Elèves et enseignant face aux étrangetés culturelles

Réflexions à partir de *Chemin-d'école* de Patrick Chamoiseau

Anne GODARD

Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

Résumé : L'article propose une réflexion sur les difficultés de traduire et appréhender les *realia* à l'intérieur d'une même langue, quand les univers culturels de référence sont très éloignés. Deux exemples sont présentés : la manière dont George Sand écrit *François le Champi* en restant fidèle au monde champêtre tout en s'adressant aux « Parisiens » et la manière dont Patrick Chamoiseau, dans son récit autobiographique *Chemin-d'école*, restitue le point de vue d'un enfant créole découvrant l'étrangeté des références culturelles métropolitaines enseignées à l'école.

Mots clés : variation intralinguistique, références culturelles, autobiographie, école coloniale, créolité.

Abstract : This article aims to discuss difficulties in translating and understanding realia not between two languages, but within one, when cultural references are very far removed. We discuss two examples : the way George Sand remains faithful to the rural setting of her novel *François le Champi* while addressing her book to "Parisians" and the way Patrick Chamoiseau, in his autobiographical narrative *Chemin-d'école*, relates the point of view of a Creole boy discovering the strangeness of Metropolitan French references taught at school.

Keywords : Intralinguistic variation, cultural references, aubiography, colonial school, creoleness

1 Introduction : traduire les implicites culturels dans une même langue

La question de la traduction et de l'interprétation des références culturelles est généralement posée dans un cadre où il s'agit de passer d'une langue à l'autre, mais qu'en est-il lorsque les difficultés ne viennent pas de la langue elle-même, mais de l'étrangeté des réalités qu'elle décrit ? Autrement dit, que fait-on lorsque la langue est

connue, mais qu'elle véhicule des références culturelles étrangères ou marquées par une forte altérité ? Et à quels moments les écrivains sont-ils amenés à expliciter eux-mêmes les contenus culturels auxquels ils font implicitement référence ? Dans quelles circonstances sont-ils conscients d'une opacité de ces *realia* pour eux familiers ? Quand ont-ils à se faire traducteurs dans leur propre langue ?

À la différence d'un auteur français qui s'adresse à un public français, sans se poser la question de ce qui peut être opaque pour ses lecteurs, certains écrivains ont l'expérience d'un écart linguistique et/ou culturel avec leur lectorat, ce qui est le cas dans la littérature dite « francophone », c'est-à-dire dans la littérature d'expression française qui s'ancre dans un autre univers culturel et linguistique que celui de la France hexagonale.

Dans la plupart des situations, l'écart est à la fois culturel – un autre pays, un autre espace naturel, une autre histoire, une autre organisation sociale – et linguistique, car il y a également une autre langue, non écrite ou non littéraire, dans laquelle l'histoire trouverait son expression si l'on pouvait la formuler dans un récit oral. L'écrivain a donc généralement une tâche double, rendre compte des réalités qui ne font pas partie de l'expérience commune, immédiatement compréhensible pour ses futurs lecteurs, et trouver également des équivalents linguistiques à des formulations qui ne seraient pas non plus compréhensibles telles quelles ou jugées acceptables dans un récit en français.

Cette situation se trouve représentée de différentes manières dans la littérature elle-même, dès lors que l'auteur a conscience qu'il s'adresse à des lecteurs qui ne partagent pas son univers de référence. Nous proposons ici de nous interroger sur les difficultés de compréhension des implicites textuels renvoyant à des réalités culturelles inconnues en nous appuyant sur l'exemple de *Chemin-d'école* de Patrick Chamoiseau[1].

Chemin-d'école, qui est le deuxième tome de la trilogie autobiographique *Une enfance créole*, a l'originalité de mettre en scène des élèves martiniquais et leur professeur, confrontés à l'exotisme des images et des réalités « françaises » évoquées dans leurs livres de lecture scolaire[2]. Dans les extraits sur lesquels nous nous appuierons, le regard du « négrillon », élève en Martinique, inverse le sens habituel de l'étrangeté culturelle et fait prendre conscience de la convention qui s'attache à des références apparemment familières et du caractère construit des implicites associés aux jugements de valeur les plus ordinaires.

[1] Patrick Chamoiseau, *Une enfance créole II. Chemin-d'école*, Paris, Gallimard, 1994 (« Folio »).

[2] Anne Godard, « L'altérité dans la langue : ouverture au plurilinguisme par la littérature », in *La Littérature dans l'enseignement du FLE*, A. Godard (dir.), Paris, Didier, 2015, p. 284-301. Voir également Anne Godard, Anne-Marie Havard et Eve-Marie Rollinat-Levasseur, « Lire, une expérience de relation », in *L'Expérience de lecture et ses médiations : réflexions pour une didactique*, Paris, Riveneuve, 2011, p. 9-11.

