

Diversités en langue et littérature françaises
(Chamoiseau: un cas d'école)

Annabelle Corinne Marie

MRXANN003

A minor dissertation submitted in *partial fulfillment* of the requirements for the award of the degree of Masters in French

Faculty of the Humanities

University of Cape Town

[2009]

COMPULSORY DECLARATION

This work has not been previously submitted in whole, or in part, for the award of any degree. It is my own work. Each significant contribution to, and quotation in, this dissertation from the work, or works, of other people has been attributed, and has been cited and referenced.

Signature: _____ Date: _____

Remerciements

Je voudrais remercier le Professeur Jean-Louis Cornille pour sa patience et ses bons conseils sans lesquels je n'aurais pu achever ce mémoire. Un grand merci également à toute l'équipe enseignante à L'Université de Cap pour cette formation inoubliable en Masters FLE.

Table des matières

Résumé.....	4
Introduction.....	5
Chapitre 1: De la francophonie au monde entier.....	9
Chapitre 2 : Créole... Créolité...Créolisation.....	22
2.1: La créolité.....	23
2.2 : Héritages.....	29
Chapitre 3: Approche didactique de l'œuvre.....	30
3.1: Une analyse linguistique de Sharon L. Shelly.....	30
3.2: La diversité culturelle et linguistique.....	33
3.3: La pensée critique dans des études de langues étrangères.....	34
3.4 : Les stratégies d'enseignement de <i>Chemin- d'école</i>	35
3.5 : Les concepts linguistiques.....	37
3.6 : Comparaisons inter-linguistiques.....	39
Chapitre 4 : Approche postcoloniale de l'œuvre.....	40
4.1 : Une analyse politique de Roberto Strongman.....	40
4.2 : Les Antilles créoles	45
Chapitre 5 : Chamoiseau et Balibar.....	50
5.1 : L'Etranger.....	51
5.2 : Chamoiseau lecteur.....	55
Chapitre 6 : Les deux publics.....	58
Conclusion.....	65
Bibliographie.....	68

Résumé

La notion de diversité est aujourd'hui très en vogue. Nous chercherons à en mesurer les effets dans la littérature contemporaine d'expression française, telle qu'elle se présente dans le contexte d'un enseignement universitaire à l'étranger. Si on ne peut que se réjouir des transformations dans la société que reflète le mot de « diversité », on doit pourtant interroger l'aspect plutôt vague de ce terme, qui rencontre ceux de « multiculturel » ou de « pluriculturel » sans apporter rien de précis. Nous essayerons donc de distinguer, au long de notre parcours, trois types de diversités dans l'enseignement de la littérature francophone à l'étranger, en nous basant sur un récit autobiographique de l'écrivain martiniquais, Patrick Chamoiseau : *Chemin-d'école*, tel que l'analysent des chercheurs anglophones. Une première définition de la diversité serait purement *linguistique* : ce serait celle du « créole », ou de toute autre langue « étrangère » qui entre en contact avec le français dans un texte, sans considération de l'aspect politique du texte littéraire étudié. La seconde serait essentiellement *politique* : ce serait celle de la « créolité », ou de toute autre langue mineure dans son combat contre la domination du français, qui insisterait sur les aspects politiques du texte étudié. Enfin, la dernière serait avant tout *poétique* : ce serait celle que pratique Chamoiseau lui-même, en tentant de dépasser les contradictions linguistiques et politiques au moyen de la « créolisation » - par injection de tournures créoles dans le parler français. Nous espérons pouvoir en tirer certaines conclusions relatives à l'enseignement de la littérature comme produit multiculturel.

Diversités en langue et littérature françaises (Chamoiseau : un cas d'école).

Introduction

Dans cette étude, la question principale porte sur la notion de diversité telle qu'elle se présente dans la littérature contemporaine d'expression française. Le moins qu'on puisse dire c'est que cette notion connaît de nos jours un grand succès, dans le domaine culturel en général : et on ne peut que se réjouir des transformations dans la société que reflète le mot de « diversité ». Mais pourquoi ce mot-là plutôt qu'un autre, moins vague ? La « diversité » s'est imposée ces dix dernières années comme une notion « politiquement correcte », mise en avant aussi bien à l'Université que dans la presse et les ministères, pour rendre compte des apports culturels externes venus enrichir la France, et rencontre ainsi des termes comme « multiculturel » ou « pluriculturel ». Il s'agit d'un terme relativement neutre, peu chargé sur le plan idéologique (la nature aussi est « diverse »), mais qui peut désigner, sous un voile adoucissant et sans blesser personne, des réalités politiques contradictoires, en rapport avec l'ancienne domination coloniale. Il faudra donc aussi se demander de quelle diversité on parle, car de nombreux sens lui sont attachés.

En même temps, nous interrogerons un aspect particulier de cette littérature d'expression française, en considérant celle-ci dans son rapport à l'enseignement. Il y a de bonnes raisons pour interroger la littérature à travers l'enseignement dont elle fait l'objet à l'école aussi bien

qu'à l'université. Roland Barthes a dit fameusement que « la littérature, c'est ce qui s'enseigne », insistant par là sur le rôle essentiel que joue l'école dans la transmission des œuvres : un canon existe, qui peut varier selon l'époque, d'après lequel on accepte ou rejette des œuvres. De nos jours, l'école ne joue plus ce rôle de transmission, ou le joue de moins en moins, dans le domaine des Lettres. C'est la conclusion à laquelle arrive entre autres Tzvetan Todorov, dans un essai récent, *La littérature en péril* (2007). Ayant observé que la littérature, en France, n'occupe plus la place qu'elle avait autrefois dans les esprits, que la lecture est en déclin, il en attribue la cause non pas à la télévision, ni aux jeux électroniques, mais à la formation littéraire rébarbative que dispense l'école en France. On n'y parle plus aux élèves des œuvres elles-mêmes, en rapport avec leur temps, mais seulement des méthodes pour pouvoir les déchiffrer. Les œuvres littéraires, dit-il, ne sont plus que des prétextes pour valider différentes sortes d'analyse. La critique est devenue le centre de l'activité proposée aux élèves, au lieu de n'être qu'un moyen, au service de l'œuvre. Critique lui-même et auteur de nombreux ouvrages de méthode, Todorov avoue être en partie lui-même responsable de cette inversion des valeurs : car les enseignants si préoccupés de méthodes d'analyse littéraire dans les écoles (et même certains jeunes auteurs) ont été formés à l'université, par des professeurs comme lui. C'est aussi l'avis de Michel Le Bris : au lycée, on n'enseigne plus guère que « le dogme selon lequel la littérature est sans rapport avec le reste du monde ». Dans l'université, « la tendance qui refuse de voir dans la littérature un discours sur le monde y occupe une position dominante et exerce une influence notable sur l'orientation des futurs professeurs de français » (Le Bris, 2007 : 31).

Si les élèves se détournent de la lecture c'est donc parce que l'enseignement littéraire s'est détourné des œuvres elles-mêmes. Comment créer un intérêt nouveau pour la littérature, se demande encore Todorov ? En retournant aux œuvres elles-mêmes, répond-t-il. En donnant de la littérature une image vivante, et non plus enterrée sous les méthodes. Une écrivaine, Danielle Sallenave, a publié récemment un livre, fruit de ses rencontres dans des classes difficiles en France : *Nous on n'aime pas lire* (2009), dans lequel elle raconte comment elle a essayé de faire vivre ses propres textes en communiquant avec une classe au départ démotivée. Mais rares sont les écrivains qui oseraient s'exposer à une telle expérience. Et c'est une autre cause du désintérêt pour la littérature : elle est perçue comme une activité dépassée qui ne concerne que des morts ; même les écrivains contemporains semblent parler le même langage mort, et fuient le rapport au monde, alors que le lecteur lit avant tout pour entrer en contact avec le monde et les autres. C'est ici que la notion de diversité refait surface : sous cette bannière se retrouvent des textes qui ne cherchent pas à fuir le monde, mais qui entretiennent au contraire un rapport vital avec lui. Ils sont le plus souvent regroupés sous la catégorie très hétérogène de Francophonie. Si ces textes, pourtant en existence depuis longtemps, commencent enfin à faire parler d'eux, c'est aussi parce que la littérature française laisse à désirer. En effet, la littérature traditionnelle française est en crise elle-même : tout le monde semble d'accord pour déplorer l'état actuel de cette littérature, qui ne produit plus d'écrivains comme Proust ou Sartre. Cela laisse la porte ouverte à cette autre littérature écrite en français, qui est en train de se développer de plus en plus fortement, souvent en dehors de la France : on veut donc parler ici de la littérature dite francophone, longtemps négligée par l'Université française, et même par le public plus large.

Ce constat du manque d'intérêt des grandes universités françaises envers la littérature francophone est à présent vu non plus comme évident, mais comme déplorable. Caroline Koch, citée par Danielle Tranquille (2004 : 69), dans son dossier de presse intitulé *Diversité culturelle : un combat francophone*, dénonce le fait qu'il n'y ait pas de chaire de littératures au prestigieux Collège de France, par exemple. Elle souligne dans son rapport que « la littérature d'un espace francophone par nature composite permet ce franchissement vers l'interculturel : parce que la langue française, au lieu de n'être qu'un instrument inflexible et rigide, grammaticalement correct, peut, en se colorant, traduire mieux les imaginaires des autres membres de la galaxie. » (Tranquille, 2004 : 69). Pour citer Umberto Eco, il ne faut pas oublier que l'œuvre est « esthétiquement valable dans la mesure où elle manifeste une grande variété d'aspects et de résonances sans jamais cesser d'être elle-même (...) ; jouer d'une œuvre d'art revient à en donner une interprétation, une exécution, à la faire revivre dans une perspective original. En d'autres mots, toute forme de clôture devient impossible, le texte est une œuvre ouverte. » (Eco, 1967 :17). Ouverte sur d'autres textes et d'autres interprétations, sans doute, mais aussi sur d'autres mondes, et pour finir, ouverte sur l'Autre. Glissant affirme, quant à lui :

En matière de politique, ma référence la plus haute était aussi le monde, non pas le monde conçu comme l'internationale des prolétaires, mais comme lieu de rencontre, de choc des cultures, des humanités (Le Bris, 2007 : 77).

Chapitre 1 : De la francophonie au monde entier

Au cours de cette étude, j'essaierai de répondre aux questions suivantes : Que signifie la notion de diversité ? Cette notion de diversité est-elle sincère ou feinte, lorsqu'on la fait intervenir en milieu scolaire ? A quelles nécessités répond-t-elle, plus généralement ? Enfin, quel est son impact sur la langue et la littérature françaises ? Afin de répondre à ces questions, je limiterai mon analyse à un texte littéraire en particulier, qui proclame ouvertement son appel à la diversité. Il s'agit du second volume de la trilogie autobiographique de Patrick Chamoiseau, auteur martiniquais contemporain (né en 1953 à Fort-de-France, en « territoire » français) : *Une enfance créole II, Chemin-d'école* (Gallimard, folio, 1994), qui fait suite à *Antan d'enfance* (1990) et est suivi par *A bout d'enfance* (2005). Nous lirons attentivement, en plus du texte lui-même, deux analyses centrées sur ce livre de Chamoiseau : la première, essentiellement pédagogique, introduit l'œuvre à des étudiants étrangers, et propose ainsi une vue simplifiée de l'œuvre ; la seconde, extrêmement politisée, interroge les implications idéologiques de l'œuvre dont elle veut illustrer la complexité. Ma propre analyse, basée sur les travaux de Renée Balibar, essaiera de tenir le juste milieu entre ces deux approches fort éloignées l'une de l'autre, en introduisant la notion d'une double lecture et d'un double public afin de mieux rendre compte de la diversité à l'œuvre dans ce texte. J'espère pouvoir en tirer certaines conclusions relatives à l'enseignement de la littérature comme produit multiculturel. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si ces deux études sont écrites en anglais : l'intérêt en France pour les textes non-français, mais francophones est extrêmement tardif si on le compare à l'intérêt dans le monde anglo-saxon pour

les œuvres de la périphérie culturelle du Commonwealth. L'étude de ce qu'on appelle le postcolonialisme y a pris des longueurs d'avance, comme le signale un récent numéro de la revue *Littérature* (2009). Et ce n'est que depuis quelques années que soudain ces études postcoloniales trouvent un écho dans les universités en France : un nouveau climat semble s'être installé dans les écoles comme dans les universités, et même parmi le public plus large.

Tout d'abord, pour comprendre ce récent succès de notions telles que le multiculturel ou la diversité dans le champ culturel français, il faut commencer par les restituer dans leur contexte historique, qui est originellement d'ordre linguistique. La question qu'on doit se poser est : comment une langue majeure et unifiée comme le français a-t-elle accueilli l'Autre, le Différent, alors que toute son histoire semble démontrer que jusqu'ici elle a agi dans le sens contraire de l'homogénéisation des différences ? De la constitution de la nation française (grâce à l'unification des parlers sous l'étendard du seul français), jusqu'à l'élargissement du territoire national par le développement du seul français dans les colonies, une seule et même politique linguistique est menée. Les choses, en apparence, n'ont commencé à évoluer qu'assez récemment. Dans la seconde partie du XXI^{ème} siècle qui coïncide avec la période dite postcoloniale, on constate que le point de vue de l'Autre est peu à peu pris en compte, avec ses propres différences et son propre parler. Depuis le succès des mouvements d'indépendance, la notion de francophonie a pris de plus en plus de l'ampleur : à présent elle semble reconnue comme institution. Après un long processus de « démocratisation du français » qui a commencé avec la révolution de 1789, une nouvelle phase semble avoir été amorcée, dans le développement de la langue, qui n'est plus confinée à l'intérieur des limites de la nation, mais englobe tous les pays qui se trouvent dans la sphère d'influence de la France, et qui sont le plus souvent des

rescapés de l'ancien pouvoir colonial. Nous sommes officiellement passés d'un français national à un français international. Mais il est frappant que cette évolution est aussi due à des facteurs externes : la francophonie semble enfin s'affirmer à un moment où la France joue un rôle moins important sur l'échiquier mondial ; le français s'avère avoir beaucoup perdu de son rayonnement universel. Et derrière cet hymne à la différence, cette brusque reconnaissance de l'autre, on doit peut-être voir une manière d'écarter la menace qui pèse sur la langue et la culture uniques qu'elle véhicule. En se livrant ouvertement au jeu de la diversité, la langue française essaierait-elle de préserver son unité ? On pourrait nommer « uni-diversité » le besoin de contrôler les effets multiculturels au sein du champ unitaire du français : et c'est dans le domaine de la littérature, et dans son rapport à l'enseignement, qu'on tâchera de décrire ces effets, toujours doubles, ambigus ou contradictoires – dont se laisse dégager, pour finir, une diversité à deux termes, à deux publics (une « bi-diversité »).

