer[1], fouir[2], couper tout, tout autre chose vraiment que la canne insipide.

C'était un très bon nègre.
Et on lui jetait des pierres, des bouts de ferraille, des tessons de bouteille, mais ni ces pierres, ni cette ferraille, ni ces bouteilles…
O quiètes années de Dieu sur cette motte terraquée[3] !

et le fouet disputa au bombillement des mouches la rosée sucrée de nos plaies.

Je dis hurrah ! La vieille négritude
progressivement se cadavérise
l'horizon se défait, recule et s'élargit
et voici parmi des déchirements de nuages la fulgurance d'un signe
le négrier craque de toute part… Son ventre se convulse et résonne… L'affreux ténia de sa cargaison ronge les boyaux fétides de l'étrange nourrisson des mers !

Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal*, [1938-1939], Présence Africaine poésie, 1983.

1. **houer :** labourer la terre avec une houe (sorte de pioche).
2. **fouir :** creuser le sol.
3. **terraquée :** composée de terre et d'eau.

1. Comment Césaire présente-t-il le « bon nègre » ?
2. Selon vous qui peut employer de tels termes ? Relevez les actions qui font de lui un « très bon nègre ». Quelle impression produit l'emploi du superlatif ?
3. « Très bon nègre » est répété plusieurs fois. Comment appelle-t-on cette figure de style ? Y en a –t-il d'autres ? A quoi sert cette figure de style ?
4. Quel est l'effet, selon vous, de la dernière strophe ? Pourquoi Césaire évoque-t-il une « vieille négritude » ?

Dans un développement organisé répondez à la problématique : **Comment la poésie de la négritude naît-elle ?**

DEUX VOIX DE LA NEGRITUDE

I. Aimé Césaire

1. Recherchez ses dates.

2. De quelle origine est-il? Où est-il né? A quel espace géographique appartient sa ville d'origine?

3. Avec qui se lie-t-il d'amitié lors de sa venue en France?

4. Quelle carrière a-t-il ?

5. Quand et où est-il mort ?

> *«La Négritude, à mes yeux, n'est pas une philosophie.La, Négritude n'est pas une métaphysique. La Négritude n'est pas une prétentieuse conception de l'univers.C'est une manière de vivre l'histoire dans l'histoire: l'histoire d'une communauté dont l'expérience apparaît, à vrai dire, singulière avec ses déportations de populations, ses transferts d'hommes d'un continent à l'autre, les souvenirs de croyances lointaines, ses débris de cultures assassinées. Comment ne pas croire que tout cela qui a sa cohérence constitue un patrimoine? En faut-il davantage pour fonder une identité ?Les chromosomes m'importent peu. Mais je crois aux archétypes.Je crois à la valeur de tout ce qui est enfoui dans la mémoire collective de nos peuples et même dans l'inconscient collectif.Je ne crois pas que l'on arrive au monde le cerveau vide comme on y arrive les mains vides. (...)C'est dire que la Négritude au premier degré peut se définir d'abord comme prise de conscience de la différence, comme mémoire, comme fidélité et comme solidarité. »*
>
> *Aimé Césaire, Discours sur la négritude, Paris, Présence Africaine, 1987.*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

II. Léopold Sédar Senghor

1. Recherchez ses dates.

2. De quel pays est-il originaire? (pays dont il a été le président de 1960 à 1981). Ce pays a- t-il toujours été indépendant? De quel pays dépendait-il auparavant?

3. En quelle année a-t-il été élu à l'Académie française? En quoi cette élection était-elle remarquable?

4. Quand et où est-il mort ?

Document 2 :

René MARAN, noir né en Martinique, élevé en France et fonctionnaire en Afrique équatoriale, raconte la vie de Batouala dans un village de l'Oubangui-Chari, en Afrique équatoriale.

On renommait, du reste, sa force légendaire d'un bout à l'autre du pays banda. Ses exploits, qu'ils fussent amoureux ou guerriers, son habileté de vaillant chasseur et sa fougue se perpétuaient en une atmosphère de prodige. Et quand Ipeu, la lune, gravitait parmi le ciel planté d'étoiles, il n'était pas rare que l'on chantât les prouesses du grandmokoundjiBatouala jusque dans les plus lointains villages m'bis, dakpas, dakouas et la'mbassis, cependant que les sons discordants des balafons et des koundés s'unissaient au tam-tam des li'nghas sonores de vide. [...]

Le travail ne pouvait donc l'effrayer. Seulement, dans la langue des hommes blancs, ce mot revêtait un sens étonnant, signifiait fatigue sans résultat immédiat ou tangible,soucis, chagrins, douleur, usure de santé, poursuite de desseins chimériques.

Aha ! Les hommes blancs de peau. Qu'étaient-ils donc venus chercher, si loin de

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

chez eux, en pays noir ? Comme ils feraient mieux, tous, de regagner leurs terres et de n'en plus bouger !La vie est courte. Le travail ne plaît qu'à ceux qui ne le comprendront jamais. Lafainéantise ne peut dégrader personne. Elle diffère d'ailleurs foncièrement de la paresse.

En tout cas, que l'on fût de son avis ou non, il croyait dur comme fer, et n'en démordrait pas jusqu'à preuve du contraire, que ne rien faire, c'était profiter, en toute bonhomie et simplicité, de tout ce qui nous entoure.

Vivre au jour le jour, sans se rappeler hier, sans se préoccuper du lendemain, ne pas prévoir, voilà qui est excellent, voilà qui est parfait. [...]Les blancs, aha ! Les blancs ... N'affirmait-on pas que leurs pieds n'étaient qu'une infection? Quelle idée aussi que de les emboîter en des peaux noires, blanches ou couleur de banane mûre ! Et s'il n'y avait encore que leurs pieds à puer ! Lalala, maistout leur corps transpirait une odeur de cadavre!On peut admettre, à la rigueur, qu'on se protège les pieds de cuir cousu. On évite ainsi de se les déchirer sur les dures arêtes des plateaux de latérite. Mais se garantir les yeux de verres blancs ou noirs, ou couleur de ciel, par beau temps, ou couleur ventre de gendarme ! Mais se couvrir la tête de petits paniers ou de calebasses d'espècesingulière, voilà, N'Gakoura ! qui tourneboulait l'entendement.Un brusque mépris haussa ses épaules et, pour le mieux exprimer, il cracha. Aha ! Les blancs n'étaient sûrement pas des gens comme tout le monde.

Extrait de *Batouala,* roman de René Maran (prix Goncourt 1921)

Sous-titre de l'œuvre : *Véritable roman nègre*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

1. Présentez le texte
2. Quel jugement porte Batouala sur les blancs ?
3. Divisez le texte en plusieurs parties et donnez un titre.

Nous le voyons le professeur de lettres, Garance Crendal s'attache à proposer un travail de présentation de la négritude. Les élèves sont amenés à comprendre l'ensemble des enjeux de ce mouvement littéraire en analysant des documents divers et en répondant à un questionnaire qui porte sur tous les aspects de ce mouvement. Cette séquence est très intéressante selon où on la place dans la progression de l'étude des littératures postcoloniales à travers tout le système scolaire. Elle permet la construction de connaissances qui devraient appartenir à notre socle de connaissances littéraires partagées par tous. Ainsi, dans un niveau supérieur, nous pourrions considérer que ses connaissances sont pré-requises et sont à mobiliser par les élèves dès qu'ils voient apparaître ces éléments dans les textes étudiés. Cette séquence a été faite avec des lycéens professionnels. Le niveau d'exigence en lecture est donc moindre par rapport aux élèves de lycées généraux et technologiques. Si l'on analyse la proposition didactique qui est faite autour des littératures postcoloniales, nous observons qu'il manque la partie socioconstructiviste. Nous l'avons mesuré avec nos propres séquences, les élèves ont beaucoup évolué dès lors qu'ils échangeaient sur leur lecture. La notion d'expression d'un point de vue avait toute sa place. Dans ce cadre-ci, nous ressentons la prédominance de la dimension historique mais nous n'arrivons pas à mesurer l'impact sur les esprits en formation. Les élèves reçoivent un enseignement singulier mais n'ont pas nécessairement la possibilité de s'en saisir personnellement. Il y a tout de même un écart majeur entre ce que nous pouvons observer sur une trace écrite d'une séquence et la réalité pédagogique et didactique mise en œuvre en classe. Dans le cadre de cette séquence et du travail de l'enseignante, nous savons qu'une transposition sociale est tout à fait possible. Un voyage pédagogique et humanitaire est proposé parallèlement à ce travail littéraire. En effet, Mme Crendal organise un séjour à Madagascar durant lequel ses élèves travaillent pour un orphelinat. En amont, une récolte de fournitures scolaires mais aussi vestimentaires est aussi réalisée. Le travail littéraire et le

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

travail humanitaire ainsi menés de front joue un rôle fondamental dans la construction de la compétence sociale visée dans notre recherche. Cette autre approche permet donc de comprendre que la didactique des littératures postcoloniales est un champ aux multiples possibilités.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Conclusion

Pendant ces six années de recherche, nous avons parcouru les établissements scolaires, d'abord en tant que contractuelle puis en tant que TZR (titulaire sur zone de remplacement). Nous avions parfois les élèves durant toute l'année scolaire et parfois durant une période plus ou moins courte. Chaque séquence, présentée dans ce chapitre, a été faite dans un établissement différent avec des élèves différents. Il n'y a qu'une fois où nous avons retrouvé des élèves, mais seulement deux d'entre eux. D'abord en troisième puis l'année suivante en seconde, ce fut un hasard qui ne s'est jamais renouvelé. Cet élément a toute son importance. En effet, puisque nous travaillons sur des compétences littéraires bien sûr mais également liées à la société, nous n'avons jamais pu mesurer l'impact réel du travail effectué sur le long terme. Nous avons comme distillé un élément parmi d'autres. Cette situation statutaire n'a pas été un frein dans la réalisation de nos recherches, elle est simplement un point dont nous devons tenir compte dans l'analyse des résultats. De plus, les propositions didactiques faites dans ce chapitre, viennent essentiellement de nos productions. Seule une collègue qui travaille sur ces littératures a accepté de partager son travail. Comme nous l'avons déjà regretté, il fut particulièrement difficile, voire impossible de rencontrer, d'observer et d'analyser le travail des collègues. Ainsi, notre analyse porte sur nos propres travaux. Notre rapport aux élèves a joué un rôle considérable dans la réussite ou dans les échecs de ces séquences. Notre passion pour les littératures postcoloniales a nécessairement créé un dynamisme chez les élèves. Cette même réflexion vaut pour la collègue qui a partagé son travail. Qu'en serait-il pour des enseignants qui auraient l'obligation de travailler sur ces textes ? Il semble qu'un long travail de formation s'impose.

De plus, nous l'avons observé chez les élèves, chaque séquence sur les littératures postcoloniales était une découverte. Le travail proposé se faisait sans aucune structure intellectuelle préalable sur le sujet. Or, pour atteindre la compétence générale citée dans la première partie de la thèse, il faut envisager une progression graduée liée à chaque étape de développement cognitif et mental des élèves. La lecture littéraire devient pertinente dès lors qu'elle offre la possibilité aux lecteurs de construire un réseau de textes qui se confrontent et qui dialoguent dans leurs pensées. Les littératures postcoloniales sont encore trop méconnues pour qu'elles résonnent profondément dans les esprits des élèves. Les exercices proposés ont fonctionné comme des saupoudrages. Cependant, l'analyse des séquences nous permet de

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

révéler des points positifs justifiant une inscription des littératures postcoloniales dans les programmes. Nous avons observé trois points essentiels (déjà cités précédemment) :

- la construction d'un savoir commun autour de la colonisation
- une approche individualisée de la lecture et sa confrontation aux autres dans le cadre épistémologique socioconstructiviste
- la formation de futurs citoyens

Chacun de ces éléments a été observé auprès des élèves. Tous les élèves ayant participé aux séquences ont une connaissance plus fine de la réalité historique de la colonisation. Ils ont pu mesurer le crime contre l'humanité et les séquelles qu'il a laissées sur les générations contemporaines. Chaque élève a aussi développé ses compétences de lecteur en travaillant sur des éléments précis propres à la définition des littératures postcoloniales. Les romans d'Alain Mabanckou *Black Bazar* et *Verre Cassé* ont prouvé le rôle essentiel de l'intertextualité et de l'intermédialité. Le monde connecté dans lequel nous vivons oblige les hommes et les femmes à faire des liens entre les discours, entre les informations qui circulent. Le roman de Nathacha Appanah *Le dernier frère* a prouvé l'ancrage des littératures postcoloniales dans l'Histoire mondiale. Le recueil d'extraits autour du réalisme magique a présenté le syncrétisme, le métissage culturel et humain du monde contemporain. Les poèmes surréalistes africains et français marquent les liens entre les deux continents. Enfin *Victoire, les saveurs et les mots* a révélé le parcours des hommes et des femmes de couleur pour se détacher du poids de l'Histoire. À partir de ces lectures, les élèves ont sans cesse été invités à échanger ensemble d'abord, puis avec le professeur et avec les écrivains parfois. Cette émulation intellectuelle ne peut être que bénéfique lorsque l'on cherche à développer des opinions construites sur des faits plus que sur des supputations. L'écoute et la remise en cause de ses propres convictions ont fait partie des travaux et participent très largement à la formation du citoyen. Nous l'avons précisé dans la première partie de cette thèse, nous ne pouvons pas évaluer concrètement la réussite ou l'échec de cette dernière perspective. Une fois sortis du système scolaire, nous ne pouvons pas mesurer l'impact d'une telle formation sur les élèves. En revanche, nous pouvons tenter de construire un futur au sein duquel les hommes sont réellement égaux et au sein duquel les identités circulent, se partagent et n'entrent plus en lutte les unes contre les autres.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Conclusion générale

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

La didactique des littératures postcoloniales est un champ relativement jeune à plusieurs titres. Tout d'abord, parce que les recherches qui réunissent ces deux approches sont encore nouvelles et surtout parce que la définition du terme postcolonial peine à se diffuser dans le socle commun de connaissances. Ainsi, nous avons choisi de comprendre quel travail nous pourrions mener en didactique des littératures postcoloniales. Nous avons alors émis l'hypothèse selon laquelle l'étude des littératures postcoloniales permettrait de combattre toutes les formes de racisme en travaillant la notion d'altérité avec des élèves. Ces pratiques sont très présentes dans la sphère scolaire. Beaucoup d'enseignants travaillent avec leurs élèves sur cette thématique. Ainsi, lorsque nous avons débuté ce travail de recherche, nous voulions faire un état des lieux des pratiques didactiques. Nous recherchions aussi à évaluer les supports choisis pour le travail avec les élèves. Après une première lecture des textes officiels, nous avons remarqué l'absence des littératures postcoloniales dans les programmes scolaires français. Mener une enquête sociologique s'imposait, de façon à ce que nous puissions faire un état des lieux des pratiques. En effet, même si les programmes ne spécifient pas le recours aux littératures postcoloniales comme supports, la liberté pédagogique permet tout de même aux enseignants de lettres de les utiliser. Notre but était de mesurer précisément la réception de ces littératures dans le milieu scolaire et notamment dans le second degré. Nous cherchions à comprendre les mécanismes didactiques utilisés et nous souhaitions analyser la réception faite par les élèves, afin de comprendre, si réellement les littératures postcoloniales pouvaient jouer un rôle primordial dans la lutte contre le racisme. L'objectif premier était de présenter dans la thèse les pratiques pour en mesurer les effets. Nous nous sommes donc appuyée sur la méthodologie des enquêtes sociologiques telles que nous l'avons présentée dans la deuxième partie de cette thèse. À travers cette enquête, nous souhaitions avoir un bilan comparatif ancré dans l'ensemble du territoire français. Cependant, l'échec de cette première approche nous a quelque peu déstabilisée. Comment faire un état des lieux des pratiques si nous ne pouvons discuter de la question avec les professeurs de lettres ? Étant nous-même enseignante, nous avons alors tenté de diffuser directement ces enquêtes auprès des professeurs de lettres des établissements fréquentés. Nous espérions également pouvoir évaluer (non pas comme un inspecteur mais dans un souci de recherche en didactique) les pratiques didactiques sur n'importe quel champ littéraire. L'objectif était simplement de voir comment majoritairement les collègues de lettres travaillent sur des textes littéraires. Lors du stage de recherche à Mayotte, nous avions aussi cette double préoccupation : mesurer la présence des littératures postcoloniales dans les enseignements de français et analyser les

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

pratiques didactiques. Malheureusement, les professeurs ont dû mal à ouvrir la porte de leur salle de classe. La peur d'être jugés prédomine. La classe demeure, dans de nombres établissements, comme un espace réservé dans lequel ce qui se passe ne concerne que le professeur et ses élèves. Dans les établissements sensibles, les cours se font de plus en plus portes ouvertes pour permettre à tous d'aider les professeurs en difficultés face à certains élèves. À travers notre enquête sociologique, nous avons remarqué que les enseignants ne sont pas toujours très ouverts et très prompts à la discussion. Philippe Perrenoud a très bien évalué les non dits qui gravitent derrière le métier d'enseignant, il en a listé 10[179] mais seuls cinq nous semblent importants dans le cadre de notre recherche :

1. La peur : le métier d'enseignant est marqué par la peur. Le sentiment d'insécurité est très présent chez les enseignants.
2. La séduction niée : les enseignants pour jouer sur le levier motivation de leurs élèves passent par une phase de séduction avec eux.
3. Le pouvoir honteux : il existe nécessairement une forme de domination entre le professeur et ses élèves parce qu'il estime détenir le savoir.
4. La toute-puissance de l'évaluation : en étant le seul à pouvoir déterminer les réussites et les échecs de l'élève, il le domine encore une fois.
5. L'inavouable décalage : les recherches en didactique dépassent beaucoup d'enseignants qui n'arrivent plus en classe à suivre le train de l'évolution

Il existe réellement une problématique autour de l'évaluation. Les enseignants ont l'habitude d'évaluer les élèves mais lorsqu'eux-mêmes sont évalués cela les effraie beaucoup. Si peu de professeurs de lettres nous ont ouvert leur porte c'est parce qu'ils craignaient d'être critiqués, c'est parce qu'ils avaient réellement peur de ne pas bien faire les choses. Il y a eu un grand décalage entre notre volonté de mesurer les pratiques actuelles et la crainte des enseignants d'être observés dans leurs pratiques professionnelles. La question de l'évaluation est ici centrale. Alors même que les professeurs de lettres passent une partie importante de leur temps de travail à évaluer leurs élèves, ils ont peur de celle qui les concerne eux-mêmes. L'évaluation scolaire est encore trop perçue comme la dernière étape d'un travail. Les différentes formes qu'elle peut revêtir sont un autre aspect de sa problématique. Nous l'avons

[179] In Philippe Perrenoud, *Recherche et formation,* n°20, 1995, pp.107-124.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

observé en échelonnant les évaluations et en permettant aux élèves de revenir fréquemment sur leurs productions, nous les faisions évoluer en tant qu'élève mais aussi en tant que personne. En ce qui concerne les échanges avec les professeurs de lettres, nous pouvons tout de même faire le constat selon lequel il est possible que le mot postcolonial ait effrayé, rebuté les enseignants. L'inconnu qui se cache derrière le terme et l'absence de maîtrise de ce champ littéraire explique le peu de réponses reçues. Pour Mayotte, lors des échanges oraux, nous avons compris qu'il ne s'agissait pas d'une priorité pour les professeurs de lettres d'inscrire les littératures postcoloniales dans les programmes scolaires. Le rejet que nous avons observé s'explique donc par une peur d'être jugé soi-même, une absence de maîtrise du champ littéraire support et par une volonté de contourner la question parce qu'elle ne semblait pas prioritaire. Pour poursuivre tout de même ce champ d'investigation, nous avons analysé les manuels scolaires en faisant dans un premier temps une analyse quantitative de la présence des auteurs postcoloniaux dans ces derniers. Ce travail a dégagé un changement clair suite au décès d'Aimé Césaire, ainsi depuis 2008, sa présence tout comme celle de Léopold Sedar Senghor est plus marquée. Depuis 2011, la présence d'auteurs postcoloniaux dans les manuels de français est aussi plus prégnante. Notre analyse quantitative a évolué en analyse qualitative. Fréquemment les textes postcoloniaux sont employés comme supports d'exercices et font plus rarement l'objet d'un traitement spécifique de leur définition. Cependant, à aucun moment le terme postcolonial n'est employé. Ceci montre qu'un chemin reste à parcourir pour que ce champ des littératures mondiales prenne sa place dans la sphère scolaire. Enfin, le traitement didactique proposé est quelque peu éloigné du cadre épistémologique de travail que nous avons défini au sein de cette thèse. Les manuels scolaires donnent une tendance des pratiques mais n'en sont pas un reflet exact. Dans cette conclusion, nous pouvons dire qu'une transformation est en marche pour promouvoir les œuvres postcoloniales mais leur inscription comme champ incontournable du patrimoine littéraire français demeure timide.

Ainsi, freinée par cette incapacité à proposer un état des lieux exhaustif, nous avons élargi notre réflexion. Nous avons pris la problématique à contre courant. En effet, puisque nous ne pouvions pas analyser les pratiques et leurs effets, nous avons choisi de comprendre les effets de l'absence des littératures postcoloniales dans les programmes scolaires. Dans une seconde étape et toujours en partant du constat liminaire, nous émettions l'hypothèse selon laquelle l'absence de ces littératures dans la sphère scolaire rendait notre société quelque peu injuste. En effet, puisqu'elle limitait notre patrimoine littéraire à une dimension purement hexagonale,

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

elle occultait toute une partie de nos territoires et par conséquent de notre population. En permettant leur étude avec l'ensemble des élèves, nous avions le sentiment de réparer cette injustice. Notre hypothèse s'est rapidement élargie et nous avons aussi visé l'amélioration du vivre ensemble. Cependant, nos recherches ont largement fait évoluer le constat initial. À l'heure actuelle, il ne s'agit plus d'améliorer le vivre ensemble, il s'agit bien de le préserver, voire de le retrouver. La société française, tant en hexagone qu'à Mayotte, se trouve dans une situation particulièrement anxiogène. À Mayotte, la départementalisation a fragilisé un équilibre déjà parfaitement instable. Les Mahorais sont tiraillés entre leur identité sociale et leur identité culturelle. Ils sont poussés par les Comoriens à maintenir leurs liens géographique, historique, culturel, à revendiquer leur appartenance à un archipel et en même temps, d'un point de vue politique, Paris les contraint à modifier leur mode de fonctionnement pour s'aligner sur les autres départements et sur l'hexagone. De ce déséquilibre naissent des tensions et des violences. De plus, les Mahorais connaissent des difficultés liées à une immigration massive des Comores vers Mayotte. Même si un humanisme historique pousse Mayotte à être une terre d'accueil, Mayotte commence à ne plus réussir à proposer à tous une vie digne.

En hexagone, ce sont d'abord les émeutes dans les banlieues en 2005 puis les attentats entre janvier 2015 et l'été 2016 qui ont ravivé les questions identitaires. Ces constats conduisent à l'émergence de la problématique de l'être au monde. L'identité d'un individu se fonde non seulement sur sa nationalité d'un point de vue juridique, mais aussi sur sa culture, son histoire. Or, l'Histoire coloniale et son pendant postcolonial ont développé des identités hybrides nées du métissage entre les cultures, les histoires européennes, africaines, antillaises, américaines, de l'océan indien. Être au monde c'est accepter que nous sommes en quelque sorte dans le même processus de créolisation développé dès l'arrivée des premiers colons et qui se poursuit aujourd'hui avec la même dynamique mais dans un esprit plus positif. Les écrits d'Edouard Glissant apportent une dimension philosophique à notre pensée et éclairent cette réflexion. Le Tout-Monde ouvre le champ des possibles et laisse entrevoir notre capacité à gérer la diversité du monde. De plus, les littératures postcoloniales, parce qu'elles sont multiples (d'un point de vue linguistique, culturel, géographique…) témoignent de cette incroyable diversité. Leur ancrage historique dans les affres du passé ainsi que dans les méandres contemporains montre à quel point les littératures postcoloniales parlent au plus grand nombre. Cependant, les problématiques contemporaines ne trouvent pas simplement

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

leur ancrage dans les questions identitaires. Ces questions sont nourries par un ensemble d'autres problèmes qui meurtrissent le vivre ensemble dans notre société. Si l'on en vient à se demander, ce que signifie être au monde, c'est parce que nous rencontrons des difficultés de trois autres ordres. Ainsi, nous observons une accélération du temps. Les technologies nous permettent d'être connectés en permanence, d'avoir accès à l'information n'importe où (ou presque) et n'importe quand. Malheureusement, nous remarquons un premier déséquilibre. À l'échelle de la planète, ceci n'est pas observable partout. Le second point de bascule se fait au sein même de notre pays. Que faisons-nous d'une information qui circule rapidement, dont on ne connaît pas la source et qui est relayée, étayée par des commentaires construits autour d'opinions ? C'est donc notre rapport à la vérité qui s'en trouve bouleversé. Certains vont lire ce qu'ils pensent être des informations, et s'en servir pour alimenter, pour valider leurs opinions, qui comme nous l'avons démontré, sont des pensées extrêmement volatiles capables d'être modifiées face à une nouvelle expérience. Les pensées schématiques, largement reprises de façon démagogique par les politiques se placent aux antipodes des débats scientifiques. Le fossé se creuse donc au sein de la population à propos de ces questions. Or, notre passé et notre présent prouvent que des clivages sont des leviers de scissions plus importantes qui se transforment en faits de violence. Ne pas être tous d'accord dans un pays est normal, la liberté de pensée, la liberté d'expression sont des éléments fondamentaux dans une société de droit. Cependant, quand les différences de pensée nourrissent des actes et des paroles de haine, il est temps de réfléchir à une évolution. Seulement, la question du temps pose un paradoxe. La situation de violence, que connaît notre société, depuis vingt-quatre mois, provoque une montée des discours accusateurs soulignant, sans cesse, la présence d'un bouc-émissaire. On tente alors de se réfugier dans un discours identitaire simpliste et de rejet de l'autre. Ceci s'exprime actuellement par une massification des votes extrémistes à visée xénophobe et par une radicalisation religieuse conduisant parfois à des crimes sur des civils. Nous ressentons comme une urgence à traiter ces deux aspects de la radicalisation des discours. Cependant, nous manquons cruellement de temps pour inverser la tendance et recréer du lien, de la capacité à construire sa pensée autour de vérités et non plus d'opinions. Nous sommes donc, dans notre société, face à un gouffre. Soit nous choisissons de plonger un peu plus dans la violence et dans la haine, sans être capable de prédire ce qui se passera par la suite, soit nous optons pour la deuxième option qui consiste à traverser le gouffre pour se retrouver sur l'autre rive. Il s'agit de créer une passerelle entre le passé et le futur pour surmonter cet obstacle. Le pont que nous essayons de construire s'appuie sur plusieurs piles :

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

les littératures postcoloniales, l'histoire, la société et l'école. Le tablier, nous l'avons élaboré à travers les recherches et les réflexions menées au sein de cette thèse. L'hybridité des littératures postcoloniales permet de traiter de manière large et diverse les différents maux de notre société. Les auteurs, parce qu'ils traitent des violences faites aux minorités, parce qu'ils font des liens intertextuels entre les différents patrimoines, parce qu'ils s'interrogent sur la langue, parce qu'ils racontent l'Histoire mondiale à travers des récits personnels construisent un ensemble large et riche qui s'inscrit pleinement dans le monde contemporain. Les littératures postcoloniales tissent une toile riche en détails qui constitue petit à petit une bibliothèque regroupant le littéraire, le philosophique, le sociologique et l'anthropologique. Or, dans la société dans laquelle nous vivons, la littérature se doit de retrouver une place privilégiée. Trop longtemps abandonnée au seul divertissement ou au contraire sous le joug des seuls intellectuels, la littérature peut redevenir une entité importante de la vie sociale. Ce processus peut se faire si l'école se saisit du moment que nous sommes en train de vivre. En inscrivant les littératures postcoloniales au sein des programmes scolaires et en le faisant dans un cadre épistémologique créé autour du socioconstructivisme et des théories sur le *sujet lecteur*, nous pouvons travailler avec les générations futures sur les problématiques énoncées au tout début de cette conclusion. Nous pouvons étudier l'histoire, pour donner à réfléchir sur des exemples précis. Des faits historiques, nous pouvons dégager les grandes évolutions de l'humanité tant d'un point de vue politique que philosophique, ce qui amène les élèves à connaître les processus employés lors des pires heures de l'humanité. Nous pensons ici aux deux premières guerres mondiales. Connaître, savoir, serait ici plus efficace que de se souvenir. Les élèves actuels n'ont pas connu la guerre, et ceux d'entre eux qui ont des ascendants l'ayant vécue, vont devenir de plus en plus rares. L'incarnation de ces évènements se fera donc de moins en moins. L'école doit alors se charger de proposer des situations didactiques permettant à l'élève de construire les connaissances historiques nécessaires à son parcours de formation. L'école est un lieu d'apprentissage avec des enjeux scolaires mais aussi économiques et bien sûr sociaux.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Mais qu'est-ce qui détruisent la solidarité et la responsabilité ? c'est la dégradation de l'individualisme en égoïsme, c'est simultanément le mode compartimenté et parcellaire dans lesquels vivent non seulement les spécialistes, techniciens, experts, mais aussi ceux qui sont compartimentés dans les administrations et les bureaux. Si nous perdons de vue le regard sur l'ensemble, celui dans lequel nous travaillons et bien entendu la cité dans laquelle nous vivons, nous perdons ipso facto le sens de la responsabilité : tout au plus nous avons un minimum de responsabilité professionnelle pour notre petite tâche.[180]

L'école peut alors jouer un rôle non seulement auprès des élèves mais également de leur famille. Nous devons de plus en plus prendre en compte les éléments et les évènements de manière globale. L'individualisation de la société est marquée par un égocentrisme qui se développe à travers les réseaux sociaux par exemple. Beaucoup de citoyens n'envisagent un problème qu'à travers leur seul prisme. Nous pouvons faire le même constat à l'école.

L'enjeu de la didactique des littératures postcoloniales, porte justement sur ce point. Au départ de ces recherches, nous imaginions que la confrontation aux littératures postcoloniales, permettrait aux élèves de découvrir l'Autre et ainsi d'en avoir moins peur. Maintenant, nous estimons que nous devons aller plus loin. À travers l'étude des textes littéraires nous visions l'acquisition de compétences citoyennes et littéraires. Dans la première partie, nous les avons énoncées et nous les rappelons ici. La compétence que nous souhaitons faire acquérir et qui touche au domaine de l'humain, de la construction du citoyen de demain consiste en la tolérance et l'acceptation de l'Autre. Ainsi, nous pourrions la formuler en ces termes :

Être capable de vivre dans une société multiculturelle et créolisée en comprenant et en acceptant l'Autre quel qu'il soit.

Cette compétence acquise à l'école devrait pouvoir se transposer dans la société. Cependant, pour ce faire, elle doit être accompagnée d'une transformation pédagogique et didactique.

[180] In Edgar Morin, *op.cit*.p.91.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Les expériences menées auprès des élèves nous ont révélé le pouvoir des situations didactiques socioconstructivistes et permettant l'expression du *sujet lecteur*. Au sein d'une séquence portant sur les littératures postcoloniales, nous nous sommes obligée à respecter certains impératifs. Tout d'abord, nous devions permettre l'expression personnelle d'une opinion sur les œuvres lues. Chaque élève devait livrer son avis sur la nouvelle ou le roman étudiés. Exercice très difficile car peu commun, il laisse entrevoir les difficultés à se prononcer sur un sujet et *a fortiori* sur la littérature. Pourtant, nous avons observé des changements d'attitude et de positionnement dans certaines classes. Des élèves réservés, hyper sensibles et peu sûrs d'eux ont développé leur estime de soi. Ils savaient que dans ce cadre précis, ils pourraient s'exprimer sans craindre le jugement d'un autre. La sécurité affective est une condition indispensable à la réussite de l'entreprise. Cette première étape est finalement la base de notre recherche et s'applique dans l'Hexagone mais également à Mayotte. Un élève qui s'affirme et qui apprend à donner son opinion de manière structurée pourra se construire en tant qu'adulte. Par la suite, la proposition socioconstructiviste, que nous faisons, développe plusieurs axes intéressants. Un apprentissage peut très bien se réaliser avec l'aide des camarades de classe. Les échanges entre les élèves permettraient de créer des liens transposables au sein de la société. Si l'école développe ce genre de temps de discussion, de prise en compte de la parole de l'autre, elle créée des habitudes. Nous avons observé en classe des temps d'échange entre les élèves. Ils ressemblaient à des moments de négociation où chacun s'exprimait puis écoutait l'autre et essayait de faire avancer la discussion en rebondissant sur les propos entendus. La parole de l'Autre était prise en compte pour faire évoluer sa propre pensée. Il s'agit ici d'une capacité développée à l'école et qui peut se transposer dans la société. Dans les différents établissements où ont eu lieu les observations, l'ambiance de classe était plus propice aux échanges. Les tensions n'avaient pas disparu mais les échanges verbaux se sont multipliés.

> *Connaissance de la connaissance et compréhension sont deux maîtres mots. La connaissance de la connaissance permettra de dépister bien des erreurs chez les uns et les autres, éducateurs, éduqués qui seraient les futurs adultes de la première génération formée à la lucidité. La compréhension permettra de dépister, reconnaître et surmonter bien des erreurs chez les uns et les autres et*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

elle sera un précieux viatique pour les futurs adultes, première génération formée à la compréhension de soi et d'autrui[181].

Nous avons également beaucoup travaillé sur le mécanisme de métacognition. Dans une société qui va vite comme nous l'avons présentée, nous espérons donner des outils de réflexion aux futurs citoyens. À chaque travail effectué, les élèves devaient revenir sur ce qu'ils avaient écrit, réfléchir à leurs productions pour pouvoir les améliorer. Ils devaient aussi définir les outils nécessaires à un travail de correction. Par la force de la répétition, un automatisme de retour sur les productions s'est mis en place. Nous l'avons davantage observé au lycée. Cependant, nous savons que si cette habitude est donnée dès la fin du cycle 3 en collège, elle pourra réellement se développer pour le reste de la scolarité. Or, si ce travail scolaire est un véritable mécanisme, outil intellectuel, il devient une arme de réflexion pour tous citoyens.

La lecture fréquente et questionnée de textes porteurs de messages forts ouvre les esprits à d'autres cultures, à d'autres modes de fonctionnement et d'autres modes de pensée. Les littératures postcoloniales, par leur ancrage géographique particulier, déstabilisent les élèves hexagonaux parce qu'ils se retrouvent confrontés à des mots, à des paysages, à des pratiques culturelles différents. Au contraire, une identification avec les personnages et leur mode de vie favorise le développement de l'estime des Mahorais. De plus, elles sont engagées dans la promotion de l'égalité des hommes et des femmes sur terre. Pour les générations actuelles et futures, l'égalité pourrait presque aller de soi pourtant elle n'est pas encore effective partout. Mais pour certains élèves, elle peut interroger quant à une situation personnelle problématique. Les littératures postcoloniales peuvent aussi provoquer l'émoi parce qu'elles mettent en scène la violence des périodes coloniale et post-coloniale. Elles sont également représentatives de la richesse du monde : d'un point de vue linguistique, anthropologique, et historique. Leur pluralité ouvre le champ des possibles et dégage des horizons inconnus. Les expériences en classe ont été révélatrices sur ce point précis. Nous observons pour beaucoup d'élèves une découverte suite à la lecture des textes proposés. La lecture, telle qu'elle a été menée, a favorisé une prise de conscience. Au lycée, nous avons remarqué un intérêt pour l'inscription dans les enjeux contemporains. Les élèves étaient

[181] *Ibidem* p.121.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

réellement soucieux de comprendre comment le monde fonctionne. Or, l'éveil des esprits est au cœur des enjeux scolaires et notamment pour la discipline littéraire. À travers la didactique des littératures postcoloniales, nous proposons des situations dans lesquelles les élèves projettent leurs images personnelles du monde qui les entoure, puis de faire évoluer ces images vers un seuil maximal de tolérance.

L'inscription des littératures postcoloniales dans les programmes scolaires vise le même objectif : l'acquisition de la compétence générale définie au début de la thèse mais le rapport au texte ne sera pas le même selon que l'on soit en hexagone et à Mayotte. Dans l'hexagone, les futurs citoyens doivent comprendre petit à petit les différences qui constituent notre société. Ceci passe par la reconnaissance du caractère postcolonial de notre société. Ils sont à même de l'appréhender à travers les textes mais aussi à travers leur vécu personnel. L'histoire d'un exil n'aura pas le même impact sur un élève qui a connu cette situation et sur un élève qui n'a jamais vraiment voyagé. L'élève de l'hexagone découvre donc une diversité, il en prend petit à petit conscience pour mieux l'appréhender. *A contrario*, l'élève mahorais a conscience des différences. Mais, comme l'ensemble de la population, il a du mal à se positionner comme un être singulier dans ce monde. Il ne sait pas s'il doit être occidental, comorien ou africain. Il doit prendre en compte la créolisation de sa société. Pour ce faire, les littératures de son espace géographique l'aident à se construire une image bigarrée mais positive de ce qui fonde sa culture.

> *La grande et inestimable leçon que nous laisse la sombre et longue traversée de la traite négrière et de l'esclavage est de donner à voir le monde dans sa pluralité, de nous inviter à saisir que le seul immuable, le seul indissoluble est l'altérité.*
>
> *Il n'y est pas forcément donné de s'y familiariser, de s'y livrer, de s'y offrir. De s'en instruire.*
>
> *Des terres en abritent l'expérience continue et polyphonique dans lesdits Outremers et les Amériques. La condition de l'altérité est la relation, au sens où l'entendait Edouard Glissant, soit un monde où cessent de s'affronter des univers juxtaposés, campés dans leurs atavismes et leurs certitudes, mais reliés par des langues et des langages qui s'apprivoisent et se fécondent. La mondialité.*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

L'éducation, la culture, la vie sociale devront s'y atteler, résolument en privilégiant l'émulation et la solidarité plutôt que la compétition et les rivalités, et en se faisant aire pubère pour le vrai, le juste, le fraternel.

C'est possible promesse, par une attention à tous et à chacun, en particulier pour les jeunes générations qui se sentent refoulées aux confins de la République, de la réémergence d'une conscience civique.[182]

Notre travail de recherche s'est appuyé sur des champs très divers. Centré dans un premier temps sur la didactique et sur les littératures, nous avons exploré la sociologie, l'histoire et le politique. En effet, à partir du moment où nous espérons que l'école pourrait avoir une influence sur la construction de la société de demain, nous nous devions de comprendre les problématiques contemporaines de la société française. Or, d'après nos recherches, nous savons que nous sommes dans une nation de plus en plus clivée. Cela s'observe tant sur le plan culturel, mais aussi et surtout intellectuel. Nous sommes comme broyés par l'accélération du temps de l'information. Il y a donc urgence pour l'école de recréer les conditions d'apprentissage qui permettraient aux élèves futurs citoyens de recréer la mosaïque qu'est le monde.

Construire une relation pédagogique, c'est cela : ne pas cacher ses objectifs, savoir que l'autre peut s'y soustraire mais ne pas renoncer à le convaincre, s'engager par contrat à l'exigence réciproque, à l'évaluation sans complaisance, à la recherche inlassable des médiations appropriées. Construire une relation pédagogique, c'est faire de l'apprentissage une rencontre entre des personnes, une histoire où rien n'est jamais définitivement joué. Retrouver à l'école, dans l'apprentissage, le goût de l'aventure pourrait bien être, après tout, un objectif prioritaire.[183]

---

[182] In Christiane Taubira, *L'esclavage raconté à ma fille*, Paris, Editions Philippe Rey, 2015. p.18.

[183] In Philippe Meirieu, *L'école mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, 1985. p.167.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Dans cet ouvrage Philippe Meirieu explore les éléments importants pour une pédagogie différenciée. Dans cet extrait, il souligne l'importance de la notion d'aventure qui perd de son sens à l'école. Dans un souci d'égalité et d'équité les parcours sont unifiés. Cependant, tous les élèves ne parcourent pas le chemin scolaire avec les mêmes capacités. Le système fonctionne comme un catalyseur des échecs et des réussites sans pour autant permettre un véritable épanouissement personnel. Or, chacun peut réussir si on l'aide à se fixer un parcours individuel en lui proposant à chaque étape de son parcours une pédagogie différenciée. L'école deviendrait par ce biais une aventure au sein de laquelle chacun suit le parcours qui lui correspond le mieux. La didactique des littératures postcoloniales s'inscrit pleinement de ce processus d'aventure. En effet, nous proposons un cadre de travail où se mêlent expression personnelle du *sujet lecteur* et rencontres, échanges avec l'autre. Des tensions naissent de cette confrontation. Nous faisons alors le pari qu'à force de multiplier ces points de tension au sein de la classe de français, nous offrons la possibilité aux élèves de se construire des connaissances, de se forger des attitudes, de développer des capacités et des habiletés qui conduisent toutes à l'acquisition d'une compétence sociale qui tend à la création d'un nouveau vivre ensemble. L'école développe des ressources que les élèves, futurs citoyens pourront mobiliser lorsqu'ils seront confrontés à des situations de tension qui mettent en péril le vivre ensemble. Pour conclure, nous pouvons dire qu'enseigner les littératures postcoloniales, ce n'est plus simplement s'ouvrir aux autres, c'est apprendre avec les autres pour mieux vivre ensemble.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Bibliographie

I. Littérature.

ANDRE, M.-O., *Littérature contemporaine en bibliothèque*, Paris, Cercle de la librairie, 2002.

BESSIERE, J., *Littératures d'aujourd'hui : contemporain, innovation, partages culturels, politique, théorie littéraire*, Paris, Honoré Champion, 2011.

CHODERLOS DE LACLOS P., *Les liaisons dangereuses*, Paris, Garnier, 1972.

DARCOS, X., *Histoire de la littérature*, Paris, Hachette, 1992.

DUCHATEL, E., HUISMAN, D., *Les 100 œuvres-clés de la littérature française*, Paris, Nathan, 2008.

HOLLIER, D., *De la littérature française*, Paris, Bordas, 1993.

SARTRE J-P., *L'être et le néant*, Paris, Gallimard, 1976.

SEMPRUN J., *L'écriture ou la vie*, Paris, Gallimard, 1996.

TADIE, J.-Y., (DIR), *La littérature française. Dynamique et histoire*, Gallimard, 2007.

VIART, D., et VERCIER, B., *La littérature française au présent*, Paris, Bordas, 2005.

Théorie des genres, sociologie et esthétique du littéraire.

BAKHTINE M., *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1978.

BARTHES, R., *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil, 1972.

BARTHES, R., *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973.

BOURDIEU, P., *Les règles de l'art, genèse et structures du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1992.

COHN, D., *Le propre de la fiction*, Paris, Seuil, 2001.

COMBE, D., *Poésie et récit, une rhétorique des genres*, Paris, José Corti, 1989.

COMBE, D., *Les genres littéraires*, Paris, Hachette, 1992.

COMPAGNON, A, *La seconde main ou le travail de citation*, Paris, Seuil, 1979.

CROS E., *La sociocritique*, Paris, L'Harmattan, 2003.

GENETTE G., *Seuils*, Éditions du Seuil, collection Poétique, Paris, 1987.

GENETTE, G., *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Paris, Seuil, 198

RICŒUR P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1996.

SCHOPENHAUER A., *Le Monde comme volonté et comme représentation, livre I,* traduction d'Auguste Burdeau, Librairie Felix ALcan, 1912.
SOLLERS P., « Ecriture et révolution » in *Tel Quel Théorie d'ensemble*, Paris, Seuil, 1968.
TODOROV T.*, Nous et les autres,* Paris, Points, 1989.
VIALA, A., (DIR), *Dictionnaire du littéraire*, Paris, PUF, 2002.

Les littératures postcoloniales.

AMSELLE, J.-L., *L'Occident décroché : enquête sur les postcolonialismes*, Paris, Stock, 2008.
ANDRE, S., *Le roman autochtone dans le Pacifique Sud : Penser la continuité*, Paris, L'Harmattan, 2008.
ANTOINE, R., *La littérature franco-antillaise : Haïti, Guadeloupe et Martinique*, Paris, Karthala, 1992.
ANTOINE, R., *Rayonnants écrivains de la Caraïbe*, Paris, Maisonneuve et Larose, 1998.
ASHCROFT, B., GRIFFITHS, G., TIFFIN, H., *The empire writes back: theory and practice in postcolonial literatures*, London/ New-York, Routledge, 1989.
ASHCROFT, B., GRIFFITHS, G., TIFFIN, H.,*The postcolonial studies reader*, London/NY, Routledge, 1995.
BACAR, A., *Comment se lit le roman postcolonial?*, Paris, De La Lune, 2009.
BARDOPLH, J., *Etudes postcoloniales et littérature*, Paris, Broché, 2000.
BENIAMINO, M. et de GAUVIN, L.,(DIR.)*Vocabulaire des études francophones : les concepts de base*, Limoges, PULIM, 2005.
BERNABE J., CONFIANt R. et CHAMOISEAU P., *Eloge de la créolité*, Paris, Gallimard, 1989.
Textes réunis par BESSIERE, J., et MOURA, J.-M., *Littératures postcoloniales et représentations de l'ailleurs*, Paris, Honoré Champion Editeur, 1999.
Textes réunis par BESSIERE, J ., et MOURA, J.-M., *Littératures postcoloniales et francophonie*, Paris, Honoré Champion, 2001.
BESSIERE, J.,et MAAR, J.,(DIR.) *Histoire de la littérature et jeux d'échange entre centres et périphéries. Les identités relatives des littératures*. Paris, L'Harmattan, 2010.
BHABHAHOMI K., *Les lieux de la culture : Une théorie postcoloniale*, Paris, Payot et Rivages, 2007.Traduction de Françoise Bouillot. Edition originale : *The location of culture*, London, NY, Routledge, 1994.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

BOUVIER, P., *Aimé Césaire et Franz Fanon : Portraits de décolonisés*, Paris, Les Belles lettres, 2010.