Published in : Malek Al-Zaum, Frosa Bouchereau-Pejoska, Heba Lecocq (dir.), *À propos des* realia. *Littérature, traduction et didactique des langues*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003508, doi : 10.17184/eac.9782813003508

2 Quand écrire, c'est traduire

2.1 « Parler clairement pour le Parisien, naïvement pour le paysan »

On peut remonter au XIX[e] siècle pour trouver, dans son Avant-Propos à *François le Champi*[3] paru en 1848, George Sand se demander comment « traduire » pour des oreilles parisiennes son « histoire paysanne », qu'elle tire de la tradition orale :

> Le sentiment que j'ai de la simplicité rustique ne trouve pas de langage pour s'exprimer. Si je fais parler l'homme des champs comme il parle, il faut une traduction en regard pour le lecteur civilisé, et si je le fais parler comme nous parlons, j'en fais un être impossible, auquel il faut supposer un ordre d'idées qu'il n'a pas.[4]

L'histoire authentique tient sa saveur d'être racontée à la veillée, dans une langue imprégnée des mots du dialecte berrichon :

> — Mais leur langage exige une traduction ; il faut écrire en français, et ne pas se permettre un mot qui ne le soit pas, à moins qu'il ne soit si intelligible qu'une note devienne inutile pour le lecteur.[5]

L'auteure, partagée entre deux exigences, se dédouble dans cet Avant-Propos dialogué, et se donne pour consigne d'arriver à concilier ces deux publics opposés :

> Tiens, commence, raconte-moi l'histoire du *Champi*, non pas telle que je l'ai entendue avec toi. C'était un chef d'œuvre de narration pour nos esprits et pour nos oreilles du terroir. Mais raconte-la-moi comme si tu avais à ta droite un Parisien parlant la langue moderne, et à ta gauche un paysan devant lequel tu ne voudrais pas dire une phrase, un mot, où il ne pourrait pas pénétrer. Ainsi tu dois parler clairement pour le Parisien, naïvement pour le paysan.[6]

On peut remarquer l'association, dans la réflexion de George Sand entre *l'esprit et les oreilles* du terroir : les mots et ce qu'ils évoquent semblent indissociables. Cependant, le lectorat de George Sand est parisien, il faut s'adresser à lui dans la « langue moderne » sans perdre l'authenticité d'une langue qui exprime la réalité qu'elle veut évoquer. L'écrivain, selon elle – et cela va être valable pour grand nombre d'écrivains dits francophones – doit être un passeur culturel et linguistique : il doit rendre le français capable de porter / traduire / communiquer des réalités qui ne sont habituellement pas exprimées par son canal.

[3] George Sand, « Avant-propos à François le Champi », in *La Mare au Diable, François le Champi*, 1re édition 1848, Paris, Classiques Garnier, 1962.
[4] *Ibidem*, p. 216.
[5] *Ibidem*, p. 218.
[6] *Ibidem.*

Published in : Malek Al-Zaum, Frosa Bouchereau-Pejoska, Heba Lecocq (dir.), *À propos des* realia. *Littérature, traduction et didactique des langues*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003508, doi : 10.17184/eac.9782813003508

L'écrivain se fait professeur de langue et culture « étrangère », à l'intérieur du français même. Ainsi trouve-t-on dans cette préface une théorisation du *dialogisme*, sans que le terme soit employé, consistant à croiser des voix et des niveaux de langue :

- d'une part le récit va être présenté comme un dialogue entre deux conteurs, la servante du curé et le chanvreur,
- d'autre part la langue intègre des mots du terroir – mots issus du dialecte, voire, ce qui est intéressant, mots forgés par l'auteur, en puisant dans un fonds littéraire ancien, notamment chez Montaigne, afin de donner l'impression d'étrangeté familière que l'on peut associer à la langue régionale.

Ce faisant, c'est aussi une sorte de théorie de la traduction interculturelle que propose l'auteur, cherchant l'équilibre entre la traduction qu'Antoine Berman appellerait « ethnocentrique », visant à familiariser l'œuvre en effaçant les effets de distance, et celle qu'il appellerait « hypertextuelle », où des équivalents culturels issus de la tradition littéraire se substituent aux réalités étrangères[7]. Le choix de conserver les mots du terroir est un effort conscient pour résister à la centralité parisienne, de même l'évitement d'images issues de la mythologie et tout autre qui viendrait d'un fonds culturel lettré, éloigné de l'univers paysan, et serait ressenti comme plaqué artificiellement.

2.2 Autotraduction et hybridations dans la littérature postcoloniale

À partir du XX^{e} siècle, l'émergence de la littérature coloniale, puis postcoloniale, correspond à la généralisation de cette situation : un écrivain se fait le passeur culturel d'un univers de référence étranger, perçu comme exotique, et qu'il s'agit de pouvoir transmettre, et comme traduire, pour des lecteurs qui sont, étant donné les limites du marché de l'édition des pays concernés, essentiellement métropolitains, voire parisiens.

