

Actes des premières  
Journées scientifiques  
du réseau de chercheurs  
*Littératures d'enfance*

# NATIONALITÉS, MONDIALISATION ET LITTÉRATURES D'ENFANCE ET DE JEUNESSE

*Sous la direction de :*

**Bernard HUBER**  
et  
**Guy MISSODEY**



éditions des archives contemporaines



Agence universitaire de la Francophonie



Laboratoire FERLLAN  
Université de Lomé

**Nationalités, mondialisation  
et littératures d'enfance et de jeunesse**



# Nationalités, mondialisation et littératures d'enfance et de jeunesse

**Actes des Journées scientifiques du réseau de chercheurs**  
*Littératures d'enfance*  
21-22 novembre 2005

Journées organisées par le laboratoire **FERLLAN**,  
(équipe de Recherche sur les Littératures Française, Francophones  
et de Langues Nationales)  
du Département de Lettres modernes  
de l'Université de Lomé (Togo)



Agence universitaire de la Francophonie

Copyright © 2007 Contemporary Publishing International (CPI). Publié sous licence par Editions des archives contemporaines et en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit (électronique, mécanique, photocopie, enregistrement, quelque système de stockage et de récupération d'information) des pages publiées dans le présent ouvrage faite sans autorisation écrite de l'éditeur, est interdite.

Editions des archives contemporaines

41, rue Barrault

75013 Paris (France)

Tél.-Fax : +33 (0)1 45 81 56 33

Courriel : [info@eacgb.com](mailto:info@eacgb.com)

Catalogue : [www.eacgb.com](http://www.eacgb.com)

---

ISBN : 978-2-914610-46-9

*Les textes publiés dans ce volume n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs. Pour faciliter la lecture, la mise en pages a été harmonisée, mais la spécificité de chacun, dans le système des titres, le choix de transcriptions et des abréviations, l'emploi de majuscules, la présentation des références bibliographiques, etc. a été le plus souvent conservée.*

## Avant-propos

La diffusion de l'information scientifique et technique est un facteur essentiel du développement. Aussi, dès 1988, l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), mandatée par les Sommets francophones pour produire et diffuser livres, revues et cédéroms scientifiques, a créé une collection d'ouvrages scientifiques en langue française. Lieu d'expression de la communauté scientifique de langue française, elle vise à instaurer une collaboration entre enseignants et chercheurs francophones en publiant des ouvrages, coédités avec des éditeurs francophones, et largement diffusés dans les pays du Sud grâce à une politique tarifaire adaptée.

La collection se décline en différentes séries :

- *Manuels* : mis à jour régulièrement, ils suivent l'étudiant tout au long de son cursus en incluant les plus récents acquis de la recherche. Cette série didactique est le cœur de la collection et porte sur des domaines d'études intéressant l'ensemble de la communauté scientifique francophone tout en répondant aux besoins particuliers des pays du Sud ;
- *Savoirs francophones* : cette série accueille les travaux individuels ou collectifs, des chercheurs du Nord et du Sud, impliqués dans les différents réseaux thématiques.
- *Savoir plus universités* : cette série se compose d'ouvrages de synthèse qui font un point précis sur des sujets scientifiques d'actualité ;
- *Actualité scientifique* : dans cette série sont publiés les actes de colloques et de journées scientifiques organisés par les réseaux thématiques de recherche de l'AUF ;
- *Prospectives francophones* : s'inscrivent dans cette série des ouvrages de réflexion donnant l'éclairage de la Francophonie sur les grandes questions contemporaines ;
- *Dictionnaires* : ouvrages de référence sur le marché éditorial francophone.

La collection de l'Agence universitaire de la Francophonie, en proposant une approche plurielle et singulière de la science, adaptée aux réalités multiples de la Francophonie, contribue à promouvoir la recherche dans l'espace francophone et le plurilinguisme dans la recherche internationale.

Michèle Gendreau-Massaloux  
Recteur de l'Agence universitaire de la Francophonie



## PRÉFACE

Dans une conjoncture internationale marquée par le déséquilibre flagrant entre le Nord et le Sud, le riche et le pauvre, l'urbain et le rural, l'homme et la femme, etc., la mondialisation poursuit son évolution. Cette dernière est accentuée par la libéralisation des échanges, et singulièrement celle des productions culturelles. Au niveau régional, le constat d'échec de la construction de l'Afrique trace la voie aux mouvements sociaux dont la plupart est soutenue par les inégalités sociales qui amènent les peuples africains à vivre quotidiennement sur le « fil du rasoir ».

Dans ce contexte, les jeunes (de 10 à 35 ans) sont parmi les personnes les plus exposées. Ils sont aussi les moins représentés dans ces nouvelles formes de résistance à la mondialisation, dans la mesure où le plus souvent ils sont envoyés au front, mais exclus des décisions. Ainsi la jeunesse est de fait un acteur important mais marginalisé. Cette double prise de conscience a commencé depuis un moment à animer les débats dans le but de mettre en place des stratégies appropriées. Pour renforcer la légitimité de la jeunesse et lui permettre d'assurer dignement la relève, il convient de mieux cerner ses besoins profonds. Ce faisant, on pourra intégrer les préoccupations des enfants et des jeunes dans les nationalités et dans la mondialisation.

Dans ce contexte de crise, la jeunesse doit jouer un rôle déterminant dans la lutte pour une mondialisation plus humaine. C'est pourquoi la mise en place d'un forum de la jeunesse renforcera la participation de la jeunesse à la *chose publique* et à l'animation d'un espace jeune.