CESAIRE, A., *Discours sur le colonialisme* suivi de *Discours sur la négritude*, Paris, Présence Africaine, 1955 et 2004 pour l'édition utilisée.

CHANCE, D., *L'auteur en souffrance*, Paris, PUF, 2000.

CHANCE, D., *Histoire des littératures antillaises*, Paris, Ellipses, 2005.

CLAVARON, Y, *Poétique du roman postcolonial*, Paris, PU Saint-Etienne, 2011.

CLAVARON, Y., (DIR.) *Etudes post coloniales*, Paris, Lucie Editons, 2011.

CLERC J-M., *Assia Djebar : écrire, transgresser, résister*, Paris/ Montréal, L'Harmattan, 1997.

DADIE B., *Patron de New-York,* Paris, Présence africaine, 1963.

DEPESTRE, R., *Le métier à métisser*, Paris, Stock, 1998.

DIAGNE, S.-B., *Bergson postcolonial : L'élan vital dans la pensée de Léopold Sédar Senghor et de Mohamed Iqbal*, Paris, CNRS, 2011.

DIOP, S.,(DIR.) *Fictions africaines et postcolonialisme*, Paris, L'Harmattan, 2002.

DOUAIRE-BANNY, A., *Contrechamps tragiques. Contribution antillaise à la théorie littéraire*, Paris, Presses del'Université Paris-Sorbonne, 2004.

FANON, F., *Les damnés de la terre*, Paris, La Découverte, 2002.

FANON, F., *Peau noire et masques blancs*, Paris, Seuil, 1952.

FISHER D., *Ecrire l'urgence : Assia Djebar et Tahar Djaout*, Paris, L'Harmattan, coll « Etudes transnationales, francophones et comparées », 2008.

GAFAÏTI, H., *La diasporisation de la littérature postcoloniale : Assia Djebar, Rachid Mimouni*, Paris, L'Harmattan, 2005.

GAFAÏTI, H., *Migrances, diasporas et transculturalités francophones*, Paris, L'Harmattan, 2006.

GLISSANT, E., *Le discours antillais*, Paris, Gallimard, 1997.

GLISSANT, E., *Poétique de la relation*, Paris, Gallimard, 1990.

GLISSANT, E., *Traité du tout-monde*, Paris, Gallimard, 1997.

GYSSELS, K., *Passes et impasses dans le comparatisme postcolonial caribéen : Cinq traverses*, Paris, Honoré Champion, 2010.

HARGREAVES, A., *Minorités postcoloniales anglophones et francophones*, Paris, L'Harmattan, 2004.

KELLENER B., *The Harlem Renaissance : a historical dictionary for the Era,* Greenwood Presse, 1984.

MBEMBE, A., *De la Postcolonie. Essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*, Paris, Karthala, 2000.

MEMMI, A., *Portrait du colonisé*. Précédé du Portrait du colonisateur, préface de Jean-Paul Sartre, Paris, Éditions Corréa, 1957.

MOUDILENO, L., *L'écrivain antillais au miroir de sa littérature*, Karthala, coll « Lettres du sud », 1997.

MOURA, J.-M., *Littératures francophones et théories postcoloniales*, Broché, 2005.

MOURA, J.-M., *L'Europe littéraire et l'ailleurs*, Paris, PUF, 1998.

MOURA, J.-M.,*Lire l'exotisme*, Paris, Dunod, 1992.

MOURA, J.-M.,*La littérature des lointains. Histoire de l'exotisme européen au XXème siècle*, Paris, Champion, 1998.

OMBGA, L., *L'image de l'Afrique dans les littératures coloniales et post-coloniales*, Paris, L'Harmattan, 2008.

PARRY, B., 2006, « L'institutionnalisation des études postcoloniales », dans LAZARUS Neil (ss. dir.), *Penser le postcolonial*, Editions Amsterdam, Paris, p. 139-156. Traduit de l'anglais par Marianne Groulez, Christophe Jaquet et Hélène Quiniou.

PICANCO, L., *Vers un concept de littérature nationale martiniquaise, évolution de la littérature martiniquaise au XXème siècle ; étude sur l'œuvre d'Aimé Césaire, Edouard Glissant, Patrick Chamoiseau et Raphaël Confiant*, New-York, P-Lang, 2001.

PRADEAU, CH. SAMOYAULT, T. (DIR.) *Où est la littérature mondiale?*, Presses universitaires de Vincennes, 2005.

RIESZ, J., *De la littérature coloniale à la littérature africaine : Prétextes, contextes, intertextes*, Paris, Karthala, 2007.

SAÏD, E., *L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*, Paris, Seuil, 1980. [Ed. originale 1978]

SAÏD, E., *Culture et Impérialisme*, traduction de Paul Chemla, Paris, Fayard, 2000.

SIVANANDAN, T., 2006, « Anticolonialisme, libération nationale et formation des nation postcoloniales », dans LAZARUS Neil (ss. dir.), *Penser le postcolonial*, Editions Amsterdam, Paris, p. 107-138. Traduit de l'anglais par Marianne Groulez, Christophe Jaquet et Hélène Quiniou.

SMOUTS , M.-C. (dir.), *La situation postcoloniale : les " postcolonial studies" dans le débat français*, Presses de Sciences Po., Paris, 2007, p. 276-289.
SPIVAK, G., *A critique of postcolonial reason, Toward a history of the vanishing present*, London/Cambridge, Harvard University Press, 1999.
SPIVAK, G., *Les subalternes peuvent-elles parler?*, Paris, Ed. Amsterdam, 2009. Traduit par Vidal Jérôme.
SULTAN, P., *La scène littéraire postcoloniale*, Paris, Le Manuscrit, 2011.
TAUBIRA C., *L'esclavage raconté à ma fille*, Paris, Editions Philippe Rey, 2015.
TODOROV, T., *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Points, 1989.

Les questions de réception littéraire et de l'identification.

JOUVE, V., *Poétique des valeurs*, Paris, PUF, 2001.
JOUVE, V., (DIR.) *L'expérience de la lecture*, Paris, Editions de l'improviste, 2005.
JOUVE, V., *L'effet personnage dans le roman*, Paris, PUF, 1998. (2éd.)
JOUVE, V., *La lecture*, Paris, Hachette, 1993.
JOUVE, V., « Pourquoi la littérature », dans J.-LL. DUFAYS, *Pour une lecture littéraire 2*, Bruxelles, DeBoeck-Duculot, 1996.

Périodiques.

ABDELWAHAB, M., « L'interruption généalogique », Esprit n°208, janvier 1995, p.74-81.
ANAGNOSTOPOULOU-HIELSCHER, M, *Parcours identitaires de la femme antillaise: un entretien avec Maryse Condé,* Volume XIV, n°2, Automne 1999.
BERTHO Sophie, « l'attente postmoderne », *Revue d'histoire littéraire de la France*, N°4-5, juillet-octobre 1991.
BERTHO Sophie, « Temps, récit et postmodernité », *Littérature*, N°92, décembre 1993.
CADET, L, MANGIANTE, J-M, ET LABORDE-MILAA, I, (COORD.) « Langue(s) et intégration scolaire », in *Le français d'aujourd'hui*, n°164, mars 2009.
(COLL) *Postcolonialisme inventaire et débat*, in *Africultures*, Paris L'Harmattan, 2000.

CONSTANT, F, GIRAUD, M, « Les Antilles d'Aimé Césaire », Refaire les lumières ?, in *Esprit*, Août-Septembre 2009.

DOUAIRE-BANNY, A, « Penser le conflit : tragique et politique aux Antilles », dans *Littératures francophones et politique*, Jean Bessière (Dir.), Paris, Karthala, 2009, p. 99-114.

GONTARD Marc, «Postmodernisme et littérature», *Œuvres et critiques*, 1998, XXIII, 1.

KIBEDI-VARGA, « Le récit postmoderne », *Littérature*, N°77, février 1990.

***« La pensée noire »*, Les textes fondamentaux, Le Point Hors-Série, Avril-Mai 2009.**

MBEMBE, A, *« Qu'est-ce que la pensée postcoloniale ? »*, Le Débat, 2006, n° 330, p. 117-133.

NOVIVOR, A,*Les Relations à l'Autre dans le roman antillais contemporain*, in Nouvelles études francophones, Volume 23.2, Automne 2008.

SIBONY, D, *"Pourquoi écrire?"*, in Nouvelles études francophones, Volume 23.2, Automne 2008.

VELDWACHTER, N, *Les Nouvelles Expositions coloniales: Quand les couvertures se dévoilent* (Maryse Condé et Patrick Chamoiseau), in Nouvelles études francophones, Volume 23.2, Automne 2008.

II. Lecture et didactiques.

L'histoire de l'enseignement et de l'enseignement du français en France.

CHERVEL, A., *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, Paris, Retz, 2008.

CHERVEL, A., *La culture scolaire : une approche historique*, Paris, Belin, 1998.

GARCIA, P., *L'enseignement de l'histoire en France, de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, A. Colin, 2003.

PROST, A., *Education, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1997.

TROGER, V., RUANO-BORBALAN, J.-C., *L'histoire du système éducatif*, Paris, PUF, 2010.

Sciences de l'éducation.

AMAD-ESCOT, C., VENTURINI, P. (COORD.) *Analyse de situations didactiques. Perspectives comparatistes*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2008.

GUILLEVIC C., *Psychologie du travail*, Paris, Nathan, 1991.

HOUSSAYE, J.,(dir) *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui,* Paris Armand Colin, 1994.

JONNAERT P.*, Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique,* Bruxelles, Deboeck, 2002.

JONNAERT, P., VONDERBORGHTC., *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, Paris, De Boeck Université, 1999.

MEIRIEU P., *Apprendre oui…mais comment ?*, Paris, ESF, 1988.

MORIN E., *Enseigner à vivre, Manifeste pour changer l'éducation*, Paris, Actes Sud/Play Bac, 2014.

MIALARET, G., *Les sciences de l'éducation*, Paris, PUF, 2010.

VAGUER C., LEEMAN D., *Des savoirs savants aux savoirs enseignés*, « Didactique du français », 2006, Presses universitaires de Namur, 2006.

VERDELHAN-BOURGADE, M., BAKHOUCHE, B., BOUTAN, P., ETIENNE, R.,(Ed)*Les manuels scolaires : miroirs de la nation ?*, Paris, l'Harmattan, 2007.

VERGNAUD, G., PLAISANCE, E., *Les sciences de l'éducation*, Paris, Editions de la découverte, 2005.

VIGOTSKY L., *Pensée et langage*, Messidor, 1985.

Didactique du français.

ARMAND, A., BOISSIONOT, A., JORDY, J., ed., Le français au collège et au lycée, Paris, Hachette, 2001.

BOISSINOT, A.,(DIR) *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*. Actes du séminaire national organisé les 23, 24 et 25 octobre 2000 en Sorbonne, Paris, CRDP Académie de Versailles, Septembre 2001.

CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y., *Didactique du français. Etat d'une discipline*, Paris, Nathan, 1995.

CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y. (COLL.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Paris, De Boeck, 2008.

DAUNAY, *Les concepts et méthodes en didactique du français*, PU de Namur, 2011.

DESCOTES, M., *La communication dans la classe de français, projets, séquences et activités*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1995.
ROSIER, J.-M., *La didactique du français*, Paris, PUF, 2002.
SCHNEULWY, B. , *De l'utilité de la transposition didactique* in *Didactique du français*, sous la dir. de Jean-louisChiss, Jacques David et Yves Reuter, Paris, éd de Boeck, coll. « Savoirs en pratique ».
SHAWKY-MILCENT B.*, De la bibliothèque intérieure à la bibliothèque collective, Lecture subjective et appréhension du patrimoine littéraire*, Presses universitaires de Namur, Namur, 2013.

Didactique de la littérature.

BRILLANT-ANNEQUIN,A., MASSOL, J.-F., (ed.) *Le pari de la littérature. Quelle littérature de l'école au lycée ?*, scérEn, CRDP Grenoble, 2005.
CANVAT, K., *Enseigner la littérature par les genres*, Bruxelles, De Boeck, 1999.
GIASSON ,J., *Les textes littéraires à l'école*, Montréal, Paris, Gaëtan Morin éditeur, 2000.
HOUDART-MEROT, V., *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, PUR-ADAPT Editions, 1998.
FOURTANIER, M.J., ROUXEL, A., LANGLADE, G. et *Recherches en didactique de la littérature, rencontres de Rennes, 2000*, PUR, 2001.
FOURTANIER, M.J., LANGLADE, G. (ed.), *Enseigner la littérature*, Delagrave- CRDP Midi-Pyrénées, 2000.
HALTE J-F., *La didactique du français,* Paris, PUF, 1992.
SCHMITT, M.-P., *Leçons de littérature. L'enseignement littéraire au lycée*, Paris, L'Harmattan, 1994.
SEOUD, A., *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Didier, 1997.
VECK, B., *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes*, INRP, 1994.

Didactique du texte francophone.

CENTRE D'ETUDES LITTERAIRES FRANCOPHONES ET COMPAREES, *Littérature comparée et didactique du texte francophone*, Itinéraires et contacts de cultures, volume 26, 2ème semestre 1998, Université Paris 13, L'Harmattan, 1999.

BONN, C, *Littérature comparée et didactique du texte francophone*, Paris/ Montréal, L'Harmattan, 1999.

BERTHELOT, R, *Littératures francophones en classes de FLE. Pourquoi et comment les enseigner ?*, Paris, L'Harmattan, 2011.

Didactique du postcolonialisme.

LARONDE, M, *Postcoloniser la haute culture à l'Ecole de la République*, Paris, L'Harmattan, 2008.

III. La lecture littéraire

Le lecteur

BELLEMIN-NOËL J., *Plaisirs de Vampires*, Paris, PUF, 2001.

CHARTIER, A.-M., HEBRARD, J., *Discours sur la lecture*, Paris, BPI Centre Georges Pompidou, 1989.

CHAUDRON, M., et de SINGLY, *Identité, lecture, écriture*, Paris, BPI Centre Georges Pompidou, 1993.

DUFAYS J-L, GEEMENNE L., LEDUR D. (éd), *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, Duculot-De Boeck, 1996.

DUFAYS, J-L, *Stéréotypes et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, 1994.

ECO, U., *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985.

ECO, U., *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset-Fasquelle, 1992.

ISER, W., *L'Acte de lecture*, trad.franç., Liège, Mardaga, 1976.

FISH, S, *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, trad. de l'Américain par Etienne Dobenesque, préface d'Yves Citton, postface inédite de Stanley Fish, Paris, Les prairies ordinaires, coll. « Penser/croiser », 2007.

MANGUEL, A., *Journal d'un lecteur*, Paris, Actes Sud, 2004.

MAZAURIC, C, FOURTANIER, M.-J., LANGLADE, G, (dir.), *Le Texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, ThéoCrit' n°2, 2011.

PICARD, M., *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986.
ROBERT, M., *Livre de lectures*, Paris, Grasset, 1977.

L'élève lecteur

BAUDELOT, C, ET CARTIER, M, « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, 123, 1998.
BAUDELOT, C, CARTIER, M, DETREZ, C, *Et pourtant ils lisent…*, Paris, Seuil, 1999.
DEMOUGIN, P., MASSOL, J.-F., (ed.) *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble, 1999.
DUFAYS J-L, GEEMENNE L., LEDUR D. (éd), *Pour une lecture littéraire, histoire, théorie, pistes pour la Classe*, 2ème édition, Bruxelles, De Boek, 2005.
LAHIRE, B., *La raison des plus faibles, rapport au travail, écriture domestique et lectures en milieux populaires*, Lille, PUL, 1993.
ROUXEL A., *Enseigner la lecture littéraire*, PUR, 1997.
ROUXEL, A, *Approche du discours littéraire au collège*, coll. Lettres ouvertes, CRDP de Bretagne, 2001.
ROUXEL, A, LANGLADE, G, *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR, 2004.
ROUXEL, A., *Lectures cursives. Quel accompagnement ?*ScérÉn Midi-Pyrénées, Delagrave, *Rennes,* mars 2005, PUR.

Périodiques.

CADET, L, MANGIANTE, J-M, ET LABORDE-MILAA, I, (COORD.)« Langue(s) et intégration scolaire », in *Le français d'aujourd'hui*, n°164, mars 2009.
CANVAT, K., « Comprendre, expliquer, décrire des textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives. », in*Enjeux*, n°46.
Collectif, « Eduquer à/par l'information », IUFM d'Aquitaine, *Esquisse*, Janvier 2007.
Collectif, « Littérature et enseignement », in *Revue de l'histoire littéraire de la France*, PUF, 2002.
BOISSINOT, A., « Lecture(s) méthodique(s) », in *Le français d'aujourd'hui*, n°90, Paris, AFEF, 1990.
« Corpus littéraires en questions », in *Le français d'aujourd'hui*, n°172, Mars 2011.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

BUCHETON D., « L'art du mélange » in *Le Français aujourd'hui*, *Interactions : dialoguer, communiquer n°113,* Mars 1996.
DAUNAY, B., « La « lecture littéraire » : les risques d'une mystification », *Recherches*, n°30, Lille, ARDPF, 1999.
DEMOUGIN, P., "Enseigner la littérature: quand en parler c'est en faire", in *Enjeux*, n°51/52, Namur, CEDOCEF, 2000.
DUFAYS, J-L, « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Tréma*, 19, 2002.
EBION, R , CHATILLON, J, ZAKHARTCHOUK, J-M, (COORD.)« L'école dans les DOM-TOM », in *Cahiers Pédagogiques*, n°355, Juin 1997.
« Continuités et ruptures dans l'enseignement de la littérature », in *Le Français aujourd'hui*, nº 168, Avril 2010.
MAINGUENEAU, D., « Les apports de l'analyse du discours à la didactique de la littérature », *Le français d'aujourd'hui*, N°137, Paris, AFEF, 2002.
REUTER Y., « Quelques notes à propos de la didactique de la littérature ». *La lettre de la DFLM, n°10*, 1992.
ROCHEX J-Y., « Lecture, écriture et travail du sujet : des papiers pour quelle identité ? » in *Le Français aujourd'hui Interactions : dialoguer, communiquer n°113,* Mars 1996.
Pour un ensemble co-disciplinaire, actes du 9ème colloque de l'AIRDF, Québec, 2004.

IV. Histoire, politique et culture

RENAN E., *Histoire générale et Système comparé des langues sémitiques*, Paris, 1855.
LE BON G., *Les lois psychologiques de l'évolution des peuples*, 1894.
LE BRAS H. et TODD E., *Le Mystère français*, Paris, Points Seuil, 2013.
MAURIN L., *Déchiffrer la société française*, Paris, La Découverte, 2009.

La société postcoloniale

Sous la direction de BLANCHARD P., BANCEL N. et LEMAIRE S., *La fracture coloniale*, Paris, La Découverte, 2005.
Sous la direction de BANCEL N., BERNAULT F., BLANCHARD P., BOUBEKER A., MBEMBE A. et VERGES F., *Ruptures postcoloniales Les nouveaux visages de la société française,* Paris, La Découverte, 2010.

L'histoire des aires géographiques sélectionnées.

BONNET, V., BRIDET, G., ET PARISOT, Y., (DIR.) *Caraïbes et Océan Indien. Questions d'histoire*, Paris, L'harmattan, 2009.
DURIZOT JNO-BAPTISTE Paulette, *La diversité culturelle à l'école en outre-mer, Les leçons post-coloniales de l'humanisme*, Paris, L'Harmattan, 2010.
Sous la direction de LAROUSSI F. et LIENARD F., *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation Quels éclairages pour Mayotte ?,* Publication des universités de Rouen et du Havre, 2011.
MARTIN, J., *Comores : quatre îles entre pirates et planteurs*, Tome 1, Paris L'Harmattan, rééd. 2000.
Sous la direction de SINGARAVELOU P., *Les Empires coloniaux*, Paris, Point, 2013.
VERHOEVEN M., *Ecole et diversité culturelle, Regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration,* Bruxelles, 2002.

La question culturelle identitaire.

ALTOUNIAN J., *La survivance. Traduire le trauma affectif*, Paris, Dunod, 2000.
APPADURAI, A., *Après la colonisation : les conséquences de la globalisation*, Paris, Payot, 2001.
BAYART, J.-F., *L'illusion identitaire*, Paris, Fayard, 1996.
BLANCHET P.et COSTE D., *Regards critiques sur la notion d' « interculturalité »,* Paris, L'Harmattan, 2010.
DE CARLO, M., *L'interculturel*, Paris, Clé international, 1998.
CHANADY, A., *Entre inclusion et exclusion, La symbolisation de l'autre dans les Amériques*, Paris, Honoré Champion, 1999.
PAULHAC, J.-P., *Dialogue Nord-Sud : voyage en interculturalité*, Poche, Dianoïa, 2005 ;
TODOROV, T., *Le nouveau désordre mondial. Réflexions d'un Européen*, Paris, Robert Laffont, 2003.

V. Les textes de loi

Loi constitutionnelle n°2008-724 du 23 juillet 2008 de modernisation des institutions de la Ve République – Article 1
Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008

Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 /MENESR - DGESCO A1-2

VI.Corpus de manuels scolaires

Sous la direction de ABENSOUR C., *Français*, coll. Passeurs de textes 2nde, Paris, Le Robert et le Web pédagogique, 2011.

AMON E., BOMATI Y., *Français Méthodes pour les objets d'étude 2nde et 1ère*, Paris, Magnard, 2004.

Sous la direction de AUBRIT J.-P., GENDREL B., *Français 2nde*, Paris, Bordas, 2011.

Coord. par CAMPOLI C., *Littérature du Moyen-âge au XXe siècle*, Paris, Hachette Education, 1994.

CARBONNELL A., LE FUSTEC A., VIVIER-BOUDRIER J., PAGES-PINDON J., SIVAN P., *Lettres, Textes et Méthodes/Histoire littéraire 2nde*, Paris, Nathan, 1995.

Sous la direction de CARPENTIER L., *Lettres et langue 2nde*, Paris, Hachette, 2004.

Sous la direction de DAMAS X., *Terres littéraires 2nde*, Paris, Hatier, 2011.

Sous la direction de ETERSTEIN C., *Français, Pratiques et Méthodes 2nde et 1ère*, Paris, Hatier, 2011.

KLEIN C., ALBOU N., BILLAULT C., FDIDA M., *Littérature et Langage 2nde*, Paris, Hachette Education, 2000.

Sous la direction de LABOURET D., *Français Pratiques et Méthodes 2nde et 1ère*, Paris, Bordas, 2011.

Sous la direction de LANCREY-JAVAL R., *Littérature collection 2nde*, Paris, Hachette Education, 2004.

MIHAUD M.-L., VANOSTHUYSE F., *Français 1ère*, Paris, belin, 2011.

Sous la direction de PRESSELIN V., MOUTTAPA F., WITKOWSKI-VANUXEN B., *L'écume des lettres 1ère*, Paris, Hachette Education, 2011.

Sous la direction de RANDANNE F., *Empreintes Littéraires 1ère,* Paris, Magnard, 2011.

Coordination RANDANNE F., *Empreintes littéraires Français,* Paris, Magnard, 2011.

Sous la direction de RINCE D. et PAILLOUX-RIGGI S., *Français, Textes et Méthodes 2nde*, Paris, Nathan, 2006.

Sous la direction de RINCE D., PAILLOUX-RIGGI S., *collection Calliopée 2nde*, Paris, Nathan, 2011.

Sous la direction de SABBAH H., *Des textes aux séquences 1ère*, Paris, Hatier, 2007.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Sous la direction de SABBAH H., *Littérature, Textes et Méthodes 2nde*, Paris, Hatier, 1993.
Sous la direction de SIVAN P., *Français Méthodes 2nde et 1ère*, Paris, Nathan, 2011.
Sous la direction de WINTER G., *Français 2nde*, Paris, Bréal, 2000.
Sous la direction de WINTER G., *Français Littérature 1ère*, Paris, Bréal, 2011.

VII.Corpus d'œuvres postcoloniales

APPANAH N., *Tropique de la violence*, Paris, Gallimard, 2016.
APPANAH N., *Le dernier frère*, Paris, Editions de l'Olivier, 2007.
ATTOUMANI N., *Mon mari est plus qu'un fou : c'est un homme*¸ Naïve, Paris, 2006.
CESAIRE A., *Cahier d'un retour au pays natal*¸ Paris, Présence Africaine Editions, 1939.
CESAIRE A., « Torpeur de l'histoire » In *Cadastre* suivi de *Moi, laminaire*, Paris, Editions du Seuil, 2006 (dernière édition)
COETZEE J-M., *Au cœur de ce pays*, Paris, Seuil 2006 (pour la traduction)
CONDE M., *En attendant le bonheur*, Paris, Robert Laffont, S.A, 1997.
CONDE M., *Victoire, les saveurs et les mots*, Paris, Mercure de France, 2006.
DAMAS L-G., *Pigments Névralgies*, Paris, Editions Présence Africaine, 2005.
DJAILANI N., *L'Irrésistible nécessité de mordre dans une mangue*, Komedit, Moroni, 2014.
DJEBAR A., *Oran, langue morte,* Paris, Actes Sud, 1997.
GLISSANT E., *Mahagony*, Paris, Seuil, 1987.
HATUBOU S., *Le Sang de l'obéissance*, L'Harmattan, Paris, 1996
HATUBOU S., *Metro Bougainville*, in *nouvelles écritures comoriennes*, Komedit, 2007.
MABANCKOU A., *Verre Cassé*, Paris, Seuil, 2006.
MORRISON T., *Beloved*, Paris, Christian Bourgeois Editeur, pour la traduction française, 1989.
SARTRE J-P., « Orphée noir », l'*Anthologie de la nouvelle poésie noire et malgache,* 1948.
SENGHOR L.S., « Elégie des alizés », *Elégies majeures, Œuvre poétique*, Ed. du Seuil, 1990.
SENGHOR L.S. et SADJI A., *La belle histoire de Leuk-le-lièvre*, Vanves, EDICEF, 1990.

VII. Les sites internet

KERNEIS, Jacques, *Introduction à la didactique*, http://www.uhb.fr/urfist/files/SeminaireGRCDI_2007_J.Kerneis_Didactique.doc

http://www.education.gouv.fr/

http://www.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/

http://www.ac-mayotte.fr/

http://la-plume-francophone.over-blog.com/

http://etudescoloniales.canalblog.com

MBEMBE, Achille , « Décoloniser les structures psychiques du pouvoir », Mouvements, n° 51, septembre-octobre 2007, en ligne à l'adresse URL http://www.mouvements.info/Decoloniser-les-structures.html

http://www.potomitan.info/dictionnaire/neologismes.php

http://www.lehman.cuny.edu/ile.en.ile/

Tristan Leperlier, *Les Français et la francophonie : Perspective postcoloniale sur la représentation des littératures francophones en France*

http://mondesfrancophones.com

www.meirieu.com

Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2016, in www.education.gouv.fr

http://larousse.fr/encyclopedie/autre-region/Empire_colonial_fran%C3%A7ais/120109

Annexes

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Annexe 1

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008
Ministère de l'Éducation nationale

Programmes du collège

Programmes de l'enseignement de français

1

Français

Préambule - Principes et objectifs

Les programmes de français au collège contribuent à l'acquisition de plusieurs grandes compétences définies par le socle commun de connaissances et de compétences, notamment dans « La maîtrise de la langue française » et « La culture humaniste », mais aussi dans « la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication», « Les compétences sociales et civiques » et « L'autonomie et l'initiative ».

L'organisation des programmes de français vise à la fois à satisfaire les exigences du socle, à établir des correspondances avec d'autres disciplines et à articuler les différents domaines de l'enseignement du français que sont l'étude de la langue, la lecture, l'expression écrite et orale. Cette articulation ou décloisonnement permet aux élèves de percevoir clairement ce qui relie la diversité des exercices qu'ils réalisent.

Les apprentissages des élèves au cours des quatre années du collège sont construits à partir des axes suivants :

- la pratique, la maîtrise et l'analyse de la langue française (grammaire, orthographe, lexique) ;
- un déroulement chronologique, avec des époques privilégiées pour chaque niveau (Sixième : l'Antiquité ; Cinquième : le Moyen Age, la Renaissance et le XVII° siècle ; Quatrième : les XVIII° et XIX° siècles ; Troisième : les XX° et XXI° siècles) ; le respect de ce cadre, qui n'est pas exclusif, assure la cohérence entre les enseignements de français et d'histoire, rendant ainsi possible des activités et des travaux interdisciplinaires ;
- une initiation à l'étude des genres et des formes littéraires ;
- le regard sur le monde, sur les autres et sur soi à différentes époques, en relation avec l'histoire des arts ;
- la pratique constante, variée et progressive de l'écriture, qui vient couronner le tout.

La liberté pédagogique du professeur, définie dans la loi d'orientation de 2005, s'exerce dans le respect des principes énoncés ci-dessus. Afin de mieux atteindre les objectifs fixés par les programmes nationaux, le professeur organise sur l'année la progression de son enseignement et adapte sa démarche aux besoins et à la diversité des publics scolaires. Il veille à la cohérence du travail qu'il conduit avec ses élèves, afin d'éviter une dispersion des enseignements qui serait contraire à l'efficacité des apprentissages et à l'unité de la discipline. Il organise, par périodes, et autour d'un ou plusieurs objectifs, les activités qu'il va conduire. Il prend soin de s'assurer régulièrement des acquis des élèves et de les évaluer. C'est la condition d'une authentique formation.

I. L'étude de la langue : grammaire, orthographe, lexique

1. Grammaire

Enseigner la grammaire au collège, c'est conduire les élèves à comprendre les mécanismes de la langue, à maîtriser la terminologie qui sert à les identifier et à les analyser, afin de les amener à réutiliser ces connaissances pour mieux s'exprimer à l'écrit comme à l'oral et mieux comprendre les textes lus. Cet enseignement prend appui sur les savoirs grammaticaux acquis à l'école primaire, qu'il approfondit et enrichit, rendant ainsi possible l'apprentissage d'autres notions. L'élève acquiert progressivement le vocabulaire grammatical qui se rapporte aux notions étudiées et mobilise ses connaissances dans des activités d'écriture.

La leçon de grammaire est fondamentale : elle permet d'acquérir une conscience des faits de langue indispensable aux élèves pour qu'ils puissent s'exprimer de manière appropriée dans la suite de leur vie sociale mais aussi comprendre et goûter les textes qui constituent les piliers de la culture commune. La connaissance des mécanismes grammaticaux fait appel à l'esprit d'analyse, à la logique, ainsi qu'à l'intuition ; elle participe par conséquent pleinement à la structuration de la pensée. Les termes grammaticaux (sujet, verbe, complément, proposition principale, pronom relatif…) constituent en outre des repères communs dans la conscience de la langue. Ils doivent être soigneusement expliqués pour être systématiquement acquis. Les connaissances grammaticales apprises en français servent aussi à l'apprentissage des autres langues.

Les séances consacrées à l'étude de la langue sont conduites selon une progression méthodique et peuvent n'être pas étroitement articulées avec les autres composantes de l'enseignement du français. L'attention portée aux faits de langue a également sa place et son utilité dans le cadre des travaux de lecture et d'écriture, qui fournissent l'occasion, selon leurs perspectives propres, de renforcer la compréhension et la mise en pratique des connaissances acquises.

Le programme de grammaire répartit les objets d'étude par année, pour harmoniser les apprentissages entre les classes et éviter les répétitions pour les élèves. La progression est ainsi soigneusement ménagée. Cependant, certaines notions peuvent être abordées à différents niveaux selon leur degré de complexité. Cela n'exclut pas les révisions jugées nécessaires par le professeur selon les besoins identifiés chez ses élèves.

Au collège, le programme privilégie l'apprentissage de la grammaire de la phrase.

Quelques-uns des apports majeurs de la linguistique sont introduits à partir de la classe de Quatrième dans la mesure où ils sont exprimables en termes simples et clairs et où ils désignent des faits de langue dont la compréhension est primordiale (la cohérence textuelle et l'énonciation). Il va de soi que tous les faits de langue peuvent être abordés et utilisés pour les activités de lecture et d'écriture sans attendre qu'ils fassent l'objet d'une étude préconisée par le programme.

Le plan que propose le programme pour chaque année n'est pas destiné à être suivi tel quel : l'ordre est celui que décide librement le professeur, l'essentiel étant que toutes les notions figurant au programme aient été enseignées en classe et assimilées par les élèves.

2. Orthographe

Savoir orthographier correctement un texte constitue, socialement et professionnellement, une compétence essentielle. Le professeur de français accorde donc une attention constante à l'acquisition d'une bonne maîtrise de l'orthographe par ses élèves. Il s'assure notamment de leur capacité d'orthographier correctement leur propre texte.

L'acquisition de la compétence orthographique est indissociable des savoirs acquis dans les séances consacrées à la grammaire et au lexique. Elle rend nécessaire un apprentissage raisonné et régulier, étroitement articulé avec ces séances : le professeur veille à la

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

mémorisation des règles essentielles et à leur réinvestissement dans des activités d'écriture variées. L'acquisition de la compétence orthographique dépend aussi de la capacité de l'élève à réfléchir sur ce qu'il écrit lui-même et sur ce qui est écrit par d'autres : des activités sont fréquemment organisées à cette fin. En particulier, le
2
professeur conduit l'élève à revenir sur ses erreurs, à les identifier, à les analyser et à les corriger.
L'élève apprend par ailleurs à consulter et à utiliser régulièrement et méthodiquement le dictionnaire, le manuel de grammaire, le guide de conjugaison ou encore à se servir, avec discernement et sans y voir un outil qui le dispenserait de la réflexion, d'un logiciel de correction orthographique adapté.
Les formes d'évaluation de l'orthographe sont multiples et, usant de la liberté pédagogique qui lui est laissée, le professeur saura trouver les plus pertinentes pour sa classe. Les réécritures constituent une forme d'évaluation de la compétence orthographique intéressante, qu'il s'agisse pour l'élève de récrire son propre texte ou celui d'autrui. Parmi tous les types de dictées auxquels le professeur peut avoir recours (dictée-copie, dictée dialoguée…), la dictée de contrôle est une modalité indispensable d'évaluation de la compétence orthographique. Soigneusement choisie, elle est propre à concentrer l'attention de l'élève sur ce qu'il écrit. Le professeur en fait un exercice motivant et stimulant. A cette fin, il précise soigneusement les critères d'évaluation et établit une progression en fonction des difficultés propres à ses classes.
NB : Pour l'enseignement de la langue française, le professeur tient compte des rectifications de l'orthographe proposées par le Rapport du Conseil supérieur de la langue française, approuvées par l'Académie française (Journal officiel de la République française du 6 décembre 1990). Pour l'évaluation, il tient également compte des tolérances grammaticales et orthographiques de l'arrêté du 28 décembre 1976 (Journal officiel de la République française du 9 février 1977).

3. Lexique

Le travail sur le lexique est une préoccupation constante dans le cadre de l'enseignement du français au collège. La maîtrise de la langue française, c'est-à-dire la capacité à exprimer sa pensée, ses sentiments et à comprendre autrui, à l'écrit comme à l'oral, suppose une connaissance précise du sens des termes utilisés, de leur valeur propre en fonction des contextes et du niveau de langue auquel ils appartiennent. D'année en année, le collège devient l'espace de cet apprentissage et de son approfondissement.
Toutes les activités de l'enseignement du français – écriture, lecture, oral, réflexion sur la langue – y concourent, mais le lexique doit luimême
faire l'objet d'un apprentissage régulier et approfondi,
donnant lieu à des recherches systématiques et à des évaluations. Il convient de développer des activités spécifiques autour du lexique, afin de favoriser son acquisition et d'envisager les différentes relations, sémantiques ou formelles, qui le structurent. Les approches de l'analyse du lexique sont diversifiées : familles de mots, morphologie, étymologie, évolution historique du sens d'un mot, dérivation et composition, champ lexical, champ sémantique, homophonie/homonymie, synonymie, antonymie, polysémie, niveau de langue.
Le programme fixe, année après année, les notions et les domaines dont l'élève doit s'approprier le lexique. La progression définit des contenus par année qui donnent lieu à des travaux spécifiques approfondis, sans pour autant en exclure l'approche à d'autres moments du cycle. Le professeur s'attache particulièrement, dès la classe de Quatrième et surtout en Troisième, à élargir progressivement le vocabulaire abstrait, en relation avec le maniement des idées et la structuration de la pensée, afin de faciliter la transition du collège au lycée. Il conduit également les élèves à repérer et comprendre, au-delà du sens explicite d'un terme, d'autres effets de sens.
L'usage des dictionnaires, sous quelque forme que ce soit, en version imprimée ou numérique, est encouragé par une pratique constante, tant pour aider à la réalisation des activités menées en classe que pour éveiller la curiosité des élèves et susciter leur goût de l'expression juste. Le dictionnaire constitue un outil de travail : il assure la correction orthographique et il permet d'explorer l'univers des mots afin de les utiliser à bon escient.

II. La lecture

1. Fonder une culture humaniste

Au collège, l'élève doit acquérir une culture que l'environnement social et médiatique quotidien ne suffit pas toujours à construire. L'enseignement du français donne à chacun les éléments maîtrisés d'une culture nécessaire à la compréhension des oeuvres littéraires, cinématographiques, musicales et plastiques. Les lectures conduites en classe permettent d'initier aux mythes, contes et légendes, aux textes fondateurs et aux grandes oeuvres du patrimoine. Elles sont aussi associées au travail sur le lexique et à la découverte des formes et des genres littéraires. Elles suscitent la réflexion sur la place de l'individu dans la société et sur les faits de civilisation, en particulier sur le fait religieux.
Le socle commun de connaissances et de compétences prévoit, au titre de la culture humaniste (pilier 5) que, tout au long de la scolarité au collège, les élèves soient « préparés à partager une culture européenne par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité *(L'Iliade* et *L'Odyssée*, récits de la fondation de Rome, *La Bible*) » et que soit ménagée en classe une « première approche du fait religieux en France, en Europe et dans le monde, en prenant notamment appui sur des textes fondateurs (en particulier des extraits de *La Bible* et du *Coran*) dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions ».
L'enseignement du français fait découvrir et étudier différentes formes de langage : celui de la littérature, de l'information, de la publicité, de la vie politique et sociale. Dans tous les cas, le professeur cherche à susciter le goût et le plaisir de lire.
Année après année, selon une progression chronologique qui permet d'établir des relations avec le programme d'histoire, les élèves sont conduits à lire et à étudier des oeuvres littéraires. Ils apprennent d'une part à les situer dans un contexte historique et culturel, d'autre part à les analyser en fonction des genres et des formes auxquels elles appartiennent. Ces démarches conjointes leur permettent de percevoir de manière vivante les échos que les oeuvres entretiennent entre elles à travers le temps. Les relations avec les autres formes d'art, liées au contexte culturel ou à des thèmes, sont mises en évidence pour construire une culture structurée et partagée.
La lecture des images, fixes ou animées, contribue également à la fondation d'une culture humaniste. Elle favorise la compréhension des oeuvres littéraires étudiées en privilégiant des prolongements artistiques et en affinant la perception des contextes historiques et culturels.

2. Lecture analytique, lecture cursive

Pour fonder cette culture humaniste, le professeur de français construit sa progression à partir de la découverte et de l'étude de textes littéraires. Chaque année, les élèves sont invités à lire plusieurs oeuvres du patrimoine, principalement français et francophone, mais aussi européen, méditerranéen ou plus largement mondial. L'étude d'oeuvres intégrales et la lecture d'extraits s'articulent à cette fin. Le professeur doit s'assurer de la capacité de ses élèves à lire des oeuvres intégrales, en tenant compte du niveau de chacun. Il développe leurs compétences en lecture et les amène progressivement à être des lecteurs autonomes. Il cherche à susciter le goût et le plaisir de lire.
Le professeur fait aussi découvrir et étudier des textes documentaires et des textes de presse. Dans la mesure du possible, il associe le

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

professeur documentaliste à sa démarche.
On distinguera deux approches possibles des textes : la lecture analytique et la lecture cursive.
La lecture analytique se définit comme une lecture attentive et réfléchie, cherchant à éclairer le sens des textes et à construire chez l'élève des compétences d'analyse et d'interprétation. Elle permet de
3
s'appuyer sur une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée. En approfondissant ce qui a pu être acquis au cours de l'enseignement primaire, on développe l'aptitude des élèves à s'interroger sur les effets produits par les textes, sur leur sens, leur construction et leur écriture. Les diverses démarches d'analyse critique ainsi qu'un nécessaire vocabulaire technique, qui doit rester limité, ne constituent pas des objets d'étude en eux-mêmes ; ils sont au service de la compréhension et de la réflexion sur le sens.
La lecture analytique peut porter soit sur un groupement de textes, soit sur une oeuvre intégrale.
L'étude de l'oeuvre intégrale s'appuie sur une lecture complète préalablement effectuée par l'élève. En classe, elle combine la lecture analytique d'extraits avec un parcours transversal, qui peut être organisé à partir d'une question ou d'un thème donné.
La lecture cursive est une lecture personnelle de l'élève, en dehors du temps scolaire mais le plus souvent en rapport avec le travail conduit en classe. Pour cette raison, elle gagne à être recommandée par le professeur qui cherche à développer le goût de lire, en proposant un choix commenté d'oeuvres accessibles. La littérature de jeunesse occupe une place naturelle dans ce choix d'oeuvres. Qu'elle revienne sur le passé ou qu'elle ouvre sur le monde d'aujourd'hui, elle contribue à l'acquisition d'une culture personnelle. Elle permet d'instaurer un dialogue avec les oeuvres patrimoniales et elle facilite parfois l'accès à la lecture des oeuvres classiques. Le professeur choisit des textes de qualité adaptés à ses élèves et à son projet pédagogique.
Cette lecture personnelle de l'élève n'exclut pas le recours à la lecture cursive, en classe, de textes ou documents destinés à éclairer l'étude qui est en cours.
Ces différentes formes de lecture sont pratiquées avec le souci constant de privilégier l'accès au sens, de prendre en compte la dimension esthétique et de permettre une compréhension approfondie du monde et de soi. Elles s'attachent dans tous les cas à développer les compétences de lecture et à susciter le plaisir de lire.

3. La lecture de l'image

L'image, fixe ou mobile, constitue, pour l'enseignement en général et celui du français en particulier, une ressource précieuse à plus d'un titre : en fournissant à l'élève des représentations du monde présent et passé, elle contribue efficacement à la constitution de sa culture et de son imaginaire ; elle favorise l'expression des émotions et du jugement personnel ; elle peut en outre consolider l'apprentissage de méthodes d'analyse. Selon les préconisations du socle commun de connaissances et de compétences (pilier 5), « une connaissance d'oeuvre cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial » est encouragée.
Dans une démarche comparable à la lecture des textes, l'image est analysée en tant que langage. Il importe de faire percevoir aux élèves, confrontés chaque jour à une abondance d'images variées, que celles-ci sont des représentations porteuses de sens et que souvent leur visée peut être explicitée. Face à l'image, comme face au texte, les élèves doivent apprendre à s'interroger sur ce qu'ils voient et à observer l'image avant d'en parler. On pourra alors les amener à passer d'une approche intuitive à une interprétation raisonnée en les initiant progressivement à quelques notions d'analyse.
De la Sixième à la Troisième, l'approche de l'image est toujours mise en relation avec des pratiques de lecture, d'écriture ou d'oral.
La lecture de l'image a sa place en préparation, accompagnement, prolongement des textes et domaines abordés durant l'année. Elle permet également un accès à l'histoire des arts.

III. L'expression écrite

La correction et l'enrichissement de l'expression écrite sont au coeur des préoccupations pédagogiques pour tous ceux qui enseignent le français au collège. C'est par une pratique régulière, continue et variée de l'écriture que les élèves peuvent acquérir une conscience claire de leur langue, une connaissance précise et vivante de son fonctionnement, de ses modes de production et de ses effets, ainsi que le goût et le plaisir d'écrire. De la même façon, l'étude systématique des faits de langue permet une meilleure maîtrise de l'expression écrite. Les éléments des programmes par cycle (Sixième/Cinquième-Quatrième/Troisième) précisent les modalités et la progression de ces activités.
L'entraînement à l'écrit porte sur tous les faits de l'écriture, ponctuels ou globaux, qu'il s'agisse d'énoncés brefs - une phrase - ou de textes complets. Cet entraînement est constant et intervient à différents moments dans l'organisation de la classe de français.
Toute séance d'analyse de textes littéraires comporte avant la séance, pendant, à la fin ou après, des travaux d'écriture. Les activités d'écriture sont variées. Le résumé ou la reformulation d'un texte lu ou d'un propos entendu, l'invention de débuts ou de suites de textes, les insertions, les imitations, les transformations par exemple, sont autant de contrepoints stimulants qui permettent une perception plus fine et plus personnelle des textes.
Certains travaux d'écriture sont le fruit d'une progression, d'un projet collectif ou individuel et supposent un travail patient, continu et réfléchi, d'améliorations et de corrections, selon les critères suivants : cohérence, visée, respect des consignes, orthographe, syntaxe, lexique. Cette activité est pratiquée régulièrement tout au long de la scolarité au collège.
Toutes les formes d'écriture sont encouragées et valorisées par différents modes de diffusion, notamment ceux qui sont liés aux technologies numériques, dont les apports possibles sont en la matière d'une grande richesse.
L'évaluation des compétences porte sur des travaux d'écriture de formes variées. Les élèves rédigent un texte abouti au moins toutes les trois semaines. La longueur des textes à rédiger évolue de la Sixième à la Troisième ; l'objectif à atteindre en fin d'année scolaire est fixé pour chaque classe.
Les exigences attendues sont la correction de l'expression, la cohérence de la composition, le respect des consignes, la richesse et la sensibilité de l'invention.