Les écrivains sont donc amenés à penser l'altérité culturelle dans la langue et à trouver des procédés pour rendre le français apte à évoquer les réalités culturelles de leur pays d'origine tout en se faisant comprendre de leurs lecteurs. Et comme George Sand, ils naviguent entre ces écueils de l'ethnocentrisme (ou son exact envers l'exotisme), et l'hypertextualité, où l'ancrage culturel n'est plus local, mais renvoie à une tradition littéraire écrite, livresque.

Mais « se faire comprendre » ou « rendre en français » peut se faire selon différents degrés de transparence ou opacité, en particulier par les procédés très divers, qui relèvent de la narration et de l'énonciation[8] : polyphonie narrative, dialogisme[9] et hétérogénéité énonciative, mais aussi de l'usage des langues, avec l'hétérolinguisme, qui consiste, selon Rainier Grutman, en la représentation de la langue étrangère dans l'œuvre littéraire[10].

[7] Antoine Berman, *La Traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*, Paris, Le Seuil, 1999.

[8] *L'Analyse du discours dans les études littéraires*, éds. Ruth Amossy et Dominique Maingueneau, Toulouse, P.U. du Mirail, 2003 (« Cribles »).

[9] Mikhaïl Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, trad. A. Aucouturier, Paris, Gallimard, 1985.

[10] Rainier Grutman, *Des Langues qui résonnent. Hétérolinguisme et lettres québécoises*, 1re éd. 1997, Montréal, Fidès, Paris, Classiques Garnier, 2019. Voir aussi Myriam Suchet, *L'Imaginaire hétérolingue*, Paris, Classiques Garnier, 2014.

Published in : Malek Al-Zaum, Frosa Bouchereau-Pejoska, Heba Lecocq (dir.), *À propos des* realia. *Littérature, traduction et didactique des langues*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003508, doi : 10.17184/eac.9782813003508

Ces procédés d'insertion, de citation ou d'autotraduction de la langue-culture peuvent être lexicaux, syntaxiques et discursifs. Recensés par l'écrivain Ahmadou Kourouma, lors d'une intervention à un colloque sur la littérature africaine d'expression française en 1997, ils forment la liste suivante :

- insérer un mot étranger dans le texte français, en le faisant éventuellement suivre de sa traduction entre parenthèses,
- changer le sens d'un mot français pour l'africaniser,
- chercher des équivalents,
- accumuler les synonymes,
- s'y ajoute des procédés syntaxiques d'hybridation produisant un français africanisé[11].

Tous ces procédés d'hybridation visent à rapprocher le français d'une culture qui lui était étrangère, afin de traduire cette culture étrangère, sans la trahir. Cependant, dans la plupart des cas, le travail d'interprétation culturelle dans la langue se fait toujours dans le même sens, de la « périphérie » vers le « centre » hexagonal. Il n'y a pas, inversement, d'écrivain d'origine française qui, vivant au Maghreb, en Afrique noire ou aux Antilles, se verrait dans l'obligation, pour atteindre son public non hexagonal, de faire un effort de traduction et d'explicitation des mœurs et des coutumes typiquement françaises.

Une telle dissymétrie se comprend bien évidemment dans un contexte géopolitique de hiérarchie entre le centre et la périphérie, qui est propre au contexte colonial et néocolonial et qui se caractérise par la domination occidentale, sur un modèle décrit en termes marxistes ou hégéliens, notamment par Frantz Fanon dès 1952[12]. Cette domination fondée sur la dissymétrie a été depuis largement analysée et contestée dans les travaux de recherche postcoloniaux, c'est-à-dire non seulement situés après l'époque coloniale, mais cherchant à en déconstruire les fondements[13]. Dans le domaine de la création verbale, le dépassement de l'exotisme consiste, ainsi que le proposent les écrivains de l'*Éloge de la créolité*[14] à inverser la perspective, en ré-ancrant l'origine du regard et de la voix énonciative dans l'identité périphérique par rapport à laquelle la métropole est perçue dans son étrangeté.

C'est dans cette optique postcoloniale, avec cette perspective renversée, que se situe explicitement le dernier texte que nous abordons, *Chemin-d'école* de Patrick Chamoiseau paru pour la première fois en 1994, qui ouvre son livre par une dédicace adressée à :

[11] Ahmadou Kourouma, « Le processus d'africanisation des langues européennes », in *Littératures africaines, dans quelle(s) langue(s) ?*, Actes du colloque (16-18 décembre 1994, Université Paul Valéry, Montpellier), Ivry sur Seine, Editions Nouvelles du Sud, 1997.

[12] Frantz Fanon, *Peau noire, masques blancs*, 1re édition 1952, Paris, Le Seuil, 2001 (« Points »).

[13] Voir Jean-Marc Moura, *Littératures francophones et théorie postcoloniale*, Paris, Presses universitaires de France, 1999 (« Écritures francophones »).