L'une des préoccupations urgentes des jeunes est la formation. Or celle-ci ne peut se faire que par et à travers des outils appropriés. C'est pour tenter d'apporter des éléments de réponse diversifiés à ce questionnement que les journées scientifiques « Nationalités, mondialisation et littérature d'enfance et de jeunesse » ont été organisées à l'Université de Lomé. Ce séminaire visait à rassembler des chercheurs francophones sur cette thématique qui place la littérature et les productions de la culture orale au cœur de la formation et de la constitution de l'individu, de la personne humaine dans sa culture à la fois nationale et nécessairement mondialisée. Cette réunion a bénéficié du soutien de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et du Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France,

Que ces deux organismes soient remerciés de leur appui toujours répété pour soutenir la réflexion et la recherche en Afrique. Les actes issus de cette réunion paraissent aujourd'hui grâce à l'apport des contributeurs venus d'Afrique et d'ailleurs : ils témoignent en cela de la diversité constructive qui est mise en œuvre, et que l'Université de Lomé encourage, comme elle encouragera toujours les initiatives visant à la prise en compte du développement de l'Afrique à travers une formation plus soutenue.

Les actes issus de ces journées bénéficient également du soutien financier de l'AUF et du SCAC. Le comité de rédaction leur exprime toute sa reconnaissance et voudrait toujours compter sur les bailleurs qui, par le passé, ont soutenu ses diverses activités

**Prof. Koffi AKPAGANA**

*Ancien Directeur de la Recherche  
2<sup>e</sup> Vice-Président  
Université de Lomé (Togo)*

## SOMMAIRE

<b>AVANT-PROPOS</b> .....	<b>5</b>
<b>PRÉFACE</b> .....	<b>7</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>13</b>
« Nationalités, mondialisation et littÉratures d'enfance et de jeunesse » .....	13
<b>APPROCHES GÉNÉRALES</b> .....	<b>17</b>
<b>Entre nation et mondialisation : questions fondamentales sur la nature de la littérature pour la jeunesse</b> .....	<b>19</b>
Pour répondre à la question « Qu'est-ce qu'une œuvre littéraire pour la jeunesse ? » .....	20
Quelle littérature pour la jeunesse à l'ère de la mondialisation ? .....	25
Qu'est-ce que la faible circulation des œuvres pour la jeunesse nous apprend sur la nature de la littérature pour la jeunesse ? .....	26
Chercher, c'est se déplacer .....	28
<b>Littératures d'enfance et territoires (entre local et universel)</b> .....	<b>29</b>
La littérature nous donne notre « territoire d'être » .....	31
Conte et territoire .....	32
Territoire et désir .....	34
Territoire d'enfance : de l'enfant roi à l'enfant soldat .....	36
Espace d'enfance et éthique .....	37
<b>L'unité nationale au miroir de la littérature enfantine : une lecture de <i>L'enfant, le griot et les danseurs</i>, de Catherine Laverdant</b> .....	<b>39</b>
L'enfant, le griot et les danseurs : une littérature pour enfants .....	39
Le texte littéraire comme projet pédagogique : tout pour l'unité .....	41
La construction de l'espace .....	42
Les relations interpersonnelles : l'harmonie des cœurs .....	43
Tous pour bâtir la nation .....	44
Investissement notionnel et lexical : la question de l'altérité .....	44
Nous et les autres .....	44
Une pédagogie interculturelle .....	45
La rhétorique de l'image .....	47
Conclusion .....	48
<b>Une approche du parricide dans la littérature enfantine en Afrique centrale</b> .....	<b>51</b>
De la victimisation de l'enfant .....	53
Vers une maturation prématurée de l'enfance .....	58
Conclusion .....	61

<b>Littérature de jeunesse à double dynamique au Rwanda :</b>	
<b>littérature urbaine/rurale.....</b>	<b>63</b>

<b>Les rapports entre la littérature écrite et l'oralité : les enjeux de la littérature orale féminine burkinabé.....</b>	<b>69</b>
Les emprunts de la littérature écrite contemporaine burkinabé à l'oralité .....	70
Les contes ou « solem wogdo » .....	70
Les nouvelles ou « kibeya » .....	71
Les proverbes ou « yelbuna ».....	71
Les emprunts de la littérature enfantine écrite à la littérature orale burkinabé .....	72
Emprunts aux contes et légendes .....	72
La littérature orale féminine burkinabé et ses enjeux.....	75
Thématique et situation de la femme .....	75
Force créatrice orale féminine.....	75
Conclusion .....	79

<b>Littérature orale et éducation sexuelle des jeunes filles :</b>	
<b>le cas des Moose du Burkina Faso.....</b>	<b>81</b>
Littérature orale et éducation .....	82
Place de la littérature d'enfance et de jeunesse dans la tradition orale.....	82
Le chant comme parole éducative.....	83
Les contextes traditionnels d'utilisation des chansons éducatives .....	84
Thématique et contenu sémantique des chansons.....	84
Les jeunes filles pubères et l'attirance sexuelle .....	85
La honte et le déshonneur.....	86
L'adultère.....	88
La dépravation sexuelle.....	90
Validité des chansons éducatives aujourd'hui .....	91
Des chansons encore utiles ?.....	91
Problématique de l'éducation sexuelle des filles aujourd'hui .....	91
Conclusion .....	92

**PROBLÉMATIQUES EN D'AUTRES RÉGIONS DU MONDE AUJOURD'HUI.... 95**

<b>Les textes littéraires destinés aux collégiens du Maroc : entre nationalisme et ouverture sur le monde .....</b>	<b>97</b>
Nationalisme arabe, nationalisme marocain et ouverture sur le monde : réflexions sur la littérature de jeunesse en général .....	99
Du point de vue linguistique .....	99
Du point de vue des univers représentés : la question du national et de l'international à travers les textes lus par les élèves .....	100
Nationalisme arabe, nationalisme marocain et ouverture sur le monde : l'exemple des manuels scolaires .....	102
Conclusion .....	107