C'est certainement grâce au développement de la francophonie que la notion de diversité culturelle a obtenu ses lettres de noblesse, avant d'être admise en « bon français ». Toutefois, il ne faut pas oublier le fait que tout pays qui se dit francophone est au fait en situation multilingue (ou plus exactement colingue, selon un terme proposé par Renée Balibar, sur lequel on reviendra) : par cela nous voulons dire qu'une autre langue y cohabite officiellement avec le français, que ce soit en Belgique, en Suisse ou au Canada pour ce qui est du premier monde. Pour ce qui est du tiers-monde, nous pensons aux îles à dominante créole, comme Haïti ou les Antilles, ou les Mascareignes. Au Maghreb, le français coexiste avec l'arabe, et dans les pays d'Afrique et d'Asie avec diverses langues autochtones. Ce n'est qu'en France que nous faisons face à une situation monolingue : en apparence du moins, car il existe deux types de français, on

y reviendra ; l'un dit « simple » ou « élémentaire », enseigné à l'école primaire ; l'autre, lettré, qui a longtemps été calqué sur le modèle du latin, réservé à l'enseignement secondaire. Renée Balibar, linguiste de formation littéraire, a introduit la notion dans son ouvrage sur *Le colinguisme* (1985) pour distinguer celle-ci des notions courantes de bi- et de plurilinguisme. Le colinguisme prend forme quand lorsqu'il existe des partenariats effectifs entre langues, sous une régie officielle, comme lorsque l'enseignement du français reposait sur celui du latin. Le fait que l'anglais et l'allemand soient une matière dans les écoles françaises, et non le néerlandais, par exemple, signifie qu'il existe un colinguisme entre le français, l'allemand et l'anglais en France ; par contre en Belgique, le néerlandais est inclus dans le colinguisme. Dans les Iles où le créole est également enseigné, à côté du français, on peut parler aussi de colinguisme, même si certains linguistes se disputent encore quant au statut du créole. En accueillant d'autres cultures, à travers le monde francophone, le français, libéré de ses attaches latines, a appris à cohabiter avec d'autres langues, au lieu d'essayer de les dominer ou de les vaincre : c'est là une première étape dans la reconnaissance de l'autre au sein de la langue, et on voit qu'elle est loin d'être récente : à la limite, le français, malgré ses tendances fortement unificatrices, a toujours coexisté avec d'autres langues ; il y a en elle une tolérance historique, qui n'est pas toujours visible, et parfois même reléguée à l'arrière-plan, selon les situations politiques : on ne peut donc pas simplement déclarer que le français est une langue oppressive et s'étonner ensuite qu'elle s'ouvre à l'Autre. « Les auteurs Français actuels n'appartiennent pas plus à l'actuel hexagone par « droit du sol » ou « droit du sang » que les auteurs médiévaux n'appartiennent au roi de France », écrit Renée Balibar en conclusion de son *Histoire de la littérature française* (1991 : 122). En effet, c'est surtout en littérature que l'ouverture vers l'Autre s'est faite. La littérature française s'est toujours voulue universelle, non seulement, comme on le comprend en général, parce que la langue

française avait vocation universelle, mais encore, tout autrement, parce que la littérature a en soi une vocation universelle, et que par cela même elle ne cesse de traverser les frontières, entre autres par les traductions. De tout temps, les auteurs de langue française ont été en communication avec des écrivains étrangers, en communion avec un public étranger. Les premiers auteurs écrivaient par exemple sous la tutelle du latin. Ensuite, les langues voisines sont venues se mêler à elle : par exemple, la Renaissance française prend en compte un apport venu de l'Italie, avec le sonnet. La littérature a très vite été « internationale », dit encore Balibar, même si on l'a mise à contribution dans la formation d'une culture nationale. Alors il n'est pas étonnant à ce qu'aujourd'hui, cette littérature française s'ouvre au monde. Et Balibar ajoute : « Comprendre l'histoire de la littérature française c'est rassembler les grands traits de sa participation propre à la communication générale » (1991 :123).

De ce point de vue, la diversité, entendue comme accueil des cultures autres au sein d'une même langue, peut être définie comme la dernière étape d'un long processus de démocratisation de la langue, entrepris à partir de la Révolution française : c'est la vision optimiste de Balibar. En même temps, de manière moins optimiste, ce recours à la diversité peut aussi se laisser traduire comme une réaction face à la menace qui pèse sur la langue française, en raison du déclin de la culture française sur le plan mondial. De plus, depuis la fin de la seconde guerre mondiale, le français se trouve en situation de rivalité avec l'anglais. Il n'est pas exagéré de dire que le français est en train de perdre ce combat : l'anglais est devenu la langue véhiculaire des échanges commerciaux de par le monde, en partie grâce à sa grande flexibilité, sa maniabilité plus facile, qui en comparaison fait apparaître le français comme une langue rigide, vieillie et même usée. Cependant, le long combat des instances françaises à l'égard de l'anglais a

fortement diminué ces jours-ci ; et des mesures négatives, comme la dénonciation du « franglais » par Etienne (l'insertion d'expressions anglaises dans le français) dans les années soixante, ou la loi Toubon (interdisant au milieu des années quatre-vingt dix, l'usage de l'anglais en milieu officiel) semblent de nos jours céder la place à une approche plus positive et affirmative (et non plus seulement défensive), basée sur la diversité du français. En littérature aussi, on perçoit cette tendance d'une ouverture aux autres littératures : Glissant et Chamoiseau, auteurs français et en même temps « américains » des Antilles, s'intéressent de près à la littérature anglophone d'Amérique et des Caraïbes.

Cette diversité ne se manifeste pas seulement sur le plan international, au sein de la francophonie, mais aussi nationalement, dans les écoles françaises. La jeunesse scolarisée en France au début du XXI^{ème} siècle est multiple, composée de minorités ethniques, issue d'autres cultures, longtemps rejetées par l'enseignement français : « Nous vivons dans une fiction extraordinaire qui consiste à croire que, dès que quelqu'un a acquis la nationalité française, on peut gommer tout le reste (...) qui fait son identité », dit Roger Fauroux (2005 : 218). Dans une France où les centres urbains sont fortement peuplés par des jeunes issus d'une immigration vieille de plusieurs générations, peut-on encore parler d'un enseignement du français langue maternelle sous sa forme standard ? Les pratiques déviantes de la langue telles que le verlan, l'argot, les français des zones, dans ces milieux défavorisés, laissent penser que non. On peut évoquer brièvement ici le cas de Francois Bégaudeau, auteur d'*Entre les murs* (2006) qui décrit la situation des classes dites difficiles en France, dans un langage souvent influencé par ces classes – un récit dont on a tiré un film à grand succès. On peut même penser que le récent succès de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), hors de la France, tient à ses

possibilités d'exploitation en milieu national - en permettant d'aller plus loin que les CLIN et les CLA (classes spéciales pour les nouveaux immigrants avant de se joindre aux classes normales). Mais les difficultés d'apprentissage du français en France ne se limitent pas aux immigrants. Plusieurs enquêtes le prouvent : l'enseignement à la française, sous couverture d'égalitarisme, est en fait demeuré très aristocratique, protecteur et formateur d'une petite élite, comme ce fut le cas depuis des siècles. Il y a toujours actuellement d'un côté l'Université, à vocation démocratique ; et de l'autre les « grandes écoles » et les « écoles normales supérieures », réservées à une élite. Et il est tout à fait courant d'entendre les professeurs d'école, de lycée et même d'université se plaindre du niveau de langue des élèves, de leur manque d'orthographe, de leur incompréhension des faits grammaticaux, sans parler de leur désintérêt total pour la littérature : et cette remarque ne concerne pas seulement les milieux dits défavorisés, même s'ils sont les premiers en ligne (à quand l'époque où on devra se résoudre à utiliser des manuels de FLE en classe de français en France ?). Il existe donc deux types de diversité à l'œuvre dans la langue française, et il doit forcément y avoir un lien entre cette diversité interne à la France, concentrée dans les ZEP (Zones d'éducation prioritaires) et la diversité externe, importée depuis l'espace francophone - du moins celui des anciennes colonies (car il existe aussi deux francophonies : celle du premier monde et celle du tiers-monde).

Cette diversité, loin de pouvoir s'exprimer partout, semble limitée à certains domaines, à l'exclusion d'autres. Il semblerait que la diversité en France ne soit pleinement admise que dans le domaine culturel ou artistique (et non pas politique ou social) : celui de la musique, du film et de la littérature surtout. Il n'y a pas si longtemps, la notion de la littérature française couvrait une panoplie de textes, allant du onzième au vingtième siècle, mais se limitant à un espace situé à

l'intérieur des frontières françaises : il ne pouvait exister de « narration » sans une « nation ». Mais le milieu du XXI^{ème} siècle fut témoin de l'effondrement de cette conception étroite de la littérature française, et, en même temps, de l'émergence d'une nouvelle littérature, ouverte et non plus limitée par des barrières géographiques : la diversité peu à peu s'infiltrait dans les Lettres. En même temps, il est intéressant de voir que cette diversité tend actuellement à outrepasser les limites étroites qui lui ont été assignées il y a à peine cinquante ans, avec l'avènement de la Francophonie : ce terme déjà ancien (il date de 1880), repris par Léopold Sédar Senghor à la suite des mouvements d'indépendance, est perçu de nos jours comme dépassé, parce que trop entaché de connotations coloniales. Ce qui ne veut pas dire que la Francophonie (à travers ses institutions) n'a pas un rôle important à jouer : simplement, elle est vécue par trop d'écrivains et d'artistes comme une oubliette dans laquelle est vouée à disparaître leur œuvre. Nous ne cherchons pas à mettre en question les bienfaits de la Francophonie, mais à en signaler les limites. Et surtout à insister sur l'effet négatif qu'elle a eu en favorisant une espèce de ségrégation. Il y a d'une part les écrivains français, dont les textes ont une haute valeur littéraire ; d'autre part, les écrivains dits francophones, dont les textes sont aussitôt déconsidérés du fait d'être catégorisés ainsi. Il existe même des maisons d'édition spécialisées dans la publication exclusive d'ouvrages francophones (Kartala, L'Harmattan) ; par contre, il suffit qu'un auteur francophone (comme, par exemple, Chamoiseau) soit publié par une des grandes maisons d'édition à Paris (comme, par exemple, Gallimard), pour qu'il cesse d'être perçu comme appartenant à cette catégorie. S'il a bien existé une littérature écrite hors des frontières françaises dès la moitié du XXI^{ème} siècle, il faut admettre qu'elle resta confinée à un genre de ghetto baptisé la Francophonie. C'est ainsi que Ben Jelloun affirme :

On ne parle pas le francophone. On ne l'écrit pas non plus. Le francophone est un « machin », taillé sur mesure pour que les politiques puissent s'abriter derrière alors que

l'accès à l'école française dans certains pays est des plus limités, que la circulation des hommes (étudiants, artistes, intellectuels) est rendue très difficile, que les instituts français dans le monde où l'on aime la langue et la culture françaises crient misère (Le Bris, 2007 : 120).

Cependant, il y a quelques années de cela, des écrivains de partout dans le monde, qui ont fait le choix de s'exprimer en français, ont refusé de se limiter à une étiquette qui leur rappelait les années coloniales. A une Francophonie littéraire encore fortement teintée de valeurs coloniales, de grands écrivains « étrangers » s'exprimant en français (comme Edouard Glissant) opposent l'idée d'une littérature mondiale. En accord avec des développements qui se sont produits dans la littérature Anglo-Saxonne, où la notion de « World Literature » s'est affirmée depuis une vingtaine d'années, eux aussi proclament leur droit d'appartenir à un champ plus vaste qui serait « la littérature-monde », comme Michel Le Bris l'a dénommée dans un manifeste paru dans « Le Monde » en mars 2007. Ce texte, signé par de nombreux écrivains francophones, fut suivi par un ouvrage collectif, *Pour une littérature-monde* (2007) rassemblant ces mêmes écrivains (dont Glissant, Ben Jelloun, Devi et Condé). Ce récent développement, auquel on peut associer l'œuvre de Chamoiseau (même s'il n'a pas signé le manifeste et ne figure pas dans l'ouvrage), devrait nous permettre de reconsidérer l'enseignement de la littérature française à l'étranger dans une perspective nouvelle et dynamique : on ne donnerait plus à lire aux étudiants des textes étroitement liés à la France, mais des œuvres qui, ouvertes sur le monde entier, seraient lisibles pour tout le monde.

Mais cette littérature-monde ne doit pas être confondu avec une littérature globale. Au lieu d'insister sur l'universalité, ces écrivains insistent au contraire sur la diversité (ou

« diversité ») qu'ils mettent en scène. Ici se manifeste ouvertement la contradiction entre une langue majeure et des effets de langue mineure, avec l'introduction de la notion de « littérature mineure » : mineure par le public qui la reçoit, par l'édition qui la publie, et par l'humble origine des auteurs, mais sûrement pas mineure en importance. Ces textes, aussi hétérogènes qu'ils soient, ont un point commun : leurs auteurs ont dans leur enfance « subi » l'enseignement du français. Si nous nous tournons vers l'ouvrage de Patrick Chamoiseau, *Chemin d'école*, c'est qu'il est l'un des rares écrivains qui affiche ouvertement le thème de la scolarité dans ses écrits. En accord avec la thèse de Renée Balibar (*Les Français fictifs*, 1974), nous posons en effet que l'origine des effets littéraires se situe à l'école : non seulement l'école secondaire, qui initie les élèves aux textes des grands auteurs, mais l'école primaire déjà, qui fournit les premiers balbutiements d'un français simple. La salle de classe joue le rôle d'un véritable « laboratoire stylistique » sur ce plan, en consolidant la contradiction entre un français lettré (destiné à un public très formé) et un français simple (ouvert à tous).

Cette différence entre deux types de français se signale aussi à l'intérieur de la littérature francophone. Dans une réflexion sur la francophonie, l'écrivain mauricien Edouard Maunick, cité par Danielle Tranquille (2004 :60), affirme :

J'écris tout cela à ma manière, en français. Dans une langue à laquelle j'ai eu droit en vertu du créole dont elle est le silo. Dans une langue aussi que je vis comme une grande et dévoreuse passion, tant elle me tente à la compromettre pour un mot ou pour un autre, que je façonne ou que j'invente entre viol et caresse, selon ce qu'exige le dire exact d'une réalité plus proche d'un foisonnement d'arbres phanérogames et du volcan que du jardin à la française. Peu importe si je l'ensauvage ou si je la civilise autrement, elle est à jamais ma grande permission.

A travers la métaphore du récipient d'une langue qui en contient une autre, ne dirait-on pas que l'auteur ici exagère la nature correcte de son français ? Se pose ainsi la question du style et de la licence poétique. Ce style un rien grandiloquent, à la recherche de belles images (parfois excessives) se signale immédiatement comme trop littéraire et donc exclut l'autre. De façon plus intéressante peut-être, Addelawahab Meddeb, écrivain tunisien, cité par Danielle Tranquille (2004 : 59) confie dans un entretien :

Pour ma part, je ne peux parler du français que de manière subjective, c'est-à-dire de mon rapport d'écrivain à la langue française mais dont celle-ci n'est pas la langue maternelle. Il s'agit alors de la langue d'un choix d'écriture, et, d'entrée de jeu, nous nous trouvons placés au moins dans une dualité, sinon dans une pluralité de références et de sources, ce qui me semble illustratif de ce qu'on appelle la francophonie.

En insistant, comme il le fait, non seulement sur la dualité des sources qui l'inspirent, mais aussi sur dualité des publics auxquels il s'adresse, l'écrivain ne cherche pas à masquer les contradictions linguistiques qui l'habitent, mais les montre ouvertement.