[14] Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau et Raphaël Confiant, *Éloge de la créolité*, Paris, Gallimard, 1989.

Published in : Malek Al-Zaum, Frosa Bouchereau-Pejoska, Heba Lecocq (dir.), *À propos des* realia. *Littérature, traduction et didactique des langues*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003508, doi : 10.17184/eac.9782813003508

> *[…] toutes périphéries d'empires ou de fédérations, qui avez dû affronter une école coloniale, oui vous qui aujourd'hui en d'autres manières l'affrontez encore, et 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 toute métropoles, et tranquillement diverselle contre l'universel, est dite en votre nom.*[15]

On perçoit dans cette dédicace qu'il s'agit de contester la hiérarchie du centre, mais ce qui nous retient particulièrement, c'est le contexte choisi par l'auteur : celui de l'école. *Chemin-d'école* de Chamoiseau permet d'entrer dans une classe de primaire en Martinique dans les années soixante. Il nous transporte dans cette atmosphère néocoloniale où tout ce qui vient de la métropole constitue, aux yeux du maître, la norme à laquelle il s'identifie. D'emblée, on perçoit que la traduction des implicites culturels va se trouver un enjeu central de la situation d'enseignement.

3 Quand enseigner, c'est encore traduire

Dans les espaces où le français est une langue seconde, la question se pose au quotidien dans l'enseignement : comment faire passer les implicites culturels, comment aborder la culture métropolitaine pour la faire comprendre aux élèves-lecteurs, comment tenir compte d'une sorte de dénivelé interprétatif qui fait que les évidences culturelles n'en sont plus, que les valeurs partagées et les références communes ne le sont pas ?

En reprenant l'opposition bermanienne entre la posture ethnocentrique et la posture hypertextuelle, on peut se demander quelles attitudes élèves et professeur vont adopter devant les références culturelles de textes exogènes.

3.1 La découverte de l'étrangeté linguistique et culturelle

L'étrangeté linguistique est la première découverte que fait l'enfant à peine entré à l'école. Le français, qu'il connaît pourtant déjà un peu, mêlé au créole, sonne soudain autrement. Mais ce sont aussi les références qui perdent toutes familiarités :

> 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. Les images, les exemples, les références du maître n'étaient plus du pays.[16]

Or, quand les références ne sont pas familières, le sens même d'une anecdote semble perdu. L'exemple en est donné par une leçon de morale. Le maître, voulant faire réfléchir ses élèves sur le vol, leur présente une situation imaginaire : un paysan pauvre, dont le pommier pousse près d'un chemin public, se désole du vol de ses pommes sur les branches surplombant le chemin. Les enfants recopient ensuite la moralité : « *Je ne cueillerai pas des pommes qui ne m'appartiennent point* »[17].

[15] Patrick Chamoiseau, *op. cit.*, p. 13 (italiques de l'auteur).
[16] *Ibidem*, p. 68.
[17] *Ibidem*, p. 80 (italiques de l'auteur).

Published in : Malek Al-Zaum, Frosa Bouchereau-Pejoska, Heba Lecocq (dir.), *À propos des* realia. *Littérature, traduction et didactique des langues*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003508, doi : 10.17184/eac.9782813003508

Une première réaction, le soir-même au sein de la famille du négrillon, nous montre que la transposition de la leçon morale ne se fait pas, comme si l'anecdote n'avait pas de relation possible avec le monde familier, porteur de sens et de valeurs :

> À la table du soir, le négrillon révéla l'affaire du pommier. Mais elle n'impressionna personne. Le Papa s'inquiéta à peine de savoir où il aurait bien pu aller cueillir des pommes, vu qu'inconnues au pays, elles arrivent par bateau, dans des boîtes fermées, et à moitié pourries…[18]

Une seconde réaction vient d'un autre élève, Gros-Lombric, qui est un peu le représentant dans la classe de l'identité créole, récalcitrant à l'imposition normée de l'altérité française. Celui-ci est interrogé par le maître à la leçon suivante. Il arrive tant bien que mal à répéter la leçon, en répondant au maître qui fait rouler les R par hypercorrection : « – Cueillirr sans autorrisation le bien d'autrrui cela s'appelle comment ? – Ça s'appelle voleur-de-pommes, mêssié… »[19].

Mais quand le maître lui demande s'il lui est arrivé de cueillir sans autorisation, il acquiesce sans pour autant se considérer comme voleur :

> « *C'était pas des pommes, mêssié, c'était des mangots, pas des pommes !… c'est pas voler, c'est pas voler !… puisque c'étaient des mangots, mêssié !* ».[20]

En passant des pommes au mot créole pour désigner les mangues, le sens de l'acte a perdu toute réalité : l'incompréhension de Gros-Lombric nous alerte sur l'importance, dans la compréhension même du sens moral, de la nécessité que les réalités évoquées appartiennent à l'expérience concrète quotidienne qui sert de base aux jugements moraux.