<b>Les valeurs citoyennes dans l'album québécois du début du XXI<sup>e</sup> siècle .....</b>	<b>109</b>
Compréhension des valeurs.....	110
L'éducation à la citoyenneté .....	111
Les valeurs citoyennes en littérature pour la jeunesse .....	112

La relation à l'environnement .....	113
L'épanouissement de l'individu .....	113
Les relations de l'individu à la communauté.....	115
La justice .....	116
Conclusion .....	116
<b>APERÇUS HISTORIQUES .....</b>	<b>119</b>
<b>Golfe de Guinée et commerce triangulaire. Le point de vue de la littérature géographique de jeunesse européenne au XVIII<sup>e</sup> siècle et au début du XIX<sup>e</sup> .....</b>	<b>121</b>
L'apparition de l'Afrique noire dans ce genre littéraire .....	121
Nos sources .....	122
La « Guinée » : un terme ambigu .....	122
L'arrivée des Européens en « Guinée ».....	123
Le commerce triangulaire.....	124
Indifférence et commisération.....	127
Une recherche à entreprendre.....	128
<b>Problématique de la littérature pour enfants au temps du Togo allemand.....</b>	<b>129</b>
Etat des lieux.....	130
Trois colonisations : trois politiques linguistiques .....	130
Une littérature pour l'enfance et la jeunesse à l'époque coloniale allemande.....	131
L'ewe : « cette sombre et rude langue ».....	133
Qu'en est-il de la politique officielle de l'administration coloniale allemande ?.....	135
« Togo braucht kein Ewetum, sondern Deutschum » .....	135
Conclusion .....	135
<b>Quelques réflexions sur la <i>fantasy</i> : un genre privilégié en Angleterre au XIX<sup>e</sup> siècle et, aujourd'hui, dans le monde entier .....</b>	<b>137</b>
La littérature d'enfance et la <i>fantasy</i> .....	139
L'imagination, le folklore, le conte et la <i>fantasy</i> .....	140
Le fantastique et la <i>fantasy</i> .....	143
La <i>fantasy</i> subversive et conservatrice.....	145
John Ronald Reuel Tolkien, théoricien de la <i>fantasy</i> .....	145
Le binôme enfance/nature .....	147
Le binôme enfance/innocence .....	152
La seconde enfance .....	154
Une dernière réflexion sur la mondialisation de la <i>fantasy</i> .....	155



# INTRODUCTION

## « NATIONALITÉS, MONDIALISATION ET LITTÉRATURES D'ENFANCE ET DE JEUNESSE »

L'équipe de Recherche sur les Littératures Française, Francophones et de Langues Nationales (FERLLAN) de l'Université de Lomé, a organisé les journées d'études « Nationalités, mondialisation et littératures d'enfance et de jeunesse » dont ce recueil constitue les Actes, en collaboration avec le réseau « Littératures d'enfance » de l'Agence universitaire de la Francophonie. La présidence de l'Université s'est associée pour tout mettre en œuvre en vue du succès de cette manifestation. Qu'elle en soit ici remerciée.

Le réseau « Littératures d'enfance » s'est créé en 2003 au sein de l'Agence universitaire de la francophonie. Il a souhaité être partenaire de journées scientifiques qui permettent de développer la recherche en collaboration avec des équipes des universités du Sud, ainsi confortées dans leur démarche.

Au fil des colloques et journées scientifiques, une perspective générale se dégage autour de la reconnaissance de la valeur heuristique des problématiques des « territoires », saisis entre le « local » et la « mondialisation », entre les « nationalités » et l'« universel ».

Poser la question d'une littérature d'enfance et de jeunesse en termes de « nationalités » et de « mondialisation », c'est reprendre l'histoire et le présent de cette littérature à travers l'émergence du sentiment de la communauté, nécessairement rattachée à la question de la langue (pensons notamment à l'Allemagne des frères Jacob et Wilhelm Grimm et au Québec, qui développe de manière volontariste une politique du livre jeunesse en français) et aux perspectives multiples des « territoires » qui aujourd'hui (mais n'en fut-il pas de même autrefois ?) sont souvent « déterritorialisés » (nomadisme d'une grande partie des populations du monde, rattachement à un « territoire » ou à une « communauté » par les liens sur Internet plus que par la proximité physique, etc.).

La « mondialisation » n'est pourtant pas à percevoir uniquement en termes d'écrasement d'une culture par une autre et le texte adopté par l'UNESCO sur cette question constitue une référence complémentaire. La « mondialisation » c'est aussi l'avancée des droits de l'homme, la diffusion de l'information dans les réseaux numériques, etc. En ce sens nous préférons employer le terme d' « universel ». Notre tâche est de montrer comment ces questions « travaillent » les littératures d'enfance et de jeunesse.