Tout écrivain définit un rapport singulier avec la langue, mais n'existe-t-il pas dans l'écriture francophone la célébration de la transgression de cette dernière, qui l'affirme et la caractérise en retour ? A force d'être travaillée, la langue se métamorphose en ce que Roland Barthes a appelé un bruissement, car « bruire c'est faire entendre l'évaporation même du bruit (...), c'est le frisson du sens que j'interroge en écoutant le bruissement du langage - de ce langage qui est ma nature à moi, homme moderne » (1984 :102). La littérature francophone a

permis à la langue française de se placer dans une situation d'ouverture, l'invitant à une rencontre avec l'Autre au-dedans même des mots. Glissant parle de cela dans son *Traité du Tout-Monde* : « L'écriture soumet les lieux communs du réel à un exercice de rapprochement qui (...) conduit à la Relation » (1997 :32). Toute cette réflexion autour de la langue des écrivains francophones suppose un acte délibéré chez l'écrivain. Selon Danielle Tranquille, l'écrivain francophone choisit d'écrire en français « non pas seulement pour exprimer, pour dire son fait mais surtout et avant tout pour interroger son siècle, sa condition d'homme moderne. Il veut tout en utilisant la langue de l'Autre, venue d'ailleurs, retravaillée par lui, éviter toute forme de désignation imposée » (2004 : 62).

On a vu que le colinguisme, tel que Renée Balibar le définit, concerne la relation officielle entre deux langues. En littérature, un autre concept s'impose, qui permet de se placer sur le plan individuel. Un écrivain, à lui tout seul, peut créer sa propre langue. C'est le cas, par exemple de Maryse Condé, qui affirme, dans un entretien reproduit dans la revue *Littérature*, que le créole ne fut jamais sa langue maternelle et qu'elle écrit d'ailleurs « en Maryse Condé » (2009 : 13-14). Ce concept serait celui d'interlangue. Il désigne un effet littéraire dont le caractère hybride est fort recherché par l'écrivain francophone. Selon Dominique Maingueneau « l'interlangue se définit comme des relations dans une conjoncture donnée, entre les variétés de la même langue, mais aussi entre cette langue et les autres, passées ou contemporaines. » (1993 :104). L'élément crucial ici est que l'interlangue fait appel non seulement à des formes correctes de la langue cible qui est en l'occurrence le français, mais aussi à des normes grammaticales non-conformes. Nous sommes témoins de ce phénomène dans des textes de littérature francophone, en particulier dans l'œuvre de Patrick Chamoiseau que nous étudierons,

Chemin d'école. La langue française est devenue pour ses pourvoyeurs « un ensemble de mots de la tribu imbus de l'imaginaire collectif qui traverse désormais l'écriture. Le français a été réapproprié, retravaillé, reformulé de façon subversive, certes, mais dans le but de créer une esthétique nouvelle. » (Tranquille, 2004 : 65).

Ce renouveau de la littérature française (et de sa langue) par le biais de sa périphérie, cet engouement pour une littérature française venue d'ailleurs n'a pas manqué de susciter des réactions en France. La littérature dite francophone commence à se vendre aussi bien que celle qu'on dit française, et parfois même mieux, comme lorsque des prix prestigieux viennent la couronner : à la limite les frontières commencent à s'estomper, du moins aux yeux du public, qui est à la recherche d'un vent de fraîcheur et qui en a assez des vieilles répétitions dans lesquelles le roman français semble s'être enlisé. Lorsqu'on lit le pamphlet (*Le désenchantement de la littérature*) au moyen duquel un auteur français contemporain comme Richard Millet réagit (dans un style français qu'il croit être superbe, mais qui en fait n'arrive qu'à être méprisant) à ce qu'il appelle « le métissage généralisé » (2007 : 47), on ne peut s'empêcher d'y démêler de la jalousie. On y retrouve les accents de cette plainte commune à bien des auteurs français : la littérature est finie, il n'y a plus rien à dire (Millet a même écrit un ouvrage intitulé *Le dernier écrivain*). Si la littérature francophone profite en partie de l'état de stagnation dans lequel se retrouve le roman français, ce n'est certainement pas elle qui l'a précipité dans cet état : et si les auteurs contemporains, en ne s'exprimant plus que dans une langue presque morte, ne parviennent plus à donner du français une image vivante, il est heureux que la littérature se poursuive ailleurs, par d'autres moyens. Par exemple en « Créolie », pays imaginaire qui regrouperait toutes les Iles.

Chapitre 2 : Créole... créolité... créolisation

Qu'est-ce que la créolité ? Que veut dire être créole ? Et la créolisation ? Autant de terminologies toutes les unes plus floues que les autres. Le mot français « créole » provient de l'espagnol « criollo » dont le sens était : « enfant d'Espagnols né dans les colonies ». Selon Valdman, cité par Carpooran le mot viendrait du verbe *criar* signifiant : « élever dans le foyer du maître » (Carpooran, 2002 :1). De nos jours, le mot créole a un sens très diversifié. Tantôt il renvoie aux Noirs, tantôt aux Blancs et enfin aux Métis. Selon Chaudenson, cité par Carpooran (2002 :2) le seul trait commun est qu'il désigne celui « qui est né sur place ». En Haïti par exemple, le mot est synonyme d'haitianité et s'applique aussi bien à des humains (tout haïtien est considéré comme créole) qu'à des animaux, des plantes, en somme à tout ce qui est indigène (Carpooran, 2002 :2). Aux Antilles (la Martinique et la Guadeloupe), le terme créole a longtemps servi à désigner les seules populations blanches. Ce n'est que par la vague d'affirmations identitaires liées à la « créolité » (un phénomène qui s'est développé aux Antilles il y a une trentaine d'années avec une force considérable - conduisant même Edouard Glissant à parler, dans *Le Discours antillais* (1981), d'« antillanité » (Carpooran, 2002 :2), comme version locale d'un mouvement plus ample : la créolité.

2.1 : La créolité

Ce texte d'Edouard Glissant, *Le Discours antillais*, est souvent considéré comme la fondation de la créolité. Toutefois, il est important de signaler que l'auteur utilise très peu ce terme sinon pour en parler de façon restrictive. Dans le glossaire du *Discours* la créolité est définie comme « une théorie selon laquelle il s'agit de réunir les peuple créolophones (y compris La Réunion) et de développer l'usage exclusif de la langue. La créolité adopte ce dont la langue a souffert (le monolinguisme discriminant) et ignore les histoires antillaises : ce qui nous unit aux Jamaïcains et aux Portoricains, par-delà la barrière des langues » (Carpooran, 2002 :4). Selon Bernabé, Chamoiseau et Confiant, dans leur *Eloge de la créolité* (1989), le concept va plus loin que les limites de l' « antillanité » et des Antilles, et dépasse le terrain géopolitique. Il vise « à cerner tout un ensemble d'aspects esthétiques, idéologiques, littéraires, philosophiques et politiques, liés à une quête et une affirmation identitaires par les différents peuples issus du moule esclavagiste » (Carpooran, 2002 : 4). De nos jours, le terme créole a reçu trois acceptations différentes. En premier lieu, il est vu comme un descriptif culturo-anthropologique où il s'agit de mettre en avant les réalités culturelles et comportementales de ce qu'on a pris l'habitude de nommer les mondes créoles. Parmi ses composantes on retrouve la linguistique du créole, et des champs comme la littérature, la musique, le théâtre - tous liés par une histoire commune qui n'est qu'autre que l'esclavage. En deuxième lieu, on le retrouve comme un discours d'affirmation identitaire qui peut adopter plusieurs formes suivant les peuples et les pays. En dernier lieu, on retrouve le terme comme un idéal philosophico-esthétique. Même si c'est le terme de créolité qui est toujours utilisé et abusé, c'est surtout la créolisation qui joue un rôle primordial dans le sens où elle intervient comme « un processus de brassage culturel et biologique qui sert de base à la réflexion » (Carpooran, 2002 : 5). Lors de son passage à l'île Maurice il y a quelques années,

Chamoiseau lui-même défendait ce point quand il parlait de la créolisation comme « synonyme non pas d'universalisation mais de diversalisation » - rejoignant ainsi la thèse avancée par Glissant dans son ouvrage *Traité du Tout-Monde* (1997) (Carpooran, 2002 : 5). Selon Chaudenson qui limite la créolisation à sa portée linguistique, il la définit comme « une tragédie sociale et humaine qui présente sa règle des trois unités, comme la tragédie classique française : unité de lieu, l'île ; unité de temps, un siècle environ ; unité d'action, la société esclavagiste » (Carpooran, 2002 : 5). Nous aurons l'occasion de raffiner cette distinction entre créolité et créolisation en abordant le texte de Chamoiseau, que nous allons d'abord résumer en grandes lignes.

La première partie de *Chemin-d'école*, intitulée « Envie » retrace le désir d'un tout jeune garçon antillais qui ne peut attendre de faire ses premiers pas scolaires. Il veut suivre ses frères et sœurs qui vont à l'école primaire, rejoindre la cour des grands et se promener seul « sans manman ni papa ». Avant même d'aller à l'école, il réclame à sa mère un cartable comme celui de son grand frère qu'elle remplit d'un bâtonnet de craie blanche, d'une ardoise en carton et d'une éponge. L'enfant s'imagine déjà écolier et l'envie le prend, un matin, de suivre ses aînés sur le « chemin-d'école ». Mais il est très vite arrêté par sa mère ; alors s'enclenchent une série de jérémiades et de sanglots qui ne se calment que lorsque le petit s'avise de remplir de gribouillis les murs de la maison. Ces premières pages du roman racontent l'éducation maternelle que l'enfant reçoit lorsqu'il est à la maison. Il ne cesse de poser des questions auxquelles sa mère prend soin de lui répondre en lui donnant des conseils sur la vie.

Un beau jour, il est enfin temps pour le petit « négryllon » d'aller à l'école. Celui-ci, fou de joie à l'idée de faire partie des grands, se prépare pour cette première journée scolaire, mitraillant sa mère de questions telles que : « A quelle heure il partirait ? Avec quel linge ? Serait-il obligé de mettre ses chaussures ? ». L'enfant commence la maternelle et fait la connaissance de sa première maîtresse : Man Salinière qui joue le rôle que sa mère Man Ninotte a joué jusqu'ici dans son éducation. Toutefois, l'enfant ne garde pas un bon souvenir de sa première journée d'école où il s'est senti terrorisé par la maîtresse. De retour chez lui, il est acclamé par ses aînés pour ses débuts scolaires, mais n'a rien à leur raconter. Un épisode important dans cette partie du roman a lieu suite à une conversation entre le petit « négryllon » et son grand frère Paul. Celui-ci lui révèle qu'il n'est pas vraiment à l'école : « si tu rentres chez manman sans avoir vingt-deux pages de leçon à apprendre hébin c'est pas l'école ... » (Chamoiseau, 1994: 46). Son monde s'effondre autour de lui et il insiste pour connaître la vraie école. Le voici donc qui commence l'école primaire. L'auteur décrit une atmosphère rigide qui contraste fort avec la maternelle : « La classe était immense. Le tableau démesuré. L'ensemble était effrayant, sonore, plus dépouillé, plus anonyme » (Chamoiseau, 1994 :50).

Il fait la connaissance de Monsieur le directeur que tous les petits écoliers redoutent, ainsi que de son Maître. Mais surtout, il entre soudain brutalement en contact avec la langue française, utilisée jusqu'alors comme une sorte d'arrière-fond sonore dans un environnement essentiellement créole :

Le négryllon prit conscience d'un trait criant : le Maître parlait français. Man Ninotte utilisait de temps à autre des chiquetailles de français, un demi-mot par-ci, un quart-de-mot par-là (...). Mais là, avec le Maître, parler n'avait qu'un seul et vaste chemin. Et ce chemin

se faisait étranger. L'articulation changeait. Le rythme changeait. L'intonation changeait. Des mots plus ou moins familiers se mettaient à sonner différents. Ils semblaient provenir d'un lointain horizon et ne disposaient plus d'aucune proximité créole (Chamoiseau, 1994 : 67-68).

Le Maître est décrit comme un être oppressant : il corrige et fustige le pauvre charabia de ses petits élèves, incapables de prononcer à la française ; l'accent est mis sur l'accentuation des R et l'exagération du découpage en syllabes : « Permettez-moi sans plus attendre, nonobstant les aléas du moment, de vous souhaiter bien le bonjour, messieurs... » (Chamoiseau, 1994 : 51). L'enfant est perdu :

Le négriillon, dérouté, comprit qu'il ignorait cette langue. La tite-voix babilleuse de sa tête maniait une autre langue, sa langue-maison, sa langue-maman, sa langue non-apprise intégrée sans contraintes au fil de ses désirs du monde. Un français étranger y surgissait en traits fugaces et rares (Chamoiseau, 1994 : 69).

C'est la même expérience que raconte, plus brièvement, Raphaël Confiant, dans son récit autobiographique, *Ravines du devant-jour* : « Tu ne comprends pas ce qu'elle dit, tu ne saisis pas un mot de français qu'elle te parle, si différent dans ses intonations et son phrasé de celui auquel tu es habitué » (Confiant, 1993 : 65).

Dans la deuxième partie, intitulée « Survie », on rencontre le petit camarade du négriillon, appelé par son sobriquet, Gros-Lombric, petit être intelligent, mais qui a des difficultés à suivre et devient littéralement la bête « noire » du Maître. Le négriillon lui-même ne s'en sort pas beaucoup mieux : à l'école, il peine ; mais le sauvera sa curiosité pour les livres, trouvés chez lui à la maison. Ce n'est plus le rôle des mamans de faire la morale aux enfants, leur professeur a

pris la relève. Toutefois, les éléments (tels le pommier et les pommes) qui servent de support à cette leçon de morale ne sont pas réalistes dans le contexte créole : « Je ne cueillerai pas des pommes qui ne m'appartiennent point ». Quand les élèves essaient d'adapter cette histoire à leur univers créole : « volêr-dê-poule », ils se font corriger et gronder par le maître. Nous voyons que le créole est constamment oppressé et dénigré comme une langue barbare : les enfants sont à vrai dire rendu muets. Nous voyons aussi des allusions au racisme inhérent au système, lorsque le Maître montre une préférence marquée pour les élèves qui ont un teint clair et un nez pointu, et pas le moindre accent. Par contre les petits créoles comme Gros Lombric sont victimes de persécution et sont constamment punis. Par exemple, nous voyons que Gros Lombric excelle en mathématiques mais le Maître lui pose toujours des questions en langue, où il est le moins performant, et il reçoit des coups avec une variété de lianes que le maître accroche au mur comme autant de trophées. Ce n'est que dans la cour de récréation, lors de jeux, de disputes et de bagarres que le créole refait surface :

La langue créole ici devenait maîtresse-pièce : les rancœurs accumulées à l'en-bas du français l'avaient chargée de latences terribles. Interdite en classe elle pouvait ici (en mots-rescapés, en mots-mutants, en mots-glissants, en mots-cassés-ouverts, en mots désordres, en mots-rafales hallucinés...) transmuier les bons-sentiments en chimies fielleuses, casser un sanglot apeuré en hoquet de chien-fer, raidir un tremblement en épilepsie brute (Chamoiseau, 1994 : 129).