3.2 Posture ethnocentrique du maître vs accueil de l'étrangeté

Or, le maître, imbu des références françaises, ne semble pas conscient de ce que les mots qu'ils convoquent n'ont aucune résonance vivante pour ses élèves. Inversement, chaque fois qu'il sollicite la classe, le maître se fâche de ce que les élèves proposent des images et des comparaisons appartenant à l'univers créole :

> Un *nouveau venu* était appelé un *tout-frais-arrivé*, *extraordinaire* se disait *méchant*, un *calomniateur* devenait un *malparlant*, un *carrefour* s'appelait *quatre-chemins*, un *faible* était dit un *calmort*, *difficile* devenait *raide*, pour dire *tristesse* on prenait *chimérique*, *sursauter* c'était *rester saisi*, le *tumulte* c'était un *ouélélé*, un *conflit* c'était un *déchirage*… etc. Les étoiles brillaient comme des graines de dés, comme des peaux d'avocat ou des cheveux de kouli.[21]

[18] *Ibidem.*
[19] *Ibidem*, p. 84.
[20] *Ibidem* (italiques de l'auteur).
[21] *Ibidem*, p. 93.

Published in : Malek Al-Zaum, Frosa Bouchereau-Pejoska, Heba Lecocq (dir.), *À propos des* realia. *Littérature, traduction et didactique des langues*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003508, doi : 10.17184/eac.9782813003508

Il semble désemparé comme si, à son tour, il ne pouvait reconnaître le français, dans ces images qui font pourtant partie intégrante de sa culture, puisqu'il est lui-même créole. Le cours de français se déroule ainsi, comme un dialogue de sourds, chacun des participants ayant, dans l'arrière-plan de la langue, des univers de référence étrangers et incompatibles ensemble.

Le décalage entre la norme scolaire exogène et la réception perplexe des élèves est également source de comique. Il permet aussi à Chamoiseau, par une disposition comme en miroir, de faire prendre conscience, à son public de lecteurs métropolitains, du décalage culturel et de la perte des évidences que rencontrent les jeunes Antillais dans leur expérience scolaire de lecture.

> Les textes de lecture parlaient de fermes, d'oies, de violons d'automne, de sabots de lièvres, de cheminées, d'écureuils… Les revenus-de-France faisaient mine de savoir ; mais les autres petites-personnes découvraient ces étrangetés du fond d'un ravissement perplexe.[22]

Nous sommes ainsi amenés à faire un exercice de pensée, où ce qui fonde les implicites culturels se trouve déplacé, et où les évidences disparaissent. Cependant, le décalage ici est source de « ravissement », les élèves n'ayant pas une vision normée, qui dévaloriserait ce qui leur est étranger, ils restent ouverts à la découverte d'un univers étrange et pourtant familier.

3.3 L'échec de la traduction ethnocentrique

Mais lorsque le maître essaie de rapprocher les deux univers, il y échoue, faute d'être capable d'accepter le décentrement :

> Parfois le Maître tentait de confronter la lecture à notre réalité. C'est ainsi qu'un jour, il tomba sur Gros-Lombric.
>
> – Alors, nous avons vu que Petit-Pierre, les soirs d'hiver à la ferme, aime bien se glisser entre les draps chauds de son lit douillet. Est-ce le cas pour vous, mon ami ? Avez-vous souvenir d'une circonstance qui vous rendit votre lit agréable ?[23]

Or, Gros-Lombric vit dans des conditions dont le maître n'imaginait pas la pauvreté, il a pour lit une paillasse, s'éclaire à la lampe à pétrole et travaille dans les champs avant de venir à l'école : « Le Maître, lui, en fut atterré. Son univers de fermes idylliques, de moulins, de bergers, de féeries d'automne auprès des mares musicales, achoppait ici-là »[24].

Au-delà du désarroi du maître devant une pauvreté qu'il croyait d'un autre temps, ce qui mérite d'être souligné ici, c'est le fait que l'expérience proposée comme point de départ est complètement étrangère à celle de l'enfant : dans un pays sans hiver, sans

[22] *Ibidem*, p. 163.
[23] *Ibidem*, p. 164.
[24] *Ibidem*, p. 165.

Published in : Malek Al-Zaum, Frosa Bouchereau-Pejoska, Heba Lecocq (dir.), *À propos des* realia. *Littérature, traduction et didactique des langues*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003508, doi : 10.17184/eac.9782813003508

neige, non seulement on ne recherche pas de lits bien chauds, mais on souffre tant de la chaleur qu'on dort sans draps.

De manière très intéressante – au-delà de la caricature qu'il fait du maître engoncé dans son admiration de tout ce qui est estampillé « de France » – la scène de lecture et les questions qui l'accompagnent nous permettent de percevoir le caractère conventionnel de ce qu'on appelle généralement la compréhension d'un texte en contexte scolaire : l'enseignant explique et les élèves acceptent une explication qui leur reste étrangère. Le maître, en fait, ne demande pas à ses élèves de comprendre véritablement, mais d'accepter la convention des récits qu'il leur lit.