Les contributions aux journées scientifiques de novembre 2005 à Lomé ont permis d'entendre une vingtaine d'interventions ayant pour orientation :

- l'approche théorique concernant la spécificité de la littérature pour la jeunesse à partir de ce que Johanne Prud'homme (Université de Québec à Trois-Rivières, Canada) appelle « littérature intentionnelle » ;
- les éléments de réflexion sur la problématique « enfance et territoire » en littérature pour la jeunesse (Jean Foucault, Universités d'Artois et de Cergy, France) ;
- l'importance de la vision historique : la littérature allemande pour enfants au temps du Togo allemand (Adjai Paulin Oloukpona Yinnon, Université de Lomé, Togo) ; le commerce triangulaire dans la littérature géographique de jeunesse en Europe au XVIII<sup>e</sup> siècle et au début du XIX<sup>e</sup> (Bernard Huber, Université de Genève, Suisse) ;
- les problématiques transversales : valeurs citoyennes dans l'album québécois (Noëlle Sorin, Université de Québec à Trois-Rivières, Canada) ; écrire les récits de jeunesse aujourd'hui en Afrique francophone (Emmanuel Matateyou, Université de Yaoundé, Cameroun) ; littératures urbaine/rurale au Rwanda (Faustin Kabanza, Institute of science and technology, Kigali, Rwanda) ; les images dans les livres de jeunesse et l'identité nationale (Latifa El Hadrati, Université Hassan II, Mohammedia, Maroc) ; l'approche du « parricide » dans la littérature enfantine en Afrique centrale (Martin Dossou Gbenouga, Université de Lomé, Togo) ;
- les regards portant sur le rapport littérature-école : les personnages d'Abalo et Afi au Togo après la réforme de l'Éducation de 1975 (Advoï Michel Goeh-Akue, Université de Lomé, Togo) ; la littérature de jeunesse destinée aux élèves marocains, entre nationalisme et ouverture sur le monde (Abdallah Mdarhri Alaoui, Université Mohamed V, Rabat, Maroc) ; l'enseignement du texte poétique au primaire (Alilou Sam-Dja Cisse, Université de Lomé, Togo) ;
- les rapports entre la littérature écrite et l'oralité : littérature orale des femmes au Burkina Faso (Alain Sissao, Centre national de la recherche scientifique et technologique, Ouagadougou, Burkina Faso) ; chansons et éducation sexuelle de la fille au Burkina Faso (Oger Kaboré, Centre national de la recherche scientifique et technologique, Ouagadougou, Burkina Faso) ;
- l'approche de la « *fantasy* » qui, genre propre à l'Angleterre au XIX<sup>e</sup> siècle, se retrouve au cœur de la mondialisation littéraire avec Harry Potter par exemple (Elena Paruolo, Université de Salerne, Italie).

Nous présentons ici une sélection des contributions, réalisée par le Comité scientifique, sous la direction de Bernard Huber (Université de Genève, Suisse) et de Guy Missodey (Université de Lomé, Togo).

Les contributions de ce recueil sont regroupées en trois parties pour en faciliter la lecture : approches générales, problématiques contemporaines en Afrique subsaharienne et dans d'autres régions du monde.

Plusieurs communications ne figurent pas dans ces Actes pour de multiples raisons :

- publication insérée dans un autre recueil ;
- non-transmission de la version écrite ;
- communication écartée par le Comité pour d'autres motifs tenant à la logique d'ensemble des Actes (publication destinée à valoriser une orientation de recherche où les simples ébauches n'ont pas leur place) ou d'une insuffisance d'écriture : une communication orale peut être tout à fait pertinente mais insuffisante pour l'insertion dans des Actes. Les chercheurs concernés auront d'autres occasions de communiquer et de pouvoir être publiés. Nous les soutiendrons en tout cas dans le développement de leur démarche de recherche.

En complément à ces journées des 21 et 22 novembre 2005, une journée scientifique de formation se tenait le 23 novembre 2005 au Centre culturel français de Lomé sur la question des ateliers d'écriture auprès des jeunes, domaine qui entre dans le champ d'analyse du réseau LDE.

L'écrivain togolais Kangni Alem était invité à présenter sa démarche créative. Plusieurs contributions scientifiques proposaient une analyse des pratiques d'ateliers et les rapports de ceux-ci à l'oralité. Interventions de Christine Barré de Miniac (Université de Grenoble, France), Marie-Claude Penloup (Université de Rouen, France), Abdallah Mdarhri Alaoui (Université Mohamed V, Rabat, Maroc) et de Jean Foucault (Centres de recherches des Universités d'Artois et de Cergy, France).

Cette démarche est destinée à développer les capacités d'expertise et de formation de formateurs du réseau LDE auprès des enseignants mais aussi des animateurs culturels (Centres culturels, Centres de lecture et d'animation culturelle, etc.) et des partenaires de la chaîne du livre (bibliothécaires, écrivains ou illustrateurs, éditeurs).

Les Actes de cette journée de formation sont édités parallèlement au volume que nous introduisons ici.

**Le Comité scientifique LDE/AUF**



# APPROCHES GÉNÉRALES



# ENTRE NATION ET MONDIALISATION : QUESTIONS FONDAMENTALES SUR LA NATURE DE LA LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE

---

*JOHANNE PRUD'HOMME*

Université du Québec à Trois-Rivières ; Canada

Ecrire pour les enfants et pour les adolescents dans un monde où le local croise chaque jour le global, dans un monde où l'homogénéisation menace la diversité, s'avère une tâche délicate. Relevant du symbolique, les œuvres littéraires ne manquent jamais, quand elles s'adressent à un jeune public, de porter les espoirs de ceux qui la font. Dans le Québec des années 1920, au moment où se construit l'éthos de l'auteur québécois pour la jeunesse et de son jeune lecteur, une formule récurrente traverse les plaidoyers pour la création d'une littérature spécifiquement destinée à la jeunesse. Teintée de l'idéologie nationaliste ambiante, elle désigne le public « jeunesse » comme la « génération de l'espoir ».