Plus loin dans le texte, un maître-remplaçant fait son apparition. Celui-ci, contrairement à l'ancien maître, favorise l'utilisation du créole et encourage les élèves à adapter des évènements à leur contexte culturel afin de mieux les comprendre. C'est le contraste total entre deux générations d'enseignants. D'un côté, nous avons le vieux maître qui veut faire perdre à ses

élèves leurs origines « barbares » créoles en leur enseignant un français plus pointu que celui enseigné en France et d'un autre côté, nous avons le jeune maître qui tente d'offrir un enseignement moderne en poussant ses élèves à tout adapter à leur propre contexte culturel et de traduire dans leur langue maternelle afin de faciliter leur apprentissage. Paradoxalement, les petits élèves ne le comprennent pas, et veulent encore moins de lui que du maître oppresseur. Vers la fin du roman, nous voyons se développer un amour inconditionnel de l'enfant envers les livres, en dépit de son aversion pour le vieux Maître :

Je t'accorde, cher Maître, l'élévation du livre en moi. A force de vénération, tu me les as rendus animés à jamais. Tu les maniais au délicat. Tu les ouvrais avec respect. Tu les refermais comme des sacramentaires. Tu les rangeais comme des bijoux. Tu les emportais chaque soir comme les trésors d'un rituel sans âge dont tu aurais été l'ultime hiérophante » (Chamoiseau, 1994 : 180).

Ils deviennent tout son univers et conservent des secrets que son imagination ne peut décrire. C'est ce mystère qui rend l'enfant peu à peu plus attentif aux séances d'écriture :

Il s'y plongeait avec délices, non pour le Maître mais pour lui-même. Enclos sur ses pages d'écriture, il vivait des vrais bonheurs : la plume qui crisse, son ouverture sur une courbe, la lettre qui naît, qui hésite, qui se ferme et emprisonne son sens, la refaire, la voir naître autrement, la tenter encore, la voir blessée, la réussir un peu... Gros-Lombric, amorphe, le regardait du coin de l'œil (Chamoiseau, 1994 : 202).

La dernière page du roman décrit ainsi clairement le parcours que trace le jeune enfant qui le mènera pour finir à une carrière d'écrivain et assurera sa survie, à la différence d'un Gros-Lombric qui sombrera dans l'oubli.

2.2 : Héritages

Aujourd'hui, le métissage des formes et des langues façonne les mille visages de la créolité. Chamoiseau dans ses œuvres proclame ce renouveau culturel. Il est lui-même fils et petit-fils d'un mouvement qui est né bien avant lui et il a su rendre hommage au vieux Césaire, ainsi qu'au grand initiateur que fut, dans les années soixante-dix, Edouard Glissant. Alors que Césaire ne rêvait que du retour vers l'Afrique, Glissant a revalorisé les Antilles elles-mêmes, et a ouvert ainsi les portes de la créolité, en plaçant au cœur de sa réflexion l'éloge du divers et de la « relation », du métissage, du détour et du détournement créoles. Chamoiseau et deux de ses confrères Bernabé et Confiant s'expriment avec passion sur ce courant dans leur *Eloge de la créolité* (1989). Toutefois, Chamoiseau, en tant qu'écrivain refuse de s'enfermer dans un conflit linguistique opposant le français et le créole conflit où il devrait faire un choix entre les deux. Sa technique fut d'inventer une langue d'écriture propre à lui, dans la confluence des deux langues. Comme le dit Joubert dans son article « *Texaco* : une polyphonie martiniquaise » : « la langue que Chamoiseau écrit et qu'il prête à ses personnages n'existe nulle part ailleurs que sous sa plume. Il ne s'agit pas pour lui de mimer, de manière documentaire, le parler réel de la Martinique(même si, parfois, il introduit des phrases authentiquement créoles) ; il se contente de réaliser ce tour de force d'écrire deux langues en une » (Joubert, 1993 : 18). Avec son roman *Texaco*, publié en 1992, Chamoiseau reçoit le prix Goncourt et l'Académie et le grand public découvrent un roman qui prend plaisir à faire bouger le français, en le rendant moins rigide grâce au phénomène de la créolisation ou l'hybridation des sons, des mots et des phrases. Pour certains, ce n'est que de la couleur locale. Mais l'on ne devrait pas se contenter de facteurs tels que l'anecdote, le bizarre, le merveilleux, l'étranger et même l'étrange dans la littérature francophone, pour y prendre plaisir.

Chapitre 3 : approche didactique de l'œuvre

Nous ne devons pas oublier que les œuvres de Chamoiseau ne s'adressent pas seulement à un public martiniquais mais qu'elles visent plusieurs types de lecteurs à la fois, dont chacun aura de son œuvre une interprétation différente des autres. Pour les lecteurs créoles, ce sera une certaine « complicité » avec l'écrivain qui l'emporte, car ils reconnaîtront certains éléments propres à leurs cultures. Pour les lecteurs « étrangers », ce sera un certain émerveillement envers cette découverte du monde créole à travers le français, et le mélange qui en découle. Ou pour reprendre la question de Joubert : « Pouvons-nous comparer Chamoiseau comme un Rabelais moderne qui se donne aux folies de la langue et de la démesure afin de pouvoir construire une langue de jouissance dans le magma des patois et des dialectes ? » (Joubert, 1993:19). Voyons comment deux approches critiques très différentes de l'œuvre de Chamoiseau tiennent compte ou non de cette double réalité.

3.1 : Une analyse linguistique de Sharon L. Shelly

Nous avons annoncé que nous commencerions l'analyse de l'œuvre de Chamoiseau en nous souciant de deux études existantes. Deux articles, tous deux en anglais (et pour l'un deux, écrit à partir de la traduction du texte de Chamoiseau), constitueront donc les bornes de notre propre analyse : l'un accentue le cri de révolte en proposant une lecture noire, politisée, postcoloniale et pour tout dire complexe, qui fait appel à des connaissances lettrées spécialisées ; l'autre met

l'accent sur la lecture par des étudiants étrangers (américains), et propose une approche plus facile (didactique), et même simple (pour débutants). Deux publics se laissent ainsi cibler : l'un est fait de spécialistes ; l'autre considère l'étudiant en langue comme microcosme d'un public plus large. C'est cette démarche pédagogique que nous commencerons par évoquer.

Deuxième tome de l'autobiographie de Patrick Chamoiseau, *Chemin d'école* est basé sur son enfance scolaire à Fort-de-France. En tant que tel, il peut permettre à des étudiants avancés (universitaires, lycéens) de s'initier d'une manière élégante à la littérature francophone des Caraïbes. Ces étudiants pourront facilement se reconnaître dans les thèmes qui sont abordés, puisqu'il s'agit essentiellement, dans cette œuvre, de la description détaillée d'une situation scolaire dans laquelle ils se sont trouvés eux-mêmes, non seulement dans le passé, mais encore au moment d'aborder ce texte, dans le présent de la lecture en classe de FLE : du moins, c'est là l'hypothèse qu'émet Sharon L. Shelly, dans son étude intitulée *Addressing Linguistic and Cultural Diversity with Patrick Chamoiseau's Chemin-d'école* (2001). Au début du texte, le narrateur se rappelle comment, petit enfant, il avait trop peur de quitter les jupons de sa mère protectrice que pour explorer de nouveaux horizons. Progressivement, il franchit une à une les barrières et découvre le monde (les rues de son quartier, la place du marché, l'école maternelle et en dernier lieu, l'imposante école primaire : *L'école Perrinon*). La timidité première de l'enfant, son brûlant désir d'imiter les gestes de ses frères et sœurs aînés, son envie initiale d'apprendre à lire et à écrire, suivi de son dégoût, et sa participation aux explorations dans la cour de récréation nous rappellent à tous certains traits de notre enfance.

Cependant, dans *Chemin-d'école*, ces thèmes universaux sont liés au contexte culturel et linguistique fortement diversifiant d'une Martinique postcoloniale. Ce monde de la diversité auquel le jeune protagoniste se voit mêlé l'initie à la notion de survie et le force à confronter son identité créole dans un système éducatif qui se croit supérieur et universel en représentant la langue et la culture d'une France métropolitaine. Le garçon se débat pour maîtriser la langue française et trouver sa voix en tant qu'écrivain ; mais il refuse d'abandonner son héritage créole, ou d'adopter l'attitude et les valeurs coloniales auxquelles ses maîtres se sont soumis. Ce qui rend ce texte si intéressant est le fait que la narration en elle-même reflète le paradoxe culturel et linguistique auquel fait face le jeune protagoniste. Chamoiseau crée un mélange de français littéraire standard, de français régional de la Martinique, de créole martiniquais, et de sa propre création de mots pour inventer une voix originale racontant et illustrant le conflit linguistique présent. Nous voyons dans le dernier paragraphe du texte, le protagoniste qui essaie pour la première fois d'écrire « non pour le maître mais pour lui-même » (Chamoiseau, 1994 : 202), créant ainsi une voix littéraire qui lui est propre, en intégrant les différentes facettes de son identité. Ce n'est qu'à la fin du livre, lorsque l'enfant se promet à un avenir littéraire, que nous comprenons donc pourquoi l'écrivain entreprend la narration de cette façon – selon le modèle du roman d'apprentissage.

Les éléments structuraux et linguistiques qui font de *Chemin-d'école* un texte si fascinant se rapportent pour une bonne part au fait que le narrateur représente les enjeux présents dans une salle de classe. Les professeurs d'une classe de langue avancée peuvent hésiter d'introduire un texte aussi linguistiquement complexe, pensant que les étudiants auront du mal à en dégager le sens ou qu'ils seront contaminés par ce langage non-standard. Néanmoins, nous pouvons penser

que des narrations comme celles-ci représentent une opportunité à ne pas manquer pour adresser la question de la diversité culturelle et pour promouvoir la pensée critique à travers une étude de langue étrangère dans une situation scolaire représentée dans le texte.

3.2 : La diversité culturelle et linguistique

Durant la dernière décennie, il y a eu des efforts considérables pour favoriser l'introduction de la culture et de la littérature francophones dans les programmes éducatifs au niveau secondaire et tertiaire (à l'étranger plus rapidement qu'en France), dans le but de refléter non seulement les vies et mœurs des parisiens éduqués mais aussi de locuteurs français de par le monde. L'intégration de matériaux francophones dans le curriculum français augmente les chances des étudiants de faire face à des éléments de français non-standard dans un contexte multiculturel. Il est impératif d'adresser la question de la diversité linguistique explicitement et cela à tous les niveaux de l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence ici la langue française. Arteaga et Herschensohn, cités par Shelly (2001 : 113), argumentent que même à un niveau élémentaire, quand les étudiants ont déjà des difficultés avec l'acquisition phonologique de base, la morphologie et la syntaxe, ils ont besoin de connaître la variante sociolinguistique également. Des informations explicites à propos de la variante sociolinguistique peuvent aider les étudiants à développer des stratégies d'apprentissage concernant les apports des matériaux francophones. De telles informations peuvent contribuer aux procédés de l'acquisition de la langue et au développement de la compétence culturelle. En outre, comme Auger et Valdman, cités par Shelly (2001 :113), le démontrent, les apports francophones dans une salle de classe peuvent augmenter les stratégies d'apprentissage au niveau de la réception des informations

(concernant l'écoute et la lecture) qui est parfaitement compatible avec la norme pédagogique pour la production (la production orale et la production écrite) basé sur le français standard (Shelly, 2001 : 113).

3.3 : La pensée critique dans des études de langues étrangères

La thèse de Kingué et de Zéphir, également citée par Shelly, (2001 :114) souligne l'importance d'une intégration linguistique et culturelle diversifiée dans l'enseignement des langues - plutôt que d'ignorer ses facteurs, en se disant que les étudiants pourront facilement s'ajuster à des littératures conçues dans un contexte non-européen. Esplugas et Landwehr, cités par Shelly, ont récemment démontré qu'une familiarité avec la composante sociolinguistique peut se révéler être un apport et une aide considérables pour les apprenants qui font des études d'analyse littéraire à un haut niveau dans une langue étrangère (Shelly, 2001 : 114). En attirant leur attention sur des points tels que les variations stylistique et dialectique dans la narration, la façon dont les personnages s'expriment, on est en mesure de former des lecteurs capables de détecter les jeux de mots ayant trait à une langue et à une culture qui n'est pas la leur. Ces différences encouragent la pensée critique chez les étudiants et les métamorphosent en lecteurs actifs.

Avec un texte comme *Chemin-d'école*, un certain niveau de connaissance sociolinguistique est nécessaire pour la bonne compréhension de l'histoire. Dès que les étudiants comprennent le dilemme du jeune protagoniste, ils peuvent y répondre de diverses manières, saisissant l'opportunité pour entamer une discussion critique des langues standards, de la langue

officielle, et de la variation au niveau de la langue. Comme le précise Hale (dans une conférence sur la littérature africaine francophone, également citée par Shelly), si l'on veut présenter la diversité du monde francophone hors de France, l'on doit préparer ses étudiants en leur communiquant la base historique, culturelle et linguistique nécessaire pour comprendre cette diversité (2001 :115). Willen, citée par Shelly s'exprime sur ce point en disant qu'une des valeurs euro-centriques de la littérature traditionnelle française, qui fut intériorisée par beaucoup de professeurs de français, est l'importance de la clarté linguistique, l'emploi d'une rhétorique parfaite, et la conscience d'une supériorité du mot écrit (Shelly, 2001 : 116). La littérature des Caraïbes agit comme un contre-courant face à ces idéaux et offre une irrégularité linguistique, des éléments d'oralité et une déformation consciente de la langue française. Une œuvre littéraire comme celle de Chamoiseau (y compris dans *Chemin-d'école*), met le doigt sur le fait qu'on ne peut promouvoir les cultures francophones en ignorant ou dénigrant les autres formes de codes linguistiques dans lesquels s'expriment ces cultures.