IV. L'expression orale

Tout au long des quatre années de collège, un véritable apprentissage de l'oral se construit en classe de français. Il se fonde sur la pratique d'échanges, de débats, sur l'expression d'émotions et de réflexions personnelles. Il passe aussi par la reformulation de la pensée des autres. C'est à ce titre que le travail de l'oral aide à l'acquisition des compétences définies dans les piliers 6 et 7 du socle commun de connaissances et de compétences (« Les compétences sociales et civiques » ; « L'autonomie et l'initiative ») et contribue à faire du collège une école d'ouverture à l'autre et de tolérance.
Sous la conduite du professeur, les élèves prennent la parole fréquemment, avec mesure et de façon organisée. Le professeur veille à ce qu'ils s'expriment avec clarté et précision, dans un niveau de langue approprié. Il les encourage régulièrement à expliciter leur pensée et à se soucier d'être compris de leur auditoire. Il crée des situations propices à un véritable échange entre eux.
L'oral s'enseigne comme l'écrit. Le professeur met donc en place des exercices variés et progressifs qui permettent aux élèves d'améliorer la qualité de l'expression, de travailler la mise en voix, la gestuelle et l'occupation de l'espace. C'est dans ce cadre que prennent place en particulier la récitation (en liaison avec les textes

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

4
étudiés), la lecture à haute voix, l'exposé, le compte rendu, les échanges organisés.
Ces exercices donnent lieu à une évaluation.

V. L'histoire des arts

Le professeur de français collabore à l'enseignement de l'histoire des arts avec sa compétence propre. Il n'a pas besoin pour cela d'une formation spécifique. Il suivra ses goûts, se fondera sur sa culture personnelle, avec le souci constant d'enrichir celle de ses élèves.
L'histoire des arts entretient en effet de nombreuses correspondances avec l'étude des textes. Son enseignement éclaire et facilite la lecture et la compréhension de certaines oeuvres littéraires car il propose des approches spécifiques en ce qui concerne les fonctions, les formes et les genres de ces oeuvres. Au cours de l'année, certains textes sont donc choisis de préférence à d'autres en raison de leur source artistique, pour les échos et prolongements artistiques qu'ils éveillent, et enfin pour le pouvoir de création poétique ou littéraire qu'ils recèlent ou initient.
Afin de favoriser le travail interdisciplinaire, l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts (auquel il convient de se rapporter) s'articule autour de grands domaines et de thématiques qui constituent des points de rencontre et de convergence de plusieurs disciplines à la fois.
Les domaines « arts du langage » et « arts du spectacle vivant » sont très fréquemment privilégiés tout au long de l'apprentissage de l'élève : l'intitulé « arts du langage » est une notion transversale qui fait l'objet d'une étude approfondie et régulière pour toutes les oeuvres littéraires ; d'autre part, la classe de français se prête particulièrement à l'étude du domaine « arts du spectacle vivant », puisqu'elle favorise la mise en voix et la mise en gestes de textes à des fins artistiques. Choisir des textes dramatiques permet ainsi d'initier les élèves à des esthétiques variées, à différentes formes théâtrales et surtout au jeu d'acteur. De plus, l'étude d'une pièce de théâtre offre à la fois l'occasion de s'intéresser aux conditions de représentation au temps de sa création et de travailler sur les techniques qui renouvellent l'interprétation de l'oeuvre théâtrale. Le domaine « arts de l'espace » est alors exploré.
L'enseignement de l'histoire des arts est progressif au fil des cycles et des classes. Partant d'exemples simples et suggestifs pour l'élève, cette initiation va s'enrichissant sans se perdre dans une complexité inutile. La progression chronologique est souplement reliée aux programmes d'histoire car une large marge d'autonomie et de liberté pédagogique est laissée au professeur en fonction de la maturité de ses élèves et de ses objectifs. C'est en effet cette liberté qui facilitera le travail en équipe au sein de l'établissement et la réalisation d'un projet commun qui fasse sens pour l'élève.
A l'issue de la classe de Troisième, l'élève doit être capable de situer une oeuvre littéraire dans un contexte historique et culturel, enracinant ainsi la littérature dans son environnement esthétique. Il est apte à percevoir les échos et les correspondances que des oeuvres entretiennent entre elles à une époque donnée. Il peut également élaborer des corrélations, tisser autour d'une oeuvre, d'un auteur, d'un thème ou d'un genre littéraire, un réseau de connaissances spécifiques à une époque et définir des caractéristiques communes à travers les temps, concernant une thématique ou un domaine artistique particulier.
En outre, la fréquentation régulière d'oeuvres artistiques permet à l'élève d'exprimer des émotions et d'émettre un jugement personnel. Il prend l'habitude de dire ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qu'il ressent avant de passer à l'analyse et à l'interprétation. Il acquiert un vocabulaire technique simple mais approprié aux domaines et aux thématiques artistiques. Il adopte ainsi une démarche de plus en plus autonome, approfondissant sa connaissance du monde et de soi.
Prenant en compte la dimension esthétique d'une oeuvre littéraire, l'élève développe son goût pour la musicalité et la puissance émotionnelle de la langue et, par la lecture d'oeuvres littéraires, il enrichit sa connaissance de l'histoire des arts.

VI. Les technologies de l'information et de la communication (TIC)

L'enseignement du français au collège prend sa part dans l'apprentissage des TIC : il se saisit de ces outils dans ce qu'ils ont de plus pertinent pour son propre contenu disciplinaire.
Le professeur a recours au traitement de texte, lequel permet une visualisation particulière du texte, modifiant le rapport de l'élève à celui-ci, pour son élaboration, sa construction, sa présentation et sa diffusion.
Une initiation aux ressources documentaires sur supports informatiques, audiovisuels et multimédias est recommandée : l'élève apprend à se repérer dans cette immense bibliothèque mondiale, à trier et hiérarchiser des informations, à adopter une attitude critique et responsable vis-à-vis d'elles et à adapter sa lecture au support retenu.

Cycle d'adaptation - Classe de sixième

Les objectifs et les principes de mise en oeuvre des programmes sont développés dans le préambule auquel les professeurs sont invités à se reporter pour organiser l'enseignement dans le cadre des domaines suivants.
L'étude de la langue, indispensable en elle-même, se met au service de la pratique constante de la lecture et de l'expression écrite et orale.

I. L'étude de la langue

1. Grammaire

L'analyse de la phrase
- la phrase verbale/non verbale ;
- la phrase simple (un seul noyau verbal) ;
- les quatre types de phrase (déclarative, interrogative, injonctive, exclamative) ;
- la phrase affirmative/ la phrase négative ;
- l'interrogation totale et l'interrogation partielle (marques écrites et orales) ;
- initiation à la phrase complexe (plusieurs noyaux verbaux).

Les classes de mots
- le nom et ses déterminants : les articles, indéfinis, définis, partitifs ; distinction entre *des* article indéfini, *des* article défini contracté ; *du* article partitif, *du* article défini contracté ; le déterminant possessif ; le déterminant démonstratif ;
- le verbe (savoir l'analyser en donnant son infinitif, son groupe, son temps, son mode, sa personne ; cette analyse se complexifiera au fur et à mesure que la connaissance du verbe sera approfondie) ;

5
- les pronoms : les pronoms personnels (leurs formes et leurs fonctions ; distinction entre *la*, *les* déterminants et pronoms) ; les pronoms possessifs ; les pronoms démonstratifs ;
- l'adjectif qualificatif (il s'ajoute au nom pour le qualifier, s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie).

Les fonctions grammaticales
- le sujet du verbe (le groupe nominal et le pronom ; le sujet déplacé ou inversé) ;
- les compléments d'objet du verbe (direct, indirect, second) ;
- les groupes nominaux compléments circonstanciels (mobiles et supprimables, valeurs de moyen et de manière, de temps et de lieu) ;
- l'épithète ;
- l'attribut du sujet ; (distinction attribut / complément d'objet direct).

La conjugaison du verbe

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

- l'infinitif et les trois groupes verbaux ;
- l'indicatif (temps simples et temps composés ; y compris le conditionnel) : étude systématique, avec décomposition des formes en éléments ;
- l'impératif.

Les valeurs des temps verbaux

- se situer dans le temps : passé / présent / futur ;
- le présent (présent de vérité générale, présent d'actualité, présent de narration) ;
- le passé simple et l'imparfait (premier plan et arrière-plan dans un récit ; l'imparfait dans la description ; le passé simple dans la narration ; action ou état borné/non borné) ;
- le passé composé (extension de son usage due à la disparition du passé simple à l'oral) ;
- le futur (valeur temporelle de projection dans l'avenir ; valeurs modales de futur catégorique ou de futur de supposition).

2. Orthographe

Orthographe grammaticale

- les accords dans le groupe nominal (l'adjectif, le déterminant, le nom) ;
- l'accord simple sujet-verbe et sujet-attribut ;
- l'accord du participe passé avec *être* et *avoir* (cas simples) ;
- la morphologie du verbe à l'indicatif : 1er, 2e et 3e groupes, en lien avec les conjugaisons du programme (les verbes morphologiquement réguliers) ;
- les pluriels en *-aux*, *-eux, -oux* ;
- la ponctuation : les divers points, la virgule, les guillemets, les parenthèses, les tirets.

Orthographe lexicale

- les signes auxiliaires : tréma, apostrophe, trait d'union ;
- l'accentuation de *e ;*
- majuscule ou minuscule.

Quelques homonymes ou homophones

- distingués par l'accent : *à/a ; la/l'a/l'as/là ; mur/mûr*…
- autres : *et/est ; mais/mes ; on/ont ; ce/se ; ces/ses ; son/sont*…

3. Lexique

L'étude du lexique vise à enrichir le vocabulaire des élèves de façon structurée à partir de réseaux de mots. Ces réseaux se rapportent à des domaines lexicaux définis pour chaque niveau. Ils se constituent à l'aide de notions lexicales dont la progression se poursuit au cours des quatre années de collège.

Domaines lexicaux

- vocabulaire des émotions ;
- vocabulaire des religions (croyances et pratiques religieuses dans l'Antiquité) ;
- vocabulaire des genres littéraires (conte, récit).

Notions lexicales

- formation des mots : radical, préfixation, suffixation, composition, dérivation, familles de mots, initiation à l'étymologie ;
- sens propre et sens figuré ;
- niveaux de langue ;
- reprises et substituts du nom (en lien avec l'étude des classes grammaticales : les noms et pronoms) ;
- synonymie, antonymie, paronymie.

Pour mettre ce travail en cohérence avec les activités de lecture et d'écriture, le professeur construit des réseaux de mots à partir d'entrées lexicales choisies en relation avec les oeuvres étudiées. Il peut, par exemple, privilégier les pistes suivantes :

- la métamorphose ;
- les attitudes et mouvements du corps ;
- l'art de la narration ;
- les jeux sur les mots et sur les sons.

II. La lecture

La progression pédagogique du professeur s'attache à traiter toutes les entrées du programme de lecture, certaines pouvant faire l'objet de plusieurs lectures d'oeuvres. Les oeuvres qu'elle retient sont étudiées en oeuvre intégrale ou par groupements de textes en classe ; elles peuvent aussi faire l'objet d'une lecture cursive en dehors du temps scolaire.

Un projet d'organisation raisonnable au regard des objectifs poursuivis par ces programmes comprend la lecture d'au moins trois oeuvres intégrales et trois groupements de textes étudiés en classe, et trois oeuvres lues en lecture cursive en dehors du temps scolaire.

Pour certaines oeuvres, une version modernisée ou une adaptation de qualité est recommandée ; un astérisque les signale.

Le programme rassemble des propositions parmi lesquelles le professeur est libre de faire des choix à l'intérieur des rubriques, selon le niveau de sa classe et son projet d'enseignement.

1. Textes de l'Antiquité

Le professeur fait lire des extraits choisis parmi les oeuvres suivantes :

- *Le Récit de Gilgamesh*;*
- *La Bible*,*
- *L'Iliade*, L'Odyssée** d'Homère ;
- *L'Enéide** de Virgile ;
- *Les Métamorphoses** d'Ovide.

2. Contes et récits merveilleux

Le professeur fait lire au moins deux contes choisis parmi les oeuvres suivantes :

- *Les Mille et Une Nuits** ;
- *Contes* de Charles Perrault, de Madame d'Aulnoy, des frères Grimm, de Hans-Christian Andersen ;
- *Alice au pays des merveilles** de Lewis Carroll ;
- *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry ;
- *Petit Bodiel et autres contes de la savane ; Il n'y a pas de petite querelle* de Amadou Hampâté Bâ ;
- *Contes, Nouveaux contes d'Amadou Koumba* de Birago Diop ;
- *La Belle Histoire de Leuk-le-lièvre* de Léopold Sédar Senghor.

3. Initiation à la poésie

Le professeur choisit :

- des poèmes en vers réguliers, des poèmes en vers libres ou variés, des calligrammes, des haïkus ou des chansons, du Moyen Age au XXI° siècle, pour faire découvrir la diversité des formes et motifs poétiques ;
- des *Fables* de Jean de La Fontaine (choisies dans les Livres I à VI).

6

4. Initiation au théâtre

Le professeur fait lire, intégralement ou par extraits, au choix :

- une pièce de Molière : par exemple *Le Médecin volant, L'Amour médecin, Le Médecin malgré lui, Le Sicilien ou l'amour peintre* ;
- une courte pièce, choisie par exemple parmi celles des auteurs du XX° siècle suivants : Jean Tardieu, Roland Dubillard, René de Obaldia.

5. Etude de l'image

L'approche de l'image est toujours mise en relation avec des pratiques de lecture, d'écriture ou d'oral. Elle est renforcée par l'initiation à l'histoire des arts.

La lecture de l'image a sa place en préparation, accompagnement, prolongement des textes et thèmes abordés durant l'année : en classe de Sixième, le professeur puise principalement dans l'iconographie très riche liée aux textes de l'Antiquité et à leur représentation au fil des siècles. Il procède aussi à l'étude comparative d'images représentant les mêmes épisodes, par exemple le jugement de Pâris, la chute de Troie, la rencontre des Sirènes ou encore la construction de la tour de Babel ; la confrontation des différentes versions d'un même sujet conduit l'élève à réfléchir sur les intentions des artistes, sur la visée de leurs oeuvres respectives.

Le professeur fait prendre conscience de l'existence de différents types d'images fixes et animées (tableaux, photographies, publicité,

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

bandes dessinées, films…), ainsi que de leurs différentes fonctions. Parmi celles-ci, il privilégie la fonction narrative, pour laquelle les fresques, les polyptyques ou la bande dessinée, entre autres, fournissent des exemples.
En ce qui concerne les outils d'analyse, des entrées simples, aisées à mettre en oeuvre, sont retenues pour la Sixième : premières notions de cadrage, de composition, dont l'étude des plans.

III. L'expression écrite

L'écriture s'apprend : elle nécessite dès la Sixième un enseignement rigoureux et un entraînement régulier.

1. Objectifs

L'objectif prioritaire à atteindre à la fin de la classe de Sixième est la rédaction d'un texte narratif correct et cohérent d'une page environ (une vingtaine de lignes).
L'élève doit pouvoir présenter son texte de manière lisible, avec une graphie claire et régulière. Il doit veiller à la correction de la langue et de la ponctuation. Il apprend à organiser son texte en paragraphes et à ménager des alinéas.
En Sixième, on privilégie la rédaction de textes narratifs dans lesquels l'élève exerce ses capacités d'invention. Il peut y insérer des descriptions et des dialogues.

2. Modalités de mise en oeuvre

Le professeur saisit toutes les occasions pour susciter le goût et le plaisir d'écrire. Il fait prendre conscience à l'élève du rôle de l'écrit dans notre société. Il veille à varier les consignes, les types d'exercices et les modes d'évaluation.
Pour développer les compétences rédactionnelles de l'élève, le professeur insiste sur la nécessité de se faire comprendre, de prendre en compte son destinataire et de s'adapter à la situation de communication définie par les consignes. Il incite l'élève à recourir aux dictionnaires dans la phase d'écriture.
L'élève utilise régulièrement le brouillon, puisque c'est le lieu de l'invention et de l'organisation des idées. Il comprend ainsi la nécessité de revenir sur son propre travail afin de l'améliorer.
L'apprentissage de l'écriture passe par une pratique régulière et progressive. Le professeur initie progressivement l'élève à l'élaboration d'une trace écrite : préparation, synthèse ou réinvestissement du travail effectué en classe.
Des séances spécifiques sont par ailleurs consacrées à l'expression écrite. A partir d'une recherche d'idées, guidée par le professeur ou librement menée, l'élève peut effectuer une exploration du langage, de ses ressources et de ses contraintes. En ce sens, l'apprentissage de l'écriture est étroitement lié à l'étude de la langue et s'appuie de façon rigoureuse sur l'étude du lexique et des structures grammaticales. L'élève s'habitue aussi peu à peu à structurer ses écrits en améliorant leur cohérence.
Les textes littéraires fournissent des modèles à imiter, permettant de s'inspirer fructueusement de leur structure (celle du conte ou de la fable par exemple), de la thématique qu'ils développent, de leur mise en mots.
Il est souhaitable les élèves rédigent un devoir complet et abouti au moins toutes les trois semaines. Modeste dans sa longueur et son contenu au début de la Sixième, il s'étoffe et s'enrichit au cours de l'année. Ponctuellement, un devoir déjà rédigé peut donner lieu à une réécriture partielle et personnelle afin de l'améliorer.
L'utilisation du traitement de texte, et plus largement des TIC, peut apporter une aide précieuse dans les différentes étapes de la rédaction.

3. Travaux d'écriture

- récits rendant compte d'une expérience personnelle (l'élève peut éventuellement y exprimer sa propre appréciation, ses émotions et ses sensations) ;
- écrits en relation avec le programme de lecture : une courte fable, un conte ou une partie de conte, un épisode épique, une courte scène de théâtre ;
- textes favorisant l'expression poétique ;
- narrations à partir des oeuvres étudiées dans le cadre de l'histoire des arts ;
- écrits à partir de supports divers permettant de développer des qualités d'imagination (images, objets, documents audio-visuels).

Une écriture longue peut être envisagée de façon individuelle ou collective, notamment la rédaction d'un conte.

IV. L'expression orale

En classe de Sixième, l'apprentissage de l'oral vise prioritairement les objectifs suivants :
- identifier les différentes situations de communication orale et ce qu'elles impliquent ;
- s'exprimer de façon audible et compréhensible, dans un niveau de langue approprié ;
- écouter et prendre en compte la parole d'autrui ;
- raconter une expérience (épisode vécu, lecture, film, visite …).

Les élèves pratiquent régulièrement la lecture à haute voix et la récitation, en insistant sur la nécessaire mise en valeur du texte.

V. L'histoire des arts

La priorité est accordée à l'Antiquité, l'étude des textes fondateurs permettant de mettre en valeur la thématique « Arts, mythes et religions ». C'est l'occasion de sensibiliser les élèves au fait religieux et de leur faire découvrir, en liaison avec la lecture des textes, des oeuvres d'art antique et moderne, leur attention se portant principalement sur des sujets et des figures mythiques.
Certains textes appellent un regard sur le travail des illustrateurs, sur la représentation du texte théâtral ou sur les adaptations cinématographiques. L'écoute d'oeuvres musicales peut aussi compléter l'étude littéraire de certains textes.

7

Cycle central - Classe de cinquième

Les objectifs et les principes de mise en oeuvre des programmes sont développés dans le préambule auquel les professeurs sont invités à se reporter pour organiser l'enseignement dans le cadre des domaines suivants.
L'étude de la langue, indispensable en elle-même, se met au service de la pratique constante de la lecture et de l'expression écrite et orale.

I. L'étude de la langue

1. Grammaire

L'analyse de la phrase
- la phrase complexe : la coordination et la juxtaposition ;
- la phrase complexe (suite) : la subordination (repérer la principale et les subordonnées) ;
- les propositions subordonnées relatives et les propositions subordonnées conjonctives (première approche : les distinguer selon que le subordonnant a ou n'a pas de fonction dans la subordonnée qu'il introduit) ;
- la subordonnée interrogative indirecte (totale ou partielle) ;
- le discours rapporté : le discours direct.

Les classes de mots
- les mots exprimant les degrés de l'adjectif (degrés d'intensité, comparatif et superlatif) ;
- les mots exprimant la négation (y compris la négation exceptive *ne...que*) ;
- les mots exprimant l'interrogation ;
- les conjonctions de coordination ;
- les prépositions (introduisant un complément de verbe, de nom, d'adjectif, ou un complément circonstanciel ; les multiples emplois

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

de *de* et *à*) ;
- les pronoms relatifs.

Les fonctions grammaticales
- le groupe nominal et ses expansions (complément du nom, subordonnée relative);
- les groupes nominaux compléments circonstanciels de cause, de but, de conséquence, de comparaison ;
- le complément d'agent.

La conjugaison
- le subjonctif présent ;
- la voix active et la voix passive.

Les valeurs des temps verbaux
- les valeurs des temps composés (l'accompli et l'antériorité).

Les valeurs et emplois des modes verbaux
- l'indicatif (inscription dans le réel) et le subjonctif (imagination en pensée) ;
- le conditionnel en emploi modal (conditionnel de l'information incertaine, conditionnel d'atténuation ou de politesse, conditionnel du jeu ou de l'imaginaire) ;
- les modes non personnels du verbe (infinitif, participe, gérondif) ; la distinction des formes en *-ant* (gérondif, participe présent, adjectif verbal).

2. Orthographe

Orthographe grammaticale
- l'accord du participe passé des verbes avec les auxiliaires *être* et *avoir* (cas complexes, à l'exclusion des verbes pronominaux) ;
- les verbes du premier groupe présentant des particularités orthographiques (verbes en *-cer / -ger / -eler / -eter / -yer*…) ;
- la morphologie de certains verbes irréguliers : *aller, asseoir, dire, faire, savoir, vouloir…*
- les adjectifs qualificatifs de couleur.

Orthographe lexicale
- les principales prépositions ;
- les préfixes et suffixes usuels d'origine latine ;
- les préfixes usuels d'origine grecque.

Quelques homonymes ou homophones
- distingués par l'accent : *ou/où ; ça/çà* ;
- autres : *sans/s'en ; dans/d'en ; peu/peut ; ni/n'y ; si/s'y/ci*…

3. Lexique

L'étude du lexique vise à enrichir le vocabulaire des élèves de façon structurée à partir de réseaux de mots. Ces réseaux se rapportent à des domaines lexicaux définis pour chaque niveau. Ils se construisent à l'aide de notions lexicales dont la progression se poursuit au cours des quatre années de collège.

Domaines lexicaux
- vocabulaire des sensations ;
- vocabulaire des valeurs (références à une société ou à une période découverte à travers les oeuvres étudiées en classe) ;
- vocabulaire des genres littéraires (roman, comédie).

Notions lexicales
- polysémie ;
- sens propre et sens figuré ;
- figures de style (comparaison et métaphore : initiation) ;
- histoire des mots ;
- mots génériques / mots spécifiques.

Ces notions sont utilisées en complément de celles étudiées les années précédentes.

Pour mettre ce travail en cohérence avec les activités de lecture et d'écriture, le professeur construit des réseaux de mots à partir d'entrées lexicales choisies en relation avec les oeuvres étudiées. Il peut, par exemple, privilégier les pistes suivantes :
- le portrait physique et moral ;
- l'univers médiéval ;
- paysages et décors ;
- le rire.

II. La lecture

La progression pédagogique du professeur s'attache à traiter toutes les entrées du programme de lecture, certaines pouvant faire l'objet de plusieurs lectures d'oeuvres. Les oeuvres qu'elle retient sont étudiées en oeuvre intégrale ou par groupements de textes en classe ; elles peuvent aussi faire l'objet d'une lecture cursive en dehors du temps scolaire.

Un projet d'organisation raisonnable au regard des objectifs poursuivis par ces programmes comprendra la lecture d'au moins 8 trois oeuvres intégrales et trois groupements de textes étudiés en classe, et trois oeuvres lues en lecture cursive en dehors du temps scolaire.

Pour certaines oeuvres, une version modernisée ou adaptation de qualité est recommandée ; un astérisque les signale.

Le programme rassemble des propositions parmi lesquelles le professeur est libre de faire des choix à l'intérieur des rubriques, selon le niveau de sa classe et son projet d'enseignement.

1. Littérature du Moyen Age et de la Renaissance

Le professeur fait lire, intégralement ou par extraits, au moins une oeuvre choisie parmi les propositions suivantes :
- une chanson de geste : par exemple *La Chanson de Roland** ;
- un roman de chevalerie de Chrétien de Troyes : par exemple *Lancelot ou le Chevalier à la charrette*, Yvain ou le Chevalier au lion*, Perceval ou le Conte du Graal** ;
- *Tristan et Yseult * ;*
- *Le Roman de Renart ** ;
- un fabliau ou une farce : par exemple *La Farce de Maître Pathelin**.

2. Récits d'aventures

Le professeur fait lire, intégralement ou par extraits, une oeuvre choisie par exemple parmi les oeuvres suivantes :
- *Le Livre des merveilles* de Marco Polo ;
- *Robinson Crusoé** de Daniel Defoe ;
- *L'Ile au trésor* de Robert Louis Stevenson ;
- un roman de Jules Verne ;
- *Croc-Blanc, L'Appel de la forêt* de Jack London ;
- *Le Lion* de Joseph Kessel ;
- *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier ;
- *Mondo et autres histoires* de J.M.G Le Clézio.

3. Poésie : jeux de langage

Le professeur privilégie l'étude du rapport entre forme et signification à partir d'un choix de poèmes d'époques variées empruntés par exemple aux auteurs suivants :
- Moyen Age – XVI° siècle : Charles d'Orléans, Clément Marot, initiation aux poèmes à forme fixe ;
- XVII° siècle : Jean de La Fontaine, *Fables* (choisies dans les livres VII à XII) ;
- XIX° siècle : Victor Hugo, Alfred de Musset, Charles Cros, Paul Verlaine, Tristan Corbière, Arthur Rimbaud ;
- XX° siècle : Guillaume Apollinaire, Max Jacob, Robert Desnos, Eugène Guillevic, Jacques Prévert, Malcolm de Chazal, Raymond Queneau, Claude Roy, Boris Vian, Jacques Roubaud.

4. Théâtre : la comédie

Le professeur fait lire, intégralement ou par extraits, au choix :
- une comédie de Molière, choisie par exemple parmi les pièces suivantes : *Le Bourgeois gentilhomme, Les Fourberies de Scapin, Le Malade imaginaire* ;
- une comédie courte choisie par exemple parmi celles des auteurs suivants : Georges Feydeau, Georges Courteline ou Jules Renard.

5. Etude de l'image

En classe de Cinquième, le professeur s'intéresse prioritairement à la représentation des époques médiévale et classique.

Il poursuit l'étude des fonctions de l'image, en insistant sur la

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

fonction descriptive.
Il propose aux élèves une première approche des rapports entre texte et image (illustration, complément, contrepoint), par exemple lors de l'analyse d'enluminures.
Les notions étudiées en Sixième sont complétées par l'étude des angles de prise de vue, des couleurs et de la lumière.

III. L'expression écrite

1. Objectifs

L'objectif prioritaire à atteindre à la fin de la classe de Cinquième est la rédaction d'un texte correct et cohérent d'une page et demie (30 lignes environ), dans le respect des consignes données.
L'élève doit être capable, en Cinquième, de maîtriser la narration et la description. Les récits qu'il écrit peuvent également inclure des dialogues.
Afin d'approfondir les compétences d'écriture de l'élève, le professeur insiste sur la nécessité de se faire comprendre, de prendre en compte son destinataire et de s'adapter à la situation de communication définie par les consignes. Il s'attache à développer la capacité et le goût d'écrire, en faisant rédiger des textes variés.

2. Modalités de mise en oeuvre

Les modalités générales ne se différencient pas d'une année à l'autre. Le professeur continue à faire écrire des textes brefs, de forme et d'usage variés. Il est souhaitable que les élèves rédigent un devoir complet et abouti au moins toutes les trois semaines. D'une page environ au début de la Cinquième, il s'enrichit et s'étoffe au cours de l'année.
Pour parvenir à ces objectifs, le professeur propose des exercices d'écriture diversifiés, réguliers et fréquents. Il entraîne l'élève à enrichir et moduler son expression en s'appuyant sur le travail conduit dans les séances spécifiques d'apprentissage du lexique. La maîtrise de l'écrit passe nécessairement par la maîtrise de la syntaxe et de l'orthographe : l'articulation entre le programme de grammaire et les activités d'écriture trouve sa pleine justification.
Les exercices donnent chacun matière à diverses formes d'évaluation, notées ou non.
Dans la continuité de la classe de Sixième, le professeur privilégie la rédaction de textes narratifs et descriptifs, en lien avec le programme de lecture (fabliaux, récits d'aventure et de chevalerie).
Au cours des activités de lecture, il s'attache à faire percevoir les caractéristiques et le rôle de la description et des dialogues. Parallèlement, l'élève apprend à les rédiger et, le cas échéant, à les insérer dans ses propres écrits.
Pour favoriser cet apprentissage de l'écriture, le recours au traitement de texte, aux TIC, en relation avec l'enseignement reçu en technologie, se révèle utile.
Le professeur se montre particulièrement attentif à l'utilisation du brouillon. La reformulation écrite d'énoncés et la rédaction de synthèses sont généralisées au cours de toutes les activités de la classe de français.

3. Travaux d'écriture

- récits rendant compte d'une expérience personnelle incluant l'expression de sentiments ;
- descriptions de lieux divers ;
- portraits de personnages réels, imaginaires ou inspirés d'une oeuvre étudiée ;
- dialogues fictifs ou réels, invention ou transcription d'une interview ;
- récits inspirés par les oeuvres étudiées : épisode d'un récit de chevalerie ou d'un récit d'aventure, court fabliau ;
- scènes de théâtre comique imitées des oeuvres lues ;
- textes poétiques variés : initiation à l'écriture poétique contrainte ou libre ;
- écrits à partir de supports divers permettant de développer des qualités d'imagination (images, objets, documents audio-visuels), notamment en relation avec les oeuvres étudiées dans le cadre de l'histoire des arts.

Une écriture longue peut être envisagée de façon individuelle ou collective, notamment la rédaction d'un fabliau.

9

IV. L'expression orale

En Cinquième, l'apprentissage de l'oral poursuit les objectifs définis dès la classe de Sixième.
Parmi les exercices, la description est privilégiée : on attend de l'élève qu'il présente de façon organisée une personne, un objet, un lieu, en s'appuyant sur un vocabulaire précis et varié.
Le professeur commence à développer des situations d'expression orale qui permettent aux élèves de dialoguer entre eux, par exemple dans le cadre des études de textes et lors de dialogues fictifs avec jeux de rôles.
Les élèves pratiquent régulièrement la lecture à haute voix et la récitation en prenant en compte la nécessaire mise en valeur du texte.

V. L'histoire des arts

Parmi les thématiques laissées au choix du professeur, celle d'« Art, Etats et pouvoirs » peut permettre d'aborder des thèmes comme l'architecture des châteaux (Moyen Âge, Renaissance, XVII° siècle), l'art de Cour (la comédie-ballet) et la place de l'écrivain à la Cour (en particulier celle de Versailles), conjuguant alors des domaines aussi variés que les « Arts du visuel », «les « Arts du son », les « Arts du spectacle vivant » et les « Arts de l'espace ».

Cycle central - Classe de quatrième

Les objectifs et les principes de mise en oeuvre des programmes sont développés dans le préambule auquel les professeurs doivent se reporter pour organiser l'enseignement dans le cadre des domaines suivants.
L'étude de la langue, indispensable en elle-même, se met au service de la pratique constante de la lecture et de l'expression écrite et orale.

I. L'étude de la langue

1. Grammaire

L'analyse de la phrase
- les propositions subordonnées circonstancielles de temps (antériorité, simultanéité, postériorité) ;
- les propositions subordonnées circonstancielles de cause, de conséquence, de but ;
- les propositions subordonnées circonstancielles de comparaison ;
- le discours rapporté : le discours indirect (initiation).

Les classes de mots
- les déterminants indéfinis et les pronoms indéfinis : quantifiants (quantité nulle, égale à un, pluralité) ; non quantifiants ;
- les mots exclamatifs, les interjections, les onomatopées ;
- les adverbes (repérage du suffixe *-ment* ; les adverbes modifiant le sens d'un verbe, d'un adjectif, d'un autre adverbe, de toute la phrase).

Les fonctions
- l'apposition (sa proximité avec l'attribut, son détachement).

La grammaire du verbe
- les verbes transitifs (direct, indirect) et intransitifs, les verbes attributifs ;
- la forme pronominale (les verbes essentiellement pronominaux ; les verbes mis à la forme pronominale de sens réfléchi, réciproque, passif) ;
- la forme impersonnelle (les verbes essentiellement impersonnels, les verbes mis à la forme impersonnelle) ;
- analyse complète du verbe (infinitif, groupe, temps, mode, personne, voix, forme) ;

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

- le subjonctif dans les propositions indépendante ou principale (valeur de souhait ou de prière, et remplacement de l'impératif à certaines personnes) ;
- le subjonctif dans les propositions subordonnées conjonctives introduites par *que* (après un verbe de souhait, de volonté ou de sentiment).

Initiation à la grammaire du texte
- les connecteurs spatiaux (dans la description),
- les connecteurs temporels (dans le récit),
- les connecteurs argumentatifs.

Initiation à la grammaire de l'énonciation
- la définition et les composantes de la situation d'énonciation (qui parle à qui, quand et où ? Le repérage par rapport au moi-icimaintenant)
;
- le fonctionnement des pronoms personnels par rapport à la situation d'énonciation (première et deuxième personnes engagées dans la situation d'énonciation, troisième personne absente de la situation d'énonciation).

2. Orthographe

Orthographe grammaticale
- les accords complexes sujet-verbe ;
- les verbes du troisième groupe présentant des particularités orthographiques (verbes en *-dre* /*-tre*…) ;
- la morphologie de quelques verbes très usités : *pouvoir/devoir/valoir/paraître*…
- les déterminants numéraux ;
- le pluriel des noms composés ;
- *nul, tel, tel quel, quel*.

Orthographe lexicale
- les familles régulières de mots ;
- les séries préfixales : *bi(s)-, dé(s)-, sous-, trans-, con-*...
- les séries suffixales : finales en *-oir/-oire ; -ette/-ète ; -otte/-ote*…
- les séries suffixales : l'adverbe en *-ment.*

Quelques homonymes et homophones
- distingués par l'accent : *des/dès, sur/sûr*…
- autres : *l'ai/les ; on/on n' ; quant/quand/qu'en ; plus tôt/plutôt ; près/prêt*…

3. Lexique

L'étude du lexique vise à enrichir le vocabulaire des élèves de façon structurée à partir de réseaux de mots. Ces réseaux se rapportent à des domaines lexicaux définis pour chaque niveau. Ils se construisent à l'aide de notions lexicales dont la progression se poursuit au cours des quatre années de collège.

10

Domaines lexicaux
- vocabulaire des sentiments ;
- vocabulaire du jugement ;
- vocabulaire des genres et registres littéraires (le lyrisme, le fantastique ; versification et formes poétiques) ;
- vocabulaire abstrait (initiation).

Notions lexicales
- figures de style : antithèse, procédés de l'ironie, hyperbole (en lien avec l'étude grammaticale de l'emphase).

Ces notions sont utilisées en complément de celles étudiées les années précédentes.

Pour mettre ce travail en cohérence avec les activités de lecture et d'écriture, le professeur construit des réseaux de mots à partir d'entrées lexicales choisies en relation avec les oeuvres étudiées. Il peut, par exemple, privilégier les pistes suivantes :
- misère et bonheur ;
- la critique sociale ;
- la peur et l'étrange ;
- l'expression du moi.

II. La lecture

La progression pédagogique du professeur s'attache à traiter toutes les entrées du programme de lecture, certaines pouvant faire l'objet de plusieurs lectures d'oeuvres. Les oeuvres qu'elle retient sont étudiées en oeuvre intégrale ou par groupements de textes en classe ; elles peuvent aussi faire l'objet d'une lecture cursive en dehors du temps scolaire.

Un projet d'organisation raisonnable au regard des objectifs poursuivis par ces programmes comprendra la lecture d'au moins trois oeuvres intégrales et trois groupements de textes étudiés en classe, et trois oeuvres lues en lecture cursive en dehors du temps scolaire.

Le programme rassemble des propositions parmi lesquelles le professeur est libre de faire des choix à l'intérieur des rubriques, selon le niveau de sa classe et son projet d'enseignement.

1. La lettre

Le professeur fait lire, sous forme d'un groupement de textes, des lettres, par exemple des auteurs suivants : Madame de Sévigné, Voltaire, Denis Diderot, George Sand.

2. Le récit au XIX° siècle

Le professeur fait lire au moins deux oeuvres choisies dans les deux entrées suivantes :
- une nouvelle réaliste et/ou une nouvelle fantastique, intégralement ;
- un roman, intégralement ou par extraits.

Les oeuvres sont choisies parmi celles d'auteurs français ou étrangers : Honoré de Balzac, Victor Hugo, Alexandre Dumas, Prosper Mérimée, George Sand, Théophile Gautier, Gustave Flaubert, Guy de Maupassant, Emile Zola ;
E. T. A. Hoffmann, Alexandre Pouchkine, Edgar Allan Poe, Nicolas Gogol, Charlotte ou Emily Brontë, Ivan Tourgueniev.

3. Poésie : le lyrisme

Le professeur fait lire des poèmes d'époques variées empruntés par exemple aux auteurs suivants :
- Moyen Age : Rutebeuf, François Villon ;
- XVIe°siècle : Louise Labé, Joachim du Bellay, Pierre de Ronsard ;
- XIX° siècle : Marceline Desbordes-Valmore, Alphonse de Lamartine, Victor Hugo, Gérard de Nerval, Alfred de Musset, Charles Baudelaire, Paul Verlaine, Arthur Rimbaud, Jules Laforgue ;
- XXe et XXIe siècles : Charles Péguy, Anna de Noailles, Guillaume Apollinaire, Marie Noël, Jules Supervielle, Paul Eluard, Louis Aragon, Georges Schéhadé, François Cheng.

4. Théâtre : faire rire, émouvoir, faire pleurer

Le professeur fait lire, intégralement ou par extraits, au moins une pièce d'un des auteurs suivants :
- Molière : par exemple *Les Précieuses ridicules, Georges Dandin, L'Avare ;*
- Pierre Corneille : *Le Cid* ;
- Alfred de Musset : par exemple *Les Caprices de Marianne, Fantasio, On ne badine pas avec l'amour* ;
- Victor Hugo, une pièce du *Théâtre en liberté* ;
- Edmond Rostand, *Cyrano de Bergerac* ;
- Jean Anouilh : une pièce « rose » ou une pièce « grinçante ».

5. Etude de l'image

En classe de Quatrième, l'étude de l'image privilégie les fonctions explicative et informative. Les rapports entre texte et image sont approfondis autour de la notion d'ancrage.

L'étude peut porter sur le thème de la critique sociale, qui est approfondi en Troisième, à travers la caricature, le dessin d'humour ou le dessin de presse. L'image peut aussi contribuer à la compréhension des caractéristiques du romantisme : on songe notamment à des tableaux tels que *Le Voyageur au-dessus de la mer des nuages* de Caspar David Friedrich ou à des scènes de tempête par exemple chez Vernet.

III. L'expression écrite

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

1. Objectifs

L'objectif à atteindre pour la classe de Quatrième est la rédaction d'un texte correct et cohérent de deux pages (40 lignes environ). Il est souhaitable que les élèves rédigent un devoir complet et abouti au moins toutes les trois semaines.
Les écrits attendus gagnent en complexité parallèlement à l'approfondissement de la connaissance des genres et formes littéraires. L'élève recourt à des techniques et procédés étudiés dans les textes.
Le professeur initie l'élève à la rédaction du résumé d'un récit ou d'une scène de théâtre, ainsi qu'à la rédaction de paragraphes argumentés.

2. Modalités de mise en oeuvre

Comme dans les classes précédentes, le professeur veille à favoriser l'inventivité des élèves et le goût d'écrire en variant les exercices.
L'apprentissage du vocabulaire des sentiments enrichit les textes écrits par les élèves. L'initiation au vocabulaire de l'abstraction, du jugement et du raisonnement leur donne les éléments nécessaires à la rédaction de réponses argumentées et à l'expression justifiée de leur point de vue.
Le professeur est attentif, plus encore que dans les classes précédentes, à la précision du lexique et à la correction de l'expression, en systématisant l'usage du brouillon. L'élève utilise autant qu'il est nécessaire des dictionnaires variés et des ouvrages encyclopédiques.

3. Travaux d'écriture

- récits à contraintes narratives particulières : changement de points de vue, variations chronologiques ;
- fragments d'une nouvelle réaliste ou fantastique ;
- récits brefs illustrant un trait de caractère d'un héros ;
- textes poétiques variés, favorisant l'expression de soi ;
- scènes de théâtre : l'attention est portée en particulier sur l'enchaînement et la progression du dialogue ;
- réponses argumentées à des questions de lecture analytique et expression justifiée d'un point de vue ;
- prolongement narratif en relation avec les oeuvres étudiées dans le cadre de l'histoire des arts.

11

Une écriture longue peut être envisagée de façon individuelle ou collective, notamment la rédaction d'une nouvelle réaliste ou fantastique.

IV. L'expression orale

En Quatrième, l'apprentissage de l'oral poursuit les objectifs définis pour les classes antérieures.
La pratique du dialogue entre les élèves est enrichie et approfondie : dialogue explicatif ou argumentatif, dans lequel chacun présente son point de vue, accepte et comprend celui d'autrui et le prend en compte. On passe progressivement de situations à deux interlocuteurs à des situations plus complexes (interlocuteurs nombreux, échanges avec un groupe).
Les élèves pratiquent régulièrement la lecture à haute voix et la récitation en prenant en compte la nécessaire mise en valeur du texte.

V. L'histoire des arts

Dans une perspective plus largement européenne, les thématiques « Arts, espace et temps » et « Arts, ruptures, continuités » constituent celles qui permettent le mieux d'aborder des mouvements artistiques et culturels des XVIII° et XIX° siècles. Le retour à l'antique contraste avec les mouvements nouveaux et l'entrée dans l'âge de la modernité (romantisme, réalisme, impressionnisme). Le domaine « Arts du spectacle vivant » invite, quant à lui, à mettre l'accent sur les représentations de la société ou l'expression du moi.

Cycle d'orientation - Classe de troisième

Les objectifs et les principes de mise en oeuvre des programmes sont développés dans le préambule auquel les professeurs sont invités à se reporter pour organiser l'enseignement des domaines suivants.
L'étude de la langue, indispensable en elle-même, se met au service de la pratique constante de la lecture et de l'expression écrite et orale.

I. L'étude de la langue

1. Grammaire

L'analyse de la phrase

- les propositions subordonnées circonstancielles de concession et d'opposition ;
- les propositions subordonnées circonstancielles de condition (incluant *si* et le système hypothétique) ;
- les discours rapportés : discours direct, indirect ; initiation au discours indirect libre.

Les classes de mots

- les conjonctions de subordination (révision de toutes les valeurs circonstancielles, différence entre *que* et les autres conjonctions, relations sémantiques établies par les conjonctions de subordination) ;
- *que* : révision de ses différentes classes grammaticales (pronom interrogatif, relatif, adverbe, conjonction de subordination, « béquille » du subjonctif).

Les fonctions

- l'attribut du COD (sa distinction d'avec l'épithète : son extériorité par rapport au groupe nominal COD ; les verbes qui l'introduisent) ;
- les groupes nominaux compléments circonstanciels de condition, d'opposition et de concession.

La grammaire du verbe

- le subjonctif passé ; aperçu des temps du passé ; mémorisation d'au moins la troisième personne du singulier de l'imparfait ;
- le subjonctif dans les subordonnées relatives ;
- le subjonctif en proposition subordonnée circonstancielle (concession, condition, cause niée, but, temporelles du type *avant que*) ;
- le conditionnel : (approfondissement) emploi temporel de futur du passé, emploi modal dans le système hypothétique (valeurs de potentiel/irréel du présent, irréel du passé) ;
- les périphrases verbales (*aller* + infinitif, *venir de* + infinitif, *faire* + infinitif, *laisser* + infinitif, *devoir* + infinitif).

Initiation à la grammaire du texte

- les reprises anaphoriques ;
- thème (ce dont on parle) et propos (ce qu'on dit sur le thème) ;
- l'emphase (mise en valeur du thème par son détachement, mise en valeur du propos par le présentatif).

Initiation à la grammaire de l'énonciation

- les mots qui prennent sens dans la situation d'énonciation (les embrayeurs) ;
- les mots renvoyant à l'énonciateur, à ses sentiments, à ses croyances (les modalisateurs) ;
- initiation à l'implicite (les présupposés et les sous-entendus).