Aujourd'hui, notre espoir d'un monde meilleur dépasse souvent les limites de la nation et les frontières des pays semblent beaucoup plus poreuses qu'elles ne l'étaient autrefois. La carte des identités se redessine. Les cultures ne séduisent plus nécessairement la jeunesse qui voit dans ce que d'aucuns appellent la « culture jeune » - notion qui appelle au débat - une manière de s'intégrer au monde. À cet égard, la littérature est résistante et demeure l'un des derniers bastions de la subjectivité, un espace de relation aussi, un lieu essentiel pour lutter contre ce que Félix Guattari appelait la « solitude machinique »<sup>1</sup>.

C'est donc à la faveur des relations qu'il est permis d'établir entre nation et mondialisation que j'évoquerai ici quelques questions fondamentales sur la littérature *pour* la jeunesse (LJ). Je mets l'accent d'entrée de jeu sur la préposition « pour » puisque, selon moi, la singularité de la LJ relève au premier chef de sa destination particulière, de son *intentionnalité*. Différente de sa grande sœur, mais loin d'être une littérature en miniature, la LJ réclame une théorie et des pratiques d'analyse *sui generis* pour sa constitution en champ disciplinaire autonome. L'ensemble de mes recherches vise la construction d'un tel champ d'étude que j'ai nommé les *études juvénistes*.

---

<sup>1</sup> Félix GUATTARI, « Pour une refondation des pratiques sociales », *Manière de voir*, No 52 (« Penser le XXI<sup>e</sup> siècle »), juillet - août 2000, p. 91.

Dans un premier temps, j'évoquerai donc ici le parcours qui m'a menée de l'étude d'un corpus national à l'élaboration d'une théorie de la LJ. La deuxième partie de ma présentation sera, elle, consacrée à l'épineuse question des relations existant entre nation, mondialisation et littérature destinée à un jeune public.

## **Pour répondre à la question « Qu'est-ce qu'une œuvre littéraire pour la jeunesse ? »**

Dans de nombreux pays, la naissance d'une LJ coïncide avec l'émergence de mouvements nationalistes. Le Québec - qu'on désigne jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale sous le nom de Canada français - ne fait pas exception à la règle. Le coup d'envoi est donné, en 1921, par la publication d'une première biographie romancée destinée aux enfants racontant la vie et les exploits de l'une de nos gloires nationales<sup>2</sup> - Dollard des Ormeaux - et par la livraison inaugurale d'une première revue pour la jeunesse - *L'Oiseau bleu* - fondée par la *Société Saint-Jean-Baptiste*, un organisme qui a pour mission la promotion de la langue française et la défense des droits des Canadiens français. C'est dans ce premier numéro que commence à paraître en feuilleton le roman qui signe l'acte de naissance de la littérature québécoise pour la jeunesse lorsqu'il est publié sous forme livresque en 1923 : *Les aventures de Perrine et de Charlot*<sup>3</sup>. Ce roman raconte, sur fond de début de colonie, l'histoire de deux jeunes enfants quittant leur Normandie natale pour venir trouver l'aventure en terre de Nouvelle-France. Le modèle fera école. Les romans historiques faisant se croiser personnages fictifs et personnages glorieux de notre histoire nationale constitueront plus de la moitié des œuvres de la période fondatrice (1921 - 1948). Nées sous la plume de fervents nationalistes, ces œuvres de fiction sont, de fait, des odes à la gloire des fondateurs, à la vaillance des pères de la patrie et au courage des premiers colons<sup>4</sup>. Autant d'ingrédients nécessaires pour constituer ce que le journaliste Paul Leblanc appelle, en 1925, une « école de patriotisme ».

C'est à la faveur d'un projet de recherche toujours en cours sur ces œuvres que j'ai été amenée à jeter les bases d'une théorie de la LJ que j'ai développée depuis.

<sup>2</sup> Il s'agit d'Ernestine Pineault-Léveillé, qui publie sous le pseudonyme de Joyberte de Soulanges.

Joyberte de SOULANGES, *Dollard. L'épopée de 1660 racontée à la jeunesse*. Montréal, Bibliothèque de l'Action française, 1921.

Il est intéressant de noter que l'œuvre de Madame Soulanges s'ouvre sur une préface rédigée par une auteure consacrée par l'institution littéraire de l'époque, Laure Conan.

<sup>3</sup> Marie-Claire DAVELUY, *Les aventures de Perrine et de Charlot*. Montréal, Bibliothèque de l'Action française, 1923.

L'ouvrage est préfacé par Mairaine Odile qui est responsable d'une page destinée aux enfants dans la *Revue nationale*. Nationaliste, comme son titre l'indique, cette dernière revue est, en quelque sorte, la « grande sœur » du magazine *L'Oiseau bleu* dans lequel M.-Cl. Daveluy publie, de janvier 1921 à décembre 1922, son roman en feuilleton.

<sup>4</sup> cf. Johanne PRUD'HOMME, « Un rameau de France dans l'infini de la forêt. Représentations de la France dans les œuvres fondatrices de la littérature québécoise pour la jeunesse », dans N. Sorin, dir., *Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006.

Johanne PRUD'HOMME, « Lieu de mémoire dans la littérature québécoise pour la jeunesse : une vision polyphonique de Montréal », dans N. Sorin, dir., *La mémoire comme palimpseste en littérature pour la jeunesse*. Québec, Editions Nota bene, 2005, pp. 77-94.