Ce faisant, il va trop vite, passant par-dessus leur étonnement face à ce qu'ils perçoivent comme une sorte d'inversion de leur monde. Or, c'est probablement en partant de cet étonnement, de la perception de ce qui est exotique pour eux, qu'il pourrait engager un travail interprétatif – que nous appellerions aujourd'hui interculturel, sur la manière dont les mots, en particulier ceux qui dénotent des perceptions, ne sont pas en eux-mêmes porteurs des valeurs que nous attribuons aux perceptions. Ainsi dans cet exemple, il est nécessaire de faire un travail de déconstruction des associations entre perceptions, sensations et valeurs afin de pouvoir accepter que le chaud puisse être douillet et non étouffant ou pénible, ou que l'on puisse désirer s'emmitoufler pour dormir.

4 Le tiers-livre : l'échappée imaginaire

4.1 Au-delà du binarisme : l'éloge de la distance, la médiation des livres

Dans ces scènes d'école, ce qui est particulièrement intéressant, et qui les distingue des scènes de rencontres culturelles sur le modèle d'un Persan à Paris, c'est la médiation des livres. Ici les livres scolaires donnent comme lecture des textes dont le contenu référentiel devrait être évident, mais ne l'est pas : en effet pour les enfants martiniquais les sapins, les écureuils, les feux de cheminée et les lits douillets sont des réalités totalement inconnues. Ce faisant, ils ouvrent peut-être une troisième voie : qui maintiendrait l'étrangeté des textes qui sont objets d'enseignement, leur éloignement, en reconnaissant leur force de stimulation de l'imaginaire.

Une série de déplacements nous permet d'y réfléchir. En effet, ces livres sont censés représenter le monde de l'enfance dans son évidence première, mais la mise en abîme continue, puisque ces images de la réalité « française » apparaissent très vite elles-mêmes comme des images du passé, pour ainsi dire déjà fictives, construites par et pour l'institution scolaire – comme ce français scolaire que l'historienne de la langue Renée Balibar appelait un « français fictif »[25]. En effet, le récit de Chamoiseau se situe dans les années soixante du XX^{e} siècle, tandis que les livres évoquent la France du XIX^{e} siècle telle qu'est figée dans les représentations scolaires à destination des enfants. C'est une France rurale, où les enfants vivent au contact permanent de la nature, des bêtes – la France de George Sand, justement, elle qui se sent si éloignée du lecteur parisien qu'il lui faut traduire cette réalité paysanne inaccessible aux citadins.

[25] Renée Balibar, *Les Français fictifs : le rapport des styles littéraires au français national*, Paris, Hachette, 1974.

Published in : Malek Al-Zaum, Frosa Bouchereau-Pejoska, Heba Lecocq (dir.), *À propos des* realia. *Littérature, traduction et didactique des langues*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003508, doi : 10.17184/eac.9782813003508

Ainsi pour la plupart des enfants français, cet univers est lui aussi exotique, et n'est plus présent qu'à travers les évocations indirectes ou dans des situations quasiment « fictives » elles aussi : à travers des vacances à la campagne ou des « classes vertes », comme un patrimoine touristique de « fermes idylliques » ressemblant à celles des publicités.

Mais alors que s'écroule, semble-t-il, pour le maître la possibilité de faire correspondre la réalité des livres (et de la France imaginaire qu'ils évoquent) et la réalité des élèves martiniquais, c'est Gros-Lombric, le plus rétif des enfants à l'univers scolaire, et le plus créole, qui, lorsqu'il décrit son quotidien, se trouve déployer devant le maître ahuri, le tableau d'une vie de petit paysan pauvre, ayant à parcourir des kilomètres pour arriver jusqu'à l'école. Et c'est donc lui, alors, qui est curieusement de plain-pied avec une certaine dureté du monde paysan au XIX^{e} siècle français – celui-là même que George Sand considérait comme intraduisible.

Mais cela, le maître ne peut pas le voir, d'une part puisque pour lui la France paysanne est une campagne de convention, d'autre part parce qu'il a une grille de lecture tout aussi conventionnelle de la réalité martiniquaise : il juge tout ce qui est créole comme un héritage honteux du passé d'esclavage et voit dans l'assimilation culturelle que propose l'école le seul moyen d'émancipation.

Mais pour nous, à qui Chamoiseau ouvre les yeux, nous voyons dans la classe l'ouverture d'un espace de l'imaginaire, où ce n'est pas littéralement, mais par métaphore, que peuvent communiquer les réalités si étrangères d'une certaine fiction de la France du XIX^{e} siècle et de la Martinique du XX^{e} siècle.