2. Orthographe

Orthographe grammaticale

- l'accord de l'attribut du COD ;
- le participe présent et l'adjectif verbal ;
- le participe passé suivi d'un infinitif ;
- l'accord du participe passé des verbes pronominaux ;
- l'accord du participe passé d'un verbe impersonnel ;
- l'orthographe et l'accord de *demi, leur, même, quelque(s), quel(s)*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

que, quelle(s)...que, tout.

Orthographe lexicale

- le doublement des consonnes ;
- les familles de mots irrégulières (*donner/donateur, nommer/nominal,...*) ;
- les dérivés des mots en - *ion* (*attention, suspension*,…).

Quelques homonymes et homophones

- distingués par l'accent : *du/dû, cru/crû*…
- autres : *quoique/quoi...que ; quel(le) / qu'elle, quelque / quel…que*…

3. Lexique

L'étude du lexique vise à enrichir le vocabulaire des élèves de façon structurée à partir de réseaux de mots. Ces réseaux se rapportent à des domaines lexicaux définis pour chaque niveau. Ils se construisent à l'aide de notions lexicales dont la progression se poursuit au cours des quatre années de collège.

Domaines lexicaux

- vocabulaire des genres et registres littéraires (l'écriture de soi, le tragique) ;

12

- vocabulaire de l'argumentation ;
- vocabulaire du raisonnement (conséquence, opposition et concession) ;
- vocabulaire abstrait (concepts et notions).

Notions lexicales

- dénotation et connotation ;
- modalisation (en lien avec l'étude grammaticale des modalisateurs) ;
- notion d'implicite ;
- termes évaluatifs (péjoratifs et mélioratifs).

Ces notions sont utilisées en complément de celles étudiées les années précédentes.

Pour mettre ce travail en cohérence avec les activités de lecture et d'écriture, le professeur construit des réseaux de mots à partir d'entrées lexicales choisies en relation avec les oeuvres étudiées. Il peut, par exemple, privilégier les pistes suivantes :

- temps et souvenir ;
- la violence des sentiments ;
- l'engagement ;
- réflexion et questionnement ;
- l'homme et la société.

II. La lecture

La progression pédagogique du professeur s'attache à traiter toutes les entrées du programme de lecture, certaines pouvant faire l'objet de plusieurs lectures d'oeuvres. Les oeuvres qu'elle retient sont étudiées en oeuvre intégrale ou par groupements de textes en classe ; elles peuvent aussi faire l'objet d'une lecture cursive en dehors du temps scolaire.

Un projet d'organisation raisonnable au regard des objectifs poursuivis par ces programmes comprendra la lecture d'au moins trois oeuvres intégrales et trois groupements de textes étudiés en classe, et trois oeuvres lues en lecture cursive en dehors du temps scolaire.

Le programme rassemble des propositions parmi lesquelles le professeur est libre de faire des choix à l'intérieur des rubriques, selon le niveau de sa classe et son projet d'enseignement.

1. Formes du récit aux XX° et XXI° siècles

Le professeur fait lire au moins deux oeuvres, en lecture intégrale ou par extraits, choisies dans les deux entrées suivantes :

- Récits d'enfance et d'adolescence :

L'élève étudie par exemple l'une des oeuvres suivantes : Colette, *Sido, La Maison de Claudine*, Albert Cohen, *Le Livre de ma mère*, Nathalie Sarraute, *Enfance,* Fred Uhlman, *L'Ami retrouvé*, Hervé Bazin, *Vipère au poing*, Alain-Fournier, *Le Grand Meaulnes*, Romain Gary, *La Promesse de l'aube*, Italo Calvino, *Le Baron perché*, Driss Chraïbi, *La Civilisation, ma mère !* Camara Laye, *L'Enfant noir*, Amos Oz, *Soudain dans la forêt profonde*, Annie Ernaux, *La Place*, Tahar Ben Jelloun, *L'Enfant de sable*, Andreï Makine, *Le Testament français*.

- Romans et nouvelles des XX° et XXI° siècles porteurs d'un regard sur l'histoire et le monde contemporains : le choix est laissé à l'appréciation du professeur.

2. La poésie dans le monde et dans le siècle :

- La poésie engagée :

Le professeur fait lire un ou plusieurs textes choisis par exemple parmi les poètes suivants :

Paul Eluard, Louis Aragon, Federico Garcia Lorca, Jacques Prévert, Robert Desnos, Pablo Neruda, René Char, Yannis Ritsos, Aimé Césaire.

- Nouveaux regards sur le monde dans la poésie contemporaine :

Le professeur fait lire un ou plusieurs textes choisis par exemple parmi les auteurs suivants : Paul Claudel, Guillaume Apollinaire, Blaise Cendrars, Francis Ponge, Henri Michaux, Edouard Glissant.

Il peut étendre le corpus à la chanson à texte.

3. Théâtre : continuité et renouvellement

- De la tragédie antique au tragique contemporain :

Le professeur fait lire, intégralement ou par extraits, au moins une pièce choisie dans l'oeuvre des auteurs suivants : Sophocle, Euripide, William Shakespeare, Pierre Corneille, Jean Racine, Jean Giraudoux, Jean Cocteau, Eugène Ionesco, Jean Anouilh, Albert Camus.

- Le professeur peut faire découvrir aux élèves le théâtre contemporain dans sa diversité et aborder la relation entre texte et représentation, en tenant compte de la collaboration entre les auteurs dramatiques et les metteurs en scène.

4. Etude de l'image

En classe de Troisième, le professeur privilégie l'étude de l'image comme engagement et comme représentation de soi. C'est la fonction argumentative de l'image qui est développée, pour laquelle on peut analyser le fonctionnement de certaines publicités.

Le professeur fournit aux élèves des outils d'analyse pour l'image animée ; il les fait réfléchir à la problématique de l'adaptation d'une oeuvre littéraire pour le cinéma ou la télévision.

III. L'expression écrite

1. Objectifs

La dernière année du collège doit à la fois consolider et compléter les acquis des années précédentes, assurer la maîtrise d'écrits nécessaires à la vie de tout citoyen et permettre aux élèves d'accéder à des formes d'écrits qui les préparent à entrer dans les classes de lycée.

L'objectif à atteindre pour la classe de Troisième est la rédaction d'un texte correct et cohérent de plus de deux pages (40 lignes environ). Il est souhaitable que les élèves rédigent un devoir complet et abouti au moins toutes les trois semaines.

Les activités d'écriture permettent à l'élève d'affiner l'expression de soi, de développer et d'affirmer son point de vue dans l'argumentation, de mettre l'accent sur l'implication et l'engagement (opinion, conviction, émotion), ou au contraire, la mise à distance et le détachement (objectivité, distance critique, humour).

2. Modalités de mise en oeuvre

La rédaction de récits complexes s'appuie à la fois sur les séances de lecture analytique et les séances d'apprentissage spécifique du lexique : écrire suppose en effet un enrichissement constant du vocabulaire. L'élève doit aussi consolider ses connaissances grammaticales et orthographiques pour améliorer son expression et rédiger dans une langue correcte, précise et variée. Tout texte doit respecter la présentation en paragraphes. L'usage du brouillon est systématique, comme dans les classes précédentes.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Le professeur apprend à l'élève à maîtriser l'expression de soi. Il l'initie à une écriture complexe combinant expression de soi et récit, ou récit et argumentation. Il privilégie également la rédaction de réponses argumentées à des questions portant sur les textes littéraires, notamment à l'aide d'un lexique approprié et de références claires aux passages étudiés. Le programme de Troisième invite l'élève à s'interroger sur les problèmes de l'humanité et les grandes questions de notre monde et de notre temps. Le professeur propose donc régulièrement à l'élève des travaux écrits l'incitant à donner son avis en le justifiant.
Dans toutes les activités du cours de français, l'élève doit se montrer capable de rédiger une synthèse, à partir d'une trace écrite au tableau ou de recherches personnelles. Il s'initie à la prise de notes.
13
Dans le cadre des travaux d'écriture qu'elles contribuent à faciliter, à diversifier et à enrichir, mais aussi dans la perspective de la validation du B2i, les élèves utilisent les TIC et plus particulièrement le traitement de texte.

3. Travaux d'écriture

- écriture narrative :
a. récits autobiographiques, lettre fictive : à partir d'une situation d'énonciation définie, combinant la narration d'un événement et l'expression de sentiments ;
b. récits complexes : ayant pour cadre le monde réel ou imaginaire ; présentant une utilisation complexe de la chronologie ; insérant des passages descriptifs et des paroles rapportées directement ou indirectement ; présentant des changements de point de vue ;
- résumé d'un texte narratif ou documentaire ;
- écriture d'une scène tragique : en particulier, transposition d'un passage romanesque en scène de théâtre ;
- textes poétiques favorisant l'expression de soi ; intégrant le souvenir d'une expérience personnelle ou d'un témoignage ;
- rédaction d'un article de presse, par exemple une critique de film ou d'oeuvre littéraire ;
- écrit argumentatif : au collège, on exige seulement la présentation d'une prise de position étayée par quelques arguments et exemples ; ce type d'écrit sera développé au lycée.
- écrits d'entraînement au diplôme national du brevet (DNB).

IV. L'expression orale

En Troisième, l'apprentissage de l'oral poursuit les objectifs définis pour les classes antérieures.
Le professeur veille à ce que les élèves approfondissent l'entraînement au dialogue, notamment dans sa forme plus complexe que constitue le débat. Cet exercice d'argumentation porte sur des sujets précis, limités, choisis en relation avec l'étude des textes lus. Il fait l'objet d'un apprentissage spécifique et demande une préparation minutieuse.
Les élèves pratiquent régulièrement la lecture à haute voix et la récitation en prenant en compte la nécessaire mise en valeur du texte.

V. L'histoire des arts

Sans exclure les thématiques qui concernent l'histoire des arts, le thème « Arts, Etats et pouvoirs » est particulièrement porteur dans la perspective d'une ouverture au monde entier et à l'époque contemporaine. Il sera traité par le professeur de français dans le cadre qui est le sien : échanges entre écrivains et artistes ; correspondances entre oeuvres littéraires et oeuvres musicales ou

plastiques ; mise en scène et jeu théâtral.

Annexe 2

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

NOR : MENE1506516D

décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

MENESR - DGESCO A1-2

Vu code de l'éducation, notamment article L. 122-1-1 ; avis du CSP du 12-2-2015 ; avis du CSE du 12-3-2015

Publics concernés : élèves en cours de scolarité obligatoire des écoles élémentaires, des collèges et lycées publics et privés sous contrat de l'éducation nationale et de l'enseignement agricole, et, pour l'annexe, les enfants instruits dans la famille ou dans les établissements d'enseignement privés hors contrat.
Objet : publication du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
Entrée en vigueur : le texte entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire de septembre 2016.
Notice : le décret prévoit un nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture destiné à remplacer le socle commun de connaissances et de compétences actuellement en vigueur.
Références : le présent décret est pris en application de l'article L. 122-1-1 du code de l'éducation dans sa rédaction issue de l'article 13 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Le code de l'éducation modifié par le présent décret peut être consulté, dans sa rédaction issue de cette modification, sur le site Légifrance (http://www.legifrance.gouv.fr/).

Article 1- Les articles D. 122-1 à D. 122-3 du code de l'éducation sont remplacés par les dispositions suivantes :
« Art. D. 122-1. - Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture prévu à l'article L. 122-1-1 est composé de cinq domaines de formation qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire :
« 1° les langages pour penser et communiquer : ce domaine vise l'apprentissage de la langue française, des langues étrangères et, le cas échéant, régionales, des langages scientifiques, des langages informatiques et des médias ainsi que des langages des arts et du corps ;
« 2° les méthodes et outils pour apprendre : ce domaine vise un enseignement explicite des moyens d'accès à l'information et à la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets individuels et collectifs ainsi que de l'organisation des apprentissages ;
« 3° la formation de la personne et du citoyen : ce domaine vise un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles ;
« 4° les systèmes naturels et les systèmes techniques : ce domaine est centré sur l'approche scientifique et technique de la Terre et de l'Univers ; il vise à développer la curiosité, le sens de l'observation, la capacité à résoudre des problèmes ;

« 5° les représentations du monde et l'activité humaine : ce domaine est consacré à la compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, à l'interprétation de leurs productions culturelles et à la connaissance du monde social contemporain. »
« Art. D. 122-2. - Chaque domaine de formation énoncé à l'article D. 122-1 comprend des objectifs de connaissances et de compétences qui sont définis en annexe à la présente section.
« Chacun de ces domaines requiert la contribution transversale et conjointe de toutes les disciplines et démarches éducatives.
« Les objectifs de connaissances et de compétences de chaque domaine de formation et la contribution de chaque discipline ou enseignement à ces domaines sont déclinés dans les programmes d'enseignement prévus à l'article L. 311-1 et suivants. »
« Art. D. 122-3. - Les acquis des élèves dans chacun des domaines de formation sont évalués au cours de la scolarité sur la base des connaissances et compétences attendues à la fin des cycles 2, 3 et 4, telles qu'elles sont fixées par les programmes d'enseignement.
« Dans le domaine de formation intitulé "les langages pour penser et communiquer", cette évaluation distingue quatre composantes : langue française ; langues étrangères et, le cas échéant, langues régionales ; langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; langages des arts et du corps.
« L'acquisition et la maîtrise de chacun de ces domaines ne peuvent être compensées par celles d'un autre domaine. Les quatre composantes du premier domaine, mentionnées dans l'alinéa ci-dessus, ne peuvent être compensées entre elles.
« En fin de cycle 4, le diplôme national du brevet atteste la maîtrise du socle commun. »

Article 2- L'annexe du présent décret remplace l'annexe de la section 1 du chapitre II du titre II du livre Ier du code de l'éducation.
Article 3 - Le code de l'éducation est ainsi modifié :
1° À l'article D. 131-11, les termes : « D. 122-1 » sont remplacés par les termes : « D. 122-2 » ;
2° Dans toutes les dispositions réglementaires en vigueur, les mots : « socle commun de connaissances et compétences » et les mots : « socle commun de connaissances et de compétences » sont remplacés par les mots : « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ».

Article 4 - Les dispositions du présent décret sont applicables à Wallis-et-Futuna, en Polynésie Française et en Nouvelle-Calédonie à l'exception, pour ce dernier territoire, des classes de l'enseignement primaire.

Article 5- Le présent décret entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2016.

Article 6- La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et la ministre des outre-mer sont chargées, chacune en ce qui la concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 31 mars 2015

Manuel Valls

Par le premier ministre :

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

Najat Vallaud-Belkacem

La ministre des outre-mer

George Pau-Langevin

Annexe

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture couvre la période de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire dix années fondamentales de la vie et de la formation des enfants, de six à seize ans. Il correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune. Précédée pour la plupart des élèves par une scolarisation en maternelle qui a permis de poser de premières bases en matière d'apprentissage et de vivre ensemble, la scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation. Elle donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution. Le socle commun doit devenir une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif, en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire et qu'il a pour exigence que l'École tienne sa promesse pour tous les élèves.

Le socle commun doit être équilibré dans ses contenus et ses démarches :
- il ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde ;
- il fournit une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté ;
- il favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure ;
- il développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action ;
- il accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité ;
- il donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable.

L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. Les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs en suscitant l'intérêt des élèves, et centrent leurs activités ainsi que les pratiques des enfants et des adolescents sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès.
Le socle commun identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite. Compétences et connaissances ne sont ainsi pas en opposition. Leur acquisition suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde.

Par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, la République s'engage afin de permettre à tous les élèves d'acquérir le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, porteur de la culture commune. Il s'agit de contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible.

La logique du socle commun implique une acquisition progressive et continue des connaissances et des compétences par l'élève, comme le rappelle l'intitulé des cycles d'enseignement de la scolarité obligatoire que le socle commun oriente : cycle 2 des apprentissages fondamentaux, cycle 3 de consolidation, cycle 4 des approfondissements. Ainsi, la maîtrise des acquis du socle commun doit se concevoir dans le cadre du parcours scolaire de l'élève et en référence aux attendus et objectifs de formation présentés par les programmes de chaque cycle. La vérification de cette maîtrise progressive est faite tout au long du parcours scolaire et en particulier à la fin de chaque cycle. Cela contribue à un suivi des apprentissages de l'élève. Pour favoriser cette maîtrise, des stratégies d'accompagnement sont à mettre en œuvre dans le cadre de la classe, ou, le cas échéant, des groupes à effectifs réduits constitués à cet effet.

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer

Le domaine des langages pour penser et communiquer recouvre quatre types de langage, qui sont à la fois des objets de savoir et des outils : la langue française ; les langues vivantes étrangères ou régionales ; les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; les langages des arts et du corps. Ce domaine permet l'accès à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique ; il implique la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations. Il met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de pensée, de

communication, d'expression et de travail et qui sont utilisées dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs.
Il adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte. Pour construire ou vérifier le sens de ce qu'il lit, il combine avec pertinence et de façon critique les informations explicites et implicites issues de sa lecture. Il découvre le plaisir de lire.
L'élève s'exprime à l'écrit pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée. Lorsque c'est nécessaire, il reprend ses écrits pour rechercher la formulation qui convient le mieux et préciser ses intentions et sa pensée.
Il utilise à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.
Dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture.
Il apprend que la langue française a des origines diverses et qu'elle est toujours en évolution. Il est sensibilisé à son histoire et à ses origines latines et grecques.

Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale

L'élève pratique au moins deux langues vivantes étrangères ou, le cas échéant, une langue étrangère et une langue régionale.
Pour chacune de ces langues, il comprend des messages oraux et écrits, s'exprime et communique à l'oral et à l'écrit de manière simple mais efficace. Il s'engage volontiers dans le dialogue et prend part activement à des conversations. Il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il maîtrise suffisamment le code de la langue pratiquée pour s'insérer dans une communication liée à la vie quotidienne : vocabulaire, prononciation, construction des phrases ; il possède aussi des connaissances sur le contexte culturel propre à cette langue (modes de vie, organisations sociales, traditions, expressions artistiques...).

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques

L'élève utilise les principes du système de numération décimal et les langages formels (lettres, symboles...) propres aux mathématiques et aux disciplines scientifiques, notamment pour effectuer des calculs et modéliser des situations. Il lit des plans, se repère sur des cartes. Il produit et utilise des représentations d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels tels que schémas, croquis, maquettes, patrons ou figures géométriques. Il lit, interprète, commente, produit des tableaux, des graphiques et des diagrammes organisant des données de natures diverses.
Il sait que des langages informatiques sont utilisés pour programmer des outils numériques et réaliser des traitements automatiques de données. Il connaît les principes de base de l'algorithmique et de la conception des programmes informatiques. Il les met en œuvre pour créer des applications simples.

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment. Il connaît et comprend les particularités des différents langages artistiques qu'il emploie. Il justifie ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres.
Il s'exprime par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.

Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre

Ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie. Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire.
En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, comprendre un document, rédiger un texte, prendre des notes, effectuer une prestation ou produire des objets. Il doit savoir apprendre une leçon, rédiger un devoir, préparer un exposé, prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités. Ces compétences requièrent l'usage de tous les outils théoriques et pratiques à sa disposition, la fréquentation des bibliothèques et centres de documentation, la capacité à utiliser de manière pertinente les technologies numériques pour faire des recherches, accéder à l'information, la hiérarchiser et produire soi-même des contenus.
La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Organisation du travail personnel

L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être.
Il comprend le sens des consignes ; il sait qu'un même mot peut avoir des sens différents selon les disciplines.
Pour acquérir des connaissances et des compétences, il met en œuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort.
Il sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections.
L'élève sait se constituer des outils personnels grâce à des écrits de travail, y compris numériques : notamment prise de notes, brouillons, fiches, lexiques, nomenclatures, cartes mentales, plans, croquis, dont il peut se servir pour s'entraîner, réviser, mémoriser.

Coopération et réalisation de projets

L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus.
Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs.
L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. L'utilisation des outils numériques contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration.

Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information

L'élève connaît des éléments d'histoire de l'écrit et de ses différents supports. Il comprend les modes de production et le rôle de l'image.
Il sait utiliser de façon réfléchie des outils de recherche, notamment sur Internet. Il apprend à confronter différentes sources et à évaluer la validité des contenus. Il sait traiter les informations collectées, les organiser, les mémoriser sous des formats appropriés et les mettre en forme. Il les met en relation pour construire ses connaissances.
L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien, en respectant les règles sociales de leur usage et toutes leurs potentialités pour apprendre et travailler. Il accède à un usage sûr, légal et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l'information. Il développe une culture numérique.
Il identifie les différents médias (presse écrite, audiovisuelle et Web) et en connaît la nature. Il en comprend les enjeux et le fonctionnement général afin d'acquérir une distance critique et une autonomie suffisantes dans leur usage.

Outils numériques pour échanger et communiquer

L'élève sait mobiliser différents outils numériques pour créer des documents intégrant divers médias et les publier ou les transmettre, afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres. Il sait réutiliser des productions collaboratives pour enrichir ses propres réalisations, dans le respect des règles du droit d'auteur.
L'élève utilise les espaces collaboratifs et apprend à communiquer notamment par le biais des réseaux sociaux dans le respect de soi et des autres. Il comprend la différence entre sphères publique et privée. Il sait ce qu'est une identité numérique et est attentif aux traces qu'il laisse.

Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen

L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays. Elle permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen.
Ce domaine fait appel :
- à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même ;
- à des connaissances et à la compréhension du sens du droit et de la loi, des règles qui permettent la participation à la vie collective et démocratique et de la notion d'intérêt général ;
- à la connaissance, la compréhension mais aussi la mise en pratique du principe de laïcité, qui permet le déploiement du civisme et l'implication de chacun dans la vie sociale, dans le respect de la liberté de conscience.

Ce domaine est mis en œuvre dans toutes les situations concrètes de la vie scolaire où connaissances et valeurs trouvent, en s'exerçant, les conditions d'un apprentissage permanent, qui procède par l'exemple, par l'appel à la sensibilité et à la conscience, par la mobilisation du vécu et par l'engagement de chacun.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres

L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis.
Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser.
L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance.

La règle et le droit

L'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement, qui autorisent et contraignent à la fois et qui engagent l'ensemble de la communauté éducative. Il participe à la définition de ces règles dans le cadre adéquat. Il connaît le rôle éducatif et la gradation des sanctions ainsi que les grands principes et institutions de la justice.
Il comprend comment, dans une société démocratique, des valeurs communes garantissent les libertés individuelles et collectives, trouvent force d'application dans des règles et dans le système du droit, que les citoyens peuvent faire évoluer selon des procédures organisées.
Il connaît les grandes déclarations des droits de l'homme (notamment la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948), la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme, la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 et les principes fondateurs de la République française. Il connaît le sens du principe de laïcité ; il en mesure la profondeur historique et l'importance pour la démocratie dans notre pays. Il comprend que la laïcité garantit la liberté de conscience, fondée sur l'autonomie du jugement de chacun et institue des règles permettant de vivre ensemble pacifiquement.
Il connaît les principales règles du fonctionnement institutionnel de l'Union européenne et les grands objectifs du projet européen.

Réflexion et discernement

L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes.
Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; il peut discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques liés notamment aux évolutions sociales, scientifiques ou techniques.
L'élève vérifie la validité d'une information et distingue ce qui est objectif et ce qui est subjectif. Il apprend à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. Il sait remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté, il distingue son intérêt particulier de l'intérêt général. Il met en application et respecte les grands principes républicains.

Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative

L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres, il comprend l'importance du respect des contrats dans la vie civile. Il comprend en outre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs, instances), d'avoir recours aux outils de la démocratie (ordre du jour, compte rendu, votes notamment) et de s'engager aux côtés des autres dans les différents aspects de la vie collective et de l'environnement.
L'élève sait prendre des initiatives, entreprendre et mettre en œuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action ; il prépare ainsi son orientation future et sa vie d'adulte.

Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques

Ce domaine a pour objectif de donner à l'élève les fondements de la culture mathématique, scientifique et technologique nécessaire à une découverte de la nature et de ses phénomènes, ainsi que des techniques développées par les femmes et les hommes. Il s'agit d'éveiller sa curiosité, son envie de se poser des questions, de chercher des réponses et d'inventer, tout en l'initiant à de grands défis auxquels l'humanité est confrontée. L'élève découvre alors, par une approche scientifique, la nature environnante. L'objectif est bien de poser les bases lui permettant de pratiquer des démarches scientifiques et techniques.
Fondées sur l'observation, la manipulation et l'expérimentation, utilisant notamment le langage des mathématiques pour leurs représentations, les démarches scientifiques ont notamment pour objectif d'expliquer l'Univers, d'en comprendre les évolutions, selon une approche rationnelle privilégiant les faits et hypothèses vérifiables, en distinguant ce qui est du

domaine des opinions et croyances. Elles développent chez l'élève la rigueur intellectuelle, l'habileté manuelle et l'esprit critique, l'aptitude à démontrer, à argumenter.
La familiarisation de l'élève avec le monde technique passe par la connaissance du fonctionnement d'un certain nombre d'objets et de systèmes et par sa capacité à en concevoir et en réaliser lui-même. Ce sont des occasions de prendre conscience que la démarche technologique consiste à rechercher l'efficacité dans un milieu contraint (en particulier par les ressources) pour répondre à des besoins humains, en tenant compte des impacts sociaux et environnementaux.
En s'initiant à ces démarches, concepts et outils, l'élève se familiarise avec les évolutions de la science et de la technologie ainsi que leur histoire, qui modifient en permanence nos visions et nos usages de la planète.
L'élève comprend que les mathématiques permettent de développer une représentation scientifique des phénomènes, qu'elles offrent des outils de modélisation, qu'elles se nourrissent des questions posées par les autres domaines de connaissance et les nourrissent en retour.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Démarches scientifiques

L'élève sait mener une démarche d'investigation. Pour cela, il décrit et questionne ses observations ; il prélève, organise et traite l'information utile ; il formule des hypothèses, les teste et les éprouve ; il manipule, explore plusieurs pistes, procède par essais et erreurs ; il modélise pour représenter une situation ; il analyse, argumente, mène différents types de raisonnements (par analogie, déduction logique...) ; il rend compte de sa démarche. Il exploite et communique les résultats de mesures ou de recherches en utilisant les langages scientifiques à bon escient.
L'élève pratique le calcul, mental et écrit, exact et approché, il estime et contrôle les résultats, notamment en utilisant les ordres de grandeur. Il résout des problèmes impliquant des grandeurs variées (géométriques, physiques, économiques...), en particulier des situations de proportionnalité. Il interprète des résultats statistiques et les représente graphiquement.

Conception, création, réalisation

L'élève imagine, conçoit et fabrique des objets et des systèmes techniques. Il met en œuvre observation, imagination, créativité, sens de l'esthétique et de la qualité, talent et habileté manuels, sens pratique, et sollicite les savoirs et compétences scientifiques, technologiques et artistiques pertinents.

Responsabilités individuelles et collectives

L'élève connaît l'importance d'un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et de la santé et comprend ses responsabilités individuelle et collective. Il prend conscience de l'impact de l'activité humaine sur l'environnement, de ses conséquences sanitaires et de la nécessité de préserver les ressources naturelles et la diversité des espèces. Il prend conscience de la nécessité d'un développement plus juste et plus attentif à ce qui est laissé aux générations futures.
Il sait que la santé repose notamment sur des fonctions biologiques coordonnées, susceptibles d'être perturbées par des facteurs physiques, chimiques, biologiques et sociaux de l'environnement et que certains de ces facteurs de risques dépendent de conduites sociales et de choix personnels. Il est conscient des enjeux de bien-être et de santé des pratiques alimentaires et physiques. Il observe les règles élémentaires de sécurité liées aux techniques et produits rencontrés dans la vie quotidienne.

Pour atteindre les objectifs de connaissances et de compétences de ce domaine, l'élève mobilise des connaissances sur :
- les principales fonctions du corps humain, les caractéristiques et l'unité du monde vivant, l'évolution et la diversité des espèces ;
- la structure de l'Univers et de la matière; les grands caractères de la biosphère et leurs transformations ;
- l'énergie et ses multiples formes, le mouvement et les forces qui le régissent ;
- les nombres et les grandeurs, les objets géométriques, la gestion de données, les phénomènes aléatoires ;
- les grandes caractéristiques des objets et systèmes techniques et des principales solutions technologiques.

Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine

Ce domaine est consacré à la compréhension du monde que les êtres humains tout à la fois habitent et façonnent. Il s'agit de développer une conscience de l'espace géographique et du temps historique. Ce domaine conduit aussi à étudier les caractéristiques des organisations et des fonctionnements des sociétés. Il initie à la diversité des expériences humaines et des formes qu'elles prennent : les découvertes scientifiques et techniques, les diverses cultures, les systèmes de pensée et de conviction, l'art et les œuvres, les représentations par lesquelles les femmes et les hommes tentent de comprendre la condition humaine et le monde dans lequel ils vivent.
Ce domaine vise également à développer des capacités d'imagination, de conception, d'action pour produire des objets, des services et des œuvres ainsi que le goût des pratiques artistiques, physiques et sportives. Il permet en outre la formation du jugement et de la sensibilité esthétiques. Il implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté, en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

L'espace et le temps

L'élève identifie ainsi les grandes questions et les principaux enjeux du développement humain, il est capable d'appréhender les causes et les conséquences des inégalités, les sources de conflits et les solidarités, ou encore les problématiques mondiales concernant l'environnement, les ressources, les échanges, l'énergie, la démographie et le climat. Il comprend également que les lectures du passé éclairent le présent et permettent de l'interpréter.

L'élève se repère dans l'espace à différentes échelles, il comprend les grands espaces physiques et humains et les principales caractéristiques géographiques de la Terre, du continent européen et du territoire national : organisation et localisations, ensembles régionaux, outre-mer. Il sait situer un lieu ou un ensemble géographique en utilisant des cartes, en les comparant et en produisant lui-même des représentations graphiques.

Organisations et représentations du monde

L'élève lit des paysages, identifiant ce qu'ils révèlent des atouts et des contraintes du milieu ainsi que de l'activité humaine, passée et présente. Il établit des liens entre l'espace et l'organisation des sociétés.

Il exprime à l'écrit et à l'oral ce qu'il ressent face à une œuvre littéraire ou artistique ; il étaye ses analyses et les jugements qu'il porte sur l'œuvre ; il formule des hypothèses sur ses significations et en propose une interprétation en s'appuyant notamment sur ses aspects formels et esthétiques. Il justifie ses intentions et ses choix expressifs, en s'appuyant sur quelques notions d'analyse des œuvres. Il s'approprie, de façon directe ou indirecte, notamment dans le cadre de sorties scolaires culturelles, des œuvres littéraires et artistiques appartenant au patrimoine national et mondial comme à la création contemporaine.

Invention, élaboration, production

L'élève imagine, conçoit et réalise des productions de natures diverses, y compris littéraires et artistiques. Pour cela, il met en œuvre des principes de conception et de fabrication d'objets ou les démarches et les techniques de création. Il tient compte des contraintes des matériaux et des processus de production en respectant l'environnement. Il mobilise son imagination et sa créativité au service d'un projet personnel ou collectif. Il développe son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques.

Il connaît les contraintes et les libertés qui s'exercent dans le cadre des activités physiques et sportives ou artistiques personnelles et collectives. Il sait en tirer parti et gère son activité physique et sa production ou sa performance artistiques pour les améliorer, progresser et se perfectionner. Il cherche et utilise des techniques pertinentes, il construit des stratégies pour réaliser une performance sportive. Dans le cadre d'activités et de projets collectifs, il prend sa place dans le groupe en étant attentif aux autres pour coopérer ou s'affronter dans un cadre réglementé.

Pour mieux connaître le monde qui l'entoure comme pour se préparer à l'exercice futur de sa citoyenneté démocratique, l'élève pose des questions et cherche des réponses en mobilisant des connaissances sur :

- les principales périodes de l'histoire de l'humanité, situées dans leur chronologie, les grandes ruptures et les événements fondateurs, la notion de civilisation ;
- les principaux modes d'organisation des espaces humanisés ;
- la diversité des modes de vie et des cultures, en lien avec l'apprentissage des langues ;
- les éléments clés de l'histoire des idées, des faits religieux et des convictions ;
- les grandes découvertes scientifiques et techniques et les évolutions qu'elles ont engendrées, tant dans les modes de vie que dans les représentations ;
- les expressions artistiques, les œuvres, les sensibilités esthétiques et les pratiques culturelles de différentes sociétés ;
- les principaux modes d'organisation politique et sociale, idéaux et principes républicains et démocratiques, leur histoire et leur actualité ;
- les principales manières de concevoir la production économique, sa répartition, les échanges qu'elles impliquent ;
- les règles et le droit de l'économie sociale et familiale, du travail, de la santé et de la protection sociale.

Annexe 3

Méthodologie pour l'enquête auprès des professeurs de lettres

La première étape était de constituer ces enquêtes. Il s'agissait de poser des questions qui permettraient de mesurer objectivement les connaissances liées à ce domaine littéraire chez tous les acteurs du système. De plus, comme le font régulièrement les sociologues, j'y ai ajouté des perturbateurs afin d'évaluer si les réponses étaient fiables. J'ai créé trois enquêtes : la première s'adresse aux enseignants de lettres, la seconde est à destination des documentalistes et la troisième est faite pour les élèves. Vous trouverez ces trois documents en annexes 1, 2 et 3. Ces enquêtes ont été testées sur des cobayes afin de les améliorer.

La seconde étape consistait à choisir les établissements scolaires interrogés. Cette enquête ayant été réalisée dans les trois aires géographiques de recherche, j'ai créé trois listes : une pour la Martinique, une autre pour Mayotte et la troisième pour la métropole. En Martinique, j'ai sélectionné vingt établissements, à Mayotte une dizaine et en Métropole (+ Corse) cent. J'ai pris le soin de varier les établissements scolaires. Ainsi, dans la liste apparaissent des établissements publics et privés, de grandes et de petites villes, de milieux urbains et ruraux. Pour la métropole, j'ai choisi un établissement par département. Vous trouverez ces listes dans les annexes 4, 5 et 6.

La troisième étape devait me permettre de prendre contact avec les professeurs de lettres de ces établissements. Pour ce faire, j'ai envoyé un mail en demandant aux secrétaires ou aux chefs d'établissement de me donner la liste de leurs professeurs de lettres. A partir de cette liste, je devais sélectionner une centaine de noms et interroger ces personnes-ci. Cette méthode est très prisée par les sociologues et correspond à un échantillonnage au hasard. Les mails ont été envoyés le 18 octobre 2011. Malheureusement, je n'ai reçu que deux réponses. L'une d'un collègue de lettres de Martinique et la seconde d'un établissement de la banlieue rennaise. Ces deux réponses ne correspondaient pas à mes attentes car les établissements ne me donnaient le nom que de l'un des collègues de lettres. Cependant, elles m'ont déjà permis de prendre deux contacts. Ainsi, après de longues semaines d'attente et afin de faire avancer rapidement ce travail, j'ai quelque peu changé la méthodologie. J'ai renvoyé un mail aux établissements scolaires sélectionnés en leur demandant de transmettre directement les enquêtes aux documentalistes et aux professeurs de lettres. Cet aménagement a permis à de nombreux secrétaires ou chefs d'établissement de transférer le mail aux personnes concernées sans avoir une surcharge de travail. En quelques jours, j'ai déjà reçu deux réponses.

N'ayant eu aucune nouvelle des collègues mahorais, j'ai profité de mon stage pour réaliser en direct ces enquêtes auprès des collègues rencontrés. Vous trouverez les résultats dans le c) de cette section.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

1. **Les difficultés rencontrées.**

Pour commencer, il est plutôt rare dans les études de lettres de réaliser un tel travail d'enquêtes. Les constituer a posé de nombreux problèmes. Cependant, la plus grosse difficulté repose sur la diffusion de ces enquêtes. Comment prendre contact avec les collègues ? Comment les amener à répondre à ce questionnaire ?

Nous le voyons bien, la première approche n'a absolument pas fonctionné. Il n'est pas évident de contacter des collègues qui se plaignent sans cesse d'avoir trop de courriers et de courriels à gérer. De plus, le sujet étant très éloigné des préoccupations de certains d'entre eux, je crains de ne recevoir de réponses que de personnes déjà sensibilisées à la question. Mes résultats seraient alors complètement faussés et ne donneraient pas des statistiques très fiables.

2. **Les résultats.**

Les résultats, s'ils avaient été plus nombreux auraient été mesurés de la façon suivante. A l'heure actuelle, sur les deux réponses obtenues, les collègues connaissent les littératures postcoloniales et ont déjà travaillé sur certaines de ces œuvres avec leurs élèves.

Points mesurés	N	N+1	N+2	N+3
Etablissement d'exercice pour l'année en cours (collège ou lycée).				
Etablissements d'exercice durant la carrière.				
Classes.				
Le plus haut diplôme obtenu.				
Fiabilité des réponses (distracteurs).				
Traitement des littératures postcoloniales lors des études.				
Noms d'auteurs postcoloniaux cités.				

Etude des littératures postcoloniales avec les élèves.				
Les œuvres citées.				
Les réactions des élèves.	Ils n'y ont trouvé aucun intérêt : Ils ont éprouvé des difficultés à étudier de tels textes : Ils ont aimé leur contemporanéité : Ils ont aimé les thèmes abordés : Ils ont aimé la langue utilisée : Autres réactions : Quelques exemples d'autres réactions			
Travail transdisciplinaire.				
Fréquence de ce travail.				
Les collègues partenaires.				
Bénéfice de ce travail sur des élèves en difficulté.				
Bénéfice de ce travail sur des élèves réussissant à l'école.				
Les difficultés	Les élèves n'y			

rencontrées lors de la mise en place de ce travail.	ont pas adhéré : Des difficultés pour travailler avec les collègues : Des difficultés pour se réunir : Des difficultés matérielles : Autres :			

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Questionnaire enseignants.

1. Enseignez-vous en collège ou en lycée ?

☐ Collège ☐ Lycée (les deux selon les années)

2. Avez-vous travaillé dans les deux types d'établissement ?

☐ Oui ☐ Non

3. Si vous travaillez en lycée, est-ce en séries générales ou en séries technologiques ?

☐ Séries générales ☐ Séries technologiques

4. Quel est, à ce jour, le plus haut diplôme que vous ayez obtenu ?

……
……

5. Quelle est la capitale de l'Espagne ?

☐ Barcelone ☐ Madrid ☐ Séville

6. Lors de vos études, avez-vous travaillé sur des littératures postcoloniales ?

☐ Oui ☐ Non ☐ Ne se prononce pas

7. Connaissez-vous des auteurs postcoloniaux ou des œuvres renvoyant à ce champ de la littérature?

☐ Oui ☐ Non ☐ Ne se prononce pas

Si oui, lesquels ?

……
……
……
……
……

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

8. Avez-vous déjà travaillé sur des auteurs postcoloniaux avec vos élèves ?

☐ Oui ☐ Non ☐ Ne se prononce pas

9. Si oui, lesquels ?

……
……
……

10. Si oui, quelles ont été leurs réactions ?

☐ Ils n'y ont trouvé aucun intérêt

☐ Ils ont éprouvé des difficultés à étudier de tels textes (de quel ordre : linguistique, contextuel etc ?)
……..

☐ Ils ont aimé leur contemporanéité

☐ Ils ont aimé les thèmes abordés

☐ Ils ont aimé la langue utilisée

☐ Autres réactions

11. Travaillez-vous avec des collègues d'autres disciplines ?

☐ Oui ☐ Non

☐ Ponctuellement ☐ Très fréquemment

Combien de fois ?

☐ Sur une séance ☐ Sur une séquence ☐ Sur un projet à l'année

12. Si oui, avec des collègues de quelles disciplines, pouvez-vous donner un exemple?

……

13. Pensez-vous que cela est bénéfique pour les élèves de mettre en place des pédagogies de projet ?

☐ Oui ☐ Non ☐ Ne se prononce pas

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

14. Si oui, quels sont les bénéfices qu'un élève, qui a des difficultés scolaires peut en tirer ?

……
……
……

15. Quels bénéfices un élève, qui réussit à l'école, peut-il en tirer?

……
……
……

16. Avez-vous rencontré des difficultés lorsque vous avez mené des pédagogies de projet avec une classe ou un groupe d'élèves ?

☐ Oui ☐ Non

17. Pouvez-vous préciser les difficultés rencontrées ?

☐ Les élèves n'y ont pas adhéré.

☐ Des difficultés pour travailler avec un ou plusieurs collègues.

☐ Des difficultés pour se réunir.

☐ Des difficultés matérielles.

☐ Autres.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Questionnaire élève.

1. Aimez-vous la discipline français ?

☐ Oui ☐ Non ☐ Ne se prononce pas

2. Pourquoi ?

☐ J'aime lire ☐ Je n'aime pas lire

☐ J'aime analyser des textes ☐ Je n'aime pas analyser des textes

☐ Je n'arrive pas analyser des textes littéraires.

☐ Je n'aime pas rédiger les devoirs de littérature. Parce que (entourez la/les réponse(s) qui vous convient) :

4. Connaissez-vous des auteurs de littérature africains ?

☐ Oui ☐ Non ☐ Ne se prononce pas

5. Si oui lesquels (merci de préciser si vous les connaissez de nom ou si vous avez déjà lu un de leurs livres) ?

……
……
……
……..

6. Connaissez-vous des auteurs antillais ?

☐ Oui ☐ Non ☐ Ne se prononce pas

7. Si oui lesquels (merci de préciser si vous les connaissez de nom ou si vous avez déjà lu un de leurs livres) ?

……
……
……
……
…

8. Savez-vous ce que sont les littératures postcoloniales ?

☐ Oui ☐ Non ☐ Ne se prononce pas

9. Avez-vous étudié la période coloniale ?

☐ Oui ☐ Non ☐ Ne se prononce pas

10. Si oui grâce à quelle(s) discipline(s) ?

……
……
……

12. Avez-vous travaillé autour du thème de l'esclavagisme ?

☐ Oui ☐ Non ☐ Ne se prononce pas

13. Si oui quand et grâce à quelle(s) discipline(s) ?

……
……
……
……
……
……

15. Cela vous semble-t-il utile et efficace de travailler sur un même thème dans plusieurs disciplines ?

☐ Oui ☐ Non ☐ Ne se prononce pas

16. Si oui, pourquoi?

☐ Cela permet de comprendre tous les aspects d'une question.

☐ Cela facilite le travail individuel.

☐ Cela permet de faire des liens entre les disciplines

☐ Autre :……
……

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Fiche établissement scolaire + CDI

Fiche de renseignements établissement scolaire.

Nom de l'établissement :……...

Ville :…….

Etes-vous un établissement :

☐ Public ☐ Privé sous contrat

Nombre d'élèves :…….

Est-il classé en ZEP ?

☐ OUI ☐ NON

Pouvez-vous indiquer le pourcentage de professions et de catégories socio-professionnelles défavorisées : …….

Les élèves vont-ils régulièrement au C.D.I ?

☐ 1 fois par semaine

☐ Entre 2 et 5 fois par semaine

☐ Plus de 6 fois par semaine.

Pouvez-vous indiquer le nombre d'ouvrages empruntés par an :

……

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Quels sont les types d'ouvrages les plus empruntés ?

☐ Fiction

☐ Documentaire

☐ Magazine

☐ Autres

Pouvez-vous citer des ouvrages que vous classeriez dans les littératures postcoloniales et qui sont présents dans votre CDI ?

……
……
……

Quelles sont les actions menées par et/ou au sein de l'établissement ?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Y a-t-il des échanges ou des correspondances effectuées par certaines classes ?

☐ OUI ☐ NON

Y a-t-il régulièrement des sorties ou des voyages qui sont organisés dans votre établissement ?

☐ 1 sortie par classe

☐ 1 voyage par classe

☐ Plus de 2 sorties par classe

☐ Plus de 2 voyages par classe

Si oui, où, combien de temps, et est-ce dans le cadre d'un échange?

……
……
……
……
……
……
……
……

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Liste établissements métropole.