L'établissement du corpus de base de cette recherche m'aura forcée à cet exercice. Et pour cause. Si la LJ occupe, dans la machine éditoriale actuelle, des créneaux relativement précis qui en facilitent l'identification, la situation était bien différente au cours des années 1920. Comme, par ailleurs, ces œuvres du début du XXe siècle ont eu, sauf de rares exceptions, une vie très courte et n'ont pas été glosées, elles ne peuvent être dites « destinées à la jeunesse » sans une lecture préalable et une analyse en profondeur. Le corpus des œuvres québécoises « potentiellement » pour la jeunesse a été élaboré en croisant deux répertoires bibliographiques<sup>5</sup> réalisés au cours des années 1970 par des bibliothécaires. À la mise en commun de ces deux répertoires, a été ajoutée la consultation de tous les titres présents dans le catalogue de la Bibliothèque nationale du Québec (BNQ) pour les années 1920. En regard de l'ensemble du corpus ainsi constitué, j'ai choisi, tout d'abord, de me dissocier de cette tendance qui consiste à considérer comme « LJ » tout ouvrage destiné à un jeune public. Prenant le parti théorique de n'associer à l'expression « littérature pour la jeunesse » que les œuvres 1. dites « d'imagination », 2. destinées à la jeunesse et 3. ayant fait l'objet d'un traitement éditorial (laissant donc de côté, les tracts, les textes publiés dans les journaux, etc.), il aura fallu, dans un premier temps, procéder à l'élagage des ouvrages documentaires, des livres pratiques, des manuels scolaires, des traités d'hygiène personnelle (!), etc., qui apparaissaient dans les listes préexistantes. Des quelques quatre-vingts titres répertoriés au départ, il s'est avéré que seuls trente-quatre d'entre eux correspondaient aux trois critères initiaux de sélection. La liste finale comprend donc tous les titres pouvant se regrouper sous l'une ou l'autre des catégories génériques suivantes : poésie, théâtre, roman, nouvelle, biographie et hagiographie romancées, de même que récits publiés sous forme d'albums écrits à l'intention des enfants ou des adolescents.

Au terme de cette partie de ma recherche portant sur le corpus national publié entre 1921 et 1929, je suis arrivée à quatre considérations fondamentales sur la nature de la LJ.

1. Porte-étendards de l'idéologie nationaliste ambiante, ces œuvres, considérées comme « utilitaires », ne reçoivent pas l'assentiment de l'institution. Non légitimées, elles sont très rarement glosées et demeurent absentes des histoires littéraires. Les conditions d'existence (ou de non-existence) de ces œuvres fondatrices nous obligent, pour en cerner les particularités, à la lecture exhaustive du corpus. À ce titre, les conditions d'élaboration des histoires nationales de la LJ se démarquent de celles des histoires nationales de *La* littérature. Ces dernières se construisent essentiellement sur un nombre restreint de titres légitimés par des prix littéraires ou ayant suscité un réseau de commentaires suffisant pour subir avec succès l'épreuve du temps. L'histoire des littératures pour la jeunesse, elle, ne repose pas sur un canon et, cela étant, y perdrait au change. Sa constitution doit davantage s'apparenter aux pratiques non hiérarchisantes de l'histoire sociale et de l'histoire des mentalités qu'à celles de l'histoire littéraire traditionnelle qui établit formellement une distinction entre « haute » et « basse » culture. N'étant pas réalisée dans l'esprit de constituer un canon, une lecture considérant dans leur exhaustivité les

---

<sup>5</sup> Louise LEMIEUX, *Pleins feux sur la littérature de jeunesse au Canada français*. Montréal, Leméac, 1972.  
 Claude POTVIN, *La littérature de jeunesse au Canada français*. Montréal, ACBLF, 1972.

corpus fondateurs offre la possibilité plus intéressante littérairement et sociologiquement parlant, de répondre aux deux questions suivantes : « Comment écrit-on pour la jeunesse ? », « De quoi sont faites les œuvres pour la jeunesse ? » Les réponses à ces questions rendent possible la mise à jour des représentations imaginaires de l'enfant et de l'enfance à une époque et dans un espace sociogéographique donnés. Au Québec, par exemple, le passage d'une représentation « modèle » à une représentation « spéculaire » de l'enfant ne fait aucun doute lorsqu'on envisage l'ensemble du corpus dans une perspective diachronique. Par ailleurs, sur un plan plus strictement littéraire, l'intérêt d'une approche interne réside dans l'identification des stratégies et procédés poétiques spécifiques qui servent l'élaboration de poétiques générales et régionales de la LJ.

2. L'absence de canon explique en grande partie les jugements de valeur négatifs portés sur la LJ par l'institution littéraire. Cette situation est également redevable au fait que les frontières du littéraire pour la jeunesse donnent l'impression de coïncider avec les frontières géographiques. Or, une « véritable » œuvre littéraire doit déborder ces dernières. Cette perception a toujours cours aujourd'hui, telle qu'en témoigne la faible circulation des œuvres qui voient leur diffusion souvent confinée à leur espace d'origine.