De son côté, le « négrillon », à la lecture que fait le maître de « petits poèmes magiques ou des textes choisis de George Sand, d'Alphonse Daudet, de Saint-Exupéry »[26], découvre le plaisir des mots et se laisse comme saisir par des « songes » qui traversent la classe. En se plongeant dans les illustrations, il va aussi se mettre à rêver à ces réalités « françaises » :

> Tête perdue, le négrillon s'était engouffré plus d'une fois dans chacune de ces illustrations. Il avait porté des sabots, coupé du foin, glané du bois mort, ramassé du blé, il avait sué aux vendanges, foulé des bailles de raisins. Il avait, dans les étendues désolées de la neige, chanté l'inaltérable verdure d'un beau sapin. Il avait, dans l'accumulation virginale de la neige, modelé des bonshommes au cœur froid. Il avait cueilli la violette et respiré le romarin nouveau. Il avait, en des temps de blonde enfance, rouge aux joues et yeux bleus, couru dans le printemps des prés.
>
> Sa tête s'emplit du monde des images. Son esprit, puissant au rêve, expert en la dérive, amplificateur du moindre brin de réalité, se mit à battre cet univers qui devenait la réalité. Il dessinait avec. Rêvait avec. Pensait avec. Mentait avec. Imaginait avec. S'effrayait avec.[27]

[26] Patrick Chamoiseau, *op. cit.*, p. 160.
[27] *Ibidem*, p. 167.

Published in : Malek Al-Zaum, Frosa Bouchereau-Pejoska, Heba Lecocq (dir.), *À propos des* realia. *Littérature, traduction et didactique des langues*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003508, doi : 10.17184/eac.9782813003508

En parallèle, les légendes créoles, rapportées par Gros-Lombric, nourrissent aussi l'imaginaire du négrillon, qui se trouve ainsi s'éveiller entre images françaises et parole créole. Selon Homi K. Bhabha[28], ce sont justement ces « hybridités » qui fondent le postcolonialisme en tant que dépassement de la relation coloniale binaire et du rapport de domination, car elles ouvrent un espace interstitiel de liberté.

4.2 L'écriture « tranquillement diverselle contre l'universel »[29] de Chamoiseau

Le récit de Chamoiseau réussit pleinement à rendre vivante la réalité créole par ces hybridations que le lecteur hexagonal perçoit, mais qu'il ne peut pas toujours parfaitement expliciter. De manière symétrique à la rêverie que les livres français suscitent dans l'imagination du négrillon, le lecteur métropolitain doit à son tour imaginer, à partir des mots seuls, une réalité qu'il ne connaît pas par expérience. Ainsi a-t-on en parallèle dans ce texte la situation d'enseignement, avec sa violence, son sentiment d'échec, d'incompréhension et de jugement, mais en même temps l'auteur restitue ce que représente la découverte d'un ailleurs à partir et autour duquel on peut rêver, dès lors que la lecture n'est pas évaluée, qu'on ne nous demande pas ce que nous avons compris ou que l'on ne nous montre pas qu'on s'est mépris.

De même, le livre que nous lisons permet d'une certaine manière de voir ces deux aspects ensemble, tel que cela aurait pu être non pas seulement fortuitement, mais de manière délibérée, dans une école qui serait ouverte à la « diversalité »[30], une école qui serait – comme on l'essaie dans les cours de français langue étrangère avec des apprenants de tous les horizons – consciente de la richesse que représente la diversité culturelle et l'importance de rapprocher les imaginaires et les références culturelles et de les partager, non de les annuler pour les remplacer autoritairement par d'autres. Autrement dit, en mettant en œuvre, en écho à la « poétique de la relation » d'Edouard Glissant[31], une *pédagogie de la relation*[32]. Dans cette pédagogie ouverte à la différence, l'enseignant n'est plus détenteur d'un savoir surplombant, il a autant à apprendre de ses élèves que ceux-ci ont à apprendre de lui. Les codes culturels se partagent, ils ne s'imposent pas, et les tâches de médiation, d'explication et de traduction incombent tout autant aux élèves qu'à l'enseignant : tout autant que lui, et comme l'écrivain, ils sont amenés à prendre conscience de leur propres implicites culturels en devant les expliciter.

5 Conclusion : quand lire, c'est aussi traduire

Enfin, ces différentes scènes de lecture en classe constituent des ouvertures sur les processus interprétatifs qui sont impliqués dans la compréhension. En effet, qu'elle soit lointaine ou proche, une œuvre littéraire diffère de notre expérience. Pour la comprendre chaque lecteur doit nécessairement exercer une « coopération interpré-

[28] Homi K. Bhabha, *Les Lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*, trad. F. Bouillot, Paris, Payot, 2007.

[29] Patrick Chamoiseau, *op. cit.*, p. 13.

[30] Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau et Raphaël Confiant, *op. cit.*, p. 71.