N°	*Acadé-mie*	*Ré-gion*	*Dépar-temen t*	*Etablissements*	*Adresse/Contacts*	*Lect ure du mess age*	*Répo nse*
1	*Rennes*	*Bretagne*	*Ille et Vilain e*	*0352304P* *LYC Sévigné*	*2 rue de La Chalotais - BP 91324 35513 CESSON SEVIGNE Cedex* *02 99 83 52 52* **ce.0352304P@ac-rennes.fr**		
2	*Rennes*	*Bretagne*	*Morbi han*	*0561534N* *LGT Benjamin Franklin*	*1 rue de La Forêt* *56408 AURAY* *02 97 24 20 30* **ce.0561534N@ac-rennes.fr**		
3	*Rennes*	*Bretagne*	*Finist ère*	*0290045S* *CLG Mescoat*	*Mescoat* *29800 LANDERNEAU* *02 98 85 33 24* **ce.0290045S@ac-rennes.fr**		
4	*Rennes*	*Bretagne*	*Côtes-d'Arm or*	*0221623V* *CLG François Broussais*	*1 rue Broussais - BP 32066* *22102 DINAN*		

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

					02 96 39 20 36 ce.0221623V@ac-rennes.fr		
5	*Caen*	*Basse-Normandie*	*Calvados*	*0140005E* *LP ARCISSE DE CAUMONT*	*3 RUE BARON GERARD* *14402 BAYEUX CEDEX* *02 31 51 18 80* ce.0140005e@ac-caen.fr		
6	*Caen*	*Basse-Normandie*	*Calvados*	*0140061R* *LG MARCEL GAMBIER*	*3 RUE GENERAL LECLERC* *14107 LISIEUX* *02 31 48 24 60* ce.0140061r@ac-caen.fr		
7	*Caen*	*Basse-Normandie*	*Manche*	*0500048F CLG LES COURTILS*	*4 rue du Clos* *50590 MONTMARTIN SUR MER* *02 33 76 76 60* ce.0500048f@ac-caen.fr		
8	*Rouen*	*Haute-Normandie*	*Seine-Maritime*	*0760005T* *LGT Thomas Corneille*	*AVENUE ANDRE MAUROIS* *76360 BARENTIN* *02 32 94 96 36*	*Reçu le 10/04*	

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

					ce.0760005T@ac-rouen.fr		
9	*Rouen*	*Haute-Normandie*	*Eure*	*0270003G* *LGT Augustin Fresnel*	*14 RUE KLEBER MERCIER* *27301 BERNAY* *02 32 47 32 40* ce.0270003G@ac-rouen.fr	*Reçu le 10/04*	
10	*Rouen*	*Haute-Normandie*	*Seine-Maritime*	*0760023M* *LGT Jehan Ango*	*25 RUE ROGER LECOFFRE* *76203 DIEPPE* *02 32 14 01 20* ce.0760023M@ac-rouen.fr		
11	*Amiens*	*Picardie*	*Aisne*	*0021946E* *LGT Européen*	*AVENUE DE NOUE - BP 158 02600 VILLERS COTTERETS 03 23 96 39 23* Ce.0021946E@ac-amiens.fr		
12	*Amiens*	*Picardie*	*Oise*	*0600032J* *CLG LAROCHEFOUCAULD*	*AVENUE DU GENERAL DE GAULLE 60140 LIANCOURT* *03 44 73 82 50* Ce.0600032J@ac-amiens.fr	*Reçu le 10/04*	
13	*Amiens*	*Picardie*	*Somme*	*0800046R* *LGT Pierre Mendès France*	*ROUTE DE SAINT DENIS - BP 29 80201 PERONNE CEDEX 03 22 73 35 00* Ce.0800046R@ac-amiens.fr		

14	*Lille*	*Nord Pas de Calais*	*Nord*	*0590122M* *LGT Valentine Labbé*	*41 rue pauldoumer - BP226 –* *59563 LA MADELEINE CEDEX* *03 20 63 02 63* *ce.0590122M@ac-lille.fr*		
15	*Lille*	*Nord Pas de Calais*	*Nord*	*0590121L* *LGT CesarBaggio*	*boulevard d'alsace* *59000 LILLE* *03 20 88 67 88* *ce.0590121L@ac-lille.fr*	*Reçu le 10/04*	
16	*Lille*	*Nord Pas de Calais*	*Pas-De-Calais*	*0620007W* *LGT Gambetta*	*25 boulevard carnot - BP40919* *62022 ARRAS CEDEX* *03 21 21 34 80* *ce.0620007W@ac-lille.fr*		
17	*Reims*	*Champagne Ardennes*	*Ardennes*	*0080035V* *CLG Arthur Rimbaud*	*20 quai Charcot* *08000 Charleville-Mézières* *03 24 33 20 54* *Ce.0080035V@ac-reims.fr*		
18	*Reims*	*Champagne Ardennes*	*Aube*	*0100735V* *Lycée agricole Charles Baltet (pro et tech)*	*Route de Viélaines* *10120 Saint-Pouange* *03 25 41 64 00*		

					Ce.0100735V@ac-reimes.fr		
19	*Reims*	*Champa-gne Ardennes*	*Marne*	*0511139L* *CLG Jeanne D'arc*	*94 avenue de Laon* *51100 Reims* *03 26 47 50 25* *ce.0511139L@ac-reims.fr*	*Reçu le 10/04*	
20	*Reims*	*Champa-gne Ardennes*	*Haute-Marne*	*0520052Z* *CLG Diderot*	*17 place Diderot* *BP 213* *52200 Langres* *03 25 87 55 95* *ce.0520052Z@ac-reims.fr*		
21	*Nancy-Metz*	*Lorraine*	*Meuse*	*0550072E* *Ly Alfred Kastler*	*1 rue de munnerstadt* *55700 Stenay* *03 29 80 32 54* *ce.0550072E@ac-nancy-metz.fr*		
22	*Nancy-Metz*	*Lorraine*	*Meurthe et Moselle*	*0540038* *Ly Henri Poincaré*	*2 rue de la Visitation* *CS 54202* *54042 NANCY-CEDEX* *03 83 17 39 40* *ce.0540038@ac-nancy-metz.fr*		
23	*Nancy-Metz*	*Lorraine*	*Vosges*	*0880036* *Ly Polyvalent Jean-Baptiste VUILLAUME*	*5, Avenue Gaillet* *BP 109* *88503 MIRECOURT Cedex* *03 29 37 06 33*		

					ce.0880036@ac-nancy-metz.fr		
24	Strasbourg	Alsace	Bas-Rhin	0671824U CLG Jean de La Fontaine	1 Rue Collège 67118 Geispolsheim 03.88.59.91.59 ce.0671824U@ac-strasbourg.fr		
25	Strasbourg	Alsace	Bas-Rhin	0670041F LGT HENRI MECK	10 r Henri Meck 11 67120 MOLSHEIM 03 88 49 44 88 ce.0670041F@ac-strasbourg.fr		
26	Strasbourg	Alsace	Haut-Rhin	0680007N LGT BARTHOLDI	9 r Lycée 68000 COLMAR 03.89.20.83.30 Ce.0680007N@ac-strasbourg.fr		
27	Besançon	Franche-Comté	Territoire de Belfort	0251711Z LGT Claude Nicolas Ledoux	14 rue Alain Savary BP 1327 25006 Besançon 03 81 48 18 18 ce.0251711z@ac-besancon.fr	Reçu le 10/04	
28	Besançon	Franche-Comté	Jura	0390071R CLG Maîtrise de la Cathédrale	34 rue de la Poyat 39200 Saint-Claude 03 84 45 07 04 ce.0390071R@ac-besancon.fr;		

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

29	*Besançon*	*Franche-Comté*	*Doubs*	*0250012C* *CLG Louis et Auguste Lumière*	*12 rue d'Alsace BP 199 25015 Besançon* *03 81 82 06 45* *ce.0250012c@ac-besancon.fr*		
30	*Dijon*	*Bourgogne*	*Yonne*	*0890008A* *LY POLYVALENT DES CHAUMES*	*16 AVENUE DU PARC DES CHAUMES 89206 AVALLON CEDEX* *0386349240* *ce.0890008A@ac-dijon.fr*	*Reçu le 10/04*	
31	*Dijon*	*Bourgogne*	*Nièvre*	*0580023K* *CLG JEAN JAURES*	*RUE JEAN BAPTISTE HUART* *58130 GUERIGNY* *0386901750* *ce.0580023K@ac-dijon.fr*	*Reçu le 10/04*	
32	*Dijon*	*Bourgogne*	*Saône-et-Loire*	*0710018J* *LY POLYVALENT JULIEN WITTMER*	*12 RUE DE CHAMPAGNY* *71120 CHAROLLES* *0385880100* *ce.0710018J@ac-dijon.fr*		
33	*Orléans-Tours*	*Centre*	*Cher*	*0180035r* *Ly polyvalent Edouard Vaillant*	*41 bis, rue Charles Hurvoy* *18108 Vierzon* *02.48.71.96.11*		

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

					ce.0180035r@ac-orleans-tours.fr		
34	*Orléans-Tours*	*Centre*	*Eure-et-Loire*	*0280889P* *CLG Michel Chasles*	*Boulevard Chasles* *28230 EPERNON* *02-37-83-48-86* ce.0280889p@ac-orleans-tours.fr		
35	*Orléans-Tours*	*Centre*	*Indre et Loire*	*0371099u* *Ly Henri Becquerel*	*1 Rue Jules Ladoumègue* *37000 Tours* *02.47.32.48.00* ce.0371099u@ac-orleans-tours.fr		
36	*Nantes*	*Pays de la Loire*	*Loire-Atlantique*	*0440274J* *LY POL NOTRE DAME*	*50 RUE JEAN JAURES* *BP : 14* *44401 REZE CEDEX* *02 40 32 87 87* ce.0440274J@ac-nantes.fr		
37	*Nantes*	*Pays de la Loire*	*Mayenne*	*0530005T* *CLG VOLNEY*	*54 RUE DU POIRIER* *53400 CRAON* *02 43 06 11 71* ce.0530005T@ac-nantes.fr		
3	*Nantes*	*Pays de*	*Vendé*	*0850135K*	*12 PLACE JEANNE D ARC* *BP : 79*		

8		*la Loire*	*e*	*LY POLYVALENT STE MARIE*	*85111 CHANTONNAY CEDEX* *02 51 46 84 09* *ce.0850135K@ac-nantes.fr*		
39	*Créteil*	*Ile de France*	*Seine Saint Denis*	*0931379U* *CLG PABLO NERUDA*	*4 RUE DU DR FLEMING 93604 AULNAY SOUS BOIS CEDEX* *01 43 83 94 00* *ce.0931379U@ac-creteil.fr*	*Reçu le 10/04*	
40	*Créteil*	*Ile de France*	*Seine Saint Denis*	*0931613Y* *LYC GT LOUISE MICHEL*	*70 AVENUE JEAN JAURES 93000 BOBIGNY* *01 48 10 22 44* *ce.0931613Y@ac-creteil.fr*	*Reçu le 10/04*	
41	*Créteil*	*Ile de France*	*Seine et Marne*	*0772651N* *CLG LE VIEUX CHENE*	*1 CHEMIN DU BICHERET 77700 CHESSY* *01 64 17 00 99* *ce.0772651N@ac-creteil.fr*		
42	*Paris*	*Ile de France*	*Paris*	*0752388N* *LP PIERRE LESCOT*	*35 RUE DES BOURDONNAIS 75001* *0 1 42 36 34 83* *ce.0752388N@ac-paris.fr*		
43	*Paris*	*Ile de France*	*Paris*	*0750648X* *LG VICTOR HUGO*	*27 RUE DE SEVIGNE 75003* *01 49 96 41 60* *ce.0750648X@ac-paris.fr*	*Reçu le 10/04*	

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

44	*Paris*	*Ile de France*	*Paris*	*0750654D* *Lycée Henri-IV*	*23 rue Clovis - 75005 PARIS* *01.44.41.21.21* *ce.0750654d@ac-paris.fr*		
45	*Paris*	*Ile de France*	*Paris*	*0752249M* *CLG JULES ROMAINS*	*6 RUE CLER* *75007 PARIS* *01 43 17 36 65* *Ce.0752249M@ac-paris.fr*		
46	*Paris*	*Ile de France*	*Paris*	*0752250N* *CLG Paul Gauguin*	*35, rue Milton* *75009 Paris* *01 48 78 41 18* *Ce.0752250N@ac-paris.fr*	*Reçu le 10/04*	
47	*Paris*	*Ile de France*	*Paris*	*0750675B* *LGT VOLTAIRE*	*101 AVENUE DE LA REPUBLIQUE* *75011* *01 55 28 08 08* *ce.0750675B@ac-paris.fr*		
48	*Paris*	*Ile de France*	*Paris*	*0750553U* *LP GASTON BACHELARD*	*2 RUE TAGORE* *75013 PARIS* *01 45 85 69 29* *Ce.0750553U@ac-paris.fr*		
49	*Paris*	*Ile de France*	*Paris*	*0752546K* *CLG CAMILLE SEE*	*11 RUE LEON LHERMITTE* *75015 PARIS* *01 48 28 13 37* *ce.0752546K@ac-paris.fr*		

50	*Paris*	*Ile de France*	*Paris*	*0750705J* *LY + CLG Honoré de Balzac*	*118, boulevard Bessières* *75017 PARIS* *01 53 11 12 13* *ce.0750705j@ac-paris.fr*		
51	*Paris*	*Ile de France*	*Paris*	*0750507U* *CLG Georges-Brassens*	*4 rue Erik-Satie* *75019 Paris* *01 40 18 78 35* *ce.0750507u@ac-paris.fr*		
52	*Versailles*	*Ile de France*	*Yvelines*	*0780002D* *CLG Saint-Exupéry*	*7 RUE DES CARDINETTES* *78570 ANDRESY* *01 39 74 71 17* *Ce.0780002D@ac-versailles.fr*	*Reçu et lu le 10/04*	
53	*Versailles*	*Ile de France*	*Essonnes*	*0911251R* *LGT Parc des Loges*	*BOULEVARD DES CHAMPS ELYSEES* *91012 EVRY* *01 60 77 61 72* *Ce.0911251R@ac-versailles.fr*		
54	*Versailles*	*Ile de France*	*Hauts de Seine*	*0921166T* *JEAN JAURES*	*280 AVENUE JEAN JAURES* *92291 CHATENAY-MALABRY* *01 40 83 40 00*	*Reçu et lu le 10/04*	

					Ce.0921166T@ac-versailles.fr		
55	*Versailles*	*Ile de France*	*Val d'Oise*	*0951090U* *LP Pierre-Mendes France*	*1 RUE DE GOUSSAINVILLE* *95400 VILLIERS-LE-BEL* *01 34 38 31 00* Ce.0951090U@ac-versailles.fr		
56	*Poitiers*	*Poitou-Charentes*	*Charente-Maritime*	*0170028N* *LGT JEAN DAUTET*	*18 RUE DELAYANT* *17022 LA ROCHELLE* *05 46 28 05 70* ce.0170028N@ac-poitiers.fr		
57	*Poitiers*	*Poitou-Charentes*	*Deux Sèvres*	*0790007D* *LGT MAURICE GENEVOIX*	*36 RUE DE MALABRY* *79301 BRESSUIRE* *05 49 80 37 00* ce.0790007D@ac-poitiers.fr	*Reçu et lu le 10/04*	
58	*Poitiers*	*Poitou-Charentes*	*Vienne*	*0860028N* *LGT Jean Moulin*	*AVENUE JEAN MOULIN* *86501 MONTMORILLON* *05 49 91 00 02* ce.0860028N@ac-poitiers.fr		

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

59	*Limoges*	*Limousin*	*Corrèze*	*Ly polyvalent* *Notre Dame de la providence*	*19 RUE GENERAL DE GAULLE* *19200 USSEL* *05 55 72 11 33* **administration@notredame-ussel.asso.fr**		
60	*Limoges*	*Limousin*	*Creuse*	*0230011M* *CLG Françoise Dolto*	*36 RUE DE LA MARCHE* *23270 CHATELUS MALVALEIX* *05 55 80 70 14* **ce.0230011M@ac-limoges.fr**	*Reçu le 10/04*	
61	*Limoges*	*Limousin*	*Haute Vienne*	*087081R* *CLG Auguste Renoir*	*119 RUE SAINTE-CLAIRE* *87036 LIMOGES* *05 55 01 77 10* **ce.0870817R@ac-limoges.fr**		
62	*Clermont-Ferrand*	*Auvergne*	*Allier*	*0031044U* *Ly polyvalent Geneviève Vincent*	*15 Bd du général de Gaulle* *03600 Commentry* *04.70.08.24.34* **0031044U@ac-clermont.fr**		
63	*Clermont-Ferrand*	*Auvergne*	*Cantal*	*CLG + LG Saint-Eugène*	*8 Rue du Cayla* *15000 Aurillac* *04 71 46 81 00*		

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

					secretariat-college-gerbert@wanadoo.fr		
64	*Clermont-Ferrand*	*Auvergne*	*Haute Loire*	*0430021P* *Ly Simone Weil*	*22 Boulevard Maréchal JOFFRE* *BP 40093* *43003 Le Puy en Velay cedex* *04.71.05.66.66* Ce.0430021P@ac-clermont.fr		
65	*Lyon*	*Rhône Alpes*	*Loire*	*0421171V* *CLG Pierre et Marie Curie*	*4 RUE GEORGES CLEMENCEAU - BP139* *42351 LA TALAUDIERE CEDEX* *04 77 53 99 00* Ce.0421171V@ac-lyon.fr		
66	*Lyon*	*Rhône Alpes*	*Ain*	*0010014K* *LGT Edgar Quinet*	*5 AVENUE JEAN MARIE VERNE - BP302* *01011 BOURG EN BRESSE CEDEX* *04 74 21 24 65* Ce.0010014K@ac-lyon.fr		
67	*Lyon*	*Rhône Alpes*	*Rhône*	*0690037R* *LGT La Martinère Diderot*	*18 PLACE GABRIEL RAMBAUD* *69283 LYON CEDEX 01* *04 78 28 06 81*		

					Ce.0690037R@ac-lyon.fr		
68	*Grenoble*	*Rhône Alpes*	*Ardèche*	*0070861Y* *CLG Saint-Louis*	*20 AVENUE DE CHABANNES* *07160 LE CHEYLARD* *04 75 29 05 27* ce.0070861Y@ac-grenoble.fr		
69	*Grenoble*	*Rhône Alpes*	*Drôme*	*0260035X* *LG Camille Vernet*	*160 RUE FAVENTINES* *26021 VALENCE CEDEX* *04 75 42 11 55* ce.0260035X@ac-grenoble.fr		
70	*Grenoble*	*Rhône Alpes*	*Haute - Savoie*	*0740013M* *Ly polyvalent Guillaume Fichet*	*219 RUE DE PRESSY* *74136 BONNEVILLE CEDEX* *04 50 97 20 62* ce.0740013M@ac-grenoble.fr		
71	*Grenoble*	*Rhône Alpes*	*Isère*	*0380029A* *LGT Eaux claires*	*7 RUE DE DUNKERQUE* *38030 GRENOBLE CEDEX 2* *04 76 70 50 00* ce.0380029A@ac-grenoble.fr		
72	*Grenoble*	*Rhône Alpes*	*Savoie*	*00731248K* *LGT Louis Armand*	*321 RUE DU GRAND CHAMP* *73020 CHAMBERY CEDEX* *04 79 72 30 30*		

					ce.0731248K@ac-grenoble.fr		
73	*Aix-Marseille*	*PACA*	*Hautes Alpes*	*0050007F* *Ly Aristide Briand*	*20 AVENUE COMMANDANT DUMONT* *BP 155* *05007 GAP CEDEX* *04.92.52.28.05* ce.0050007F@ac-aix-marseille.fr	*Reçu le 10/04*	
74	*Aix-Marseille*	*PACA*	*Alpes de Haute Provence*	*0040419J* *CLG ANDRE HONNORAT*	*1 RUE HONNORAT* *04400 BARCELONNETTE* *04.92.80.70.10* ce.0040419J@ac-aix-marseille.fr		
75	*Aix-Marseille*	*PACA*	*Vaucluse*	*0840016L* *Ly Victor Hugo*	*139 AVENUE VICTOR HUGO* *BP 273* *84208 CARPENTRAS CEDEX* *04.90.63.12.32* ce.0840016L@ac-aix-marseille.fr	*Reçu le 10/04*	
76	*Aix-Marseille*	*PACA*	*Bouches du Rhône*	*0132410Z* *Ly Maurice Genevoix*	*AVENUE GENERAL DE GAULLE* *13700 MARIGNANE* *04.42.88.76.90* ce.0132410Z@ac-aix-marseille.fr	*Reçu le 10/04*	
77	*Montpel-lier*	*Languedoc-Roussillo*	*Aude*	*0110004V* *LGT Paul Sabatier*	*36 rue Alfred de Musset* *11000 Carcassonne*		

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

		n			*04 68 25 24 16* *Ce.0110004V@ac-motpellier.fr*		
78	*Montpel-lier*	*Languedoc-Roussillon*	*Gard*	*0301723K* *CLG de Clarensac*	*Chemin de la Font du Rouve BP 8* *30870 Clarensac* *04 66 01 77 40* *Ce.0301723K@ac-montpellier.fr*		
79	*Montpel-lier*	*Languedoc-Roussillon*	*Hérault*	*0340039H* *LGT Clémenceau*	*31 avenue Georges Clemenceau* *34000 Montpellier* *04 67 06 03 33* *Ce.0340039H@ac-montpellier.fr*		
80	*Montpel-lier*	*Languedoc-Roussillon*	*Lozère*	*0480038F* *CLG Sacré-Coeur*	*43 avenue de la Gare* *48200 Saint-Chély-d'Apcher* *04 66 31 00 99* *Ce.0480038F@ac-montpellier.Fr*		
81	*Montpel-lier*	*Languedoc-Roussillon*	*Pyrénées Orientales*	*0660057D* *Ly polyvalent Pierre de Coubertin*	*2 avenue Pierre de Coubertin* *66120 Font-Romeu-Odeillo-Via* *04 68 30 83 00* *Ce.066005D@ac-montpellier.fr*		
82	*Toulouse*	*Midi-Pyrénées*	*Ariège*	*0090037S*	*7 AVENUE DE FOIX*		

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

				CLG PRIVE JEAN XXIII	***09100 PAMIERS*** ***05.61.67.92.29*** ***Ce.090037S@ac-toulouse.fr***		
83	***Toulouse***	***Midi-Pyrénées***	***Aveyron***	***0120025M*** ***Ly polyvalent Jean Jaurès***	***AVENUE JEAN JAURES BP 186*** ***12401 ST AFFRIQUE CEDEX*** ***05.65.98.14.80*** ***0120025M@ac-toulouse.fr***		
84	***Toulouse***	***Midi-Pyrénées***	***Haute Garonne***	***0311323V*** ***LGT Rive Gauche***	***AVENUE JEAN BAYLET*** ***31081 TOULOUSE CEDEX*** ***05.61.43.21.21*** ***0311323V@ac-toulouse.fr***		
85	***Toulouse***	***Midi-Pyrénées***	***Gers***	***0320010M*** ***CLG Saint-Exupéry***	***1 AVENUE PIERRE DE COUBERTIN*** ***32100 CONDOM*** ***05.62.28.04.31*** ***0320010M@ac-toulouse.fr***		
86	***Toulouse***	***Midi-Pyrénées***	***Lot***	***0460007H*** ***LGT Clément Marot***	***59 RUE DES AUGUSTINS BP 285*** ***46005 CAHORS CEDEX 9***		

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

					05.65.35.25.17 **0460007H@ac-toulouse.fr**		
87	*Toulouse*	*Midi-Pyrénées*	*Hautes Pyrénées*	*0650012K* *Ly Michelet*	*148 RUE MICHELET BP 80171* *65303 LANNEMEZAN CEDEX* *05.62.98.00.29* **0650012K@ac-toulouse.fr**		
88	*Toulouse*	*Midi-Pyrénées*	*Tarn*	*0810993P* *CLG Albert Camus*	*7 AVENUE ALBERT CAMUS* *81600 GAILLAC* *05.63.81.60.01* **0810993P@ac-toulouse.fr**		
89	*Toulouse*	*Midi-Pyrénées*	*Tarn et Garonne*	*0820044C* *LGT PIERRE MARIE THEAS*	*82000 MONTAUBAN* *05.63.03.96.27* **0820044C@ac-toulouse.fr**		
90	*Bordeaux*	*Aquitaine*	*Dordogne*	*0240010F* *CLG Aliénor d'Aquitaine*	*RUE DE LA BRIGADE RAC* *24310 BRANTOME* *05.53.05.71.13* **Ce.0240010F@ac-bordeaux.fr**	*Reçu le 10/04*	

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

91	*Bordeaux*	*Aquitaine*	*Gironde*	*0330088S* *LGT Max Linder*	*43 ALLEE ROBERT BOULIN - BP 217* *33505 LIBOURNE CEDEX* *05.57.51.16.08* Ce.0330088S@ac-bordeaux.fr		
92	*Bordeaux*	*Aquitaine*	*Lot et Garonne*	*0470103G* *CLG Jean Moulin*	*RUE JEAN MERMOZ - BP 316* *47207 MARMANDE CEDEX* *05.53.20.36.50* Ce.0470103G@ac-bordeaux.fr	*Reçu le 10/04*	
93	*Nice*	*PACA*	*Alpes Maritimes*	*0060033D* *LGT Honoré d'Estienne D'Orves*	*13 AV. HONORE D ESTIENNE D ORVES* *06050 NICE CEDEX 1* *04 93 97 12 00* ce.0060033d@ac-nice.fr		
94	*Nice*	*PACA*	*Alpes Maritimes*	*0061376N* *CLG Yves Klein*	*BOULEVARD ALEX ROUBERT* *BP 51* *06480 LA COLLE SUR LOUP* *04 93 32 32 70* ce.0061376n@ac-nice.fr	*Reçu le 10/04*	

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

95	*Nice*	*PACA*	*Var*	*0830182X* *CLG Alphonse Daudet*	*215 AVENUE GABRIEL AMORETTI* *83160 LA VALETTE DU VAR* *04 94 27 04 64* **Ce.0830182X@ac-nice.fr**	*Reçu le 10/04*
96	*Nice*	*PACA*	*Var*	*0830025B* *LGT Jean Aicard*	*AVENUE GALLIENI* *BP 706* *83412 HYERES CEDEX* *04 94 12 80 50* **ce.0830025b@ac-nice.fr**	*Reçu le 10/04*
97	*Corse*	*Corse*	*Corse du Sud*	*6200001G* *Ly FESCH*	*5, cours Grandval - B.P. 311* *20176 AJACCIO* *04 95 51 60 80* **ce.6200001G@ac-corse.fr**	*Reçu et lu le 10/04*

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

98	*Corse*	*Corse*	*Haute Corse*	*7200009X* *Ly Giocante de Casabianca*	*Boulevard Jean ZUCCARELLI* *20200 BASTIA* *04 95 32 81 50* *ce.7200009X @ac-corse.fr*	
99	*Corse*	*Corse*		*6200048H* *CLG Camille Borossi Vico*	*20160 VICO* *04 95 26 61 41* *ce.6200048H @ac-corse.fr*	*Reçu et lu le 10/04*
100	*Corse*	*Corse*	*Haute Corse*	*7200021K* *Ly Pascal Paoli*	*Avenue Président Pierucci CORTE* *04 95 45 03 00* *ce.7200021K @ac-corse.fr*	

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Liste établissements Martinique.

Numéro	Académie	Nom de l'établissement	Coordonnées
1	Martinique	9720052Z CLG Julia Nicolas	**Rue Jacques Cazotte** **97256 FORT DE France** **0596713120** Ce.9720052Z@ac-martinique.fr
2	Martinique	9720010D CLG François Auguste Perrinon	**BOULEVARD AMILCAR CABRAL** **97200FORT-DE-France** **0596725231** Ce.9710010D@ac-martinique.fr
3	Martinique	9720855X CLG Patronage Saint-Louis	**4 ROUTE DU LAMENTIN** **97200 FORT-DE-France** **0596750193** Ce.9720855X@ac-martinique.fr
4	Martinique	9720007A	**11 PLACE ABBE GREGOIRE**

		CLG Terres Sainville	**97200 FORT-DE-France** **0596713635** Ce.9720007A@ac-martinique.fr
5	Martinique	9720004X Ly Joseph Gaillard	**RUE MARIE THERESE GERTRUDE** **97261 FORT-DE-France** **0596619910** Ce.9720004X@ac-martinique.fr
6	Martinique	9720063L Ly Saint-Joseph de Cluny	**22 ROUTE DE CLUNY** **97200 FORT-DE-France** **0596700999** Ce.9720063L@ac-martinique.Fr
7	Martinique	9720002V Ly Victor Schoelcher	**BOULEVARD ROBERT ATTULY** **97262 FORT-DE-France** **0596713033** Ce.9720002V@ac-martinique.fr

8	Martinique	9720003W Ly Bellevue	**RUE MARIE THERESE GERTRUDE** **97262 FORT-DE-France** **0596615014** Ce.9720003W@ac-martinique.fr
9	Martinique	9720035F Clg Le Diamant	**LE DIAMANT 97223** **0596764398** Ce.9720035F@ac-martinique.fr
10	Martinique	9720871P Ly Centre Saint-Raphaël	**QUARTIER BEL AIR** **97233 SCHOELCHER** **0596527033** Ce.9720871P@ac-martinique.Fr
11	Martinique	9720455M CLG Vincent Placoly	**2 RUE DE L UNIVERSITE** **97233 SCHOELCHER** **0596612428** Ce.9720455M@ac-martinique.fr

12	Martinique	9720470D CLG Edouard Glissant	**PLACE D`ARMES** **97286 LE LAMENTIN** **0596511821** Ce.9720470D@ac-martinique.fr
13	Martinique	9720776L CLG Adventiste Rama	**CITE SCOLAIRE ADVENTISTE RAMA 97228 SAINTE-LUCE** **0596625193** Ce.9720776L@ac-martinique.Fr
14	Martinique	9720472F CLG Basse-Pointe	**QUARTIER HACKAERT** **97218 BASSE-POINTE** **0596785212** Ce.9720472F@ac-martinique.fr
15	Martinique	9720726G Ly Joseph Pernock	**LE LORRAIN 97214** **0596534457** Ce.9720726G@ac-martinique.fr
16	Martinique	9720516D	**ROUTE DE FONDS ST DENIS**

		LP Saint-James	**97250 SAINT-PIERRE** **0596781605** Ce.9720516D@ac-martinique.Fr
17	Martinique	9720725F Ly Joseph Zobel	**QUARTIER THORAILLE** **97215 RIVIERE-SALEE** **0596682509** Ce.9720725F@ac-martinique.fr
18	Martinique	9720019N Clg Paul Symphor	**1 AVENUE PAUL SYMPHOR** **97231LE ROBERT** **0596654546** Ce.9720019N@ac-martinique.fr
19	Martinique	9720350Y Ly Frantz Fanon	**CITE SCOLAIRE FRANTZ FANON** **97220 LA TRINITE** **0596582196** Ce.9720350Y@ac-martinique.fr

20	Martinique	9720771F Ly La Jetée	**ROUTE DE LA JETEE** **97240 LE FRANCOIS** **0596543226** Ce.9720771F@ac-martinique.Fr

Liste établissements Mayotte.

Numéro	Académie	**Etablissement**	Coordonnées
1	Mayotte	**9760229V** **Ly de Petite Terre**	57 lotTrotroNjéou 97615 PAMANDZI **02 69 60 55 65** lpo.petite-terre@ac-mayotte.fr
2	Mayotte	**9760270P** **Ly d'Acoua**	BP 120 97630 MTZAMBORO **02 69 62 14 88** lpo.cite-du-nord@ac-mayotte.fr
3	Mayotte	**9760316P** **Ly Chirongui**	BP 12 97620 CHIRONGUI

			02.69.64.78.54 lpo.chirongui@ac-mayotte.fr
4	Mayotte	**9760180S** **CLG de Sada**	BP 119 97640 SADA **02.69.62.16.76** clg.sada@ac-mayotte.fr
5	Mayotte	**9760127J** **Ly de Mamoudzou**	BP 46 97600 MAMOUDZOU **02.69.61.13.55** lpo.mamoudzou@ac-mayotte.fr
6	Mayotte	**9760183V** **CLG Zena M'Dere**	BP 362 97615 PAMANDZI **02.69.60.27.26** clg.pamandzi@ac-mayotte.fr
7	Mayotte	**9760042S** **CLG de Tsimkoura**	BP 04 97620 CHIRONGUI **02.69.62.02.02** clg.tsimkoura@ac-mayotte.fr

8	Mayotte	**9760308F** **CLG de Passamainty**	97600 MAMOUDZOU **02.69.62.67.00** clg.passamainty@ac-mayotte.fr
9	Mayotte	**9760244L** **CLG de Koungou**	97600 KOUNGOU **02.69.64.50.00** clg.koungou@ac-mayotte.fr
10	Mayotte	**9760163Y** **LP de Kaweni**	BP 205 97600 MAMOUDZOU **02.69.61.09.76** lpo.kaweni@ac-mayotte.fr

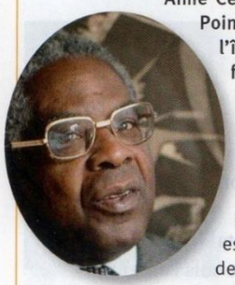
Annexe 4 : Extraits de manuels scolaires utilisés pour l'analyse qualitative

Lecture d'une œuvre

Repères

Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal*

L'enfance martiniquaise



Aimé Césaire.

Aimé Césaire naît en 1913 à Basse-Pointe, une commune du nord de l'île de la Martinique, dans une famille de la petite bourgeoisie noire: son père travaille dans l'administration et a reçu de son propre père, enseignant, une solide culture classique. La famille ne manque de rien. Excellent élève, Aimé Césaire est vite repéré et on lui propose de continuer à étudier en France métropolitaine.

Aimé Césaire à Paris

En 1931, il entre en classes préparatoires au lycée Louis-le-Grand, à Paris. Il fait aussitôt une rencontre majeure, celle de Léopold Sédar Senghor. Ce fils de l'aristocratie sénégalaise le prend sous sa protection et lui fait découvrir à travers ses récits ce qui est pour Césaire l'Antillais une *terra incognita*: l'Afrique. En 1934, Césaire fonde avec Senghor, le Guyanais Léon-Gontran Damas et le Sénégalais Birago Diop la revue *L'Étudiant noir*, qui soulève les questions de l'héritage africain et réunit des communautés jusqu'alors dispersées.

La rédaction du *Cahier*

En 1936, Césaire séjourne sur la côte croate: devant l'île de Martinska, il lui semble être face à sa Martinique natale. **La nostalgie soudaine, et les questions qui l'agitent, lui permettent d'écrire le premier jet du *Cahier d'un retour au pays natal*.** Il le retravaille longuement jusqu'à la première publication en revue, en 1939. Le texte ne trouve que peu d'écho, mal servi par une diffusion confidentielle. Cette même année, Césaire obtient l'agrégation de lettres classiques et regagne la Martinique pour commencer à y enseigner.

La diffusion du *Cahier*

Lorsque le gouvernement de Vichy arrive au pouvoir, **Césaire, son épouse Suzanne Roussi, et d'autres intellectuels martiniquais créent la revue *Tropiques* qui s'oppose à l'idéologie officielle.** André Breton, de passage à la Martinique, découvre Césaire par le biais de cette revue: enthousiasmé par le *Cahier*, lui et le peintre cubain Wifredo Lam en promeuvent l'édition, d'abord à Cuba puis à New York. C'est le début de la fortune du *Cahier*. Le texte définitif est publié dans la toute nouvelle maison d'édition Présence Africaine en 1956. Il ne cessera d'influencer les poètes et intellectuels antillais et francophones.

La carrière politique et littéraire de Césaire

À la Libération, Aimé Césaire rejoint le Parti communiste et est élu député-maire de Fort-de-France: s'il quitte le PCF en 1956, il poursuit ses mandats sous la bannière du Parti progressiste martiniquais jusqu'en 1993 pour la députation et 2001 pour la mairie. Il poursuit parallèlement une œuvre de dramaturge, de poète et d'essayiste. Il décède en 2008 à Fort-de-France.

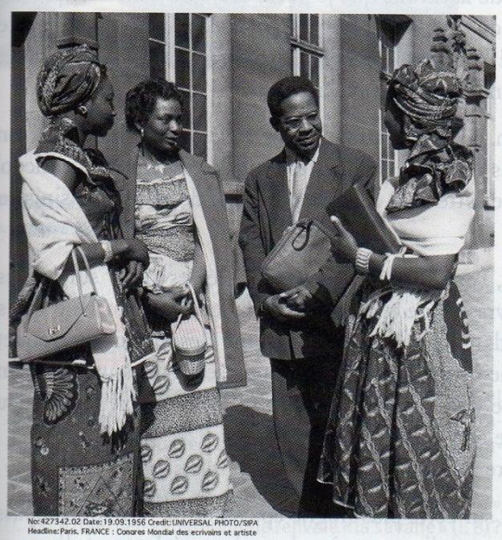


Affiches d'Aimé Césaire pour la campagne électorale de 1978 (élections législatives).

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Aimé Césaire en 10 dates

1913	Naissance à la Martinique.
Vers 1935	Création à Paris, sous l'impulsion de Léopold Sédar Senghor et d'Aimé Césaire, du mouvement dit de la Négritude.
1939	*Cahier d'un retour au pays natal* (poème).
1945	Maire de Fort-de-France (jusqu'en 2001). Député de Martinique (jusqu'en 1993).
1946	*Les Armes miraculeuses* (recueil poétique).
1950	*Discours sur le colonialisme* (essai).
1963	*La Tragédie du roi Christophe* (pièce de théâtre).
1966	*Une saison au Congo* (pièce de théâtre).
1982	*Moi, laminaire* (recueil poétique).
2008	Décès et obsèques nationales à Fort-de-France.



Aimé Césaire lors du premier congrès des écrivains et artistes noirs à la Sorbonne, 1956.

Le mouvement de la Négritude

Le terme « négritude » apparaît pour la première fois sous la plume de Césaire en 1935, dans la revue *L'Étudiant noir*, puis dans le *Cahier d'un retour au pays natal*. Aimé Césaire est ainsi considéré, avec Léopold Sédar Senghor, comme le fondateur du mouvement de la Négritude. À l'époque où Césaire écrit le *Cahier*, les Noirs vivent pour nombre d'entre eux sous le joug colonial. Aux États-Unis, ils souffrent de la ségrégation : les lois raciales ne sont définitivement abolies que dans les années 1960, avec le mouvement pour les droits civiques. Dans ce contexte, toute identité noire, qu'elle soit africaine, américaine ou antillaise, est déconsidérée, méprisée, ou regardée avec condescendance. Le *Cahier d'un retour au pays natal* propose de prendre conscience des souffrances et de l'humiliation des Noirs pour pouvoir enfin retrouver une dignité. De négatif, le fait d'être noir devient positif : un espoir est retrouvé. La révolte devient possible.

Une révolution intérieure : l'organisation du poème

Le *Cahier d'un retour au pays natal* progresse par répétitions et par à-coups. Des thèmes reviennent régulièrement, d'autres apparaissent brusquement. Il est donc difficile de découper ce poème, dont toutes les parties sont liées. On peut cependant en décrire la dynamique générale.

La première étape est **celle du refus, du rejet du pays d'enfance**. Le poète se dissocie de la Martinique, il la regarde de loin, et exprime son profond dégoût de ce qu'elle est. Puis il prend conscience qu'en méprisant son île, lui aussi devient méprisable : **il accepte alors l'héritage de souffrance et de misère des Noirs déportés aux Antilles, pour devenir leur porte-parole**. Le poète peut alors dire les pires moments de l'esclavage, porter la mémoire de ses ancêtres, et prendre en « pitié » les colons « omniscients et naïfs ». C'est **le chemin vers la libération** : « la vieille négritude se cadavérise », la soumission disparaît, et Césaire chante la libération du peuple noir.

Le mouvement du texte est ainsi celui d'une **renaissance** : l'identité noire, libérée de la haine de soi que lui imposaient ses souffrances, se met à revivre. Césaire, lui aussi, renaît pour son pays natal, et naît en tant que poète.



Aimé Césaire en 1959.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

La haine du pays natal

« Au bout du petit matin… »

Dans les années 1930, la représentation des Antilles est tout imprégnée d'exotisme, de « doudouisme », qui ne voit des Îles que leur douceur de vivre. Aimé Césaire le Martiniquais est pourtant loin de retrouver dans son île natale le cliché d'une île paradisiaque : le retour semble impossible.

Au bout du petit matin…
Va-t-en, lui disais-je, gueule de flic, gueule de vache[1], va-t-en je déteste les larbins de l'ordre et les hannetons de l'espérance. Va-t-en mauvais gris-gris, punaise de moinillon. Puis je me tournais vers des paradis pour lui et les siens perdus, plus calme que la face d'une femme qui ment, et là, bercé par les effluves d'une pensée jamais lasse je nourrissais le vent, je délaçais les monstres et j'entendais monter de l'autre côté du désastre[2], un fleuve de tourterelles et de trèfles de la savane que je porte toujours dans mes profondeurs à hauteur inverse du vingtième étage des maisons les plus insolentes et par précaution contre la force putréfiante des ambiances crépusculaires, arpentée nuit et jour d'un sacré soleil vénérien[3].

Au bout du petit matin bourgeonnant d'anses frêles les Antilles qui ont faim, les Antilles grêlées de petite vérole, les Antilles dynamitées d'alcool, échouées dans la boue de cette baie, dans la poussière de cette ville sinistrement échouées.

Au bout du petit matin, l'extrême, trompeuse désolée eschare[4] sur la blessure des eaux ; les martyrs qui ne témoignent pas ; les fleurs du sang qui se fanent et s'éparpillent dans le vent inutile comme des cris de perroquets babillards ; une vieille vie menteusement souriante, ses lèvres ouvertes d'angoisses désaffectées ; une vieille misère pourrissant sous le soleil, silencieusement ; un vieux silence crevant de pustules tièdes,
l'affreuse inanité de notre raison d'être.

Au bout du petit matin, sur cette plus fragile épaisseur de terre que dépasse de façon humiliante son grandiose avenir – les volcans éclateront, l'eau nue emportera les taches mûres du soleil et il ne restera plus qu'un bouillonnement tiède picoré d'oiseaux marins – la plage des songes et l'insensé réveil.

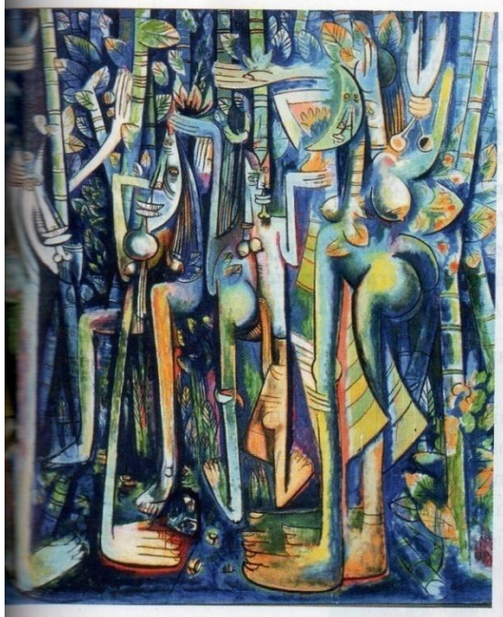
Au bout du petit matin, cette ville plate – étalée, trébuchée de son bon sens, inerte, essoufflée sous son fardeau géométrique de croix éternellement recommençante[5], indocile à son sort, muette, contrariée de toutes façons, incapable de croître selon le suc de cette terre, embarrassée, rognée, réduite, en rupture de faune et de flore.

Au bout du petit matin, cette ville plate – étalée…

Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal* [1939], Présence Africaine Éditions, 1955.

1. Vache : terme familier pour « policier », synonyme de « flic ».
2. Désastre : déportation des esclaves noirs, à travers l'océan Atlantique.
3. Vénérien : qui est lié à la sexualité. Mais le mot est surtout connu pour son emploi dans l'expression *maladie vénérienne* : c'est aussi la maladie qui est *connotée*, ici.
4. Eschare : nécrose de la peau, formant une croûte.
5. Une croix éternellement recommençante : le centre de Fort-de-France suit un plan en damier.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017



Wifredo Lam, *La Jungle*, 1943.

« Mais qui tourne ma voix ? »

Mais qui tourne ma voix ? qui écorche ma voix ? Me fourrant dans la gorge mille crocs de bambou. Mille pieux d'oursin. C'est toi sale bout de monde. Sale bout de petit matin. C'est toi sale haine. C'est toi poids de l'insulte et cents ans de coups de fouet. C'est toi cent ans de ma patience, cent ans de mes soins juste à ne pas mourir.

Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal* [1939], Présence Africaine Éditions, 1955.

→ **Du même auteur** p. 292, 294 et 296
→ **Histoire littéraire** p. 301

Analyse des textes

L'impossible retour : le drame antillais

1. Comparez le titre *Cahier d'un retour au pays natal* et l'entrée du texte « Va-t-en » (l. 2) : en quoi est-ce paradoxal ? Montrez que le poète n'est pas heureux de retrouver sa Martinique natale.

2. Pour un Antillais, où est « l'autre côté du désastre » (l. 7) ? À quel lieu géographique renvoie « la savane » (l. 8) ? Expliquez en quoi elle est un refuge et contre quoi elle protège le poète.

3. Montrez que Césaire critique la soumission des Antilles en étudiant le thème du silence. Puis relevez les termes qui évoquent l'horizontalité.

4. Quel passage du texte nous donne un sentiment d'espoir ? En quoi cet espoir est-il aussi paradoxal ?

Au bout du dégoût : une parole violente

5. Repérez une figure de style rythmique qui scande le poème, ainsi que des répétitions à l'intérieur des strophes : quelle tonalité donnent-elles au poème ?

6. Analysez la construction des phrases des lignes 10 à 17 et 23 à 26 : comment renforce-t-elle le sentiment de dégoût ?

7. Étudiez le champ lexical de la pourriture puis celui de la maladie dans le texte : quelle image des Antilles nous donnent-ils ? Est-ce conforme à la représentation la plus courante ?

Écriture d'invention

8. Vous écrirez à votre tour la description d'un lieu *a priori* enchanteur : votre texte devra en signifier le dégoût, le rejet. Comme Aimé Césaire, vous utiliserez le procédé de l'anaphore.