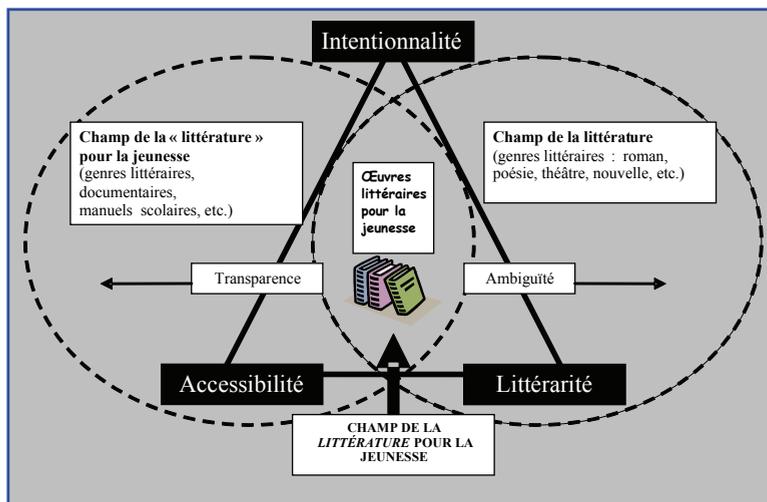
3. L'utilitarisme qui prévaut à la fondation des littératures nationales pour la jeunesse, le fait qu'elles soient en quelque sorte, dans leurs premières moutures, des outils de propagande, expliquent la perception « utilitariste » de ces littératures qui prévaut encore aujourd'hui. Les « romans socioréalistes » ou « *problem solving novels* » contemporains sont les dignes rejetons des œuvres idéologiquement marquées du début du siècle. Or, comme l'œuvre littéraire pour la jeunesse, parce qu'elle s'adresse à un jeune public, affiche toujours à un plus ou moins grand degré une volonté de former et d'éduquer, il m'apparaît que l'aspect pédagogique doit faire partie intégrante de sa nature. Ce trait, qui s'avère indissociable de l'intentionnalité constitutive de l'œuvre, se manifeste, par exemple, dans les segments explicatifs, les métadiscours, les redondances, le registre soutenu privilégié à un usage familier de la langue, etc. Il fait donc partie des traits *sui generis* de la LJ.

4. La quasi-absence d'une segmentation éditoriale spécifique oblige les auteurs et les éditeurs du début du XX<sup>e</sup> siècle à marquer d'une intentionnalité « visible » les premières œuvres pour la jeunesse. Les adresses au lecteur, les thématiques adaptées au jeune public, la typographie, la disposition graphique, l'ajout d'illustrations, etc., sont l'expression de l'intentionnalité constitutive et essentielle qui préside à la naissance des œuvres et qui constitue le maître mot pour définir la nature de la LJ. D'aucuns pourront objecter, en prenant appui sur l'herméneutique littéraire, que toute œuvre littéraire ressortit à une intentionnalité. Ceci est vrai, mais dans le cas de la LJ, il s'agit de ce qu'on pourrait appeler une « *surintentionnalité* » dont le texte porte inévitablement les traces.

Cette destination visible et délibérée a un effet pervers sur la perception qu'ont les littéraires d'une littérature qui, parce qu'elle leur semble complètement transpa-

rente et sans substance, ne peut s'arroger le nom de « littérature »<sup>6</sup>. Voilà pourquoi, de la même manière qu'une expression populaire évoque l'impossible comparaison entre les oranges et les pommes, il m'apparaît essentiel, pour dessiner les contours de la LJ et pour la constituer en champ d'étude spécifique - les études *juvénistes* - de la considérer comme une littérature, mais telle qu'en elle-même. Sa littérarité, par exemple, devrait être envisagée différemment de celle des œuvres de la littérature dite générale. Si intertextualité, polyphonie et polysémie leur sont communes, il faut déterminer leurs modes de fonctionnement et leurs rôles dans les œuvres pour la jeunesse. Il est par ailleurs nécessaire d'identifier les traits qui, parfois peu recevables aux yeux des tenants d'une *haute* littérature, deviennent, dans une perspective *sui generis* un indice de littérarité. La répétition, par exemple, qu'une esthétique littéraire traditionnelle met à l'écart, s'avère fréquente en LJ et fait partie des fondements de son esthétique propre.

La lecture et l'analyse de l'ensemble du corpus de la littérature québécoise pour la jeunesse des années 1920 comme celle d'un très grand nombre d'œuvres récentes m'auront menée à l'identification de trois concepts essentiels, indissociables et autosuffisants pour penser et problématiser la LJ d'hier comme d'aujourd'hui. Ces trois concepts sont les suivants : *intentionnalité*, *accessibilité* et *littérarité*.



Jusqu'ici, la théorie de la LJ qu'illustre le modèle IAL a été utilisée dans le cadre de travaux sur la narration, sur les personnages et sur l'espace en LJ, en vue de l'élaboration progressive d'une poétique *sui generis*<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Apparaissant comme « contrainte », la littérature pour la jeunesse - cette « littérature de commodité » - se voit mise à l'écart : *paralittérature* pour certains, *contre-littérature* ou *littérature marginale* pour d'autres.

<sup>7</sup> cf. Johanne PRUD'HOMME, « Eléments de poétique de la littérature pour la jeunesse : le personnage de l'enfant-narrateur », *Cahiers scientifiques de l'ACFAS*, No 103 (« Littérature pour la jeunesse »), 2005, pp. 21-31. Johanne PRUD'HOMME, « Fonctions identitaires de l'espace en littérature pour la jeunesse », dans Gervais F. et Noël-Gaudreau M., dirs, *Contes, légendes et espaces identitaires en littérature de jeunesse*. Série littérature de jeunesse, vol. 1. Osnabrück, Presses de l'Université d'Osnabrück, à paraître.

Le modèle IAL constitue un cadre non rigide pour envisager les œuvres dans leur unicité. Il offre, en effet, un filtre pour comprendre les tensions et dynamiques propres aux œuvres pour la jeunesse. Dans la perspective IAL, une œuvre dite « littéraire » et « pour la jeunesse » ressortit obligatoirement aux trois concepts. Ainsi, un roman « x » pourrait - à l'instar de nombreux romans pour la jeunesse - mettre en scène un enfant (ce qui peut être un signe d'intentionnalité) mais ne comporter aucun autre indice textuel signalant la présence en texte de stratégies internes d'accessibilité. Ce roman serait dès lors rejeté du champ littéraire spécifique de la LJ.