3.4 : Les stratégies d'enseignement de *Chemin-d'école*

Suite au fait que de nombreuses institutions dans l'enseignement secondaire et tertiaire ne se sont longtemps pas penchées sur la question de la diversité linguistique, beaucoup d'étudiants se trouvent confrontés à des difficultés quand il s'agit d'analyser un texte de ce genre. Les apprenants qui rencontrent la prose de Chamoiseau pour la première fois auront besoin de guides et de repères adéquats pour décoder la richesse culturelle et linguistique de ce texte. Pour commencer, il faut situer celui-ci dans un contexte adéquat. Comme le dit Kingué citée par Shelly (2001 : 116) : « l'absence souvent totale de connaissances et d'informations sur le monde

francophone africain » parmi des étudiants de français pousse à la création d'activités dans la salle de classe pour établir le contexte géographique, linguistique et historique de la région en question. Il est important d'attirer l'attention des étudiants sur les mots créoles qui apparaissent implicitement ou explicitement dans le texte afin qu'ils notent la différence entre la langue française et la langue créole, car sur le point phonologique, celles-ci sont assez similaires. Malgré ces stratégies pour décoder ce texte, beaucoup de lecteurs auront du mal à comprendre certains mots créoles et des expressions régionales qui n'existent pas dans des dictionnaires de français standard. Selon Shelly, la meilleure stratégie ici serait de créer un glossaire comportant ces éléments avec une traduction en français (ou en anglais dans certains cas). Pourtant, nous pouvons identifier quelques arguments valables contre cette approche. Premièrement, une liste exhaustive de ces expressions en question serait difficile à formuler en un français standard. Deuxièmement, Chamoiseau lui-même est conscient que son audience européenne ne comprendra pas tous les mots et toutes les expressions dans son texte. Comme Perret le souligne, on a l'impression que l'auteur garde certaines anecdotes pour son audience créolophone uniquement (Shelly, 2001 : 116). La prose de Chamoiseau démontre, par ailleurs, parfaitement l'analyse de De Souza sur la difficulté linguistique des textes des auteurs créoles : « En opacifiant son texte, l'écrivain contraint le lecteur d'une part à vivre la difficulté d'être des protagonistes, d'autre part à s'interroger sur l'adéquation du langage à rendre compte de la réalité » (Shelly, 2001 : 116). Donc, nous pouvons dire qu'en créant un glossaire en anglais ou en français pour nos étudiants, nous limiterons ou fausserons leurs capacités de lecteurs actifs (leur quête du sens du texte). Ici, nous pouvons encourager le travail en petit groupe en salle de classe où les étudiants pourront déduire et mettre en commun des expressions telles que : *frozens-coco*, *ti-nains-morue*, *poyo*, *dachines-huile* et *mangots verts* sous la catégorie de « nourriture » - les

étudiants pouvant même déduire la signification de ces mots. Pareillement, les épithètes telles qu'*ababa (ababa-mustapha)*, *isalop (isaloppes-sans-âme)* et *mangeurs-roches-sans-pitié-sans-manman* deviennent clairs à force d'être utilisés fréquemment et d'être mis en contexte. Le mot de la fin ici est que même si certains mots dans la prose de Chamoiseau restent opaques (comme c'est sans doute le cas dans la prose de Rabelais, actuellement), que ce soit pour des lecteurs francophones ou anglophones, les étudiants doivent être encouragés à apprécier l'œuvre de Chamoiseau d'une manière globale au lieu d'essayer d'analyser et de mettre en contexte chaque mot du lexique : même si des zones d'ombre persistent, localement, le texte peut néanmoins être saisi en entier.

3.5 : Les concepts linguistiques

Pour être en mesure de mener à bien une discussion à propos des conflits de langue dans l'œuvre de Chamoiseau, les lecteurs doivent se familiariser avec quelques concepts linguistiques de base tels que *la diglossie*, *un créole*, *le français régional* et *le français standard*. Il est aussi utile d'identifier quelques termes péjoratifs utilisés fréquemment par des locuteurs français pour décrire des langues non standard : *un patois*, *un sabir*, *un charabia*, *le petit-nègre* etc. Ces termes péjoratifs sont souvent utilisés par le Maître de Chamoiseau, pour lequel le créole représente une langue humiliante - marque de soumission et d'ignorance propre à la culture esclavagiste. Avant de commencer la première partie du texte intitulé *Envie*, l'enseignant peut commencer par une activité de « remue-méninges » pour établir une liste de pays francophones et des régions francophones de part le monde qu'ils peuvent écrire sur le tableau. Les étudiants peuvent ensuite ouvrir leurs livres à la partie dédicace « *Petites-personnes* » où l'auteur rend hommage à ces

régions autrefois colonisées par la France (même si cette liste comprend aussi des régions de France, comme la Bretagne et la Corse, à tendance autonomiste). Dans ce paragraphe d'introduction, Chamoiseau affirme que ce qui suit constitue « une parole de rire amer contre l'Unique et le Même », une hymne à la « diversalité » (terme introduit par les auteurs *Eloge de la créolité*) par opposition à *l'universalité* bien établie des valeurs européennes. En lisant la dédicace ensemble, l'enseignant et les apprenants peuvent identifier la nature des conflits présents dans l'histoire du *négrillon*.

Un autre exercice de prélecture serait d'encourager les étudiants à partager leurs souvenirs d'écoliers (par exemple, en écrivant une brève composition ou en racontant oralement leurs souvenirs à la garderie ou à l'école maternelle). Quels étaient les sentiments qu'ils ont ressentis (la peur, l'honneur, l'angoisse) ? Quels étaient leurs souvenirs de leurs premiers cours ? Ces souvenirs et ces images qui sont ancrés dans la mémoire des étudiants seront des points de repère utiles lors de leur lecture du texte, en facilitant la projection identifiante. Plus tard, lorsqu'on passera à la deuxième partie du roman, *Survie*, les étudiants pourront comparer leurs souvenirs d'antan à d'autres souvenirs : les contraintes de la discipline scolaire, les devoirs à faire chez eux, et la déception qui accompagne la dure réalité de l'école. Une comparaison entre les titres rimés des deux parties (*Envie, Survie*) confirme la déception du protagoniste vis-à-vis de l'institution scolaire. Au début de la deuxième partie, les étudiants peuvent prendre note des mots et des images qui suggèrent une certaine aridité, indicative de la dureté de l'expérience scolaire (*poussières sèches, l'asphalte chaud*), et une angoisse pesante (*le dos rond, l'œil terne, écoliers effarés, misère*).

3.6 : Comparaisons inter-linguistiques

Chemin-d'école décrit les expériences des enfants créolophones apprenant le français standard dans une salle de classe. La thèse pédagogique de Shelly implique que les difficultés qu'ils rencontrent lors de leur apprentissage de cette langue-cible ressemblent aux difficultés que font face les étudiants américains apprenant le français en tant que langue étrangère. Ces parallèles sont notamment visibles au niveau de la phonologie, dit-elle. Le créole comme l'anglais ne possède pas certaines voyelles telles que : /y/, /o/ et /œ/ du français standard. Le /R/ présente aussi un sérieux problème pour les enfants créolophones et les étudiants américains. On peut toutefois se demander si cette similarité peut réellement jouer un rôle favorable, vu l'importance (l'énormité) des différences culturelles entre ces deux classes. S'il faut en croire R. Balibar, les lecteurs lettrés, en raison de leur entraînement à la traduction, sont enclins plus que d'autres (non formés à la traduction) à assimiler une autre langue, quelle qu'elle soit. Mais ce genre de distinctions ne semble pas intéresser Shelly : elle passe à côté de tout l'aspect postcolonial du texte, qu'elle réduit à un simple contexte.

Chapitre 4 : approche postcoloniale de l'œuvre

Ce n'est que depuis de ce siècle que se multiplient les dossiers sur le postcolonial en France. Sur ce point, on lira avec intérêt la présentation du numéro spécial de la revue *Littérature*, consacré aux études postcoloniales, pour comprendre « les réticences du monde académique français à accueillir les théories postcoloniales anglophones » (*Littérature*, 2009 : 5) : alors que ces théories anglo-saxonnes reposent en grande partie sur des théories françaises des années soixante-dix, passées de mode en France (Lyotard, Derrida, Althusser), elles n'ont que fort récemment surgies en France – cela serait moins dû à « une quelconque anglophobie » (*Littérature*, 2009 : 7), disent les présentateurs, qu'à un refus de penser la Francophonie (mot lancé en 1880 déjà, puis oublié, avant d'être repris par Senghor) en termes postcoloniaux.

4.1 : Une analyse politique de Roberto Strongman

Abordons à présent la seconde analyse du texte de Chamoiseau, *The Colonial State Apparatus of the School : Development, Education, and Mimicry in P. Chamoiseau's Une enfance créole II: Chemin-d'école*, de Roberto Strongman (2007). L'école a toujours occupé une place importante dans la formation des idées, et est considérée comme l'un des principaux outils de reproduction de l'idéologie dominante lors de la colonisation. Des théoriciens marxistes français tels qu'Althusser et Balibar ont dénoncé l'immense pouvoir de l'éducation en tant qu'appareil idéologique d'Etat, une des institutions dans lesquelles les idéologies et les valeurs

dominantes sont inculquées aux plus jeunes. Même si l'étude d'Althusser est basée sur les inégalités rencontrées dans les classes, ses distinctions terminologiques peuvent être transférées sans peine, selon Strongman (et tous les théoriciens des études postcoloniales anglo-saxonnes, qui s'appuient fortement sur ce qu'ils appellent la « French Theory), dans le domaine du colonialisme, dans lequel l'ethnicité et la domination impériale deviennent les concepts centraux en lieu et place des concepts traditionnels du marxisme, tels que bourgeoisie et classe ouvrière. « La domination » et « l'exploitation » dans un contexte colonialiste se transcrit géographiquement comme « l'Ouest » et « le reste » ; et sur le plan ethnique : « L'Europe » et « L'autre ». Dans ce sens, les idées d'Althusser sur la reproduction des idéologies à travers l'éducation en vue d'atteindre les buts de la classe au pouvoir se transforment, dans un contexte colonial, en une reproduction de l'idéologie européenne à travers des matières enseignées dans les écoles coloniales.

Dans son article, Strongman ne se limite pas au livre de Chamoiseau, mais le met en parallèle avec le livre d'un autre auteur des Caraïbes, l'anglophone d'origine indienne V.S. Naipaul, né à Trinidad (*Miguel Street*). Il cherche en effet à démontrer que la domination coloniale fut complétée à travers la formation d'une élite locale, européanisé à travers l'éducation – que ce soit par le biais de la langue et la littérature anglaises ou par celui du français. L'école coloniale avait pour fonction, comme le disait Lord Macaulay (cite par Strongman,) de créer dans les Caraïbes anglaises « a class of interpreters between us and the millions whom we govern – a class of persons Indian in blood and colour , but English in tastes, in opinions, in morals and in intellect » (Strongman, 2007: 84). Ashcroft (également cité par Strongman) abonde dans ce sens en disant que « the advancement of any colonized people could

only occur, it was claimed, under the auspices of English language and culture, and it was on English literature that the burden of imparting civilized values was to rest » (Strongman, 2007: 84). Plusieurs critiques postcolonialistes caribéens mettent l'accent sur la langue et la littérature anglaises comme étant l'élément le plus crucial pour la formation des élites locales. Gauri Vishwanathan, par exemple, affirme que l'idéologie coloniale s'est incrustée grâce à la littérature anglaise – une discipline qui a éliminé la littérature native en lui collant une étiquette inférieure. Ce modèle d'éducation colonial utilisé par les britanniques pour la formation d'élites locales en Inde a aussi été adopté par les français pour lesquels les écoles coloniales « served almost exclusively the sons of chiefs and notables, and school authorities were called upon to sustain this elite through the years of primary education », selon Altbach (Strongman, 2007 : 85). Cependant, la fin de la colonisation européenne mit un arrêt à cette formation d'élites locales. Strongman établit un lien entre le postcolonialisme et le postmodernisme, en citant Lyotard, l'un des tenants de la *French Theory* : « the transmission of knowledge is no longer designed to train an elite capable of guiding the nation towards its emancipation, but to supply the system with players capable of acceptability, fulfilling their roles at the pragmatic posts required by its institutions » (Strongman, 2007: 85).

Il est important de réaliser que cet « entraînement » d'une élite locale, qui a préparé l'indépendance, fut un projet qui n'a pas réalisé l'égalité entre les intellectuels locaux et leur colon, mais au contraire garantissait leur infériorité en suscitant un discours approximatif et dégradant qui ne sera jamais considéré comme un discours européen. C'est ce procédé que Frantz Fanon dans *Les Damnés de la Terre* dénonce, en parlant d'une « imitation caricaturale » (Strongman, 2001 :85) et qu'Homi Bhabha considère « a flawed colonial mimesis, in which to be

Anglicized is emphatically not to be English » (Strongman, 2007 :85). Ce « colonial mimicry » comme l'appelle Bhabha, cette imitation coloniale, est « the desire for a reformed, recognizable other, as a subject of difference that is almost the same but not quite » (Strongman, 2007 :85). Non moins, le système scolaire colonial français produit des sujets presque français, tout en laissant subsister des petites différences (d'accent, par exemple, ou de prononciation) qui disqualifient le sujet. D'où, dans les rares cas d'exception, les réactions européennes face aux « imitations » parfaites : un tel parle ou écrit si bien, qu'on en oublierait (presque) la couleur de sa peau.

Une Enfance Créole II: Chemin d'Ecole (1994) explore le thème de l'éducation coloniale en prenant en compte son rôle en tant que machine reproductrice des idéologies chères à la culture européenne - opprimant la culture locale caribéenne subordonnée et exploitée. Il faut remarquer que Strongman, dans son analyse de Chamoiseau, ne se soucie que des réactions négatives à la culture française dont témoigne le livre, alors que Chamoiseau prend soin de noter aussi sa fascination pour le modèle français : la révélation de la littérature est donnée comme un bienfait indirect du système scolaire colonial. Et l'auteur a suffisamment intériorisé ce modèle que pour désirer lui-même en faire partie – à sa façon critique, bien sûr, c'est-à-dire tout en prenant ses distances. Car tout aussi certainement, dans son texte, l'éducation - et plus particulièrement l'éducation linguistique - est présentée comme étant une forme dangereuse de développement, complice de la colonisation dont le but ultime est la production de sujets coloniaux subalternes, imitateurs approximatifs de la culture métropolitaine. L'éducation coloniale est exposée à travers une narration dans laquelle les Caraïbes est à l'image de l'enfant qui grandit sous l'influence européenne. L'éducation dans ce roman, conclut Strongman, est une

allégorie du colonialisme ; et la critique de cette éducation, en tant qu'allégorie d'une progressive autonomie politique, a pour but final de produire un contre-discours au colonialisme, dans une forme littéraire suffisamment libérée de son modèle français que pour permettre au lecteur de se libérer à son tour des contraintes que font peser sur lui l'école qui lui a appris à lire.

Le jeune protagoniste dans l'œuvre est un miroir de la propre enfance de Chamoiseau. L'enfance du « négrillon » coïncide en effet avec l'enfance de l'auteur sur plusieurs plans, tels que l'endroit, l'époque et les détails personnels de la fiction. Dans le genre actuel de la fiction caribéenne, la manière indirecte dont l'auteur révèle le nom du jeune protagoniste reflète le nom caché de l'auteur : « Son nom était un machin compliqué rempli de noms d'animaux, de chat, de chameau, de volatiles et d'os » (Chamoiseau, 1994 :54). Récit à caractère autobiographique, *Chemin-d'école* raconte les débuts scolaires d'un jeune garçon à la troisième personne. Il constitue la suite d'*Une Enfance Créole I: Antan d'Enfance*. Ce premier récit s'attachait à décrire l'attachement puissant unissant l'enfant et sa mère, Man Ninotte, qui dans ses gestes et son langage réunit les aspects idéalisés de la Martinique. Son langage et sa culture créole agissent, dans le second récit, comme un paradoxe face à l'environnement français de l'école que l'enfant commence à fréquenter. Les différences entre les cultures martiniquaise et française donnent lieu à une friction qui dénonce et critique la stratégie coloniale de façonner les colonisés au moyen de l'exportation de l'idéologie métropolitaine grâce à l'imposition de l'école coloniale. Chamoiseau utilise donc la voix et la perspective d'un enfant pour présenter et juger la colonisation européenne des Caraïbes - tout comme le fait, selon Strongman, V.S Naipaul dans son roman *Miguel Street*.