Conseil de méthode

▶ Comme les autres exercices d'écriture, l'écriture d'invention demande une phase de préparation. Commencez par faire un plan de votre travail au brouillon : organisez les idées et les thèmes qui composeront votre description.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Une figure révolutionnaire

« Ce qui est à moi… »

Né esclave dans la colonie française de Saint-Domingue (future Haïti), puis affranchi, Toussaint Louverture prend en 1791 la tête de la révolte des esclaves haïtiens et proclame l'autonomie d'Haïti. Césaire fait du leader haïtien un espoir pour les Antilles : « Haïti, où la négritude se mit debout pour la première fois et dit qu'elle croyait à son humanité. »

Et je me dis Bordeaux et Nantes et Liverpool et New York
et San Francisco]
pas un bout de ce monde qui ne porte mon empreinte digitale
et mon calcanéum[1] sur le dos des gratte-ciel et ma crasse
dans le scintillement des gemmes[2] !
Qui peut se vanter d'avoir mieux que moi ?
Virginie. Tennessee. Géorgie. Alabama
Putréfactions monstrueuses de révoltes
inopérantes,
marais de sang putrides
trompettes absurdement bouchées
terres rouges, terres sanguines, terres consanguines,

Ce qui est à moi aussi : une petite cellule dans le Jura[3],
une petite cellule, la neige la double de barreaux blancs
la neige est un geôlier blanc qui monte la garde devant une prison

Ce qui est à moi
c'est un homme seul emprisonné de blanc
c'est un homme seul qui défie les cris blancs de la mort blanche
(TOUSSAINT, TOUSSAINT LOUVERTURE)
c'est un homme seul qui fascine l'épervier blanc de la mort blanche
c'est un homme seul dans la mer inféconde de sable blanc
c'est un moricaud[4] vieux dressé contre les eaux du ciel
La mort décrit un cercle brillant au-dessus de cet homme
la mort étoile doucement au-dessus de sa tête
la mort souffle, folle, dans la cannaie mûre de ses bras
la mort galope dans la prison comme un cheval blanc
la mort luit dans l'ombre comme des yeux de chat
la mort hoquette comme l'eau sous les Cayes[5]
la mort est un oiseau blessé
la mort décroît
la mort vacille
la mort est un patyura[6] ombrageux
la mort expire dans une blanche mare de silence.

1. **Calcanéum :** os du talon.
2. **Gemmes :** pierres précieuses.
3. **Une petite cellule dans le Jura :** Toussaint Louverture, fait prisonnier, meurt au Fort de Joux, dans le Jura, en 1803.
4. **Moricaud :** basané, brun. Le mot a une connotation péjorative, raciste.
5. **Les Cayes :** îlots bas et sablonneux, aux Antilles.
6. **Un patyura :** petit lémurien qui, pour les Guyanais, accompagne les morts.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Gonflements de nuit aux quatre coins de ce petit matin
soubresauts de mort figée
destin tenace
cris debout de terre muette
la splendeur de ce sang n'éclatera-t-elle point ?

Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal* [1939], Présence Africaine Éditions, 1955.



Jean Wilner, ***Arrestation de Toussaint Louverture, 7 juin 1882***, 1971.

Analyse du texte

L'héritage noir

1. Montrez que Césaire chante ici la mémoire des peuples noirs. Quels faits historiques sont évoqués par les noms des villes européennes et des villes américaines ?

2. Commentez les trois adjectifs du vers 11, en expliquant la variation sur le thème du sang.

3. Commentez l'expression « Ce qui est à moi » (v. 12 et v. 15) : qu'est-ce que cette revendication a de provoquant et de paradoxal ? Relevez ce qui dans le texte atteste la fierté, l'énergie et l'optimisme du poète.

4. Expliquez les différents sens des « trompettes absurdement bouchées » (v. 10) : dans quel genre de musique joue-t-on avec ces instruments ? Quel rapport voyez-vous entre cette image et les « révoltes inopérantes » ?

Toussaint Louverture face à la mort

5. Par quels mots Toussaint Louverture est-il ici caractérisé ? Montrez que Césaire en fait un héros et un martyr du peuple noir.

6. En observant plus particulièrement les verbes et les mouvements, décrivez précisément le déroulement du combat qui est évoqué dans ces lignes. Qui remporte ici la victoire ?

7. Étudiez l'emploi du mot « blanc » dans le texte : quelles sont ses différentes connotations ?

Vers le commentaire

8. En observant les répétitions, les anaphores, les sonorités, étudiez dans une partie de commentaire la façon dont le rythme de ce texte sert l'expression de la lutte, de l'affirmation de soi et de l'espérance.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

La solidarité retrouvée

« Eia pour le Kaïlcédrat royal ! »

Césaire renoue enfin avec son peuple et reconnaît avec fierté sa « négritude » : mais elle est bien différente de l'orgueil conquérant des colonisateurs. La négritude est ici, comme chez Senghor, une manière de comprendre le monde plutôt que de le soumettre, un humanisme propre au monde noir.

Eia[1] pour le Kaïlcédrat[2] royal !
Eia pour ceux qui n'ont jamais rien inventé
pour ceux qui n'ont jamais rien exploré
pour ceux qui n'ont jamais rien dompté

mais il s'abandonnent, saisis, à l'essence de toute chose
ignorants des surfaces mais saisis par le mouvement de toute chose
insoucieux de dompter, mais jouant le jeu du monde

véritablement les fils aînés du monde
poreux à tous les souffles du monde
aire fraternelle de tous les souffles du monde
lit sans drain[3] de toutes les eaux du monde
étincelle du feu sacré du monde
chair de la chair du monde palpitant du mouvement même du monde !

Tiède petit matin de vertus ancestrales
Sang ! Sang ! tout notre sang ému par le cœur mâle du soleil
ceux qui savent la féminité de la lune au corps d'huile
l'exaltation réconciliée de l'antilope et de l'étoile
ceux dont la survie chemine en la germination de l'herbe !
Eia parfait cercle du monde et close concordance !

Écoutez le monde blanc
horriblement las de son effort immense
ses articulations rebelles craquer sous les étoiles dures
ses raideurs d'acier bleu transperçant la chair mystique
écoute ses victoires proditoires[4] trompeter ses défaites
écoute aux alibis grandioses son piètre trébuchement

Pitié pour nos vainqueurs omniscients et naïfs !

Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal* [1939], Présence Africaine Éditions, 1955.

1. **Eia** : courage.
2. **Kaïlcédrat** : arbre de la savane africaine.
3. **Drain** : dans un terrain humide, conduit permettant d'évacuer l'eau.
4. **Proditoires** : traîtres.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

« J'accepte »

Le poète, après avoir tenu à distance la misère de son peuple, après avoir refusé de retourner vers cette souffrance, décide de l'accepter « entièrement, sans réserve ». Le poème rappelle l'histoire de l'esclavage, pour libérer enfin le peuple antillais de son fardeau.

J'accepte. J'accepte.
et le nègre fustigé qui dit : « Pardon mon maître »
et les vingt-neuf coups de fouet légal
et le cachot de quatre pieds de haut
et le carcan à branches
et le jarret coupé à mon audace marronne[1]
et la fleur de lys[2] qui flue du fer rouge sur le gras de mon épaule
et la niche de Monsieur Vaultier Mayencourt, où j'aboyai six mois de caniche
et Monsieur Brafin
et Monsieur de Fourniol
et Monsieur de la Mahaudière[3]
et le pian[4]
le molosse
le suicide
la promiscuité
le brodequin
le cep
le chevalet
la cippe[5]
le frontal

1. **Marronne** : dans les colonies de plantation, l'esclave marron est celui qui a fui pour échapper à sa condition.
2. **La fleur de lys** : le marquage au fer, d'une fleur de lys, était une autre des peines prévues par la loi (le Code noir) pour les esclaves fugitifs.
3. **M. Brafin, M. de Fourniol, M. de la Mahaudière** : noms de maîtres demeurés célèbres pour leur cruauté envers les esclaves.
4. **Pian** : maladie infectieuse.
5. **Cippe** : petite colonne placée sur un tombeau.



Chaînes d'esclave, 1850.

Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal* [1939], Présence Africaine Éditions, 1955.

Analyse des textes

Les fils aînés du monde [1er EXTRAIT]

1. Le poème parle d'un lien particulier entre les Noirs et le monde. Pour l'expliquer, commentez le thème de la nature dans l'ensemble du poème. Puis, étudiez la répétition du mot « monde » et les métaphores qui lui sont liées. Comment comprenez-vous le vers 13 ?

2. En observant le lexique, montrez que ce texte évoque le continent africain. Pour l'Antillais Césaire, que semble représenter l'Afrique ?

3. Le poème définit également le « monde blanc » (v. 20) : des vers 20 à 25, quelles sont les valeurs associées au monde occidental ? Que pensez-vous de cette vision de l'opposition d'une culture noire et d'une culture blanche ?

4. En quoi ce texte opère-t-il un retournement des valeurs ? Expliquez le sens du dernier vers.

La mémoire de l'esclavage [2e EXTRAIT]

5. Expliquez la position du poète dans cet extrait : que signifie « J'accepte » (v. 1) ?

6. Qui dit « je », ici ? Comparez la première personne du vers 1 et celle du vers 8. Comment comprenez-vous ce double usage de la première personne ?

7. Le texte nomme les tortures et les souffrances de l'esclavage, notamment dans sa dernière partie. Cherchez dans un dictionnaire les pratiques évoquées. Montrez que le rythme du poème contribue lui aussi à les faire comprendre.

Vers la dissertation

8. Dans un développement argumenté, vous expliquerez en quoi Aimé Césaire se fait le porte-parole de son peuple. Vous vous appuierez sur ces textes et sur votre lecture de l'œuvre intégrale.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

La libération

« Je dis hurrah ! »

Césaire a retrouvé la mémoire de son peuple. Dans le poème, les Noirs ne sont plus dupes de l'aliénation et de l'humiliation qui leur sont imposées. La « vieille négritude », celle du « bon nègre », paisible, sans esprit de rébellion, peut enfin disparaître, et les esclaves sortir des cales où l'histoire les maintenait prisonniers. Césaire se fait prophète de cette libération.

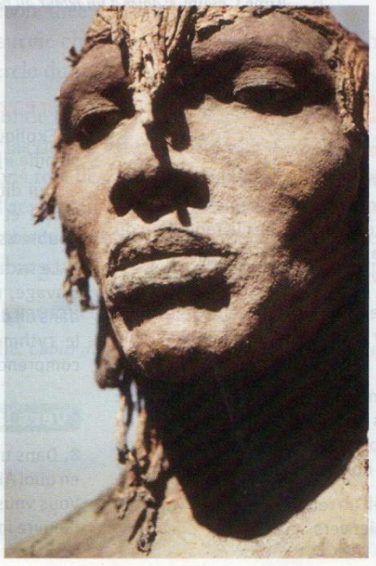
Je dis hurrah ! La vieille négritude
progressivement se cadavérise
l'horizon se défait, recule et s'élargit
et voici parmi des déchirements de nuages la fulgurance d'un signe

le négrier[1] craque de toute part… Son ventre se convulse et résonne… L'affreux ténia de sa cargaison ronge les boyaux fétides de l'étrange nourrisson des mers !
Et ni l'allégresse des voiles gonflées comme une poche de doublons rebondie, ni les tours joués à la sottise dangereuse des frégates policières ne l'empêchent d'entendre la menace de ses grondements intestins

En vain pour s'en distraire le capitaine pend à sa grand'vergue le nègre le plus braillard ou le jette à la mer, ou le livre à l'appétit de ses molosses

La négraille aux senteurs d'oignons frits retrouve dans son sang répandu le goût amer de la liberté

1. **Le négrier** : le navire négrier, qui transporte les esclaves noirs.



Ousmane Sow, ***Le Guerrier debout*****, 1987.**

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Et elle est debout la négraille
la négraille assise
inattendument debout
debout dans la cale
debout dans les cabines
debout sur le pont
debout dans le vent
debout sous le soleil
debout dans le sang
debout
et
libre
debout et non point pauvre folle dans sa liberté et son dénuement maritimes
girant en la dérive parfaite et la voici :
plus inattendument debout
debout dans les cordages
debout à la barre
debout à la boussole
debout à la carte
debout sous les étoiles
debout
et
libre
et le navire lustral[2] s'avancer impavide[3] sur les eaux écroulées.

Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal* [1939], Présence Africaine Éditions, 1955.

2. **Lustral** : qui purifie.
3. **Impavide** : sans peur.

Analyse du texte

Une mutinerie

1. Décrivez la progression thématique des vers 18 à 34. Montrez que la mutinerie sur le négrier devient une allégorie de la libération du peuple noir.

2. Quel est le sens symbolique du mot « debout » ? Quel rôle joue l'anaphore « debout/et/libre » et quel effet produit la disposition des vers ?

3. Comment comprenez-vous le vers 27 ?

4. Expliquez l'emploi paradoxal que Césaire fait des mots « négraille » et « négritude » : en quoi cet emploi est-il lui aussi une libération ?

Les images poétiques : de la soumission à la libération

5. Montrez, en vous appuyant sur les images des vers 1 à 4, que Césaire adopte un ton prophétique.

6. Par quelles métaphores le texte évoque-t-il les horreurs de la traite négrière ? Commentez-les.

7. Quel est le niveau de langue du dernier vers ? Analysez le choix du lexique et l'emploi de la forme infinitive « s'avancer ». Pourquoi cette phrase donne-t-elle l'idée d'un peuple souverain ?

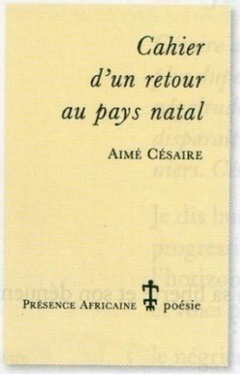
Vers la dissertation

8. Le mouvement de la Négritude réhabilite le monde noir, redonne fierté à des peuples soumis par l'esclavage puis par la colonisation. En quoi le *Cahier d'un retour au pays natal* est-il fondateur et exemplaire de ce mouvement ? Vous répondrez de manière argumentée, en vous appuyant sur votre lecture du poème de Césaire.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Lecture d'une œuvre — Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal*

Étude d'ensemble



Un objet poétique surprenant

Césaire, étudiant à Paris, écrit des poèmes versifiés respectant les règles traditionnelles, mais il reste très insatisfait de leur forme. Lorsqu'il commence à écrire le *Cahier,* il cesse de se préoccuper de toutes les prescriptions formelles, qui ne lui conviennent pas. La grande liberté du texte frappe d'emblée le lecteur.

1. Comment peut-on comprendre, dans le titre, le choix du mot « *Cahier* » ?

2. Quelles sont les deux formes poétiques que l'on trouve dans le *Cahier* ? Observez notamment les formes de l'incipit et de l'excipit. Quelles qualités a chacune d'elles ?

3. Quelle signification donnez-vous à la phrase récurrente « Au bout du petit matin » ? Que permet son retour ? Relevez et commentez d'autres anaphores dans le poème.

4. La poésie de Césaire est souvent perçue comme une profération, un cri. Quels éléments de l'écriture relèvent de l'oralité ?

5. Commentez les niveaux de langue et les tonalités du poème : selon vous, pourquoi cette difficulté du langage poétique ?

6. DÉBAT Peut-on lire cette poésie comme une poésie engagée ?

Du « Je » au « Nous » : la naissance d'une poésie politique

Le poème est écrit à la première personne, et peut d'abord être compris comme le récit d'un épisode de la vie d'Aimé Césaire. Mais ce « Je » n'est-il qu'un « Je » personnel ? Il s'agit de comprendre comment le poète nous fait passer d'un point de vue individuel à un point de vue collectif.

7. Le poème a évidemment une dimension lyrique. Quels sont les différents sentiments qu'exprime le poète dans le texte ? Comment progressent-ils ?

8. Relevez les passages qui semblent être des souvenirs personnels de l'enfance antillaise de Césaire. Quelle description de la vie familiale Césaire nous donne-t-il ici ?

9. En réalité, Césaire est issu de la petite bourgeoisie antillaise : son grand-père était professeur, son père travaille dans l'administration, et, si la famille n'est pas riche, elle vit cependant correctement. Selon vous, pourquoi Césaire choisit-il de suggérer, dans le poème, une image de l'enfance différente de celle qu'il a vécue ?

10. ZOOM Commentez page 54 : « Présences je ne ferai pas avec le monde ma paix sur votre dos. » De quelles présences le poète parle-t-il ?

11. Quel est le rapport qu'entretient le poète avec le peuple antillais tout au long du poème ? Montrez-en l'évolution.

12. DÉBAT Dans le *Cahier*, Césaire parle-t-il en son nom ou au nom d'un peuple ?



Jean-Michel Basquiat, *Marché aux esclaves*, 1982.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Comprendre les images poétiques

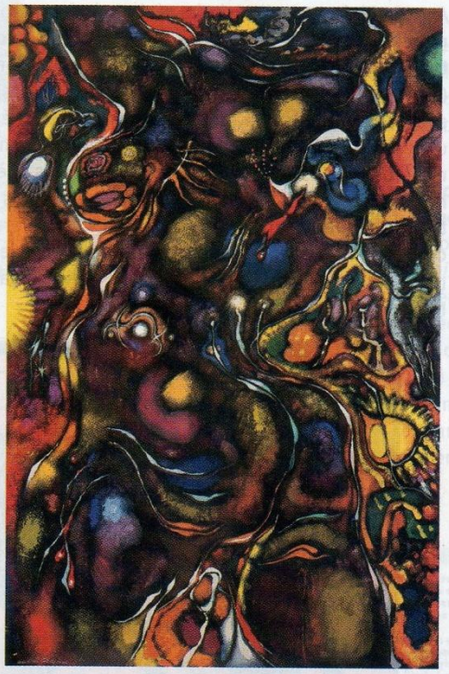
La parole politique du *Cahier* s'appuie avant tout sur la cohérence des images poétiques, qui se répètent et évoluent progressivement, pour dessiner un parcours exemplaire et créer le sens de l'œuvre : lire le *Cahier*, c'est parvenir à rapprocher les images récurrentes et à percevoir leur transformation.

13. En vous aidant d'un dictionnaire, faites un relevé des termes qui composent le champ lexical de la maladie jusqu'à la page 13 (« le pain, le vin, le sang des épousailles véridiques »). Que nous suggère-t-il ? Trouvez-vous des connotations différentes à la fin du texte ?

14. ZOOM Définissez le nom commun « morne ». Comparez le passage p.11 (« Au bout du petit matin, l'incendie [...] qui se dérobe et se méconnaît ») au passage p.56 (« Et voici que soudain [...] un corps vivant en mon ferme embrassement »). Quelle image est ici convoquée et quelle transformation suggère-t-elle ?

15. En vous aidant de la question précédente, montrez que l'horizontalité est associée à la ville de Fort-de France. Quelles sont les valeurs que l'on peut lui attribuer ? Quels passages sont au contraire liés à une position ou à un mouvement vertical ? Là encore, quelles valeurs y sont associées ?

16. Les images sont proches de l'esthétique surréaliste et créent souvent des rapprochements surprenants. Ainsi, le remords est « beau comme la face de stupeur d'une dame anglaise qui trouverait dans sa soupière un crâne de Hottentot ». Commentez cette image. Relevez d'autres comparaisons inattendues dans le poème.



André Masson, *Antilles*, 1943.

Écriture et prolongements

Vers la dissertation

André Breton découvre le poème d'André Césaire par hasard, en 1940, à l'étal d'une mercerie de Fort-de-France, alors qu'il y fait une escale forcée lors de son exil vers les États-Unis. Il préface l'édition de 1947 du *Cahier d'un retour au pays natal* et écrit : « La poésie de Césaire, comme toute grande poésie et tout grand art, vaut au plus haut point par le pouvoir de transmutation, qu'elle met en œuvre et qui consiste, à partir des matériaux les plus déconsidérés, parmi lesquels il faut compter les laideurs et les servitudes mêmes, à produire on sait assez que ce n'est plus l'or la pierre philosophale mais bien la liberté ». À partir de votre connaissance de l'œuvre, commentez cette affirmation d'André Breton.

Recherches documentaires

→ Le mot « négritude » apparaît pour la première fois dans le *Cahier d'un retour au pays natal*. Cherchez quel sens lui donne Aimé Césaire. Comparez cette conception de la négritude avec celle qu'en a Léopold Sédar Senghor.

→ **TICE** À l'aide d'un moteur de recherche, faites une recherche sur l'histoire de Toussaint Louverture et de l'indépendance d'Haïti : en quoi cette figure peut-elle être un symbole pour le peuple martiniquais ?

Suggestions de lecture

● Pour découvrir deux autres grandes œuvres de la négritude : Léopold Sédar Senghor, *Éthiopiques* et *Hosties noires*.

184

[184] In Sous la direction de Marie-Lucie Milhaud et François Vanoosthuyse, *Français 1ère*, Paris, Belin, 2011. pp.288-299.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Lectures

Avant de lire le texte

1. Où parle-t-on la langue créole ?

2. *Lexique* *Nègre*, de l'adjectif latin *niger* (« noir »), désigne une personne de peau noire. Ce terme a pris un sens péjoratif au temps de l'esclavage, puis, au XXe siècle, un sens positif, quand des écrivains comme L. S. Senghor ou A. Césaire (voir p. 162 à 164) l'emploient pour revendiquer leur négritude. **a.** Le nom *négrillon* est-il péjoratif ou mélioratif ? **b.** Donnez le sens du nom *indigène*.

Une enfance créole

Texte enregistré

L'auteur raconte ses souvenirs d'enfance à Fort-de-France, en Martinique.



Patrick Chamoiseau (né en 1953)

Cet auteur martiniquais a publié des pièces de théâtre et des romans, dont *Texaco*, qui lui valut le prix Goncourt en 1992.

Pour que le film commence, il fallait aveugler[1] deux séries de fenêtres situées en hauteur dans la salle. On y accédait par de serpentines passerelles. L'opérateur de cette délicieuse manœuvre était un dénommé Tintin (crié[2] comme ça, en raison d'une coiffure en pointe au-dessus de son front). Il était réclamé à grands cris quand il tardait, et son apparition, signalant l'imminence du film, se voyait ovationnée. Tintin connut ainsi chaque dimanche, durant un lot d'années, des minutes de gloire. Il fermait les fenêtres une à une. Chaque fermeture était saluée comme un exploit d'Hercule. La salle perdait lentement de sa lumière. L'ombre instillait un silence relatif dans un hoquet des respirations. On s'acagnardait[3] dans les fauteuils, on écartait les orteils, on déroulait son cornet de pistaches. Une innocence retrouvée arrondissait les paupières, écroulait la mâchoire dessous la bouche ouverte. Les plus nerveux sifflaient des chuuut sonores et s'énervaient sur leur propre bruit. Tintin disparaissait derrière l'écran. On l'entendait actionner la manivelle du rideau qui hésitait, se coinçait, revenait, nous fatiguait au maximum, puis, tout soudain libéré, s'ouvrait sur la blancheur magique de l'écran frappé là même des actualités[4] de la Gaumont[5].

Les films étaient des affaires d'épées, de grands spectacles romains, des western-django[6], des enquêtes, des détectives. C'étaient Hercule, Maciste[7], Robin des Bois, Tarzan. Les traîtres se repéraient à leurs barbiches noires, leur regard oblique capté en gros plan et à leur teint méditerranéen. Dans les westerns, les Indiens apparaissaient justifiables de tous les massacres. Les Chinois laveurs de linge nasillaient[8] des politesses mécaniques. Les nègres y surgissaient à moitié imbéciles, avec de gros yeux mobiles, un effroi permanent. Ils peuplaient le décor de serviteurs zélés, de barmen béats, de statues de jazz, de sauvages irrémédiablement grimaçants et dentelés. Leur apparition provoquait un éclat de rire généralisé de la salle qui devenait nerveuse. Le négrillon lui-même ne percevait entre lui et cette représentation aucune commune engeance[9]. Indigène voulait dire nègre, sauvage aussi, méchant souvent. Nous étions Tarzan et jamais les demi-singes qu'il terrassait. Le processus des films fonctionnait à plein. Nous nous identifiions aux plus forts, toujours blancs, souvent blonds, avec des yeux sans cesse tombés du ciel, nous enfonçant sans le savoir dans une ruine intérieure. Le négrillon devra par la suite opérer la formidable révolution de se considérer nègre, et apprendre obstinément à l'être. Plus tard, il dut apprendre à être créole.

PATRICK CHAMOISEAU, *Une enfance créole I, Antan d'enfance* © Éditions Gallimard, 1990.

1. boucher.
2. « kriyé », en créole, signifie « appelé ».
3. paressait (terme ancien et familier, utilisé par certains écrivains antillais).
4. À cette époque, on diffusait des actualités avant la projection d'un film.
5. distributeur de films.
6. western très violents.
7. personnage d'esclave noir, robuste et courageux, créé en 1913 et devenu mythique.
8. prononçaient en parlant du nez.
9. espèce.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017



Affiche du film
Maciste contre Zorro
de UMBERTO LENZI, 1963.

Histoire des Arts

A. De quel type d'image s'agit-il ? Justifiez.

B. Quels personnages reconnaissez-vous ?

C. Comment l'image est-elle construite (*plans*, *lignes*, *couleurs*…) ?

D. De quel type de film s'agit-il ? Justifiez.

→ L'ABC de l'image – p. 306

Étudier la prise de conscience d'une identité créole

Une séance cinématographique

1. a. L. 3 : en quoi la « délicieuse manœuvre » consiste-t-elle ? Expliquez.

b. Quel est le ton de cette expression ?

2. À qui « l'opérateur » est-il comparé ? Quelle image de lui cela donne-t-il ?

3. a. Par quel pronom le public est-il désigné dans le premier paragraphe ?

b. Quel est l'effet produit ?

4. a. Quelles sont les différentes attitudes du public ?

b. Quels sentiments dévoilent-elles ?

→ Réviser les pronoms – p. 320

La question de l'identité

5. Quels sont les deux types de personnages présents dans les films ? Expliquez.

6. a. Quels personnages la salle et le narrateur enfant rejettent-ils ? Pourquoi ? **b.** Relevez les termes qui définissent ces personnages. **c.** Quel est le ton employé ?

7. a. À quels personnages les spectateurs et le narrateur enfant s'identifient-ils ?

b. Quels sont les trois points communs à ces personnages ?

c. Pourquoi, selon vous, le narrateur adulte qualifie-t-il cette identification de « ruine intérieure » ?

8. L. 33 à 35 : **a.** Quelles sont les deux étapes identitaires vécues par le narrateur adulte ? Expliquez.

b. Pourquoi le narrateur adulte a-t-il choisi la 3e personne pour parler de son expérience personnelle ?

Dégager l'essentiel SOCLE C1

› En quoi cet épisode illustre-t-il la prise de conscience d'une identité créole ? Expliquez.

[185] In Chantal Bertagna et Françoise Carrier-Nayrolles, *Fleurs d'encre 3ème*, Paris, Hachette, 2012. pp.86-87.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Dossier Presse

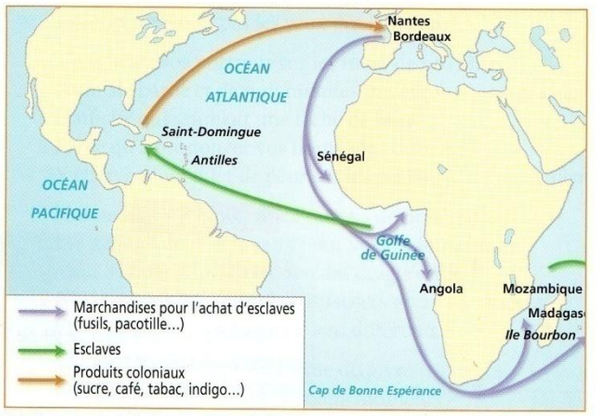
La négritude dans l'art et dans la presse

Découvrir un mouvement littéraire et culturel

1. La négritude dans la presse

De l'esclavage à son abolition

• La France a pratiqué l'esclavage dès le début du XVIIe siècle avec la traite des Noirs qui s'effectuait dans un **commerce triangulaire** : les Européens allaient chercher des Noirs en Afrique en échange de marchandises, puis les esclaves étaient emmenés en Amérique où ils étaient vendus.

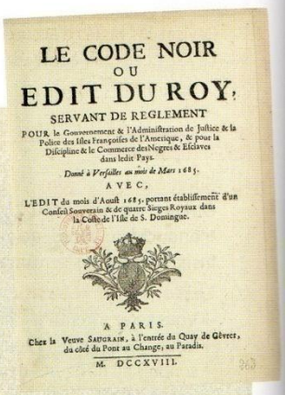


Le commerce triangulaire.

LE SAVEZ-VOUS ?

Le terme « nègre » vient du latin « *niger* » qui signifie « noir ».
À l'origine, ce mot désigne seulement « une personne de race noire ».
Au XVIIIe siècle, il prend plus particulièrement le sens d'« esclave noir ».
C'est à partir du XIXe siècle que le terme « nègre » et ses dérivés prennent une connotation péjorative.

• En 1685, Louis XIV signe **le Code noir**, préparé par le ministre des finances Colbert. Il s'agit d'un édit composé de soixante articles qui règlementent le statut et la vie des esclaves noirs dans les colonies françaises.


LE CODE NOIR
OU
EDIT DU ROY,
SERVANT DE REGLEMENT
POUR le Gouvernement & l'Administration de Justice & la Police des Isles Françoises de l'Amerique, & pour la Discipline & le Commerce des Negres & Esclaves dans ledit Pays.
Donné à Versailles au mois de Mars 1685.
AVEC,
L'EDIT du mois d'Août 1685. portant établissement d'un Conseil Souverain & de quatre Sieges Royaux dans la Coste de l'Isle de S. Domingue.
A PARIS.
Chez la Veuve SAUGRAIN, à l'entrée du Quay de Gêvres, du côté du Pont au Change, au Paradis.
M. DCC XVIII.

Voici des articles, extraits du Code noir.

Article 2. Tous les esclaves, qui seront dans nos îles, seront baptisés et instruits dans la religion C. A. et R.[1] ; enjoignons aux habitants qui achètent des nègres nouvellement arrivés, d'en avertir dans huitaine[2] au plus tard, les gouverneurs et intendants des dites îles […].

Article 12. Les enfants qui naîtront des mariages entre esclaves seront esclaves et appartiendront aux maîtres des femmes esclaves et non à ceux de leurs maris, si le mari et la femme ont des maîtres différents.

Article 38. L'esclave fugitif qui aura été en fuite pendant un mois, à compter du jour que son maître l'aura dénoncé en justice, aura les oreilles coupées et sera marqué d'une fleur de lys sur une épaule ; s'il récidive un autre mois pareillement du jour de la dénonciation, il aura le jarret coupé, et il sera marqué d'une fleur de lys sur l'autre épaule ; et, la troisième fois, il sera puni de mort.

Article 44. Déclarons les esclaves être meubles, et comme tels, entrer dans la communauté […].

1 **religion C.A et R** : religion catholique apostolique et romaine.
2 **huitaine** : huit jours.

→ Quels sont les termes qui vous frappent dans ces articles ? Pour quelles raisons ?

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

• Pendant **le siècle des Lumières**, dominé par les connaissances et la raison, des écrivains-philosophes remettent en question les pratiques esclavagistes au nom de la dignité humaine. Parmi eux se trouvent Montesquieu (*De l'Esprit des lois*, 1748) et Voltaire (*Candide*, 1759) qui font preuve d'une ironie redoutable pour dénoncer l'absurdité et la barbarie.

Graine de culture

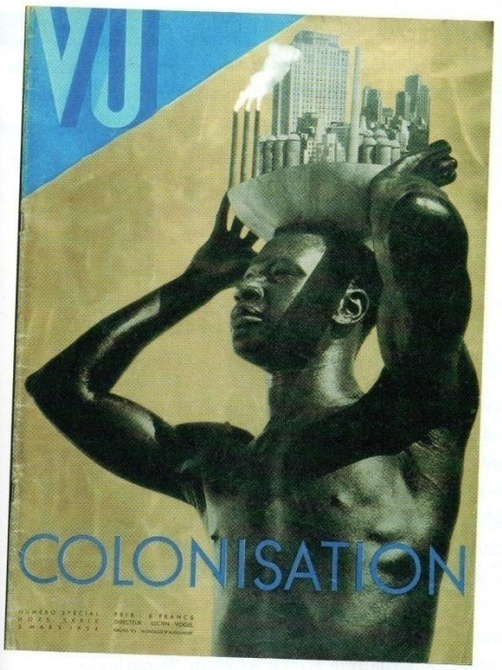
L'esclavage a été aboli une première fois dans les colonies françaises, puis rétabli, avant d'être définitivement supprimé.

• À l'aide d'une recherche sur Internet, rédigez un paragraphe pour présenter ces différentes étapes.

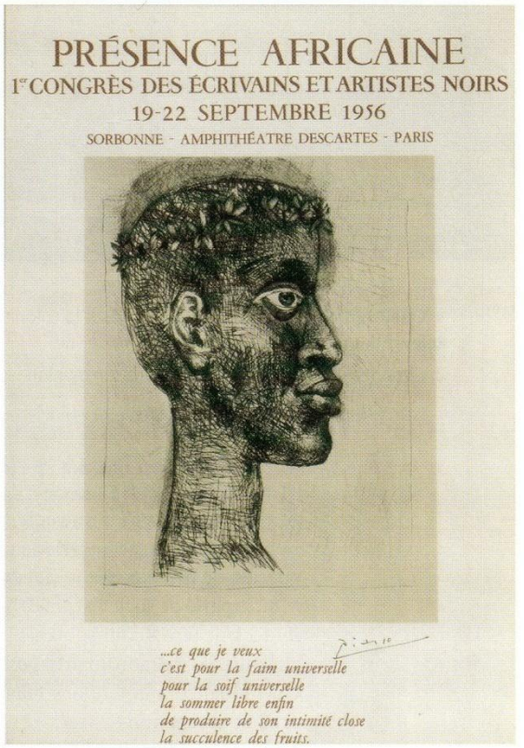
À l'origine du mouvement de la négritude : la presse

• À Paris, en 1934, trois jeunes intellectuels – le Martiniquais Aimé Césaire, le Sénégalais Léopold Sédar Senghor et le Guyanais Léon Gontran Damas – fondent la revue *L'Étudiant noir* afin d'affirmer une identité culturelle commune à tous les Noirs (Afrique et Antilles). Leur engagement leur permet d'assumer l'histoire douloureuse de leurs ancêtres et de lutter pour « la civilisation de l'universel » qui reconnaîtrait que Blancs et Noirs sont « tous les fils de la même Terre-Mère ».

• Ces revendications fondent le mouvement de la « négritude » que Césaire définit comme *« la simple reconnaissance du fait d'être noir, et l'acceptation de ce fait, de notre destin de Noir, de notre histoire et de notre culture. »*



Couverture du magazine *Vu*, 3 mars 1934.
Un Africain porte sur sa tête une ville industrielle dans une calebasse.



Questions

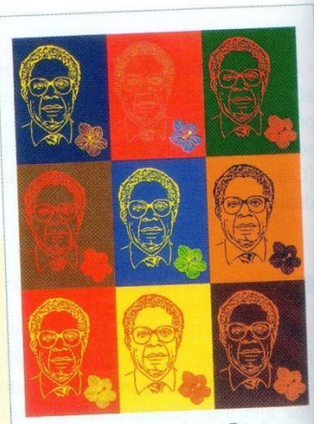
1. Le terme de « négritude » a été inventé par Aimé Césaire : comment ce mot est-il formé ? Donnez le sens de ce terme à partir de sa formation.

2. « Nègre, je suis, Nègre, je resterai », affirmait ce même poète. Expliquez en quoi cette déclaration illustre la négritude.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

La lutte contre la colonisation

• Le mouvement de la négritude incite les peuples noirs à se libérer de la domination des Blancs.



Aimé Césaire

Texte 1

Césaire est député de la Martinique lorsqu'il publie Discours sur le colonialisme. *Il répond à ceux qui prétendent que la colonisation va apporter un supplément de civilisation aux colonisateurs grâce au mélange des cultures.*

Il faudrait d'abord étudier comment la colonisation travaille à déciviliser le colonisateur, à l'*abrutir* au sens propre du mot, à le dégrader, à le réveiller aux instincts enfouis, à la convoitise[1], à la violence, à la haine raciale, au relativisme[2] moral, et montrer que, chaque fois qu'il y a au Viêt-nam une tête coupée et un œil crevé et qu'en France on accepte, une fillette violée et qu'en France on accepte, un Malgache supplicié et qu'en France on accepte, il y a un acquis de la civilisation qui pèse de son poids mort, une régression universelle qui s'opère, une gangrène[3] qui s'installe, un foyer d'infection qui s'étend et qu'au bout de tous ces traités violés, de tous ces mensonges propagés […], il y a le poison instillé dans les veines de l'Europe, et le progrès lent, mais sûr, de l'ensauvagement du continent.

Aimé Césaire, *Discours sur le colonialisme*, 1950, *Présence africaine*, 1989.

1 **convoitise** : envie de posséder.
2 **relativisme moral** : ici, le fait de considérer que la vie humaine n'a pas la même valeur partout.
3 **gangrène** : infection qui détruit.

Questions

1. Quel argument l'auteur développe-t-il sur la colonisation ? Relevez des mots qui résument son point de vue.
2. Citez deux exemples qui soutiennent son opinion.

Texte 2

À mon tour de poser une équation : *colonisation = chosification.*
J'entends la tempête. On me parle de progrès, de « réalisation », de maladies guéries, de niveaux de vie élevés au-dessus d'eux-mêmes.
Moi, je parle de sociétés vidées d'elles-mêmes, des cultures piétinées, d'institutions minées, de terres confisquées, de religions assassinées, de magnificences artistiques anéanties, d'extraordinaires *possibilités* supprimées.
On me lance à la tête des faits, des statistiques, des kilométrages de routes, de canaux, de chemins de fer.
Moi, je parle de milliers d'hommes sacrifiés au Congo-Océan. Je parle de ceux qui, à l'heure où j'écris, sont en train de creuser à la main le port d'Abidjan. Je parle de millions d'hommes arrachés à leurs dieux, à leur terre, à leurs habitudes, à leur vie, à la danse, à la sagesse.

Ibid.

Questions

1. Quels sont, dans cet extrait, les arguments des partisans de la colonisation ?
2. Que leur répond Césaire ?
3. Sur quoi repose la force de ce discours ? Appuyez-vous sur la structure du texte et sur le lexique employé.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Lecture de l'image

Étudier une publicité

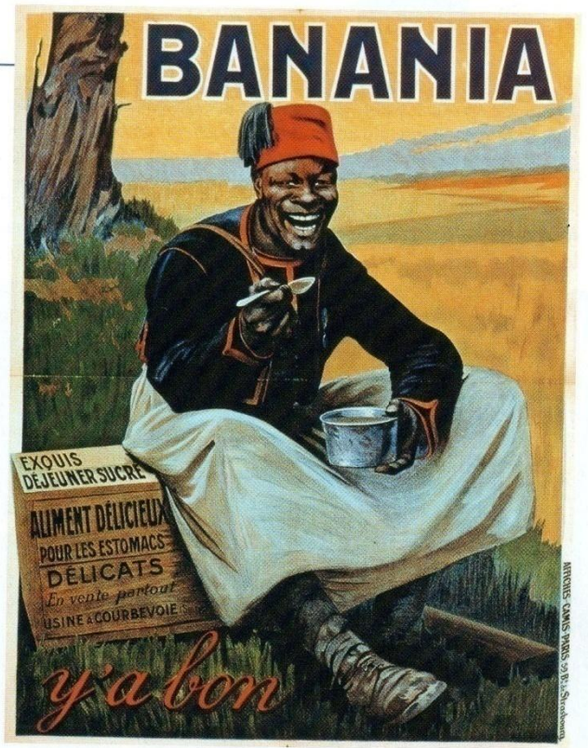
1. Dans un poème, Senghor déclare : « Je déchirerai les rires *banania* sur tous les murs de France. » Comment comprenez-vous cette affirmation ?
2. Expliquez en quoi cette publicité justifie la réaction du poète.

LE SAVEZ-VOUS ?

Pendant la Première Guerre mondiale, la France coloniale a envoyé à la mort des tirailleurs sénégalais. Dès cette époque, la publicité s'est emparée de leur image pour promouvoir la marque d'un chocolat en poudre.

Activité B2i

Cherchez, sur Internet, d'autres publicités qui ont fait scandale. Expliquez la raison de ces polémiques.



Publicité pour le chocolat à boire Banania : « Y'a bon », illustration d'**Alexandre de Andreis**, 1915.

Méthode Identifier la cause et la conséquence

Observer

1. « [Les colonisés] savent que leurs « maîtres » provisoires mentent. Donc que leurs maîtres sont faibles. » (Aimé Césaire)
Quel est le rapport logique (cause ou conséquence) exprimé entre les deux phrases ?
Relevez le connecteur argumentatif qui justifie votre réponse.

2. « Si j'ai rappelé quelques détails de ces hideuses boucheries, […] c'est parce que je pense que ces têtes d'hommes, ces récoltes d'oreilles, ces maisons brûlées […] prouvent que la colonisation, je le répète, déshumanise l'homme même le plus civilisé. » (Aimé Césaire)
Quel est le rapport logique exprimé par le connecteur souligné ?

3. Aimé Césaire dénonce la colonisation : elle détruit les cultures, asservit les populations et déshumanise les colons.
Remplacez les deux-points par un connecteur pour faire apparaître le lien logique.

Comprendre et retenir

Il est important de souligner, dans un discours argumentatif, les rapports de cause et de conséquence. **La cause** exprime l'origine d'un fait ; **la conséquence** traduit ce qui en découle. La conjonction de coordination *car* et les conjonctions de subordination *parce que*, *puisque*, *comme* permettent d'exprimer la cause. La conjonction de coordination *donc* et les conjonctions de subordination *si bien que*, *de telle sorte que*… expriment la conséquence. La cause et la conséquence peuvent être **implicites**, sous-entendues par un signe de ponctuation (; , :).

S'exercer

- Que pensez-vous de l'affirmation d'Antoine de Saint-Exupéry : « Si je diffère de toi, loin de te léser, je t'augmente » ? Rédigez une réponse d'une dizaine de lignes, en donnant au moins deux arguments étayés d'exemples. Pensez à faire apparaître clairement les rapports de cause et de conséquence.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

2. La négritude dans l'art

Deux poètes engagés dans le mouvement de la négritude

• En 1939, alors que la Martinique est encore une colonie française, Aimé Césaire célèbre son île et son peuple dans un long poème : *Cahier d'un retour au pays natal*, pour affirmer la fierté d'être Noir. Il déclare que « *[s]a bouche sera la bouche des malheurs qui n'ont point de bouche, [s]a voix, la liberté de celles qui s'affaissent au cachot du désespoir.* »



Aimé Césaire *(1913- 2008) est un poète et homme politique antillais qui lutte pour l'émancipation des Noirs. Fondateur de la négritude, député de la Martinique pendant près de cinquante ans, il poursuit son combat dans une œuvre littéraire reconnue :* Cahier d'un retour au pays natal *(1939).*

Texte 1

Et elle est debout la négraille

La négraille assise
inattendument[1] debout
debout dans la cale
debout dans les cabines
debout sur le pont
debout dans le vent
debout sous le soleil
debout dans le sang

debout
et
libre

Texte 2

[…]
vous savez que ce n'est point par haine des autres races
que je m'exige bêcheur de cette unique race
que ce que je veux
c'est pour la faim universelle

pour la soif universelle
la sommer[2] libre enfin
de produire de son intimité close
la succulence des fruits.

Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal*, 1939, *Présence africaine*.

1 **inattendument** : d'une manière inattendue. 2 **sommer :** ici, déclarer.



Léopold Sédar Senghor *(1906- 2001) se définit comme un « homme de lettres tombé en politique ». Il est le premier Président du Sénégal et le premier Noir à siéger à l'Académie française. Partisan de « la poésie de l'action »* (Éthiopiques, Hosties noires)*, il défend, toute sa vie, le mouvement de la négritude et rêve de construire la « civilisation de l'universel » dans le respect mutuel des peuples et des cultures.*

Texte 3

Léopold Sédar Senghor se définit comme un « Maître-de-langue » qui puise, dans la magie du Verbe, le rythme et les images pour « allumer la lampe de l'esprit ».

Ma négritude point n'est sommeil de la race mais soleil de l'âme, ma négritude vue et vie
Ma négritude est truelle[1] à la main, est lance au poing Récade[2]. Il n'est pas question de boire
de manger l'instant qui passe.
Tant pis si je m'attendris sur les roses du Cap-Vert !
Ma tâche est d'éveiller mon peuple aux futurs flamboyants
Ma joie de créer des images pour le nourrir, ô lumières rythmées de la Parole !

Léopold Sédar Senghor, « Élégie des alizés », *Élégies majeures, Œuvre poétique*, Éd. du Seuil, 1990.

1 **truelle** : petite pelle du maçon. 2 **Récade :** sceptre royal, symbole de pouvoir.

Questions

1. La « négritude » de ces poètes est-elle passive ou active ? Justifiez en vous appuyant sur des expressions précises.
2. Dites quel est le but de ces auteurs et quel message ils veulent faire passer à leur peuple.
3. **Texte 1 :** quels sont les trois mots mis en valeur ? Par quels procédés ?
4. **Texte 2 :** sur quel adjectif le poète insiste-t-il ? Pourquoi ?
5. **Texte 3 :** comment ressent-on la conviction et l'enthousiasme de Senghor ?

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Un peintre engagé dans la négritude

• Aimé Césaire et Wifredo Lam se rencontrent en Martinique, en 1941. « Nous nous sommes trouvés », affirment-ils tous deux. Pendant une amitié de quarante ans, peinture et poésie vont dialoguer pour exprimer l'indignation face au colonialisme et le combat pour une liberté universelle. Au contact du poète et au cœur de cette végétation luxuriante, le peintre renoue avec son identité afro-cubaine comme le montre sa toile la plus célèbre : « La jungle ».