[31] Edouard Glissant, *Poétique de la Relation*, Paris, Gallimard, 1990.

[32] Voir par exemple Véronique Castellotti, « Diversité(s), histoire(s), compréhension…Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 12 / 1, juin 2015.

Published in : Malek Al-Zaum, Frosa Bouchereau-Pejoska, Heba Lecocq (dir.), *À propos des* realia. *Littérature, traduction et didactique des langues*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003508, doi : 10.17184/eac.9782813003508

tative »[33] et chercher ses propres équivalents personnels à travers transpositions et approximations qui sont autant de réactualisations et de déplacements de l'œuvre. Le décalage culturel ne fait que rendre plus évident ce qui a lieu dès lors que l'on passe des mots aux mondes qu'ils cherchent à représenter. Si l'écrivain traduit – son monde intérieur comme la culture dont il fait partie – le lecteur lui aussi fait œuvre de traduction afin de mettre en relation les mots qu'il vient de lire avec son monde intérieur, marqué par les cultures dans lesquelles il est inséré, et par les livres qu'il a déjà lus, formant sa « bibliothèque intérieure »[34], à partir desquels il s'est construit son propre univers de référence, métissé et hybride.

Références bibliographiques

BAKHTINE Mikhaïl (1985), *Esthétique de la création verbale*, trad. A. Aucouturier, Paris, Gallimard.

BALIBAR Renée (1974), *Les Français fictifs : le rapport des styles littéraires au français national*, Paris, Hachette.

BERMAN Antoine (1999), *La Traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*, Paris, Le Seuil.

BERNABÉ Jean, CHAMOISEAU Patrick et CONFIANT Raphaël (1989), *Éloge de la créolité*, Paris, Gallimard.

BHABHA Homi K. (2007), *Les Lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*, trad. F. Bouillot, Paris, Payot.

CASTELLOTTI Véronique (2015), « Diversité(s), histoire(s), compréhension…Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 12 / 1, juin 2015, [En ligne : http://journals.openedition.org/rdlc/420].

CHAMOISEAU Patrick (2010), *Une enfance créole II. Chemin-d'école*, Paris, Gallimard, 1994 (« Folio »).*Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, éds. Brigitte Louichon et Annie Rouxel, Rennes, P.U. de Rennes.

ECO Umberto (1989), *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*, trad. Myriem Bouzaher, Paris, Le Livre de poche.

FANON Frantz (1952/2001), *Peau noire, masques blancs*, (1re édition 1952), Paris, Le Seuil,(« Points »).

GLISSANT Edouard (1990), *Poétique de la Relation*, Paris, Gallimard.

GODARD, Anne (2015), « L'altérité dans la langue : ouverture au plurilinguisme par la littérature », in *La Littérature dans l'enseignement du FLE*, A. Godard (dir.), Paris, Didier, p. 284-301.

GODARD Anne, HAVARD Anne-Marie et ROLLINAT-LEVASSEUR Eve-Marie (2011), « Lire, une expérience de relation », in *L'Expérience de lecture et ses médiations : réflexions pour une didactique*, Paris, Riveneuve, p. 9-15.

GRUTMAN Rainier (1997/2019), *Des Langues qui résonnent. Hétérolinguisme et lettres québécoises*, (1re éd. 1997), Montréal, Fidès, Paris, Classiques Garnier.

KOUROUMA Ahmadou (1997), « Le processus d'africanisation des langues européennes », in *Littératures africaines, dans quelle(s) langue(s) ?*, Actes du colloque (16-18 décembre 1994, Université Paul Valéry, Montpellier), Ivry sur Seine, Editions Nouvelles du Sud.

L'Analyse du discours dans les études littéraires (2003), éds. Ruth Amossy et Dominique Maingueneau, Toulouse, P.U. du Mirail, (« Cribles »).

MOURA (1999) Jean-Marc, *Littératures francophones et théorie postcoloniale*, Paris, Presses universitaires de France, (« Écritures francophones »).

[33] Umberto Eco, *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*, trad. Myriem Bouzaher, Paris, Le Livre de poche, 1989.

[34] *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, éds. Brigitte Louichon et Annie Rouxel, Rennes, P.U. de Rennes, 2010.

Published in : Malek Al-Zaum, Frosa Bouchereau-Pejoska, Heba Lecocq (dir.), *À propos des* realia. *Littérature, traduction et didactique des langues*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003508, doi : 10.17184/eac.9782813003508

SAND George (1948/1962), « Avant-propos à François le Champi », in *La Mare au Diable, François le Champi*, (1re édition 1848), Paris, Classiques Garnier.

SUCHET Myriam (2014), *L'Imaginaire hétérolingue*, Paris, Classiques Garnier.

Published in : Malek Al-Zaum, Frosa Bouchereau-Pejoska, Heba Lecocq (dir.), *À propos des* realia. *Littérature, traduction et didactique des langues*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813003508, doi : 10.17184/eac.9782813003508