4.2 : Les Antilles créoles

Au début du roman, dans la première partie *Envie*, nous voyons que l'enfant rêve d'aller à l'école comme ses aînés. Il se sent abandonné quand ils quittent tous la maison, tôt le matin, et décide d'imiter ses aînés en faisant semblant d'aller à l'école en enfilant son sac à dos. Il insiste chaque jour pour aller à l'école, rendant la vie dure à sa mère :

Alors, chaque jour, chaque jour, il réclamait l'école. Réclamer est un mot mol. Disons qu'il tourmentait l'existence de Man Ninotte, la suivait pas à pas comme déveine envoyée, contrariait son balai, brisait ses chants de lessive, transformait ses repassages en cauchemar ralenti. (Chamoiseau, 1994 : 32)

La demande incessante de l'enfant pour aller à l'école illustre la façon dont l'école est présentée comme un endroit désirable aux yeux des colonisés. Comme ce désir est purement mimétique, et repose sur la rivalité (pourquoi eux ? pourquoi pas moi ?), il n'est pas besoin de sollicitation externe pour le créer. La manière dont ce désir est inconsciemment intériorisé prépare à l'élimination de la culture native et de ses effets secondaires. En fait, ce désir inhérent chez l'enfant dépeint la façon sournoise dont la culture métropolitaine est imposée par les colonisés eux-mêmes. Cette envie d'avoir accès à la culture métropolitaine n'a même pas besoin d'une campagne de propagande idéologique pour s'ancrer dans les consciences.

Chamoiseau parle, tout comme Naipaul, du fait que l'éducation est de mèche avec la colonisation : il l'illustre à travers la représentation critique (et même caricaturale) des enseignants qui ont intériorisé cette dangereuse assimilation des modèles européens et en

deviennent ainsi les propagateurs. Dans le roman de Chamoiseau, le caractère de Man Salinière (l'enseignante à l'école maternelle) et du Maître sont employés similairement pour souligner à quel point les enseignants collaborent à cette entreprise de colonisation. Man Salinière qui s'occupe de « La maternelle-poulailler », comme l'appellent les aînés du jeune protagoniste, a pour fonction d'introduire à la culture métropolitaine. Dès les débuts de l'éducation scolaire de l'enfant, on se rend compte qu'elle est submergée dans une sous-culture française (le folklore) :

Chez Man Salinière, il apprenait de quoi alimenter d'interminables monologues avec Man Ninotte. Il pouvait babiller de la fée Carabosse, des sept nains, des affaires de sirènes, de pommes, de poires, d'un frère Jacques qui somnole, de son ami Pierrot-prête-moi-ta-plume. Il savait les problèmes de la Belle au bois dormant. Il débitait l'enfilade du Printemps, de l'été, de l'Automne et de l'Hiver. Il pouvait dessiner la tour Eiffel, des trains, des bottes de foin. (Chamoiseau, 1994 : 44).

Chamoiseau décrit Man Salinière comme étant une « mulâtresse » (ce qui correspond dans les Iles à une véritable « caste » privilégiée) pour souligner son attachement à la culture métropolitaine et par conséquent la présenter comme une traîtresse culturelle. Le père du jeune garçon, facteur de son état, et qui visiblement a été peu scolarisé, se montre pour le moins déconcerté par les dessins de son fils, sur lesquels figurent des pommes et des maisons à cheminées au lieu des mangues locales, et fait à propos de l'école une remarque très pertinente et ironique que les lecteurs créolophones comprendront immédiatement : « on entrain mouton pour en sortir cabri » (Chamoiseau, 1994 :45).

Le Maître tant redouté est le successeur de Man Salinière. Il continue en l'accélégrant ce procédé d'assimilation auprès de ses élèves. L'impact des images inconnues, exotiques (telles que la neige ou les chansons de la Bretagne et de la Provence apprises avec Man Salinière)

trouve à s'amplifier pour culminer dans la représentation mensongère de l'Histoire, lorsque le maître inculque aux petits Martiniquais la leçon de « Nos ancêtres les Gaulois ». Contrairement à Man Salinière, le Maître a la peau très noire ; mais, par réaction, il se présente comme étant très européen : « Quel était ton visage premier Maître ? Tu étais très noir de peau... le cheveu bien lissé de vaseline... » (Chamoiseau, 1994 : 56). Chamoiseau décrit le Maître comme « un nègre blanchi ». La croyance du Maître en un développement narratif rectiligne de l'Histoire est très clairement formulée : « Le négroïde aimait entendre la Maître leur conter l'Histoire du monde. Tout semblait simple et juste. Tout convergeait vers un progrès inéluctable » (Chamoiseau, 1994 : 172). C'est cette croyance du Maître en un Progrès continu qui l'a convaincu de la nécessité de former les petits Martiniquais à la française. L'Histoire du monde épouse les traits de l'histoire littéraire, lorsque le Maître introduit ses pupilles à la littérature classique française : Georges Sand, Alphonse Daudet, Saint-Exupéry. Hugo, Lamartine, La Fontaine. En termes de littérature enfantine, ceux-ci s'ajoutent à la liste des elfes, des druides et des fées extraits du folklore européen au détriment de la riche littérature orale antillaise « qui évoquait des zombis, des Chouval-trois-pattes, des Manman Dlo, des Volantes... » (Chamoiseau, 1994 :179). Chamoiseau révèle à quel point les enseignants coloniaux ont dénigré la culture locale caribéenne par l'imposition d'une narration exclusive qui dépeint les récits locaux comme étant retardés et ridicules, comparés aux grandes traditions européennes.

Dans son œuvre, Chamoiseau crée une textualité hybride dans lequel le français et le créole se mêlent et se défient l'un l'autre. Mais d'autres types de parlers interviennent, tout aussi « artificiels », qui s'expliquent par un désir trop fort d'imitation du français, un souci excessif de dé-créolisation. Certains critiques martiniquais ont baptisé ce mélange un « français-banane ». Par

exemple, on retrouve cela chez le Maître qui vénère le français mais qui a une profonde aversion pour le créole. La leçon phonétique du Maître pour apprendre aux élèves à prononcer le /r/ (qui a tendance à disparaître en créole) est assénée avec un accent métropolitain exagéré :

Qu'ai-je crû ouïr ? Notre classe se verrait-elle hantée d'une présence fantomatique à l'instar de Ronceveaux qui, depuis le preux Roland, effraye le voyageur ? Montrez-vous, s'il vous plait...
(Chamoiseau, 1994 : 53)

Cet usage exagéré du /r/ exprime son dégoût et sa rage à l'égard de la dégradation du français par le créole :

Qu'est-ce que j'entends, on parle créole ?! Qu'est-ce que je vois, des gestes macaques ? Où donc vous croyez-vous ici !? Parlez correctement et comportez-vous de manière civilisée... (Chamoiseau, 1994 :65)

La conviction du Maître de la supériorité du français métropolitain, et de l'infériorité du créole et du français local, le pousse à se moquer de la prononciation de ses élèves et à inculquer chez eux depuis un jeune âge le désir d'atteindre un niveau européen à travers l'éducation – et cela de manière impitoyable. Ainsi, quand le Maître fait l'appel quotidien, « deux-ou-trois, au lieu du *Présent exigé*, mâchouillaient un difficile Pouézon... Le Maître, impitoyable, les poursuivait : Plaît-il ? » (Chamoiseau, 1994 :52). Par contre, nous voyons que le Maître est aux petits soins avec les quelques élèves tout juste arrivés de France (et sachant donc prononcer comme il faut), alors qu'il dégrade ceux qui sont originaires de Martinique. Les élèves en réponse à la tyrannie du Maître se montrent rebelles dans leur façon de parler. Ils se mettent à rouler des /r/ là où on ne devrait pas en mettre : « alors les petites-personnes se mirent à semer les r là où il n'y en avait pas. Châtier devient chartier, fumer devient furmer » (Chamoiseau, 1994 :90). Dans le roman de Chamoiseau, l'ironie est utilisée comme acte de résistance contre l'imposition des idéologies

européennes : cette ironie puise sa force précisément dans la culture locale que l'école cherche à éliminer. Puisqu'il occupe une place inférieure dans la hiérarchie scolaire, le jeune protagoniste devient une figure allégorique de la communauté antillaise : les enfants résistent à l'imposition des valeurs européennes tout comme un parti politique caribéen résisterait à la domination politique extérieure. Si l'ère coloniale a souvent utilisé l'image du négriillon-modèle pour représenter les Caraïbes, Chamoiseau renverse cette image pour révéler l'asymétrie injuste dans le pouvoir implanté par le système colonial.

Chapitre 5 : Chamoiseau et Balibar

Les deux approches que nous avons longuement présentées et commentées sont toutefois insatisfaisantes en elles-mêmes. De plus, il est difficile de les concilier, ou de les appliquer en même temps. Et alors que l'une paraît trop simplifier les données, l'autre semble les complexifier au possible. Le problème d'une approche telle que celle de Strongman, et en général des travaux en théorie postcoloniale, c'est qu'en voulant être absolument critiques, ils finissent par jeter « l'enfant avec l'eau du bain ». Puisque les textes francophones sont le produit d'un métissage, il y a bien deux aspects qui les caractérisent : l'un « étranger », l'autre « français » ; et jamais Chamoiseau n'a envisagé la destruction de la langue dans laquelle il s'exprime ; il n'a pas non plus vécu cette langue comme un « carcan » au moment où il fait de la littérature. Pour ce qui concerne l'approche de Shelly, elle ne s'interroge jamais sur les conditions scolaires spécifiques dans lesquelles les auteurs comme Chamoiseau ont eux-mêmes appris à lire et à écrire. En ne considérant qu'une classe de FLE, et en ne prêtant aucune attention aux inégalités éventuelles de son public universitaire, elle efface donc justement ces inégalités que le texte de Chamoiseau cherche à faire ressortir. Des deux approches, laquelle privilégier dans notre enseignement universitaire ? L'une donne du texte une image appauvrie et peut-être falsifiée à force de simplification ; l'autre est presque un pamphlet politique. Comment trouver le juste milieu, entre l'approche didactique et l'approche postcoloniale, dans nos cours de littérature et dans notre façon de parler de la littérature ? Seule une approche qui concilierait à la fois les aspects didactique et critique permettrait d'éviter ces deux limitations. Cette approche existe : il s'agit des travaux d'orientation marxiste (déjà signalés) de Renée Balibar, qui portent sur l'enseignement de la langue et de la littérature française. Cette approche a en commun avec celle

de Strongman la volonté de mettre en question le statut des œuvres en les plaçant dans un contexte politique; et elle partage avec celle de Shelly le souci de s'intéresser à la situation d'enseignement de la littérature, en faisant de l'école (primaire) le laboratoire de toute écriture.

5.1 : L'Etranger

Dans *Les Français fictifs* (1974), Renée Balibar émet la thèse que l'école primaire, en dépit des apparences qui nous la font la négliger, est le point de départ de tout écrivain. Elle décrit comment les exercices simples que nous faisons en tant qu'enfant au cycle primaire, nous forment à l'écriture adulte. Le texte qui illustre le mieux, selon elle, cette « écriture primaire » dans le canon littéraire français est le texte d'Albert Camus, *L'Etranger*, (1942) et son usage massif du passé composé, considéré comme une forme simple, par opposition au passé simple, qui lui, ne serait pas simple du tout. Le texte commence par une phrase simple, dont chacun se souvient (sans doute à cause de son exemplarité scolaire) : « Aujourd'hui maman est morte » (Camus, 1942 :9). C'est une structure de phrase que nous retrouvons souvent dans des manuels de grammaire pour enfants : « Aujourd'hui maman est allée au marché ». Tout le texte est ainsi composé de phrases simples utilisant le passé composé et non pas le passé simple comme il est coutume d'utiliser dans les textes littéraires – dont il facilite l'approche en démontrant qu'un français « primaire » ou « élémentaire » peut être utilisé pour accomplir un chef-d'œuvre. Le texte de Camus est révolutionnaire en cela, car il permet de donner une idée plus démocratique du français - le succès de ce livre étant dû au fait qu'il est écrit en français simple et qu'il attire ainsi plus de lecteurs. La thèse de Balibar est que tout lecteur peut s'identifier au héros en lisant ce texte et c'est un texte qui est solidaire avec la société car il renforce les deux types de français

présents à l'école : le français simple (destiné historiquement aux classes sociales « primaires »), et le français secondaire (à haute valeur littéraire, destinée aux classes plus élevées). Ce fossé linguistique sépare l'enseignement en France en deux degrés scolaires, le primaire et le secondaire, qui correspondent à des divisions de classe sociale : seuls les plus favorisés passent en secondaire, écrit Balibar. On retrouve plus fortement encore cette division dans l'école coloniale, où Gros-Lombric, par exemple, est exclu des plaisirs de la littérature. C'est pourtant une question importante, si on se place dans le contexte sud-africain qui est le nôtre, c'est-à-dire dans le contexte d'un pays en voie de développement. L'enseignement du Français langue étrangère repose sur le mythe d'un commencement absolu ; tous les étudiants seraient égaux devant l'apprentissage de cette langue. Mais on remarque que dès qu'il est question de littérature, les étudiants d'origine défavorisée ont tendance à échouer, et ne comprennent pas ou ne s'intéressent pas à la littérature. La seule connaissance d'un français élémentaire ne leur permet pas d'accéder à un niveau supérieur de la langue. Une lecture de textes francophones, basée sur les travaux à la fois didactiques et politiques de Balibar, pourrait les aider de ce point de vue, en évitant à la fois la simplification d'une lecture essentiellement pédagogique et la complexité d'une lecture exclusivement idéologique.

Selon Balibar, cette présence de deux types de français, dans la littérature française moderne, est une marque du réalisme littéraire : c'est parce que le roman français a voulu refléter la réalité sociale qu'il a bien dû abandonner l'usage exclusif d'un parler hautement lettré, afin de pouvoir inclure, par exemple, le patois des classes ouvrières ou des paysans. Mais ce type d'écriture s'est d'abord développé dans les écoles, selon Balibar. A partir de la Révolution française, écrit-elle dans *Le français national* (1974b), s'est fait ressentir le besoin de

démocratiser la langue française. On a donc ouvert l'école à des couches de la population exclues auparavant de l'école primaire ; au même moment, on a simplifié cette langue afin de la rendre accessible aux écoliers du primaire. La langue lettrée, quant à elle, était réservée à ces couches de la population privilégiées qui avaient accès au secondaire, et donc aux Lettres. Selon l'école républicaine, « le programme d'exercices grammaticaux menant de la « phrase simple » à la « phrase complexe » la plus raffinée paraîtrait bon lorsqu'il permettait de sélectionner « les meilleurs » élèves, ceux qui d'emblée auraient, par « aptitude » spéciale, saisi les virtualités de la phrase française « pure et simple » (Balibar, 1974b : 133). A côté de cela, l'école faisait usage de la littérature « sous l'aspect d'un autre français indépendant, idéalement identique au français élémentaire national, mais idéalement valorisé dans ses composantes élitaires de manière à dévaloriser le français « simple » et « commun », le français « tout court », dans la compétition scolaire » (Balibar, 1974b : 136). Peu à peu s'est formé, au XIX^{ème} siècle, un type de roman jouant sur les deux registres de la langue française. Au XX^{ème} siècle, le réalisme littéraire s'est tellement développé qu'un roman peut avoir l'air d'être écrit en un français simple exclusivement, comme c'est le cas avec *L'Etranger* : mais on y reconnaît toujours la présence de l'autre couche, purement littéraire, qui fait du texte une chose hybride - ce que Balibar appelle un « compromis » stylistique entre les deux états de la langue. Elle en conclut que l'école primaire et ses phrases simples, forment le « refoulé » du texte littéraire.