Wifredo Lam *(1902-1982) est un peintre cubain, de père chinois, de mère créole d'origine africaine et espagnole. Sa peinture, influencée tout à la fois par le surréalisme européen (p. 178) et l'art africain, reflète la richesse culturelle qu'il porte en lui.*

« *Dans* La jungle, *on peut regarder la lutte d'un petit pays des Caraïbes, Cuba, contre les colonisateurs. J'ai mis les ciseaux comme symbole d'un coup nécessaire contre toute imposition étrangère en Cuba, contre le passé colonial.* »

Wifredo Lam



Wifredo Lam, *La jungle*, 1942-1943, huile sur papier, collection The Museum of Modern Art, New York.

LE SAVEZ-VOUS ?

Selon Senghor, la négritude a su conserver le lien avec la terre. Aimé Césaire chante ces hommes qui « n'ont exploré ni les mers ni le ciel », mais qui sont « saisis par le mouvement de toute chose », sensibles « à tous les souffles du monde. »

Lecture de l'image

Étudier un tableau qui célèbre les cultures

1. Que remarquez-vous concernant l'occupation de l'espace de la toile ? Quelle est l'impression produite ?
2. **a.** À quoi les jambes des personnages vous font-elles penser ? Que peuvent symboliser leurs énormes pieds ?
   b. Quel lien le peintre suggère-t-il alors entre les personnages, leur origine et la nature ?
3. Observez les mains : comment interprétez-vous ces gestes ?
4. Quels détails justifient l'affirmation de Lam selon laquelle on peut voir, dans ce tableau, « les mythes africains dans le paysage cubain des plantations de canne à sucre » ?

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Dossier Presse

3. L'engagement d'un poète contemporain : Jean Métellus

Interview en exclusivité avec Jean Métellus

« Jacmel, ma cité musicale aux lèvres tropicales »



Écrivain aux multiples talents – poète, romancier, dramaturge et essayiste –, médecin neurologue spécialisé dans les troubles du langage, Jean Métellus est né à Jacmel, en Haïti, en 1937. Il s'est exilé pendant la dictature de François Duvalier pour s'installer à Paris, en 1959. Il a obtenu de nombreuses distinctions littéraires, notamment le Grand Prix de la Francophonie de l'Académie française en 2010.

Quelle était la situation en Haïti quand vous avez décidé de partir ?

Jean Métellus : En 1959, j'étais professeur de mathématiques et responsable du syndicat des enseignants de Jacmel. Duvalier était au pouvoir depuis deux ans. Quand j'ai vu que certains professeurs, parfois, étaient obligés de dormir dans les arbres car ils étaient menacés, j'ai pris la décision de partir.

Quelle est la place que tient Haïti dans votre œuvre ?

J. M. : Haïti tient toute sa place et qui est toute la place. Même dans les romans où Haïti n'est apparemment pas en question, comme dans *La Parole prisonnière*, qui se passe à Metz, l'île d'Haïti est présente.

Vos romans, notamment la saga Vortex, évoquent le déracinement, l'exil pendant la dictature, la lutte contre l'oppression… Dans quelle mesure ces personnages sont-ils des doubles de vous-même ?

J. M. : Ils sont tous des doubles de moi parce qu'on ne peut parler que de soi, même quand on fait semblant de connaître les autres, on ne parle jamais que de soi. Où qu'on aille, on va à la rencontre de son propre personnage. Je suis dans tous mes personnages et tous sont en moi, qu'ils soient doués, talentueux ou tarés, c'est moi !

Vous dites, à propos de Toussaint Louverture, personnage historique central d'Haïti, qu'« Il est l'homme de tous les commencements ». Pourriez-vous expliquer ce vers ?

J. M. : Tous les Noirs du monde entier ont un devoir de reconnaissance envers Toussaint Louverture, envers Haïti car c'est le pays où le nègre s'est mis debout pour la première fois. Avant Césaire, on ne disait pas nègre d'ailleurs, on disait noir. Maintenant, tous les noirs assument leur identité de nègre, et la négritude, c'est la patrie des noirs du monde entier, y compris d'Obama même s'il n'en parle jamais.

Quelle est la place de la poésie dans la culture haïtienne ?

J. M. : Il y a beaucoup de poètes en Haïti, et parmi des analphabètes, on en trouve. On les appelle d'ailleurs, d'un nom créole, les « compose » car ils savent composer sans être allés à l'école, sans avoir jamais appris à lire. Haïti, c'est un pays de nègres en grande majorité, un pays où le rythme est toujours là. Or la poésie est d'abord rythme, donc elle a une place majeure dans la vie haïtienne, dans l'imaginaire de tous les Haïtiens.

Comment avez-vous rencontré Aimé Césaire ? Quels liens avez-vous entretenus avec lui ?

J. M. : Lors de ma première rencontre avec lui, j'étais étudiant en médecine, j'avais commencé à écrire. J'ai demandé à le rencontrer car c'était un grand homme pour moi. Il m'a reçu à la Présence africaine, dans le 5e arrondissement. Il m'a dit : « Métellus, vous êtes un écorché vif, je vous conseille de continuer à écrire, mais ne vous précipitez pas pour publier. » J'ai eu l'occasion, après, de rencontrer Césaire plusieurs fois, en Martinique. Et puis, j'ai lu des poèmes de lui, en Avignon. Après avoir entendu ma voix porter ses poèmes, il m'a dit : « Métellus, vous avez failli me faire pleurer. »

Comment vous situez-vous par rapport à la négritude ?

J. M. : Je me situe pleinement dans ce mouvement. Il faut tenir compte qu'il y a une identité nègre qui est revendiquée par la négritude. D'ailleurs, ce n'est qu'au milieu du XXe siècle que le mot nègre est accepté dans le monde, pratiquement sans connotation péjorative. Mais il suffit encore de voir maintenant, quand on va dans un café, on parle de « black ». Et les nègres s'accommodent beaucoup mieux de « black » que de « nègre ». Donc la négritude existe et doit exister. Je suis encore un fidèle de Césaire, Senghor et Damas.

Pensez-vous que la poésie de l'homme noir ait une identité littéraire particulière ?

J. M. : S'agissant de l'identité particulière littéraire de la poésie de l'homme noir, du nègre, je pourrais presque dire qu'elle n'existe pas, car l'âme de l'homme noir est exactement semblable à celle du Scandinave, du Chinois ou de l'Indien des Caraïbes. Cependant, dans la facture, la forme, l'expression du poème, il y a ici un rythme qui n'existe pas là, un enthousiasme plus accentué au centre et au sud, un certain flegme propre à certaines contrées et inconnu ailleurs. Le mouvement central de la poésie est gouverné partout par le même besoin fondamental de dire la vie avec des mots, de rendre compte de l'univers et des hommes qui l'habitent, des espèces qui le peuplent. Dans cette perspective toutes les parties de la terre se rencontrent. Et les poètes du monde entier se rencontrent.

Si vous souhaitez prolonger cette interview et rencontrer Jean Métellus, rendez-vous sur :

www.jdl.magnard.fr

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Résonance poétique

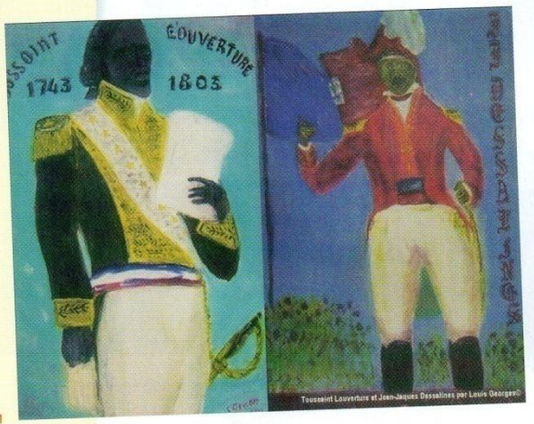
Solitude du nègre

La solitude, celle de l'exilé, est un thème que l'on retrouve souvent dans l'œuvre de Jean Métellus. Ce poème raconte « l'histoire d'un homme noir sans harnais et sans chaîne ».

Immense vertige, l'histoire d'un homme qui flambe ses nuits
Grille sa solitude dans les mots, chante son marronnage
Immense vertige, l'histoire de cet homme nu
Mû par ses sanglots
Immense vertige, l'histoire de ses lèvres volubiles
De ses paumes laborieuses, calleuses, écorchées
Du gouffre sans fond de ses espoirs brisés
De ses sueurs nocturnes, de ses sens blessés
De ses carcans d'antan, de ses joies qui s'effeuillent
Des dieux épouvantés par sa parole lucide
Immense vertige d'un souffle méprisé
D'un corps flétri par une maladie étrange
Des chemins sans issue et des souvenirs gelés
D'une vie d'étuve et d'une souffrance rebelle
D'un peuple pétrifié, divisé
Immense vertige, ma peau sans grâce
Immense vertige, le vol des corbeaux autour du calvaire[1]
Immense vertige, la prière qui balaie l'anathème[2] […]

Jean Métellus, *La Peau et autres poèmes*, « Haïti ici, là-bas », Seghers, 2006.

1 **calvaire** : croix dressée sur laquelle le Christ a été crucifié.
2 **anathème** : condamnation qui frappe les ennemis de la foi catholique.



Questions

Sur l'interview

1. Quelle est la part d'autobiographie dans l'œuvre de Jean Métellus ? Justifiez votre réponse.

2. Quelle est sa position par rapport au mouvement de la négritude ?

3. Faites une petite recherche sur Toussaint Louverture. Pourquoi le poète lui accorde-t-il une si grande place dans son œuvre ?

Sur le poème

4. Qu'est-ce qui caractérise l'histoire de cet *homme noir* ? Appuyez-vous sur des expressions précises que vous commenterez.

5. Que symbolise cette « histoire » ? Justifiez.

6. Quel vers permet de passer de cet homme au poète ? Quel lien faites-vous entre les deux ?

7. Lisez ce poème à haute voix : expliquez ce qui lui donne sa force rythmique et musicale.

Activité B2i

Organiser une revue de presse

Recherchez sur Internet des articles de journaux évoquant les problèmes de discrimination (raciale, sexiste…) de notre société, puis réalisez une revue de presse sous forme informatisée. Insérez des illustrations, des graphiques…

À l'écrit

Pourquoi peut-on dire que le mouvement de la négritude est une forme d'engagement et de résistance ? Dans une réponse d'une dizaine de lignes, vous expliquerez contre quoi et pour quoi ces artistes ont écrit, peint et agi, puis vous évoquerez la force de leur art.

186

[186] In sous la direction d'Evelyne Ballanfat, *Jardin des lettres Français,* Paris, Magnard, 2012. pp.200-207.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

VERS LE BAC Négritude et engagement

OBJETS D'ÉTUDE La question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVIe siècle à nos jours
Écriture poétique et quête du sens, du XVIe siècle à nos jours

CORPUS
Texte 1 A. Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal* (1947)
Texte 2 L. Sédar Senghor, *Hosties noires* (1948)
Texte 3 R. Confiant, *Chimères d'en ville* (1985)

SUJET POUR LES SÉRIES GÉNÉRALES

Question (4 points)

Grâce à quels procédés ces auteurs manifestent-ils la force de leur engagement ?

Vous traiterez ensuite au choix l'un des trois sujets proposés. (16 points)

1. Commentaire
Vous commenterez le texte de Léopold Sédar Senghor (texte 2).

2. Dissertation
Selon vous, les écrivains et les artistes dévoilent-ils d'abord leur univers intime ? Leurs œuvres ont-elles réellement un rôle à jouer dans la société ? Répondez en vous aidant des textes du corpus et des œuvres que vous avez pu lire.

3. Écriture d'invention
Lors de la commémoration de la naissance de la négritude créée par les poètes Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor et Léon-Gontran Damas, vous êtes amené à rédiger un discours d'hommage à ces écrivains qui ont eu à cœur de défendre la dignité de leur culture et de leur peuple au moyen de la littérature. Vous utiliserez les ressources de l'art oratoire et des références précises.

SUJET POUR LES SÉRIES TECHNOLOGIQUES

Questions (6 points)

1. Dans quelle mesure ces trois textes sont-ils argumentatifs ? (3 points)

2. Comment le racisme est-il représenté par chaque auteur ? (3 points)

Vous traiterez ensuite au choix l'un des trois sujets proposés. (14 points)

1. Commentaire
Vous commenterez le texte de Raphaël Confiant (texte 3) en suivant les pistes proposées :
– étudiez comment la narratrice perçoit la noirceur ;
– montrez qu'à travers ce récit anecdotique se révèle un engagement contre le racisme.

2. Dissertation
Léopold Sédar Senghor explique : *Les écrivains et les artistes doivent jouer, jouent un rôle de premier plan dans la lutte pour la décolonisation.* À votre avis, la littérature doit-elle nécessairement être engagée ? Répondez à cette question dans un développement argumenté qui s'appuiera sur les textes du corpus et sur vos lectures personnelles.

3. Écriture d'invention
Imaginez le dialogue entre Adelise et Monsieur Jean en vous appuyant sur les éléments du texte 3. Vous veillerez à la cohérence de votre texte et à la richesse du vocabulaire.

4. [187]

[187] Sous la direction de Xavier Damas, *Terres littéraires Français*, Paris, Hatier, 2011, p.146.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Texte 1 Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal* (1947)

Aimé Césaire (1913-2008), fondateur du courant littéraire de la négritude dans les années 1930, a d'abord publié Cahier d'un retour au pays natal *à Paris en 1939, mais il ne connaîtra le succès qu'après sa publication à New York en 1944. Ce poème en prose et en vers libres est une quête des origines.*

La négraille[1] aux senteurs d'oignon frit retrouve dans son sang répandu le goût amer de la liberté

Et elle est debout la négraille

la négraille assise
inattendument[2] debout
debout dans la cale
debout dans les cabines
debout sur le pont
debout dans le vent
debout sous le soleil
debout dans le sang

debout
et
libre

debout et non point pauvre folle dans sa liberté et son dénuement[3] maritimes girant[4] en la dérive parfaite et la voici :
plus inattendument debout
debout dans les cordages
debout à la barre
debout à la boussole
debout à la carte
debout sous les étoiles

debout
et
libre

et le navire lustral[5] s'avancer impavide[6] sur les eaux écroulées.

© Présence africaine.

1. Néologisme forgé par Césaire qui associe le mot nègre au suffixe péjoratif à valeur collective *-aille*.
2. Autre néologisme : adverbe formé à partir de l'adjectif *inattendu*.
3. Sa pauvreté.
4. Tournant.
5. Purificateur.
6. Calme, sans peur.

Texte 2 Léopold Sédar Senghor, *Hosties noires* (1948)

Léopold Sédar Senghor (1906-2001) associe volontiers poésie et prière dans le recueil Hosties noires. *Le premier poème (« Poème liminaire ») rappelle son expérience de soldat de l'armée coloniale, mobilisé en 1939.*

À L.-G. Damas[1]

Vous Tirailleurs Sénégalais[2], mes frères noirs à la main chaude sous la glace et la mort
Qui pourra vous chanter si ce n'est votre frère d'armes, votre frère de sang ?

Je ne laisserai pas la parole aux ministres, et pas aux généraux
Je ne laisserai pas – non ! – les louanges de mépris vous enterrer furtivement.
Vous n'êtes pas des pauvres aux poches vides sans honneur
Mais je déchirerai les rires *banania*[3] sur tous les murs de France.

Car les poètes chantaient les fleurs artificielles des nuits de Montparnasse
Ils chantaient la nonchalance des chalands[4] sur les canaux de moire[5] et de simarre[6]
Ils chantaient le désespoir distingué des poètes tuberculeux

1. Léon-Gontran Damas (1912-1978) est un poète guyanais, co-fondateur du concept de négritude avec Césaire et Senghor.
2. Militaires de l'armée coloniale qui ont payé un lourd tribut sur les champs de bataille français.
3. Marque de cacao.
4. Bateaux.
5. Étoffe brillante.
6. Longue robe.

5.[188]

[188] *Ibidem*, p.147.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Car les poètes chantaient les rêves des clochards sous l'élégance des ponts blancs
Car les poètes chantaient les héros, et votre rire n'était pas sérieux, votre peau noire pas classique.

Ah ! ne dites pas que je n'aime pas la France – je ne suis pas la France, je le sais –
Je sais que ce peuple de feu, chaque fois qu'il a libéré ses mains
A écrit la fraternité sur la première page de ses monuments
Qu'il a distribué la faim de l'esprit comme de la liberté
À tous les peuples de la terre conviés solennellement au festin catholique.
Ah ! ne suis-je pas assez divisé ? Et pourquoi cette bombe
Dans le jardin si patiemment gagné sur les épines de la brousse ?
Pourquoi cette bombe sur la maison édifiée pierre à pierre ?

Pardonne-moi, Sira-Badral[7], pardonne étoile du Sud de mon sang
Pardonne à ton petit-neveu s'il a lancé sa lance pour les seize sons du sorong[8]
Notre noblesse nouvelle est non de dominer notre peuple, mais d'être son rythme et son cœur
Non de paître les terres, mais comme le grain de millet[9] de pourrir dans la terre
Non d'être la tête du peuple, mais bien sa bouche et sa trompette.

Qui pourra vous chanter si ce n'est votre frère d'armes, votre frère de sang
Vous Tirailleurs Sénégalais, mes frères noirs à la main chaude, couchés sous la glace et la mort ?

Paris, avril 1940.

In Œuvre poétique, © Seuil.

7. Princesse du XIVe siècle qui a fondé un royaume.
8. Instrument de musique.
9. Petit grain de céréales tropicales des zones sèches.

Texte 3 Raphaël Confiant, *Chimères d'en ville* (1985)

Raphaël Confiant est un auteur martiniquais, né en 1951, qui écrit en créole et en français. Son engagement l'a amené à créer avec Patrick Chamoiseau le mouvement de la créolité. La belle Adelise est une jeune femme vivant à Fort-de-France, dont Homère, un homme de la campagne martiniquaise, est tombé amoureux.

NOIRCEUR : Noir. J'écris ce mot partout. Je le griffonne sur ma table du cours d'adultes. Je l'inscris avec une pointe de charbon de bois sur le premier mur rencontré. Hier, Rigobert s'est moqué de moi : « À ce qu'il paraît, notre chère Adelise est en train de faire un dictionnaire ! Ha, ha, ha ! Je suis sûr qu'elle n'osera jamais y mettre « noir ». Le bougre[1] se trompait. Il n'y a rien de plus noble que la noirceur quand on cesse de se regarder avec les yeux des Blancs. Ceux-ci nous ont appris à la haïr et parfois, nous avons envie d'enlever cette peau que Dieu nous a baillée[2] comme s'il s'agissait d'un vêtement affreux. J'ai beaucoup lutté contre ce sentiment. Je l'ai dompté petit à petit et aujourd'hui, quand Homère, Rigobert ou Carmélise se mettent à dénigrer[3] leur race, je me tais et me tiens très à distance d'eux. Je ferme à moitié les yeux et je vois la mer noire, le ciel noir, les astres noirs, le soleil noir. Le monde en son entier se drape de noirceur et alors je sens comme une vague d'apaisement descendre en moi et m'envelopper l'âme. Même Monsieur Jean, à qui j'ai tenté d'expliquer cette sensation-là, s'est montré sceptique[4]. Il croit que le nègre a encore beaucoup de chemin à parcourir avant que le Blanc ne lui baille[5] honneur et respect. Il parle tout le temps du Savoir. « Le Savoir avec un grand S, s'exclame-t-il, celui dont trois siècles d'esclavage nous ont privés. » Lui aussi se gausse[6] de mon dictionnaire créole. Décidément, il n'y a personne autour de moi pour mesurer notre pesant[7] de noirceur et pourtant il vaut plus que de l'or.

© Ramsay (1997).

1. Le drôle.
2. Donnée.
3. Critiquer.
4. A douté.
5. Accorde.
6. Se moque.
7. Poids.

6. 189

[189] *Ibidem*, p.148.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

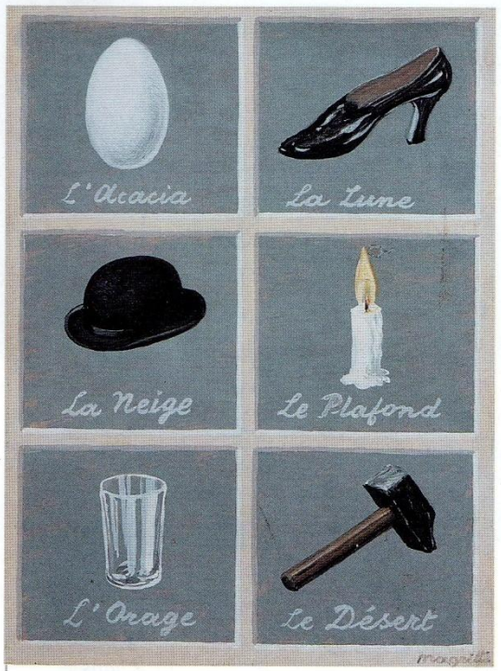
Texte 3

Biographie p. 564

Nancy Huston

Nord perdu (1999)

Dans son essai Nord perdu, *la Canadienne anglophone Nancy Huston fait part de son expérience d'expatriée installée en France, de sa confrontation à une autre langue et une autre culture. Dans cet extrait, à l'encontre des discours convenus sur le voyage, elle souligne la perte de repères qu'entraîne tout séjour à l'étranger.*



René Magritte (1898-1967), *La Clef des songes* (1952), gouache sur papier, 19 x 14,3 cm (collection privée).

Les gens vous disent : Ah ! quelle chance vous avez de pouvoir voyager ! Vous êtes allée en Inde, au Japon, au Mexique, à Tombouctou – comme je vous envie, c'est extraordinaire !

D'accord, aller dans un pays étranger, c'est souvent intéressant. Mais c'est, *aussi*, déstabilisant. Angoissant. Déboussolant. Je ne sais pas comment on fait pour l'oublier. Chaque fois que je traverse une frontière, je me rappelle : Ah oui. C'est comme ça, encore. La détresse de l'étranger. Je suis une femme mûre maintenant : dans la rue, même en Italie et en Espagne, les hommes ont cessé de me suivre, de me frôler, de me reluquer[1], de me susurrer[2] des saletés à l'oreille ; par ailleurs j'ai acquis mille formes de confiance et de savoir-faire, et pourtant... ça m'angoisse encore, le pays étranger.

Dès que je me trouve de l'autre côté de la frontière : la langue. Mur opaque[3]. Êtres impénétrables. Ils rient, on ne sait pas pourquoi. Ils se fâchent, s'excitent, s'interpellent, on ignore de quoi il s'agit. Ce n'est pas loin d'être cauchemar-desque, quand on y pense. Même si l'on ressemble physiquement aux autochtones[4], ce qui n'est bien sûr pas toujours le cas, on est vite repéré. Il suffit qu'on prononce un seul mot et ils le savent : on n'est pas d'ici. « *Je...* » Non. Pas *je*. Trouvez autre chose. On est bâillonné. On balbutie[5], on bégaie, on ne sait rien dire du tout. On sort son Guide vert, on feuillette les pages « expressions courantes », on ânonne[6] quelques syllabes et les gens ricanent, vous regardent de travers. On est débile.

À Paris c'est pareil, pour peu que vous écorchiez le français. Les gens qui ne parlent aucun mot d'aucune langue étrangère – et qui, pour cette raison, au fond d'eux-mêmes, considèrent le français comme une langue « naturelle », « donnée », « révélée » – sont particulièrement susceptibles de s'étonner devant vos malheureux efforts pour vous débrouiller dans leur langue. Vous-même en connaissez sept ou huit autres, si ça se trouve, mais si vous négligez d'accorder un adjectif à son substantif[7], gare à vous ! Ils prendront le même air condescendant[8], légèrement apitoyé mais en même temps agacé (« Tout de même, vous le faites exprès ? »), que si vous aviez porté à l'oreille une fourchette chargée de purée.

Extrait, © Actes Sud.

1. Regarder avec curiosité.
2. Murmurer.
3. À travers lequel on ne voit pas.
4. Habitants du pays visité.
5. Parle de façon hésitante, voire incompréhensible.
6. Prononce en hésitant.
7. Nom.
8. Méprisant.

190

[190] *Ibidem*, p.120.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

LECTURE ANALYTIQUE

Première lecture

1. Quel champ lexical est employé dans le deuxième paragraphe ? Quelle image donne-t-il du voyage ?
2. Quel aspect du voyage s'avère le plus redoutable ? Expliquez.

Mise au point

3. **a.** Pourquoi les mots « *naturelle* », « *donnée* », « *révélée* » (l. 30-31) sont-ils entre guillemets ?
   b. Quel adjectif qualificatif permettrait de résumer cette énumération ?

Analyse

4. Par quel type de raisonnement le deuxième paragraphe s'ouvre-t-il ? Expliquez.
   → p. 418 : LE CIRCUIT ARGUMENTATIF
5. Dans le troisième paragraphe, quelles métaphores sont utilisées ? Que mettent-elles en évidence ?
   → p. 384 : LES FIGURES DE RHÉTORIQUE
6. **a.** À part *je*, quels pronoms personnels la locutrice emploie-t-elle pour se désigner ? Quelle valeur ont-ils ?
   b. Quels pronoms personnels s'opposent dans le troisième paragraphe ? En quoi cela souligne-t-il l'aspect *cauchemardesque* du voyage ?
   → p. 371 : COMMUNICATION, ÉNONCIATION ET MODALISATION
7. Relevez une allitération dans le troisième paragraphe. Que permet-elle de souligner ?
   → p. 401 : VERSIFICATION ET FORMES FIXES
8. Quel est le ton de l'anecdote sur laquelle se referme l'extrait ? Commentez en particulier la comparaison employée dans la dernière phrase.
   → p. 384 : LES FIGURES DE RHÉTORIQUE

Question de synthèse

9. Ce texte relève-t-il de l'art de convaincre ou de l'art de persuader ? Justifiez.
   → p. 416 : CONVAINCRE, DÉLIBÉRER OU PERSUADER

Pour aller plus loin

10. **Recherche.** Expliquez le titre *Nord perdu*. Sur quelle expression française est-il fondé ?
11. **Entraînement à la dissertation.** *Dans les récits de voyage, le regard posé sur l'autre exclut-il l'introspection, le retour sur soi ?* Répondez en vous fondant sur les textes de la séquence.
    a. Reformulez le sujet dans vos propres termes.
    b. Énumérez les œuvres qui vont nourrir la réflexion.
    c. Au brouillon, prenez en notes une série d'arguments et d'exemples adéquats.
    → p. 523 : EXPLOITER LE CORPUS ET SES LECTURES PERSONNELLES

D'UN Texte À L'AUTRE 3

Biographie p. 562

Maryse Condé

Entretien avec la romancière Elizabeth Nunez (2000)

La romancière d'origine antillaise Maryse Condé, qui a beaucoup voyagé entre Antilles, Europe, Afrique et États-Unis, a constamment abordé les questions de culture et d'identité dans ses récits. En 2000, elle a accordé un entretien à Elizabeth Nunez, une autre romancière, native de Trinidad : cette entrevue originale bouleverse en bien des points les lieux communs sur les racines culturelles et le sentiment d'appartenance à une identité.

Elizabeth Nunez : J'ai été très touchée par une conférence que vous avez donnée, il y a deux ans. Vous expliquiez comment, pendant votre enfance à la Guadeloupe, vous ne vous sentiez pas différente d'une Française. Alors pourquoi avez-vous tenu à aller en Afrique ?

Maryse Condé : Souvenez-vous, Elizabeth, lorsque nous sommes allées ensemble au restaurant à la Guadeloupe. Vous avez été choquée de constater que tout le personnel était français et blanc. Cela vous donne une idée du contexte où j'ai grandi. Les enseignants étaient français. Les prêtres, lorsque nous allions à la

[191] *Ibidem*, p.121.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

messe en famille, étaient blancs. Nous vivions dans cet environnement et cela me semblait normal. Je ne me posais pas de questions. Bien sûr, je voyais bien que j'étais noire, mais je n'accordais aucune importance à la couleur de ma peau. Puis je suis allée en France et j'ai découvert que je n'étais pas noire par hasard. Une différence profonde existait entre moi et les gens dont la peau était blanche. Il fallait que j'aille en Afrique pour découvrir la signification et l'importance de cette différence.

EN : Qu'avez-vous découvert ?

MC : Au début, j'ai cru qu'une origine et une histoire communes unissaient tous les Noirs, que nous formions un seul peuple, divisé par le fléau de l'esclavage. Entre les Guinéens – parmi lesquels je vivais – et moi, née en Guadeloupe, seule la traite négrière avait créé une séparation.

EN : Et vous ne le pensez plus ?

MC : Ma première découverte importante en Afrique, c'est que je ne parlais pas la même langue que les Guinéens. Nous ne mangions pas les mêmes plats – cela peut vous paraître dérisoire, mais c'est important. Nous ne nous habillions pas de la même façon, nous n'aimions pas la même musique, nous ne partagions pas la même religion. Au bout de quelques mois, je me suis sentie terriblement isolée. Je ne pouvais même plus communiquer avec mon mari guinéen. De là est née ma deuxième découverte : la race n'est pas le facteur essentiel. La culture est primordiale. Comme je ne partageais pas la culture des Guinéens, des Africains, j'ai quitté l'Afrique. Cette décision a mis fin à mon mariage.

EN : La proximité culturelle avec votre mari, Richard Philcox, blanc et britannique, est donc plus importante que celle qui existait avec votre premier mari, bien qu'il fût noir et africain.

MC : Lorsque j'ai rencontré Richard, il y a vingt ans, j'étais dans ma période militante et je ne concevais pas de vivre avec un Blanc. Ma relation avec lui a beaucoup troublé mes enfants, qui étaient eux aussi très nationalistes. Mais j'ai fini par comprendre que la couleur de la peau n'avait pas d'importance. Ce Blanc m'était plus proche que mon premier mari, plus proche que la plupart des gens que je connaissais. C'est une question de compréhension mutuelle, en un mot, d'amour. Le mariage n'est pas un engagement politique. Il concerne les sentiments et les choix personnels de deux individus.

Le Courrier de l'UNESCO, Maryse Condé : « La race n'est pas primordiale » (extrait, novembre 2000).

QUESTIONS

1. Sur quelle antithèse la première intervention de Maryse Condé est-elle construite ? Quelle prise de conscience met-elle en évidence ?
→ p. 384 : LES FIGURES DE RHÉTORIQUE
2. Quels voyages Maryse Condé a-t-elle effectués ? Quelle était sa motivation pour chacun d'eux ?
3. Quelle était la première idée de Maryse Condé sur ce qui fait un peuple ? Qu'a-t-elle découvert ?
4. a. *A priori*, qu'a de paradoxal la relation privilégiée de Maryse Condé avec Richard Philcox ?
   b. Quel lexique utilise-t-elle pour expliquer ces liens ?
5. Repérez le titre de l'article. Expliquez-le à la lumière de cet extrait.

Vis-à-vis : Nancy Huston et Maryse Condé

6. Dans son essai *Nord perdu*, Nancy Huston précise ce qu'elle désire transmettre : *L'expatrié découvre de façon consciente (et parfois douloureuse) un certain nombre de réalités qui façonnent, le plus souvent à notre insu, la condition humaine.*
   En quoi ces deux extraits illustrent-ils ce message ?
7. Ces deux textes confirment-ils la vision que Rousseau donne du voyage : *Voyager pour voyager, c'est errer, être vagabond* → D'UN TEXTE À L'AUTRE I ?

192

[192] *Ibidem*, p.122.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

images 4



Leïla Sebbar, « Couchés dans les maïs »

Leïla Sebbar est née en 1941, en Algérie, d'une mère française et d'un père algérien. Elle vient en France à dix-huit ans pour ses études. Professeur de français, journaliste, Leïla Sebbar écrit également de nombreux essais et récits, qui portent sur l'exil, la colonisation et l'après-colonisation, ou encore sur le thème de la place de la femme dans la société. Parmi ses très nombreuses publications, on peut citer *Le Silence des rives* (1993) – prix Kateb Yacine, *Je ne parle pas la langue de mon père* (2003), *Mes Algéries en France* (2004), *Les Femmes au bain* (2006).

Un homme dit : « Les plus belles années de ma vie, elles sont là, dans la poussière de l'explosion. »

Ils sont couchés dans les maïs. Ils n'entendent rien, ils ne voient rien. Ils sont jeunes. Les maïs les protègent.

On a annoncé l'opération par voie de presse. La télévision, la radio répètent l'information, les mots reviennent, obstinés, et si une phrase s'est perdue d'une pièce à l'autre, on la reconstitue entre la cuisine et le balcon. On entend : « démolition… problèmes… zone… parc locatif… dépeuplement… cité… vétusté… démolition… explosifs… quartier… dix tours… ». On comprend que des tours murées depuis des mois vont être détruites. C'est simple.

Elle a quitté la tour pour une autre tour. Quand son mari est venu la chercher au village, elle a dit oui tout de suite. Toutes ces années dans la maison qui ne sera jamais la sienne. Elle a su dès le premier jour que la mère de son mari ne l'aimerait pas. Elle ne l'a pas maltraitée, elle l'a ignorée, comme si elle n'était pas la mère des enfants de son fils aîné. La belle-mère a intrigué[1] pour la séparer des garçons, pour les envoyer là-bas avec le père, elle n'était pas digne d'élever des fils, les filles, c'est moins grave, elles resteraient avec la mère. Dans les deux chambres de la maison qui n'est pas sa maison, elle a attendu le jour où son mari la délivrerait de la persécution tacite[2], sournoise. Elle est partie avec les enfants, la belle-mère a pleuré, elle voulait rejoindre son fils aîné dans l'autre pays. La vieille est restée dans sa maison.

Là-bas, son mari lui a expliqué qu'il fallait attendre pour une vraie maison, il appelait la maison « un F5 en HLM », il l'a dit dans la langue étrangère, avec son accent de la montagne. Chaque fois, ça la faisait rire. Elle disait d'un seul coup : « Effcinqenachélème. »

Elle a eu sa maison dans la tour.

Après la cité de transit, un appartement de cinq pièces, cuisine, salle de bains, toilettes séparées, balcon, quatre chambres et un salon-salle à manger… La maison du village, la belle-mère pourrait y crever. Elle crèverait seule. Jamais elle ne reviendrait là-bas.

Elle a élevé sept enfants dans la maison de la tour, dans sa maison. Libre et heureuse, enfin, de la cuisine au balcon, c'est elle qui décide. Son mari la laisse faire et tout va bien. Tout… presque tout. C'est sa fille, celle que la belle-mère a voulu élever, elle lui aurait volé sa fille, si elle n'avait pas été vigilante… Sa fille, c'est son jardin secret. Elle n'en parle pas à son mari. Il travaille dehors. La maison, c'est elle. Sa fille ne marche pas droit. Sa fille ne l'écoute pas. Sa fille est une dévergondée, c'est sa honte, et si un jour il arrive malheur… Elle ne veut pas y penser.

Depuis peu, la famille habite une nouvelle tour, dans une autre cité. La tour va exploser. Elle ne veut pas voir sa première maison réduite en poussière, comme si elle était morte elle-même, et déjà poussière. Elle restera dans sa chambre, les volets clos.

Couchés dans les maïs, ils sont tranquilles. On ne pense pas à les surveiller. La fille n'a pas peur. Les maïs la protègent.

1 Comploter.
2 Qui n'est pas exprimée.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Les voisins ne sont plus des voisins. Dispersés dans les cités aux environs, depuis l'abandon des tours, ils se sont rendu visite les premiers mois, mais il fallait prendre plusieurs bus, attendre longtemps. L'hiver est passé, avec le printemps l'oubli est venu, les voisins ont perdu les anciens voisins, petit à petit, ils font connaissance dans la nouvelle cité. Avec l'explosion, ils vont se retrouver, assister ensemble à la destruction des tours murées. Ils ne savent plus qu'ils ont vécu là des années et des années. Ils n'y pensent pas, mais ce matin, à l'aube, ils se préparent à la catastrophe en direct, pas une vraie catastrophe, il n'y aura pas de morts, juste du béton et du métal, du verre et de la poussière, les tours qui s'écrasent au sol dans un fracas d'orage. Ils verront tout, pas seulement des images comme les autres à la télé, ça va passer le soir même au journal, mais eux les premiers spectateurs, c'est leur droit, ils les ont habitées ces tours, derrière les fenêtres bouchées avec des pierres et du plâtre, c'était chez eux. On leur a dit : « Vous serez les premiers, ne vous inquiétez pas, on vous avertira, sans faute. » Ils n'ont rien reçu, mais la radio, la télé, la presse, tout le monde en a parlé, c'était annoncé partout. Un événement extraordinaire, et eux, les héros, acteurs et spectateurs.

Dans la nouvelle maison, ils se préparent. Les enfants, petits et grands, le père, la mère, la famille… Les familles privilégiées qui ont habité les tours les premières, après les cités de transit ou les bidonvilles, elles auront les meilleures places. Levées avant le soleil, habillées pour la fête, nourries royalement, elles se pressent vers l'esplanade réservée, gardée par la police pour elles, les familles prioritaires.

Ils sont partis, le père et les enfants. Dans la chambre des filles, la mère n'a pas vu sa fille aînée, ni à la table du petit déjeuner. Elle s'est levée plus tôt, pour aller garder des places au premier rang, elle est déjà là-bas. Sa fille est une bonne fille, grâce à elle, ils verront tout, et elle qui croit la rumeur de la cité, du trottoir et des escaliers, cette rumeur qui raconte que sa fille prend le mauvais chemin, elle n'écoutera plus les voisines, leurs histoires sur les filles de la cité, elles les surveillent depuis le bac à sable, les fenêtres de la tour, le parking du centre commercial, elles savent tout et elles parlent. Elle ne veut plus entendre les voisines entre elles au marché, chez l'épicier, à la porte de l'école. Sa fille n'est pas comme ces filles qui courent les garçons dans la cité.

Melanie Dornier, photographie extraite de la série intitulée « Re-built China », 2011 © Melanie Dornier



Couchés dans les maïs, personne ne les voit, ils s'embrassent. Les tours sont encore debout, vagues fantômes.

La mère est assise au bout de la table, dans la cuisine. Seule. L'odeur du café au lait froid, l'odeur du tabac gris du père l'écœurent. Le formica maculé, la confiture collée aux bols, le pain trempé à moitié mangé. Les peaux d'orange au milieu des biscuits entamés… Elle regarde le désordre du petit déjeuner familial, le désastre du dimanche matin. D'habitude, elle ne s'assoit pas, elle renvoie tout le monde, mari, enfants, grands et petits. Seule dans la cuisine, elle range, lave, essuie, nettoie avant sa tasse de café, tranquille.

Ce matin-là, la mère est seule, elle regarde au loin. Des nuages. Il ne pleuvra pas. L'explosion aura lieu. Elle se lève, s'en remet à Dieu, ses douleurs lombaires la fatiguent. Elle laisse le désordre du matin. Dans sa chambre, elle baisse le volet extérieur, tire les lourds rideaux des deux côtés de la fenêtre, s'allonge sur le couvre-lit molletonné. Elle ferme les yeux. Elle pense à sa fille aînée. Est-ce qu'elle est injuste ? Si elle se trompait.

Le père et les enfants ont les meilleures places, à côté des voisins des vieilles tours. Ils bavardent.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Le fils va filmer l'explosion, il a emprunté une caméra, il est sûr de vendre son film à une chaîne de télévision étrangère, il paraît que la France est exemplaire pour faire sauter les tours, c'est ce qu'on dit, il va devenir riche. Les télévisions, protégées par la police, occupent les buttes autour du terrain vague, comme des postes de combat interdits aux premiers habitants qui font le siège autour des techniciens affairés, cherchant l'angle idéal pour être à l'image. Les équipes vont filmer les murs qui sautent et ceux qui les regardent, et eux, le soir, avec les voisins dans le salon, le magnétoscope en marche, ils sauront qu'ils étaient là, ce jour fameux, les premiers pour un spectacle grandiose, une catastrophe pacifique, ce jour où quinze, vingt, vingt-cinq années de vie se sont éparpillées dans les champs de maïs autour. Dans le désordre, les familles s'installent. Ce sera long. Les artificiers se préparent. Des hommes les entourent, suivent leurs gestes, parlent entre eux, chuchotent, racontent à voix basse des exploits peu glorieux dont ils tirent gloire ce jour-là, les grottes qui explosent dans les djebels[3], dans ce pays où la guerre recommence, mais cette fois, ils se font sauter entre eux. Ils étaient jeunes, ceux qui ne sont pas morts dans des embuscades sont revenus, on les a logés dans les tours, pas tous, ils ont retrouvé des familles de là-bas, des voisins de ce pays qu'ils n'ont pas aimé parce que c'était la guerre, des voisins qu'ils ont ignorés, ils n'allaient pas parler à ceux qui avaient tué les copains, ils ne se sont pas demandé si le fils ou le frère des voisins étrangers n'avaient pas disparu dans les camps ou au cours des rafles régulières qu'ils avaient pu mener dans les régions qui devenaient zone interdite.

Des habitants du quartier et des journalistes assistent à la destruction de barres d'immeubles en France.



3 Montagnes en Afrique du Nord.

Les kilos d'explosifs augmentent avec les heures, trois cents, six cents, neuf cents, mille, le temps de la destruction diminue, les tours seront détruites en soixante secondes, puis trente puis dix, il faut des records : en kilos le plus possible, en secondes, le moins possible. On calcule. On argumente, on spécule, on parie. Ce sera beau.

Des femmes entre elles, sur la pelouse rase et sèche, assises sur des pliants, tricotent, raccommodent, bavardent. Elles étaient jeunes, elles ont eu des enfants dans ces tours. Des journalistes les interrogent, pourquoi elles ? elles sont là pour voir, c'est tout, elles n'ont rien à dire, des tours c'est des tours, qu'est-ce qu'elles pourraient raconter ? un jour après l'autre, des petites histoires, les rodéos des voyous c'était pas dans leurs cités, qu'est-ce qu'ils veulent savoir ? c'est pour le journal local ? pour la télé ? quelle chaîne ?… Elles ne parleront pas, après ils disent n'importe quoi, quand ça passe ; leur vie, c'est à elles. Elles sont là comme les autres, qu'on les laisse tranquilles.

Dans les maïs, ils se sont endormis.

La mère, dans sa chambre, est allongée, les yeux fermés. Son pays, elle ne l'a pas oublié. C'est lui qui l'oublie, son pays devient fou.

Si elle était restée, ses fils auraient combattu des frères, aujourd'hui, là-bas, les frères tuent les frères. Alors des tours qu'on fait sauter, ce n'est pas une tragédie. Pourquoi elle pleure, couchée dans le noir, seule dans sa maison désertée ? Ses fils n'iront pas en service commandé abattre le frère, ou l'égorger. Sa fille la fait pleurer comme ces tours de l'enfance, pas la sienne, l'enfance de sa fille. Elle l'aimait et maintenant elle ne sait plus. Ces tours vont exploser, sa fille assiste au spectacle comme les autres, elle ne s'inquiète pas de ces années qui vont éclater, se disperser, disparaître dans

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

le ciel bas et les terrains vagues tout autour, jusqu'aux champs de maïs. Ce soir, elle ne regardera pas le journal, elle ne veut pas voir les images du chaos, ces tours qu'on crève, même si elles sont vides, c'est comme si elle vivait encore avec les enfants petits, dans sa première maison, la plus belle, celle qu'elle a aimée. Elle ne sortira pas de sa chambre. Elle ne préparera pas le dîner, elle fera semblant de dormir.

Elle a entendu l'explosion, assourdie par la distance.

Les cris des enfants la réveillent. Ils se précipitent dans la chambre, les petits sautent sur le lit, s'assoient contre elle pour raconter. Ils parlent tous à la fois. Ils ont eu peur, c'était mieux qu'au cinéma. Les pompiers avaient tout prévu, mais ils n'ont pas vu de flammes, il manquait le feu. Ils auraient voulu un incendie en plus. Mais c'était bien. Ils sont contents. Ils attendent le journal pour voir encore. Le frère aîné a filmé en vidéo ; ce soir ils enregistrent le reportage de la télé.

Les enfants insistent, la mère cède.

C'est l'heure du journal. Dans le salon, la famille, les voisins, les cousins, ils sont tous là. La fille va arriver. Il fait nuit. Elle a dû passer à la bibliothèque, à côté du lycée, elle revient toujours de la bibliothèque, le soir, c'est ce qu'elle dit à sa mère si elle est en retard. Ce soir, elle n'est pas encore là.

On entend d'abord le bruit de l'explosion puis on voit des images, des images, des images, la mère ouvre les yeux. C'est la dernière : un plan fixe sur un garçon et une fille couchés dans les maïs. Le journal se poursuit.

LEÏLA SEBBAR, « Couchés dans les maïs », in *La Jeune Fille au balcon*, 1996, Éditions du Seuil

Questions sur le texte

La voix des anonymes

1. Résumez la nouvelle en une ou deux phrases.

2. **a)** Dans le titre, à qui renvoie le participe passé ? **b)** En quoi le titre peut-il être étonnant ?

3. **a)** Selon vous, qui peut être considéré comme le personnage principal de cette nouvelle ? Pourquoi ? **b)** Comment les pensées de ce personnage nous sont-elles connues ? *(Vous pouvez vous aider des leçons de grammaire nos 24 et 25.)*

4. Les personnages sont-ils désignés par leurs noms ? Quelles en sont les raisons à votre avis ?

Une histoire de femmes

5. **a)** Quelles sont les trois générations évoquées dans le récit ? **b)** À quel lieu chacune des trois femmes est-elle liée ?