En effet, rares sont les écrivains qui admettent l'influence sur eux des phrases élémentaires apprises à l'école primaire. Mais dans le texte de Chamoiseau, *Une enfance créole*, nous voyons que le narrateur met l'accent sur l'école primaire comme centre de formation pour le futur écrivain. C'est à l'école primaire qu'il apprend les règles de base, qu'il apprend le français,

comment composer une phrase et comprendre le fonctionnement de la langue et de l'écriture françaises. Ce texte rejoint la thèse de Balibar sur l'école primaire comme point de départ de tous les écrivains. Il en constitue même une parfaite illustration. La différence entre le texte de Camus et le texte de Chamoiseau est que dans *L'Etranger* la scène du primaire est cachée alors que dans l'autre, elle est ouverte et explicite. Si nous suivons la thèse de Balibar, c'est bien là, à l'école primaire, que Chamoiseau façonne sa carrière d'écrivain suite au contact aliénant avec la langue, la littérature et l'écriture : c'est lui, le véritable « étranger ». Toutefois, le conflit entre la culture créole et la culture française crée un déséquilibre, qui est résolu grâce à la littérature car l'écrivain parvient à intégrer les deux mondes dans son texte en leur donnant à tous deux la parole. L'eurocentrisme disparaît et il y a une fusion entre la réalité créole et la langue française. Cela apparaît très bien dans le style de Chamoiseau, qui consiste à rendre « étrange » ou « étrangère » la langue française. Il y a peu de phrases en créole, dans le texte, car il ne s'agit pas, comme dans certains romans exotiques, à donner une couleur locale ; mais la langue française est sans cesse truffée de créolismes. Elle est travaillée jusqu'au point où elle donne un son différent, mais jamais elle ne devient inintelligible : tout lecteur français, d'abord surpris, peut surnager en s'accrochant au contexte, et savourer les expressions comme d'heureuses surprises. Il entre ainsi moins dans une relation colingue avec le texte que dans un échange intime. Le colinguisme est une association officielle entre les langues. Dans ce cas précis, ce lien serait entre le français et le créole, même si le créole est seulement une langue véhiculaire aux Antilles et non pas la langue officielle. Néanmoins, il y a une certaine réglementation pour la coexistence entre les deux langues. La littérature dépasse ce stade et devient un outil démontrant une interaction entre les langues qui sont présentes, menant à « l'interlangue », c'est-à-dire à l'interpénétration désordonnée des langues.

5.2 : Chamoiseau lecteur

La relation interlingue entre français et créole est aussi une relation littéraire. Il existe, par exemple, chez Chamoiseau, tout un jeu d'intertextes. On se rappelle que le négriillon s'initie à la littérature grâce à la lecture d'œuvres françaises. Sa passion pour les livres ne s'est jamais affaiblie. Il se rappelle cela, dans *Ecrire en pays dominé* : « J'avais beaucoup lu, j'avais beaucoup imité, beaucoup écrit et dessiné de petites histoires qui ne se passaient pas aux Antilles, mais dans les endroits de mes lectures » (Chamoiseau, 1997 : 46). Devenu auteur, Chamoiseau continue de lire ou de relire et injecte dans son écriture les effets de ses lectures : celles d'auteurs créoles admirés (Césaire, Glissant) ; mais aussi d'auteurs français célèbres, appartenant au canon. Par exemple, il y a dans *Chemin-d'école* de nombreuses références aux *Fables* de La Fontaine (Chamoiseau, 1994 :161), incontournables dans les petites classes. Il y a aussi un passage entier qui a été prélevé tout simplement d'un fameux poème de Baudelaire, qui figure dans toutes les anthologies scolaires, *L'Albatros* : « les bawoufeurs demeuraient échoués, lamentables parmi nous, un peu comme les princes des nuées qui hantent les tempêtes et se rient des archers », suivi par une référence savante au poète : « Que Charles-Pierre me pardonne » (Chamoiseau, 1994 :146). Chamoiseau intègre en effet surtout des références intertextuelles à une littérature enseignée. L'exemple le plus frappant est le passage où le négriillon fait son entrée dans la classe du Maître et que celui-ci lui demande son nom. L'enfant est incapable de répondre, et bredouille en massacrant son propre nom, et du coup son identité aussi. C'est aussi le seul passage où est fait le rapport entre le négriillon et l'auteur lui-même:

Comment vous appelez-vous? En prononçant son nom, le négriillon suscita, malgré

l'effroi ambiant, de petits ricanements parmi les petites-gens. Ainsi, il eut conscience de deux choses insoupçonnées auparavant et qui allaient empoisonner ses jours d'écolier. Son nom était un machin compliqué rempli de noms d'animaux, de chat, de chameau, de volatiles et d'os. Comme si cela ne suffisait pas, il se découvrit affublé d'une prononciation réfugiée en bout de langue qui l'amenait à téter les syllabes les plus dures et à empâter les autres. Cela transforma son nom en un mâchouillis d'un haut comique qui acheva son anéantissement (Chamoiseau, 1994 : 54).

Le nom de Chamoiseau est donc dit sans être dit : le lecteur doit le deviner. Je citerai ici longuement un chapitre du livre de Jean-Louis Cornille (*Plagiat et créativité*, 2008), qui rétablit l'origine de ce passage, en renvoyant à une page du début de *Madame Bovary*, où le jeune Bovary fait son entrée en classe :

Difficile de ne pas faire le rapprochement avec le passage flaubertien cité plus haut, où nous lisons que « le même bredouillement de syllabes se fit entendre, couvert par la huée de la classe ». Le nom de Chamoiseau, au lieu de se contracter, comme pour « Charbovari », se dilate au contraire, et devient, dans le bégaiement du petit créole: « Chat/Chameau/oiseau », pour aussitôt se réduire inversement en un « machin », un « mâchouillis » d'os broyés aussi provocateur de rires que le « Charivari » flaubertien (...). Sans doute, ce nom de Chamoiseau n'est-il pas dit en toutes lettres dans le texte. Mais un peu plus loin, la même scène se répète, lorsqu'un autre écolier manque de répondre présent à l'appel de son nom: « – Et quel est votre patronyme, mon brave? –Gros-Lombric, mèssié... Plaît-il? – Gros-Lombric, mèssié... ». Si l'ami Gros-Lombric n'a pu répondre à l'appel de son patronyme, c'est qu'il n'est capable de se reconnaître que dans son « surnom créole ». Le procédé est pourtant le même que dans le cas du premier élève et si l'ossature du nom de Chamoiseau se laisse décomposer en autant d'animaux, dont les mots forment un complet bestiaire, comprenant chats, chameaux et oiseaux, n'est-ce pas en écho à cet abominable ver de terre, censé figurer la réalité souterraine d'un parler créole qui, observons-le au passage, contient sous forme d'anagramme son terrifiant antidote: « école »? » (Cornille, 2008 : 26-27).

Strongman, qui cite également ce passage, ne voit pas cette allusion à Flaubert – sans doute parce qu’il ne peut pas envisager que Chamoiseau, dans lequel il voit un auteur anti-colonial, donc anti-français, ferait des allusions à la littérature française. Cet exemple, ainsi que d’autres allusions littéraires plus évidentes, à La Fontaine, à Baudelaire, etc., indiquent pourtant le souci de Chamoiseau de s’inscrire dans la littérature française et de la prolonger. Il n’y a pas rejet, mais au contraire échange et « dialogue » avec le patrimoine littéraire français. Les biens nationaux que sont les chefs-d’œuvre littéraires français sont tout simplement teintés d’une couleur créole, conclut Jean-Louis Cornille (2008 : 27). Ces remarques nous amènent à nous demander pour finir à qui s’adressent les textes de Chamoiseau.

Chapitre 6 : les deux publics

Dans son livre *Qu'est-ce que la littérature?* (1948), Sartre répond à la question du titre en en posant une autre : « pour qui écrit-on? ». En raison de son engagement politique, sa réponse aura tout à voir avec les classes sociales. Les écrivains français, dit-il, au moins depuis le XIX^{ème} siècle, n'écrivent que pour une seule classe : la bourgeoisie – alors que c'était l'aristocratie qui constituait son public jusqu'alors (au moins jusqu'au XVIII^{ème} siècle). Même si, à l'heure actuelle, les considérations de classe et d'origine sociale semblent avoir perdu de l'importance dans une société globale comme la nôtre, la question demeure importante, en particulier lorsqu'on considère la littérature francophone – surtout celle qui émane des anciennes colonies, où de fortes inégalités sociales continuent d'exister. Essayons donc de transposer cette question de Sartre à notre domaine. Pour qui écrivent les écrivains francophones? Il serait trop simple de répondre qu'ils écrivent pour des lecteurs francophones, français y compris. Il faut distinguer. Si des écrivains vivant en dehors de la France choisissent d'écrire en français, et si, de plus, ils sont publiés à l'intérieur de la France, il y a fort à parier qu'ils écrivent pour un lectorat français, avant tout. Mais pas exclusivement : en même temps, vu les réalités non-françaises qu'ils décrivent, ils s'adressent également à leur propre lectorat régional ou national. Un écrivain comme Césaire, qui a publié dans les années cinquante, a été lu d'abord par les français, sans doute ; mais sa parole s'adressait en priorité aux Antillais auxquels il voulait rendre leur fierté, et c'est bien comme cela que l'a lu Chamoiseau. Cette distinction ne peut manquer d'avoir des répercussions énormes sur leur production littéraire, car la question du destinataire est au centre

de l'activité littéraire : on n'écrit jamais dans le vide, on écrit toujours pour quelqu'un ; l'auteur se fait donc forcément une idée de son public : il le cible, ou du moins s'en fait une image. Pour un écrivain francophone, à la différence de l'écrivain français, ce public est double : il doit à la fois s'adresser à des lecteurs en France, qui forment une masse potentielle énorme mais superficielle, et à ses lecteurs à domicile, forcément moins nombreux, mais plus directement concernés. On ne peut pas les séduire de la même façon. Mais il y a plus : ces deux publics reçoivent le même texte de façon très différente. Car alors que les lecteurs français le perçoivent comme un objet étranger ou exotique, les lecteurs sur place le reconnaissent comme un produit local. Par exemple, le texte de Chamoiseau est perçu comme exotique, étrange et différent, à Paris, alors que son contenu apparaît normal ou naturel dans les Iles. La lecture est donc totalement différente selon qu'on le lit d'un point de vue ou de l'autre. Comment l'auteur peut-il concilier cette contradiction ? Comment aussi peut-il augmenter le nombre des lecteurs locaux ? C'est ici que Chamoiseau fait intervenir la notion de créolité avec le plus d'efficacité : elle lui permet de faire appel à une masse autrement plus importante de lecteurs, même s'ils sont dispersés en une diaspora. Cette masse dispersée peut faire contrepoids à la grande concentration de lecteurs en France. Un problème supplémentaire se rencontre ici : contrairement à ce qui se passe dans le monde anglo-saxon, la littérature française est concentrée en un seul lieu : Paris. Sartre avait déjà vu cela, en le déplorant : « C'est à Paris que les écrivains de province, s'ils sont bien nés, se rendent pour faire du régionalisme ; à Paris que les représentants qualifiés de la littérature nord-africaine ont choisi d'exprimer leur nostalgie d'Alger » (Sartre, 1948 : 208). Chamoiseau est publié à Paris, chez l'un des éditeurs les plus en vue : jamais il n'a envisagé de n'être publié qu'à Fort-de-France. Mais il évitera la contradiction en affirmant qu'il porte sa parole (et celle de ceux qu'il représente) au monde entier : c'est ce qu'il appelle « diversalité ».

Mais ce n'est peut-être qu'une « diversion », une façon habile de masquer la contradiction entre les deux publics ?

Cette contradiction reste entière, même si Chamoiseau semble l'adresser, en fusionnant en un style unique l'apport des deux cultures, grâce au métissage littéraire. Ce que cherche le lecteur antillais dans l'œuvre de Chamoiseau (ou ce qu'il y trouve), c'est ce que Chamoiseau trouvait lui-même dans la lecture des œuvres de Césaire ou de Glissant : un réveil, une conscientisation de sa propre identité, une révélation de soi. Ce que le lecteur français y cherche ou ce qu'il y trouve est très différent. C'est la reconnaissance de l'autre, et non de soi. Sartre l'avait formulé ainsi (nous adaptons son texte) : « L'appel que l'écrivain (noir) adresse à son public (noir), c'est, qu'il le veuille ou non, une incitation à la révolte » (Sartre, 1948 : 136). C'était le cas déjà de Césaire, dont le cri, dans un français dépourvu de tout créolisme, sonnait la révolte du noir. Mais l'appel « qu'il lance dans le même temps (aux lecteurs en France) c'est une invite à la lucidité, à l'examen critique de soi-même, à l'abandon de ses privilèges » (Sartre, 1948 :136). Pour reprendre l'exemple de Césaire, il a non seulement modifié en profondeur la façon dont l'Antillais se perçoit en lui donnant une existence culturelle reconnue (le cri de révolte), il a modifié aussi la manière dont les Français perçoivent l'Antillais. C'est parce que l'Autre existe comme un autre soi-même qu'il peut enfin avoir droit à l'existence. La réussite de cette double opération n'est pas basée sur la notion d'universalité habituellement citée. L'universel, c'est encore un concept européen ; Chamoiseau lui opposera la « diversalité » : il réagit contre l'universel, valeur bourgeoise humaniste selon Sartre (nous sommes tous pareils, tous égaux), en lui opposant le « diversel », réaffirmant le droit à la différence dans un monde de plus en plus uniforme, et dans lequel toute sensation d'exotisme est devenue un stéréotype

(Sartre, 1948 : 237). L'analyse de Sartre que nous venons de suivre en l'adaptant, il l'avait en fait menée par rapport aux écrivains du siècle des Lumières : « au XVIIIe siècle, l'auteur dispose de deux publics également réels et peut à son gré s'appuyer sur l'un ou sur l'autre » (Sartre, 1948 : 148), l'un, naissant, de la bourgeoisie montante ; l'autre, vieillissant, de l'aristocratie. L'histoire ne fait peut-être que se répéter : et au XXIème siècle, la littérature de langue française se retrouverait dans une situation semblable à celle qu'elle a déjà connue il y a plus de deux cents ans.

Ces considérations sur le double public de l'œuvre sont annoncées déjà avant même que ne débute le livre de Chamoiseau. Celui-ci commence en effet par une longue apostrophe qui réunit la diaspora de son lectorat :

des Antilles, de la Guyane, de Nouvelle-Calédonie, de la Réunion, de l'île Maurice, de Rodrigues et autres Mascareignes, de Corse, de Bretagne, de Normandie, d'Alsace, du Pays basque, de Provence, d'Afrique, des quatre coins de l'Orient, de toutes terres nationales, de tous confins étatiques, de toutes périphéries d'empires ou de fédérations, qui avez dû affronter une école coloniale, oui vous qui demain l'affronterez autrement, cette parole de rire amer contre l'Unique et le Même, riche de son propre centre et contestant tout centre, hors de toutes métropoles, et tranquillement diverselle contre l'universel, est dite en votre nom (Chamoiseau, 1994 : 13).

On remarquera que l'auteur y inclut des régions traditionnellement incorporées dans la Nation française qui revendiquent un certain degré d'autonomie: la Corse, la Bretagne, l'Alsace, la Provence, et même la Normandie, terre de Flaubert et de Maupassant, qui n'a jamais revendiqué de statut à part. Ceci donne de la France une image éclatée, dont est exclu le centre : Paris, c'est-à-dire la « métropole ». Dans le cas de la France, les deux sens de « métropole » (« ville principale d'une région ou d'un Etat » et « Etat dont dépendent des pays ») se rejoignent,

puisque Paris est le centre unique. On s'adresse aux frères en créolité, dispersés sur le globe, tout en rêvant d'une gloire qui ne peut venir que de Paris, en raison de l'extrême centralisation de la nation. Un exemple : Chamoiseau, dans son apostrophe aux lecteurs créoles, affirme que « cette parole de rire amer (...) est dite en votre nom » (Chamoiseau, 1994 :13). En même temps la formulation de cette parole « amère » échappe en partie à ceux à qui elle s'adresse, puisque seul un lecteur lettré et spécialisé pourra saisir l'allusion à l'un des titres du célèbre poète français, né en Martinique, Saint-John Perse, *Amers*, (1957) que Chamoiseau cite souvent ; ou même faire le lien entre le mot « amer » et celui d'Amérique (non prononcé), qui est le lieu où l'auteur vit.

On peut d'ailleurs se demander si les deux titres donnés par Chamoiseau à son œuvre n'illustrent pas cette dualité des publics visés : l'un, grammaticalement irréprochable, semble s'adresser au lectorat de France, en insistant sur son origine exotique (« Enfance créole ») ; l'autre, par le trait d'union reliant ses deux composantes, paraît viser plutôt un public créolophone (« Chemin-d'école »). La même distinction se retrouve encore dans les citations données en début du livre. On dirait que ces deux citations font référence à leur tour aux deux types de lecteurs. La première (en créole, suivie de sa traduction) est celle d'un auteur créole, nommé Jean-Pierre Arsaye (Chamoiseau, 1994 :11) : « Lé ou poèt ou ka pwan fé » (« Quand tu es poète, oh quel fer... ! ») ; la seconde, celle d'un coiffeur anonyme, M.J.C. (Chamoiseau, 1994 :11), qui tient des propos en français (« Il faut prier le ciel pour disposer chaque jour de quelque chose à rire – mais sans rire de personne »). Bref, un lettré et un non-lettré. On retrouvera cette même dualité encore dans l'opposition qu'introduit l'auteur entre le « négryllon », qui est plus ou moins bon élève, et son ami Gros-Lombric, cancre qui est condamné à ne pas poursuivre ses études. Et même la manière dont Chamoiseau organise son

autobiographie semble refléter cette dualité des publics, puisqu'il joue à la fois sur la première personne et la troisième, en racontant sa propre enfance à travers le personnage du « négriillon » : « Mes frères O, je voudrais vous dire : le négriillon commit l'erreur de réclamer l'école » (Chamoiseau, 1994 :17). C'est la première phrase du livre. Et tout de suite se formule (ou se reformule, puisque le livre, tout en pouvant se lire indépendamment du précédent, est une suite) ce que Phillippe Lejeune (1975) a appelé le « pacte » de lecture autobiographique. Il y a bien un « je » qui prend en charge la narration, mais il s'efface assez rapidement devant le sujet principal de l'histoire racontée : le « négriillon », à la troisième personne. Pourtant celui-ci n'est autre que le narrateur encore enfant, tout comme le « je » n'est autre que le « négriillon » adulte. Mais quels effets l'auteur croit-il pouvoir produire en introduisant ce décalage entre l'enfant et l'adulte ? Imaginons un instant qu'il ait écrit tout le récit comme une autobiographie classique, à la première personne :

Mes frères O, je voudrais vous dire : je commis l'erreur de réclamer l'école. Il faut dire à ma décharge que j'avais depuis longtemps abandonné mon activité de suceur de tété, et que, lancé dans l'infini de ma maison, j'en avais pour ainsi dire épuisé les ressources (Chamoiseau, 1994 :17).

Là, il faut arrêter déjà l'exercice de transposition, puisque cette solution ne permet pas la phrase suivante, impossible à mettre à la première personne : « Cet obscur conquistador prenait goût maintenant aux rebords des fenêtres » (Chamoiseau, 1994 :17). Que conclure ? En fait, cette distinction entre le « je » et le « il » recoupe celle entre le français et le créole, entre l'homme adulte lettré, formé à la française et celui, enfant, non encore éduqué, immergé encore dans son « patois » créole. Le mot même de négriillon, même s'il semble affectif, possède une forte coloration coloniale. Le mot date d'ailleurs du début du XVIII^{ème} siècle, en pleine expansion

coloniale. Par cet usage de la troisième personne, l'auteur crée une distance qui permet d'accommoder ces deux types de lecteurs.

On peut se demander enfin si cette distinction entre deux publics ne rejoint pas l'image que donne Balibar d'une littérature à deux vitesses, sans cesse composée de deux types de français : simple et lettré ? Chamoiseau n'aurait fait que déplacer l'ancienne division qui caractérise la littérature française, en la réalisant selon d'autres paramètres. Il transpose la distinction entre français simple et français lettré en la projetant sur la réalité créole : le créole est présenté comme l'équivalent de la langue simple, le français comme l'équivalent de la langue lettrée. Et seul un public français peut percevoir les nombreuses allusions à la littérature française : Strongman, par exemple, en commentant le passage de Chamoiseau sur le nom éclaté de l'enfant, ne voit pas (ne peut pas voir) l'allusion à Flaubert. Si le public créole n'a aucune peine à reconnaître et à apprécier les créolismes, il demeure exclu des subtilités littéraires qui accompagnent le texte. Par contre, le public français a plus de chances de les percevoir, ou du moins de les recevoir inconsciemment ; en outre, ce même public français avancé est capable de recevoir les créolismes, en raison de sa familiarité avec les langues étrangères, et les phénomènes de colinguisme. Il y a donc un déséquilibre entre les deux lectorats, car, comme le dit Balibar, seul un public lettré est véritablement colingue. Mais c'est la tâche de l'écrivain de transformer cet état de fait en une relation interlingue, en dépassant la binarité entre langue dominante et langue dominée. C'est alors seulement que la dualité de ses lecteurs se multipliera pour aboutir à cette diversité véritable promise dans l'œuvre.

Conclusion

Nous avons donc distingué, au long de notre parcours, trois types de diversités dans l'enseignement de la littérature francophone en milieu universitaire à l'étranger. Une première est purement *linguistique* : c'est celle du « créole », ou de toute autre langue « étrangère » qui entre en contact avec le français dans un texte, telle que l'a analysée Shelly, et qui peut dérouter l'étudiant en français langue étrangère, en donnant de cette langue une image déformée ; elle est basée sur une similarité trop simple entre le héros du livre et l'apprenant, tout en évacuant l'aspect politique du texte de Chamoiseau, présenté comme l'histoire touchante d'un enfant. La seconde est essentiellement *politique* : c'est celle de la « créolité », ou de toute autre langue mineure dans son combat contre la domination du français, telle que l'a analysée Strongman, qui propose une vision conflictuelle de la littérature et de son rapport à la langue, en insistant seulement sur les aspects politiques du texte de Chamoiseau - et qui peut dérouter le même étudiant auquel on présente le français comme une langue à combattre. Enfin, la dernière est avant tout *poétique* : c'est celle que pratique Chamoiseau lui-même, en tentant de dépasser les contradictions linguistiques et politiques au moyen de la « créolisation » - par injection de tournures créoles dans le parler français (dont la description demanderait une étude stylistique que nous n'avons pas menée ici) : mais sa tentative reste aussi prisonnière de contradictions (analysées par Balibar) entre un parler simple, d'école primaire, et les allusions lettrées (d'école secondaire) qui ne peuvent être perçues par un public non formé à la française.

Espérant ainsi avoir donné un tableau assez représentatif sur la diversité littéraire, telle qu'elle s'exprime de nos jours en français, je me propose d'en tirer certaines conclusions personnelles. Pour « divers » qu'il soit, l'univers de *Chemin-d'école*, mis à part la présence de Man Ninotte (et la maîtresse d'école, très brièvement), reste un univers exclusivement masculin, où domine la figure du Maître (substitut d'un père très peu présent) et dans lequel abondent des garçons aux jeux volages : aucun fillette n'y figure (mis à part une sœur, d'ailleurs future institutrice). Chamoiseau écrira un troisième volet à son autobiographie, pour combler cette lacune : dans *A bout d'enfance* (2005), il décrit sa découverte des filles et le trouble qui s'en suit. Mais il y a peut-être une raison de plus à cette absence : les filles sont trop exemplaires, sérieuses, et ne font pas dans les écoles un chahut comme les garçons. Un écrivain français, Pennac, a récemment publié un récit où il raconte sa jeunesse scolaire (*Chagrin d'école*, 2007) : malgré la carrière qu'il choisira, il était un parfait cancre en classe. On observe que les futurs écrivains, encore garçons, se réclament volontiers cancre (on pense à Flaubert, « idiot de la famille », selon Sartre ; et à Charles Bovary, jeune, faisant son chahut en classe), alors que les jeunes filles, futurs auteurs, revendiquent un passé scolaire irréprochable : comme, par exemple, Nathalie Sarraute (née en Russie), dans *Enfance* (1983), où elle raconte ses débuts en France, dans une école primaire. Aucun goût chez elle pour la révolte, non plus ; rien que de l'application. Les deux phénomènes sont peut-être liés : Maryse Condé, écrivaine martiniquaise, ne cherche pas du tout à mettre en question le modèle français comme l'a fait Chamoiseau, et se distancie donc de la « créolité » littéraire trop militante à son goût : de plus elle rejette violemment le créole comme étant une langue (qui lui est) étrangère (*Littérature*, 2009 :13). Et elle ajoute ailleurs : « Non seulement je parlais, mais j'écrivais le français à la perfection. Toujours première de ma classe. Mes rédactions étaient lues à haute voix par des maitres

admiratifs, ce qui m'assurait une fâcheuse réputation auprès des autres enfants, dont les cahiers étaient zébrés de rouge » (Le Bris, 2007, 208). Ananda Devi, mauricienne, a choisi une autre voie encore, en célébrant la langue française à travers son héritage indien (et donc anglophone, sous l'influence de V.S. Naipaul, mais aussi du folklore et du fantastique indiens). Comme par hasard ce sont toutes des femmes : aucune d'entre elles n'a choisi la voie de la confrontation avec la langue française ; aucune non plus ne s'est montrée rebelle aux beautés de la langue lorsqu'enrôlées à l'école : au contraire, elles se sont avérées d'excellentes, et même d'exemplaires écolières. Moi-même lectrice de Chamoiseau, me suis-je sentie exclue comme femme ? Je n'en ai pas le sentiment. Mais est-ce que je me suis laissé séduire pour autant par le militantisme créole ? Je ne le pense pas. La créolité m'interpelle, vu mon origine, elle assure mon identité, mais n'efface pas mon amour de la littérature française. Dans quelle position est-ce que je me retrouve alors face aux deux publics auxquels cette œuvre s'adresse ? Entre deux chaises ? Me suis-je sentie interpellée en tant qu'étudiante de français (et donc lectrice de littérature) et future enseignante de la langue, ou comme originaire des Iles, et donc créolophone ? Enfant, j'étais gauchère naturellement : mais l'école primaire à Maurice a vite fait de corriger cette tendance en me faisant écrire de la main droite (même si je tiens toujours fourchette ou cigarette de ma main gauche). Je me demande pour finir si le parler créole n'est pas aussi situé de ce côté droit de mon cerveau que l'école a décidé de négliger afin que je m'exprime en un français relativement correct et que j'écrive de la main droite ?

Bibliographie

Oeuvres

Begaudeau, F. (2006) *Entre les murs*. Paris : Gallimard.

Camus, A. (1942) *L'étranger*. Paris : Gallimard.

Chamoiseau, P. (1993) *Antan d'enfance*. Paris : Hatier.

Chamoiseau, P. (1994) *Chemin-d'école*. Paris : Gallimard.

Chamoiseau, P. (2005) *A bout d'enfance*. Paris : Gallimard.

Confiant, R. (1993) *Ravines du devant-jour*. Paris : Gallimard.

Devi, A. (1993) *Le Voile de Draupadi*. Paris : L'Harmattan.

Pennac, D. (2007) *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.

Sallenave, D. (2009) « *Nous, on n'aime pas lire* ». Paris : Gallimard.

Sarraute, N. (1983) *Enfance*. Paris : Gallimard

Critiques

Balibar, R. (1974a) *Les français fictifs*. Paris : Hachette.

- Balibar, R. (1974b) *Le français national*. Paris : Hachette.
- Balibar, R. (1991) *Histoire de la littérature française*. Paris : PUF, Que sais-je ?.
- Balibar, R. (1993) *Le colinguisme*. Paris : PUF, Que sais-je ? .
- Barthes, R. (1984) *Le bruissement de la langue*. Essais IV, Paris Seuil Coll. Essais.
- Carpooran, A. (2002) «*Créole, créolité, créolisation: les contours d'une terminologie floue*»,
Revi Kiltir Kreol, Nelson Mandela for African Culture, No.1, February 2002, 1-13
- Chamoiseau, P., Confiant, B., Bernabé, J. (1989) *Eloge de la créolité*. Paris : Gallimard.
- Chamoiseau, P., Confiant, B. (1999) *Lettres créoles*. Paris : Gallimard.
- Chamoiseau, P. (1997) *Ecrire en pays dominé*. Paris : Gallimard.
- Condé, M. (1979) *La parole des femmes*. Paris : L'Harmattan.
- Cornille, J.L. (2008) *Plagiat et créativité*. Amsterdam : Rodopi.
- Fauroux, R. (2005) *Pour une société de la nouvelle chance*. Paris : La documentation française.
- Glissant, E. (1981) *Le Discours antillais*. Paris : Gallimard.
- Glissant, E. (1997) *Traité du Tout-Monde*. Paris : Gallimard.
- Joubert, J-L. (1993) *Texaco : Une Polyphonie Martiniquaise*. Diagonales numéro 25, janvier 1993.
- Le Bris, M., Rouaud, J. (2007) *Pour une littérature-monde*. Paris : Gallimard.

Littérature, (2009) *Passages, écritures francophones, théories postcoloniales*. Paris : Hachette, 154.

Lejeune, P. (1975) *Le pacte autobiographique*. Paris : Editions du Seuil.

Millet, R. (2007) *Le désenchantement de la littérature*. Paris : Gallimard.

Sartre, J-P. (1948) *Qu'est-ce que la littérature?*. Paris : Gallimard.

Shelly, S. L. (2001) *Adressing Linguistic and Cultural Diversity with Patrick Chamoiseau's Chemin-d'école*, *French Review*, 75, oct.2001, pp.112-123.

Strongman, R. (2007) *The Colonial State Apparatus of the School : Development, Education, and Mimicry in P. Chamoiseau's Une enfance créole II: Chemin-d'école*, *Journal of West Indian Literature*, November 2007, pp. 83-97.

Tranquille, D. (2004). *La Francophonie mauricienne: réflexions sur le fait littéraire*. Actes de la journée de la Francophonie : Université de Maurice.

Todorov, T. (2007) *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.

Eco, U. (1967) *L'œuvre ouverte*. Paris : Editions du Seuil.