6. Pourquoi depuis peu la fille aînée est-elle moins présente à la maison ?

7. **a)** Comment la mère s'explique-t-elle son absence, le matin et le soir du jour où la tour est détruite ? **b)** Semble-t-elle convaincue par ce qu'elle dit ? Justifiez. **c)** Résumez les différents sentiments que la mère éprouve à l'égard de sa fille, en vous appuyant sur des passages précis du texte.

8. **a)** Pourquoi la mère et la fille sont-elles si différentes l'une de l'autre ? Répondez de manière approfondie, en vous appuyant sur des éléments précis. **b)** Montrez néanmoins que mère et fille se ressemblent sur plusieurs points.

Détruire pour reconstruire ?

9. **a)** Reconstituez les grandes étapes de la vie de la mère. **b)** Pourquoi semble-t-elle plus attachée que les autres (sa famille, les autres habitants du quartier) à la tour qui est détruite ? **c)** Quels éléments de l'histoire révèlent qu'elle est très affectée par cette destruction ?

10. **a)** Relisez l'avant-dernière phrase de la nouvelle : à quels moments du récit trouve-t-on des phrases similaires ? Relevez-les. **b)** Comment appelle-t-on un court passage qui revient à intervalles réguliers dans un texte (en particulier une chanson) ? **c)** Expliquez pourquoi l'avant-dernière phrase de la nouvelle constitue néanmoins une chute : en quoi est-elle différente des occurrences précédentes ?

11. D'après vous, quelles seront les conséquences de ce journal télévisé sur les relations entre la mère et la fille ?

12. **a)** Pour quelle raison la tour est-elle détruite ? **b)** Mettez cela en rapport avec le lien entre la mère et la fille.

Lecture d'image

Observez la photographie p. 98.

1. Montrez que, comme la nouvelle, l'image est construite sur une série d'oppositions (commentez les éléments du paysage, les couleurs, les lignes directrices, etc.).

2. Quel lien pouvez-vous établir entre le premier plan, l'arrière-plan et l'histoire racontée dans la nouvelle ?

193

[193] In sous la direction de Stanislas Eon du Val et Cécile Hussherr, *Français 3ème*, Paris, Le livre scolaire, 2012. pp.97-100.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

4 Entre deux cultures : qui suis-je ?

→ *Découvrir des récits d'enfance francophones*

Lectures

- *Le Chandail de hockey*, R. Carrier 82
- *Le Testament français*, A. Makine 84
- *Une enfance créole*, P. Chamoiseau 86
- *La Civilisation, ma Mère !...*, D. Chraïbi, H. Matisse 88

Œuvre intégrale

- *L'Enfant noir*, C. Laye, L. Chevallier B2i 90

FICHE-MÉTHODE : Étudier un roman d'initiation

L'écho du poète

- « Ces îles qui marchent », R. Philoctète 92

Faire le point

- Entre deux cultures, des récits d'enfance d'expression française 93

Langue et expression

- Grammaire : Les mots dans la situation d'énonciation – Les valeurs de *que* – Réviser les connecteurs argumentatifs.. 94
- Orthographe : Réviser les accords du participe passé 95
- Lexique : L'homme et la société : langue, culture et identité 96
- Écrit : Raconter et décrire en exprimant des sentiments ... 97
- Oral : Présenter et partager des informations issues de la francophonie..... 98

Lectures personnelles

- Récits d'enfance et d'adolescence du monde 99

Critiques littéraires en herbe ARGUMENTATION Qu'avez-vous lu ?

Évaluation

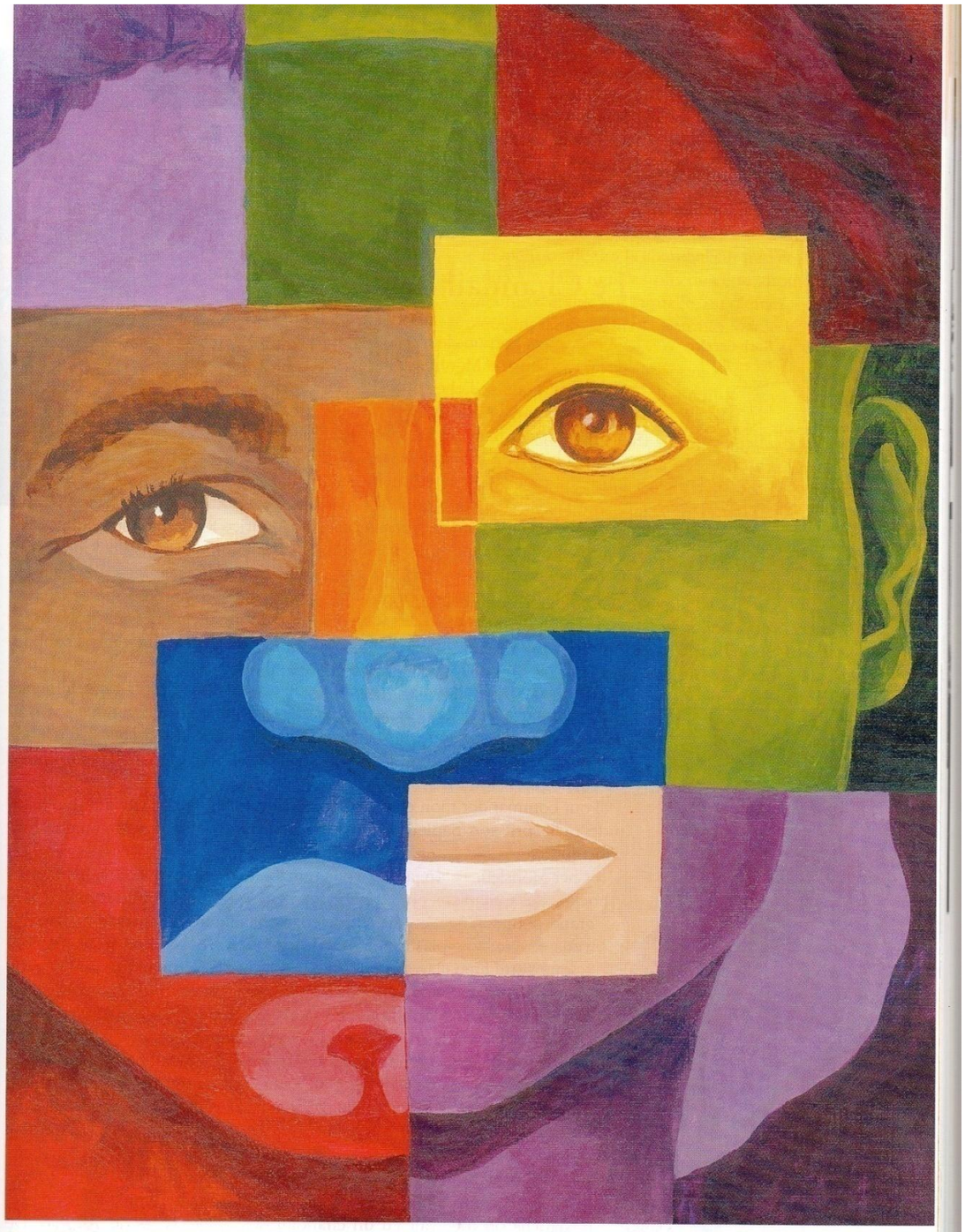
- SOCLE C1, C5 *Métisse blanche*, K. Lefèvre 100
- *Partir*, T. B. Jelloun

Objectifs

- Découvrir la naissance d'une identité québécoise
- Comprendre le rôle de la langue dans la construction d'une identité
- Étudier la prise de conscience d'une identité créole
- Analyser de nouveaux rapports familiaux
- Étudier un récit d'enfance francophone
- Étudier un roman d'initiation

Kaadaa, *Abstract Face of Diversity* (*Visage abstrait de la diversité*).

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017



1 Comment ce tableau est-il composé ?

2 En vous aidant de son titre, expliquez ce qu'il peut symboliser.

194

[194] *Ibidem,* pp.80-81.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Œuvre intégrale

L'Enfant noir, Camara Laye

→ *Étudier un récit d'enfance francophone*
→ *Étudier un roman d'initiation*





Camara Laye (1928-1980)

Ce Guinéen, après des études techniques à Conakry, obtient en 1947 une bourse pour venir étudier la mécanique en France. En 1953, il publie un récit autobiographique, *L'Enfant noir*, qui connaît un grand succès en France mais rencontre une certaine hostilité en Afrique, où on lui reproche de donner de son pays une vision idéalisée. Ce roman est considéré désormais comme un classique de la littérature africaine. En 1956, C. Laye obtient le titre d'ingénieur. Après l'indépendance de la Guinée en 1958, il devient ambassadeur de son pays.

A Un récit autobiographique

1. **a.** À quelle personne grammaticale cette histoire est-elle racontée ? **b.** L'auteur se prénomme Laye, son nom de famille est Camara. « Camara Laye » est la façon dont les élèves étaient nommés à l'école, par leur nom puis leur prénom ; dans quel chapitre découvre-t-on ces nom et prénom du narrateur ?

2. Au fur et à mesure de votre lecture, relevez : **a.** des allusions à la vie du narrateur-auteur adulte ; **b.** les lieux de l'histoire (situez-les sur la carte).

3. Chapitre 9 : quelles sont les langues parlées par le narrateur ?

B Un roman d'initiation

1. Chaque chapitre traite d'une initiation de l'enfant. Au fur et à mesure de votre lecture : **a.** Donnez pour chaque chapitre un titre qui définisse l'initiation dont il est question. **b.** Notez la (ou les) nature(s) de l'initiation : physique, intellectuelle, culturelle, sociale, morale, sentimentale. **c.** Notez qui sont les initiateurs(trices), s'ils (si elles) sont précisé(e)s.

2. Quelles sont les initiations qui effraient l'enfant ? Pourquoi ? Expliquez.

3. Laquelle des initiations est largement développée ? Pourquoi ?

Dégager l'essentiel SOCLE C1

› Par écrit et / ou par oral, selon les indications de votre professeur, expliquez en quoi ce roman est un récit d'initiation. Pour cela, reportez-vous à la **FICHE-MÉTHODE**.

C Un témoignage sur la vie africaine

En suivant les instructions de votre professeur, étudiez un des thèmes suivants :
– le travail des artisans et agriculteurs ; – l'école ;
– les griots, les rites, les fêtes ; – la magie ;
– la vie familiale.

Préparation

Au fur et à mesure de votre lecture, notez les chapitres qui renseignent le lecteur sur le thème retenu.

Dégager l'essentiel SOCLE C1

› Par écrit et / ou par oral, selon les indications de votre professeur, exposez ce que le narrateur-auteur explique au lecteur occidental sur son Afrique natale. N'oubliez pas de citer des passages du texte.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

D La nostalgie de l'enfance

L'impossible retour en arrière

1. Relevez des passages où le narrateur-auteur adulte : **a.** regrette de ne pas avoir su s'informer sur les coutumes de son pays lorsqu'il était enfant (chapitre 4) ; **b.** exprime les changements intervenus dans sa vie (chapitre 5) ; **c.** explique *a posteriori* le sentiment d'amour envers Marie (chapitre 10).

Les sentiments du narrateur

Les sentiments de l'enfant

2. Quel sentiment l'enfant éprouve-t-il : **a.** envers ses parents et grands-parents ? **b.** pour des membres de sa famille à Conakry ? Justifiez vos réponses en citant des passages du texte.

3. a. Quels sentiments l'enfant éprouve-t-il après la cérémonie de la circoncision (chapitre 8) ? **b.** lors de son départ pour Conakry (chapitre 9) ? Justifiez en citant le texte.

Les sentiments de l'adulte

4. Quel jugement le narrateur adulte porte-t-il sur la tradition (chapitre 7) ?

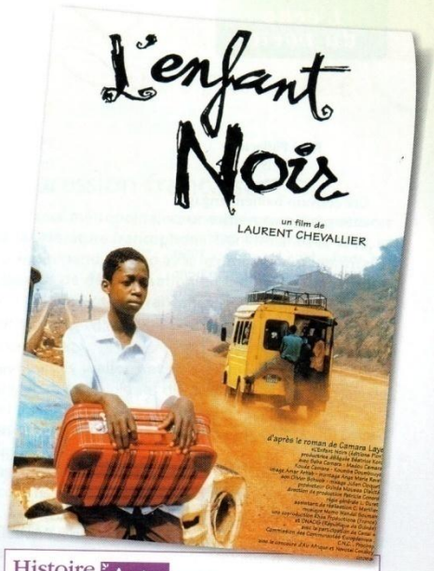
Dégager l'essentiel SOCLE C1

› En vous appuyant sur vos réponses précédentes, expliquez si le narrateur donne une vision méliorative ou péjorative de sa jeunesse guinéenne.

Manifester sa compréhension du texte SOCLE C1

› Selon vous, laquelle (lesquelles) de ces couvertures reflète(nt) le mieux le livre ? Pourquoi ?

› Pourquoi, selon vous, ce récit a-t-il reçu un accueil très favorable en Europe et réservé en Afrique ?

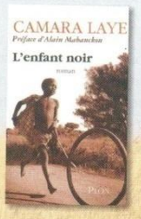


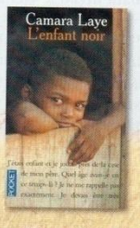
Histoire des Arts

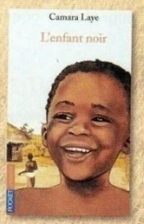
Établir des liens entre les œuvres SOCLE C5

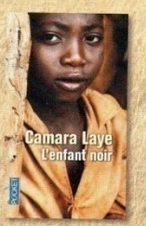
En 1995, le cinéaste Laurent Chevallier réalise une adaptation cinématographique du roman. Faites une recherche sur ce film, par exemple en consultant ces sites :
http://www.abc-lefrance.com/fiches/enfantnoir.pdf
http://www.filmsduparadoxe.com/enfant.pdf

Expliquez :
– ce qu'a voulu faire le cinéaste ;
– en quoi ce film est fidèle au roman ;
– en quoi il en est une adaptation ;
– quelle fut la réception de ce film.









FICHE-MÉTHODE

Étudier un roman d'initiation

- Présenter les caractéristiques physiques et morales du héros au début du récit.
- Exposer les phases de son initiation.
- Indiquer les personnages et les évènements qui contribuent à son initiation.
- Expliquer en quoi le héros a changé.

195

[195] *Ibidem,* pp.90-91.

Faire le point

Entre deux cultures, des récits d'enfance d'expression française

Arts et culture : la littérature d'expression française

- Au XXe siècle éclot, hors de France métropolitaine, une **littérature d'expression française**, d'abord nommée **littérature francophone**. Dans les années **1960**, le terme de « **francophonie** » se répand, en lien avec le **mouvement identitaire québécois** et avec le processus de **décolonisation** en Indochine, en Afrique noire et au Maghreb ainsi qu'aux Antilles françaises.
- Les écrivains d'expression française, d'origines très diverses, ont des rapports différents au français :
  – les **écrivains québécois, belges wallons et suisses romands** ont comme langue maternelle le français, avec quelques différences avec le français de France (R. Carrier, M. Tremblay) ;
  – les **écrivains des Antilles et d'Haïti** parlent le français et le créole, qui colore parfois ce français des îles (P. Chamoiseau) ;
  – les **écrivains d'Indochine, du Maghreb, d'Afrique noire** ont appris le français à l'école, du fait de la colonisation, puis de la présence française dans les anciennes colonies (T. B. Jelloun, D. Chraïbi, C. Laye, K. Lefèvre) ;
  – certains écrivains **réfugiés en France** écrivent et publient en français. C'est le cas de Russes (R. Gary, p. 56, I. Némirovsky, p. 58, A. Makine, p. 84), de Grecs (V. Alexakis, p. 94-95)…
- Les **femmes** tiennent une place importante parmi les écrivains d'expression française : leurs récits de fiction, souvent autobiographiques, témoignent de leurs souffrances et de leurs combats (K. Lefèvre, p. 100, M. Bey, p. 126).
- Les écrivains d'expression française recourent souvent à la poésie pour témoigner de leur quête d'identité (voir Chapitre 8, p. 154-179).

Suisse
Belgique
Québec
Antilles
Haïti

Un genre littéraire : le récit de vie d'expression française

- Dans les récits d'enfance et d'adolescence d'expression française, les écrivains cherchent à **définir leur identité**, pour eux et pour le lecteur qui, dans bien des cas, est le lecteur de France métropolitaine.
- Ces récits peuvent devenir des **romans d'initiation** qui renseignent les lecteurs de France métropolitaine sur la civilisation de l'écrivain (*L'Enfant noir*).
- Ces récits témoignent d'une **réflexion critique** sur les deux civilisations auxquelles l'auteur appartient (*La Civilisation, ma Mère !…*, *L'Enfant de sable*) ainsi que sur le **rapport à la langue** (*Le Testament français, Paris-Athènes*).

L'écriture

- Ces récits sont des autobiographies ou des romans de fiction.
- Ils peuvent comporter des mots ou expressions propres à la culture, à la région de l'écrivain, ce qui crée un dépaysement pour le lecteur français.
- Ceux des récits qui sont destinés avant tout à des lecteurs français comportent des passages descriptifs et explicatifs qui visent à informer sur des aspects culturels.

Je retiens l'essentiel

› Où et quand les récits d'enfance d'expression française se sont-ils développés ? Citez le nom d'un écrivain pour chaque zone géographique.

› Citez des thèmes (sujets) fréquemment traités par ces récits d'enfance et d'adolescence.

[196] *Ibidem* p.93.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Annexe 5

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Insee Première



N° 1591
Avril 2016

La localisation géographique des immigrés

Une forte concentration dans l'aire urbaine de Paris

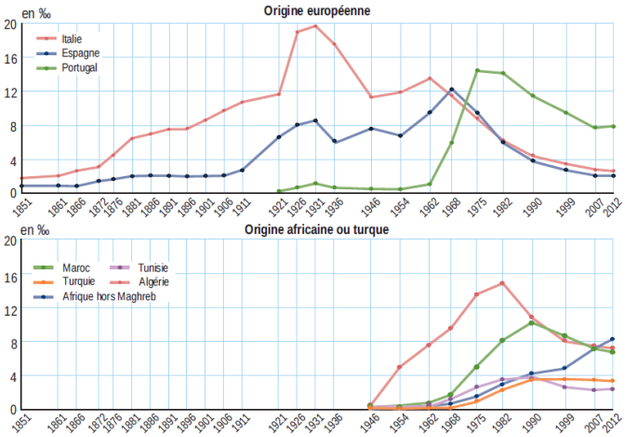
Au 1er janvier 2012, la France compte 65,2 millions d'habitants dont 5,7 millions d'immigrés. La population immigrée est davantage concentrée sur le territoire que celle des non-immigrés. Ainsi, huit immigrés sur dix résident dans des grands pôles urbains, contre six non-immigrés sur dix. En particulier, 38 % des immigrés (2,2 millions de personnes) habitent dans l'aire urbaine de Paris, où résident par ailleurs 17 % des non-immigrés (10,2 millions de personnes). Les immigrés sont en revanche moins présents que les non-immigrés dans les zones peu ou très peu densément peuplées. La répartition territoriale de la population immigrée est le résultat de plusieurs vagues d'immigration, notamment vers le sud-ouest de la France et les zones urbanisées et industrialisées des années 1960 ; elle varie toutefois selon le pays de naissance. La concentration géographique des populations immigrées évolue peu au fil des années. De fait, les immigrés arrivés en France depuis moins de cinq ans s'installent dans des lieux où vivent déjà beaucoup ceux arrivés depuis longtemps.

Chantal Brutel, cellule Statistiques et études sur l'immigration, Insee

Selon le recensement de la population de 2012 *(sources)*, la France compte 65,2 millions d'habitants dont 5,7 millions d'immigrés *(définitions)*, soit 8,7 % de l'ensemble de la population. La présence des immigrés en France résulte de plusieurs vagues d'immigration *(figure 1)*. Entre les deux guerres, les flux migratoires en provenance d'Italie et d'Espagne se sont accélérés afin notamment de combler les besoins en main d'œuvre de l'industrie en expansion, mais également de l'agriculture. À cette époque, les immigrés venus d'Espagne se sont majoritairement installés dans le sud-ouest de la France pour travailler dans l'agriculture, mais aussi dans les départements industriels (Paris et sa petite couronne, Rhône, Isère, Bouches-du-Rhône). Les Italiens ont quant à eux immigré dans les zones industrielles de l'est de la France.

Après 1945, la reconstruction a conduit à se tourner vers l'Algérie, puis vers les autres pays du Maghreb un peu plus tard. Ces immigrés se sont installés principalement en Île-de-France, à Lyon, à Marseille ou à Grenoble. Parallèlement, les conditions économiques et politiques des pays du sud de l'Europe ont poussé leurs habitants à émigrer. Une nouvelle vague d'immigration espagnole a été embauchée principalement dans l'industrie automobile et la sidérurgie.

1 Vagues migratoires historiques pour les origines les plus représentées depuis 1851



Lecture : au recensement de population de 1931, les personnes de nationalité italienne représentent 20 millièmes (2 %) de la population résidant en France.
Champ : France métropolitaine.
Source : Insee, recensements de la population.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

Au cours des années 1960, les immigrés portugais sont également venus combler les besoins en main d'œuvre ; ils se sont installés en fonction de l'extension des grands travaux des zones urbaines (grands ensembles, universités). Les immigrés arrivés depuis la fin des années 1960 d'Afrique subsaharienne se sont très majoritairement établis en Île-de-France.

Au cours des années 1960 et jusqu'au milieu des années 1980, les vagues migratoires en provenance de l'Asie ont été trop ponctuelles pour constituer des populations d'origine commune importantes. Depuis 1999, l'immigration asiatique est essentiellement d'origine turque ou chinoise.

En 1968, près de 40 % de l'emploi salarié industriel, 37 % de l'ensemble de la population et 50 % de la population immigrée étaient localisés en Île-de-France, dans les départements frontaliers du nord et de l'est de la France, dans le Rhône, l'Isère et les Bouches-du-Rhône. Depuis le début des années 1970, l'emploi industriel a fortement baissé en France, mais encore plus dans ces départements qui regroupent, en 2012, 32 % de l'emploi industriel. Malgré cette évolution, la population immigrée reste fortement implantée dans ces zones puisque 55 % y réside aujourd'hui. La possibilité de rejoindre des personnes de même origine que soi ou de s'installer dans des quartiers où le prix du logement est attractif peut en partie expliquer ce constat.

40 % des immigrés et 20 % des non-immigrés vivent dans l'aire urbaine de Paris

Globalement, neuf immigrés sur dix résident dans l'espace des grandes aires urbaines *(définitions)*, alors que c'est seulement le cas de huit habitants non immigrés sur dix *(figure 2)*. Mais le caractère plus urbain de la population immigrée est principalement dû à sa concentration plus importante dans l'aire urbaine de Paris. Celle-ci regroupe en effet 38,2 % de la population immigrée (2,2 millions de personnes) et 17,1 % de la population non immigrée (10,2 millions de personnes). Les six plus grandes aires urbaines de province, Lyon, Marseille, Toulouse, Lille, Bordeaux et Nice, regroupent une proportion proche de chacune de ces deux populations : 15 % des immigrés et 13 % des non-immigrés, soit 842 000 immigrés et 7,7 millions de non-immigrés, y habitent. Les autres grandes aires urbaines regroupent une plus faible part d'immigrés que de non-immigrés. Bien qu'essentiellement concentrée dans l'espace des grandes aires urbaines, la population immigrée représente une part importante de la population totale dans quelques petites aires de province. C'est par exemple le cas de l'aire de Nantua (Ain) où 22,5 % des 4 200 habitants sont immigrés ; la moitié est née en Turquie et est venue travailler par le passé dans l'industrie plastique. Globalement, la part des immigrés varie de 0,4 % à 23,2 % selon les aires urbaines de France métropolitaine. Elle atteint même 49,3 % dans l'aire de Maripasoula en Guyane. Sur l'ensemble du territoire français, un tiers de la population vit ainsi dans des aires où plus de 10 % de la population est immigrée. À l'inverse, un tiers de la population habite dans des aires où moins de 5 % de la population est immigrée *(figure 3)*.

Les immigrés vivent plus souvent dans les villes-centres et les banlieues que les non-immigrés

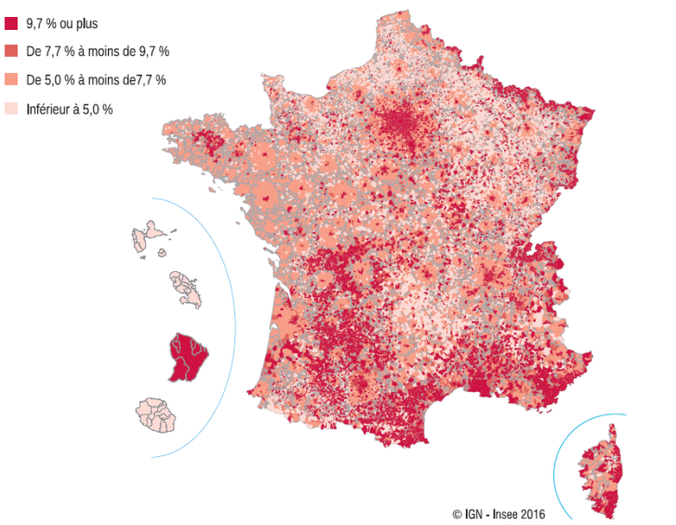
Au sein des grandes aires urbaines, huit habitants immigrés sur dix vivent dans les grands pôles urbains, alors que c'est le cas de moins de six non-immigrés sur dix. Cette situation s'explique encore par la particularité de l'aire urbaine de Paris : 35,8 % des immigrés vivent dans le grand pôle urbain de Paris (villes-centres et

2 Population immigrée et non immigrée selon le type d'espace

Type d'espace	Population immigrée		Population non immigrée		Population immigrée arrivée en France entre 2009 et 2013	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Espace des grandes aires urbaines (1+2+3)	**5 149 030**	**90,1**	**48 806 670**	**81,9**	**974 340**	**89,6**
Grands pôles urbains (1)	4 513 310	79,0	33 820 530	56,8	872 550	80,2
– Villes-centres	*1 876 140*	*32,8*	*14 396 740*	*24,2*	*392 610*	*36,1*
– Banlieues	*2 637 170*	*46,2*	*19 423 790*	*32,6*	*479 940*	*44,1*
Couronne des grands pôles urbains (2)	500 080	8,7	11 703 280	19,6	79 140	7,3
Communes multipolarisées (3)	135 640	2,4	3 282 860	5,5	22 650	2,1
Dont aire urbaine de Paris	**2 183 360**	**38,2**	**10 157 880**	**17,1**	**349 290**	**32,1**
Grand pôle urbain	2 047 070	35,8	8 502 710	14,3	330 901	30,4
– Villes-centres	*455 810*	*8,0*	*1 784 870*	*3,0*	*117 662*	*10,8*
– Banlieue	*1 591 260*	*27,8*	*6 717 840*	*11,3*	*213 239*	*19,6*
Couronne du grand pôle urbain	136 290	2,4	1 655 169	2,8	18 389	1,7
Espace des autres aires	**285 070**	**5,0**	**4 540 290**	**7,7**	**47 990**	**4,4**
Moyens pôles	131 910	2,3	1 792 330	3,0	19 900	1,8
Couronne des moyens pôles	10 350	0,2	349 380	0,6	1 820	0,2
Petits pôles	136 700	2,4	2 234 770	3,8	24 860	2,3
Couronne des petits pôles	6 110	0,1	163 810	0,3	1 410	0,1
Espace hors aires	**282 120**	**4,9**	**6 176 980**	**10,4**	**65 450**	**6,0**
Autres communes multipolarisées	116 340	2,0	3 320 940	5,6	22 980	2,1
Communes isolées hors influence des pôles	165 780	2,9	2 856 040	4,8	42 470	3,9
France	**5 716 220**	**100,0**	**59 523 940**	**100,0**	**1 087 780**	**100,0**

Lecture : 90,1 % des immigrés vivent dans l'espace des grandes aires urbaines.
Champ : France (hors Mayotte).
Source : Insee, recensement de la population de 2012, exploitation complémentaire.

3 Part des immigrés dans la population totale



Champ : France.
Source : Insee, recensement de la population de 2012, exploitation complémentaire.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

4 Répartition de la population immigrée selon le pays de naissance et le type d'espace

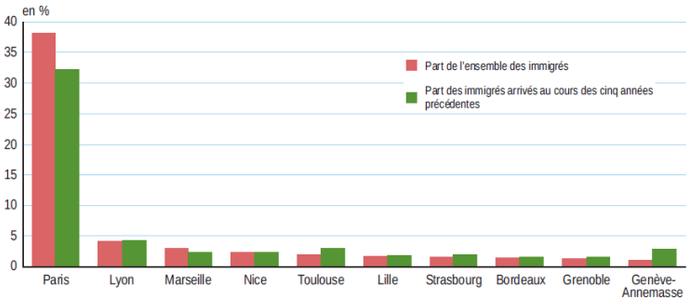
en %

Principaux pays de naissance de la population immigrée	Espace des grandes aires urbaines (1+2+3)	Grands pôles urbains (1)	Couronne des grands pôles urbains (2)	Communes multipolarisées des grands pôles (3)	Espace des autres aires	Espace hors des aires urbaines	Ensemble
Portugal	87,6	68,8	15,5	3,3	7,0	5,4	100,0
Italie	88,4	71,1	12,4	4,9	6,3	5,3	100,0
Espagne	84,9	66,1	15,0	3,8	8,1	7,0	100,0
Ensemble de l'Union européenne à 27	82,5	64,1	14,1	4,3	6,9	10,6	100,0
Ensemble de l'Europe	**83,6**	**65,6**	**13,9**	**4,1**	**6,6**	**9,8**	**100,0**
Algérie	96,2	90,3	4,5	1,4	2,8	1,0	100,0
Maroc	92,0	84,1	5,9	2,0	5,8	2,2	100,0
Tunisie	96,7	91,3	4,4	1,0	2,3	1,0	100,0
Ensemble des pays africains	**95,2**	**88,5**	**5,3**	**1,4**	**3,4**	**1,4**	**100,0**
Chine	98,3	95,1	2,8	0,4	1,0	0,7	100,0
Cambodge, Laos,Vietnam	95,5	86,7	7,5	1,3	2,6	1,9	100,0
Turquie	89,9	79,5	7,8	2,6	8,3	1,8	100,0
Ensemble des pays d'Asie	**94,3**	**86,6**	**6,3**	**1,4**	**4,0**	**1,7**	**100,0**
Ensemble	**90,1**	**79,0**	**8,7**	**2,4**	**5,0**	**4,9**	**100,0**

Champ : France (hors Mayotte).
Source : Insee, recensement de la population 2012, exploitation complémentaire.

banlieue ; *définitions*) contre 14,3 % pour les non-immigrés *(figure 2)*. Les immigrés résident moins fréquemment que les non-immigrés dans les couronnes des grands pôles urbains (8,7 % contre 19,6 %),
En contrepartie, une plus faible proportion d'immigrés vit dans les moyennes ou petites aires (5,0 % contre 7,7 % pour les non-immigrés) et dans les communes isolées hors de l'influence des pôles (2,9 % contre 4,8 %).
Six immigrés sur dix vivent ainsi dans les communes « densément peuplées » *(définitions)* alors qu'en comparaison, ce n'est le cas que de trois non-immigrés sur dix. Il s'agit de villes-centres mais surtout de villes de banlieue où un nombre important de grands ensembles ont été construits au cours des années 1960 et jusqu'au milieu des années 1970.

5 Concentration de la population immigrée présente en 2012 et de celle arrivée en France entre 2009 et 2013, par aire urbaine



Champ : les dix aires urbaines de France pour lesquelles la part de la population immigrée est la plus élevée.
Source : Insee, recensements de la population, exploitation complémentaire.

Les immigrés algériens, très regroupés dans les aires urbaines de Paris, Lyon et Marseille

La population immigrée se répartit différemment sur le territoire selon le pays de naissance *(figure 4)*. De manière générale, la population immigrée née en Afrique (y compris le Maghreb) est encore plus urbaine que celle des immigrés nés dans un des pays de l'Union européenne : 95,2 % des Africains résident dans l'espace des grandes aires urbaines contre 82,5 % des immigrés originaires de l'Union européenne (UE). Les immigrés nés en Algérie ou en Tunisie résident presque exclusivement dans l'espace des grandes aires urbaines (respectivement 96,2 % et 96,7 %) : plus de la moitié d'entre eux vit dans les aires urbaines de Paris, Lyon ou Marseille, lieux de forte implantation industrielle à l'époque des vagues d'immigration importantes de ces populations. Au sein de ces aires urbaines, ils résident en outre très souvent dans les pôles. Par exemple, parmi les Algériens vivant dans l'aire urbaine de Paris, seuls 0,7 % résident dans la couronne qui est située hors de l'Île-de-France ; plus de la moitié (56 %) résident dans les départements de Seine-Saint-Denis, de Paris et du Val-de-Marne. Les Marocains, arrivés plus récemment en France que les Algériens, sont un peu plus dispersés sur le territoire et plus présents dans les zones méridionales. La moitié d'entre eux résident dans sept grandes aires urbaines (Paris, Montpellier, Avignon, Lille, Lyon, Toulouse et Marseille). En outre, ils habitent plus fréquemment que les autres immigrés d'origine maghrébine dans l'espace des petites ou moyennes aires. Les immigrés originaires de l'Afrique hors Maghreb, arrivés au cours des trois dernières décennies, sont quant à eux très concentrés dans l'aire urbaine de Paris : 56,3 % d'entre eux y résident.
L'ensemble des immigrés nés en Asie sont également globalement très concentrés dans l'espace des grandes aires urbaines puisque neuf sur dix y résident. Les immigrés nés en Chine vivent très majoritairement dans l'aire urbaine de Paris (65 % y habitent).

Les immigrés européens sont plus dispersés que les autres sur le territoire

La répartition des immigrés originaires de l'Union européenne (UE), suivant le degré d'urbanisation des territoires, est plus proche de celle des non-immigrés que celle des immigrés originaires d'Afrique ou d'Asie : 82,5 % résident dans l'espace des grandes aires urbaines, contre 81,9 % pour les non-immigrés, et 10,6 % résident hors de toute aire (contre 10,4 %). Ils restent toutefois un peu plus présents que les non-immigrés dans les grands pôles urbains (64,1 % contre 56,8 %), ou encore dans les communes très densément peuplées (39,3 % contre 33,1 %). En comparaison de l'ensemble des immigrés, les Italiens et les Espagnols sont peu présents dans l'aire urbaine de Paris (respectivement 19,2 % et 19,5 %). Les Espagnols vivent nombreux dans le sud-ouest de la France dans les grandes aires urbaines de Toulouse, Bayonne, Perpignan, Bordeaux, Montpellier, Béziers ou Pau. Les Italiens sont quant à eux très implantés dans le quart sud-est de la France et principalement dans les aires de Nice, Lyon, Grenoble, Marseille. Les Portugais sont concentrés dans les grandes aires urbaines de Paris (41,3 %), Lyon, Bordeaux, Clermont-Ferrand et Toulouse. Ils résident en outre plus souvent que les autres immigrés européens dans les couronnes et sont de ce fait plus dispersés sur le territoire.

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017

La localisation géographique des immigrés récemment arrivés en France conforte la répartition déjà existante

89,6 % des immigrés entrés en France au cours des cinq dernières années habitent dans l'espace des grandes aires urbaines, soit autant que l'ensemble des immigrés résidant en France en 2012. Un tiers (32,1 %) des nouveaux arrivants vivent dans l'aire urbaine de Paris, soit un peu moins que l'ensemble des immigrés (38,2 %). À l'opposé, ils s'installent un peu plus fréquemment dans les aires urbaines de Lyon, Toulouse, Genève-Annemasse que leurs prédécesseurs *(figure 5)*. Par ailleurs, ils se répartissent autant que ceux arrivés antérieurement entre pôles et couronnes des grandes aires urbaines. Toutefois, les immigrés qui arrivent dans l'aire urbaine de Paris s'installent plus fréquemment dans le pôle et particulièrement dans les villes de banlieue où l'habitat est très dense. Hors de l'espace des grandes aires urbaines, les immigrés arrivés depuis moins de cinq ans résident un peu moins fréquemment dans les moyennes ou petites aires et un peu plus dans les communes isolées hors influence des pôles. Ce dernier constat s'explique en partie par l'origine des nouveaux immigrés. En effet, 43,5 % des nouveaux arrivants sont originaires d'Europe contre 36,7 % de l'ensemble des immigrés vivant en France en 2012. Les nouveaux arrivants vivent un peu plus fréquemment que l'ensemble des immigrés dans des communes densément peuplées (63,2 % contre 60,4 %). Ce constat diffère toutefois selon leur origine. Les Espagnols et surtout les Italiens arrivés récemment vivent plus souvent dans l'aire urbaine de Paris que leurs compatriotes déjà installés ; la situation est inverse pour les Marocains, les Algériens ou les Portugais. Malgré ces évolutions, la répartition spatiale des immigrés n'a que très peu évolué entre les recensements de 2007 et 2012 : 72,9 % de l'ensemble des immigrés habitent en 2012 dans les 48 aires urbaines de plus de 200 000 habitants, soit autant qu'en 2007. ■

Sources

Les résultats présentés ici proviennent des **recensements de la population de 2012 et 2007**, cumuls des cinq enquêtes annuelles de recensement réalisées respectivement entre 2010 et 2014 et entre 2005 et 2009. Les personnes résidant sur le territoire pour une durée inférieure à douze mois ne sont pas comptabilisées dans le recensement de population. C'est le cas en particulier des étudiants étrangers venant suivre une formation de moins d'un an sur le territoire français. Le nombre d'arrivées d'immigrés des années 2009 à 2013 est estimé à l'aide des enquêtes annuelles de recensement de 2010 à 2014 ; sa mesure se base sur l'année d'arrivée en France et le lieu de résidence antérieure *(bibliographie)*.

Définitions

Un **immigré** est une personne née de nationalité étrangère à l'étranger et résidant en France. Les personnes nées françaises à l'étranger et vivant en France ne sont donc pas comptabilisées. Certains immigrés ont pu devenir français par acquisition de la nationalité, les autres restant étrangers.

Selon le **zonage en aires urbaines 2010**, une **aire** est composée d'un pôle et le plus souvent d'une couronne. Un **pôle** est une **unité urbaine** (zone de bâti continu d'au moins 2 000 habitants) d'au moins 1 500 emplois. Sa **couronne** correspond aux communes ou unités urbaines, dont au moins 40 % de la population résidente ayant un emploi travaille dans le pôle ou dans les communes attirées par celui-ci. Parmi les aires, on distingue les **grandes aires urbaines** fondées sur des pôles d'au moins 10 000 emplois. Les **communes multipolarisées des grandes aires urbaines** sont les communes situées hors des aires, dont au moins 40 % de la population résidente ayant un emploi travaille dans plusieurs grandes aires urbaines, sans atteindre ce seuil avec une seule d'entre elles. Elles forment avec les grandes aires urbaines un ensemble d'un seul tenant, appelé **espace des grandes aires urbaines**. Les **communes isolées hors de l'influence des pôles** sont les communes n'appartenant pas à une aire et non multipolarisées. Lorsqu'un grand pôle urbain est constitué de plusieurs communes, les communes qui le composent sont soit une **ville-centre**, soit une **banlieue**. Si une commune représente plus de 50 % de la population du pôle, elle est la seule ville-centre. Sinon, toutes les communes qui ont une population supérieure à 50 % de celle de la commune la plus peuplée, ainsi que cette dernière, sont des villes-centres. Les communes urbaines qui ne sont pas des villes-centres constituent la banlieue du pôle.

Densité : l'Insee a défini une typologie des communes selon leur degré de « densité ». Elle permet de prendre en compte la population communale et sa répartition dans l'espace. Cette typologie s'appuie sur la répartition de la population à l'intérieur de la commune en découpant le territoire en carreaux de 1 kilomètre de côté. Elle permet ainsi de repérer des zones de population agglomérée. C'est l'importance de ces zones au sein des communes qui va permettre de les caractériser (et non la densité communale habituelle, *i.e.* le nombre d'habitant au km^2). La typologie permet ainsi de distinguer quatre catégories de communes : les communes densément peuplées, les communes de catégorie intermédiaire, les communes peu denses et les communes très peu denses.

Bibliographie

- Jayet H., Ukrayinchuk N., « La localisation des immigrants en France : une première approche », *Villes, Territoires, Mondialisation* in Revue d'Économie Régionale et Urbaine, éditions Armand Colin, novembre 2007.
- Desplanques G., « La répartition des personnes d'origine étrangère en France », in *Immigrés et enfants d'immigrés*, Espace populations, sociétés n° 2, 1996.
- George P., « Les étrangers en France, étude géographique », Annales de géographie, éditions Armand Colin, mai-juin 1986.
- Brutel C., « Les immigrés récemment arrivés en France. Une immigration de plus en plus européenne », *Insee Première* n° 1524, novembre 2014.
- Brutel C., « Estimer les flux d'entrée sur le territoire à partir des enquêtes annuelles de recensement », *Documents de travail* n° F1403, mai 2014.
- Département des statistiques, des études et de la documentation, ministère de l'Intérieur, « En 2010 comme en 1990, des disparités régionales de la présence et de l'origine », *Infos Migrations* n° 82-83, avril 2016.

Direction Générale :
18, bd Adolphe-Pinard
75675 PARIS CEDEX 14
Directeur de la publication :
Jean-Luc Tavernier
Rédacteur en chef :
E. Nauze-Fichet
Rédacteurs :
J.-B. Champion, C. Collin,
C. Lesdos-Cauhapé, V. Quénechdu
Maquette : É. Houël
Impression : Jouve
Code Sage IP161591
ISSN 0997 - 3192

© Insee 2016

- ***Insee Première*** figure dès sa parution sur le site internet de l'Insee : www.insee.fr/collections-nationales
- Pour recevoir par courriel les avis de parution (50 numéros par an) : http://www.insee.fr/abonnements

Pour vous abonner à ***Insee Première*** et le recevoir par courrier : http://www.webcommerce.insee.fr/liste.php?idFamille=16

Insee
Mesurer pour comprendre

TITRE EN FRANCAIS
Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble

Résumé

L'absence des littératures postcoloniales dans les programmes scolaires fut au départ un constat personnel. De ce constat est née l'idée selon laquelle l'absence de représentation de la déversité ethnique et culturelle dans le patrimoine littéraire transmis à l'école conduirait à un déséquilibre au sein même de la société. Ainsi, en quoi l'étude des littératures postcoloniales à l'école permettrait-elle l'amélioration du vivre ensemble ? En approche liminaire, nous avons tenté d emesurer concrètement la place des littératures postcoloniales dans la sphère scolaire. Cette étude n'ayant pas abouti pour diverses raisons, nous avons développé les dimensions didactique, sociétale et littéraire. La société française connaît une crise identitaire. Qu'est-ce qu'être français ? est une question récurrente dans les débats. Les évènements tragiques qui se sont multipliés depuis 2015 ont renforcé cette problématique. Les questions religieuses, identitaires se mêlent à celles sur la sécurité. Tout ceci est accompagné d'une difficulté à traiter sereinement l'information en raison de l'hypermédiatisation et de la surexposition des évènements dans un temps toujours plus limité. L'école pourrait se saisir de cette problématique et développeer un travail singulier autour de ce qu nous avons défini comme didactique des littératures postcoloniales. L'étude de ce champ littéraire, inscrit dans l'histoire coloniale et ses pendants contemporains révèle des problématiques douloureuses parfois très intimes pour les élèves. Cependant, cette étude pourrait avoir une incidence positive sur la société en proposant une approche socio constructiviste et une lecture mettant en avant le sujet lecteur.

Mots clés : littératures postcoloniales, didactique, socioconstructivisme, *sujet lecteur*

TITRE EN ANGLAIS Postcolonial literature at school in France : an approach to « vivre ensemble »

Abstract

First, the absence of the post-colonial literature in the school curriculum was a personal observation. From this observation, this idea was born according to which the absence of representation of the ethnic and cultural diversity in the literary heritage passed on at the school would lead to an imbalance within the society. Accordingly, in what the study of the postcolonials literatures at school could allow the improvement of the coexistence ? Considering this, the thought that the absence of representation of the ethnic and cultural diversity in the literary heritage taught at school would lead to an imabalance within our society came up. So, how the study of post-colonial literature at school might imrove our way of « living together » ? In an opening approach, we tried to measure the real impact and place of post-colonial literature in the educational sphere. For some various reasons, this study was unsuccessful, so we've developped didactiv, societal and literary dimensions. French society experiences an identity crisis. « What does being Frenc mean ? » is a reccuring question. The tragic events which have become more multiplied since 2015 have magnified this issue. Religion and identity matters mix with security. All this comes with a serious trouble to deal calmly with information because of an excessive media coverage and the overexposure of the events in an ever shorter time. School could take up this issue and develop a special work around what we defined as didactic and post-colonial literature.

Keywords : postclonial literature, didactic, socioconstructivism, « *sujet lecteur* »

Université Rennes 2 _ CELLAM

Place du Recteur Henri Le Moal 35000 Rennes

Le Meur, Morgane. Les littératures postcoloniales à l'école de la république : un travail sur le vivre ensemble - 2017