Pour vérifier la pertinence de mon modèle, j'ai placé dans le triangle formé par les concepts qui délimitent le corpus de la LJ, un grand nombre d'œuvres. Il est apparu, à l'usage, que, bien que ressortissant obligatoirement aux trois concepts, les œuvres de la LJ étudiées étaient, selon leur dynamique propre, attirées de manière significative par l'un ou l'autre des trois côtés du triangle, manifestant ainsi trois lignes de tension entre les « sommets » conceptuels :

1. intentionnalité / accessibilité (I/A) ;
2. accessibilité / littérarité (A/L) ;
3. intentionnalité / littérarité (I/L).

Le modèle IAL permet ainsi de manifester la dynamique particulière d'une œuvre pour la jeunesse en regard des caractéristiques que lui confère son essence intentionnelle. Il est dès lors possible, par exemple, d'étudier une œuvre unique ou de constituer un corpus d'œuvres pour la jeunesse afin de l'étudier sous un angle particulier (poétique, psychanalytique, sociocritique, sociohistorique, linguistique, génétique, etc.) afin de rendre possible la manifestation, en regard d'une perspective particulière, de ses caractéristiques *sui generis*. Ainsi, le corpus fondateur de la littérature québécoise pour la jeunesse - éminemment nationaliste - démontre-t-il une attirance fondamentale pour la ligne de tension I/A, alors que le corpus romanesque contemporain des années 1980 - composé de romans socioréalistes et de romans « miroir » - présente une affiliation certaine, d'une part avec la ligne de tension I/L (romans « miroir ») et, d'autre part, avec les lignes de tension A/L et I/A (romans socioréalistes).

À la question posée plus haut - « Qu'est-ce qu'une œuvre littéraire pour la jeunesse ? » - je proposerais, pour clore cette première partie, la réponse suivante : une œuvre littéraire pour la jeunesse est une œuvre qui porte les traces de sa destination, qui met en place des stratégies d'accessibilité favorisant tant sa lecture que son interprétation et qui, enfin, relève, d'une part, de choix esthétiques qu'on pourrait dire « généraux » et, d'autre part, de choix esthétiques spécifiques, l'ensemble de ces traces, choix et stratégies étant fonction de la présence d'un jeune public.

La particularité première de la LJ étant posée - celle de porter les marques de sa destination - une autre singularité du corpus doit être évoquée : sa propension à un arrimage géoculturel. Cette deuxième caractéristique pose moins la question de la nature intrinsèque de la littérature pour la jeunesse que celle de sa circulation. À cet égard, ses thématiques, ses représentations, les conditions de sa réception et de sa

diffusion soulèvent la question du lien entre le local (le géoculturel) et le global (la société-monde).

### **Quelle littérature pour la jeunesse à l'ère de la mondialisation ?**

Existe-t-il, en cette période de globalisation des marchés, une LJ susceptible de circuler librement entre les nations et de trouver ses lecteurs aux quatre coins du monde ? Existe-t-il une « *World literature* » pour la jeunesse ? En guise de réponse à ces questions, l'exemple de la suite romanesque *Harry Potter* nous vient d'emblée en tête, comme celui de la trilogie *À la croisée des mondes*, de Philip Pullman. Le succès de ces œuvres d'une grande qualité littéraire et l'expérience tirée de leur diffusion internationale - sans précédent dans le cas de l'œuvre de Joanne K. Rowling - laissent présager de l'ouverture future de créneaux éditoriaux internationaux. Cela dit, pour l'heure, il suffit de voyager un peu (physiquement ou virtuellement) pour s'apercevoir que les littératures nationales pour la jeunesse, si elles existent bel et bien, sortent peu des frontières de leur pays<sup>8</sup>.

Les causes de la pauvreté de la diffusion internationale en cette ère que l'on dit de mondialisation résident selon moi dans le fait que les littératures pour la jeunesse demeurent, d'abord et avant tout, nationales, écrites à destination des enfants du pays et jugées, par leurs diffuseurs, moins aptes à circuler que ne l'est la littérature dite générale. L'un des corollaires de cette situation, peut-on penser, est le fait que les chercheurs œuvrant dans le domaine de la LJ travaillent, le plus souvent, sur la littérature de leur propre pays. Cet état de fait, du moins au Québec, résulte, dans un premier temps, du long mariage entre la LJ et les sciences de l'éducation. La mise en valeur des corpus nationaux dans les programmes scolaires justifie cette polarisation. Une dernière raison, enfin, inspirée de discussions avec des médiateurs québécois du livre, pourrait expliquer le désintérêt local pour l'ailleurs : celle de la nécessité toute pragmatique pour les bibliothèques scolaires ou municipales peu argentées de choisir d'encourager tout d'abord la production locale d'éditeurs tout aussi financièrement fragilisés qu'elles-mêmes. N'empêche, nos enfants ne profitent pas du plaisir de découvrir le monde dans les livres d'ailleurs qui, mondialisation oblige, pourraient leur être presque instantanément disponibles.

La création du réseau « Littératures d'enfance », en 2003, fait partie des actions essentielles pour renverser la vapeur. Mettant en relation des chercheurs issus de tous les pays de la francophonie, elle favorise la découverte de corpus étrangers qui ne nous sont que difficilement accessibles.

À la faveur de ces rencontres avec des collègues d'ailleurs, se sont retrouvés sur ma table de travail des titres béninois, camerounais, congolais, ivoiriens, marocains et libanais qu'il ne m'aurait pas été permis, dans d'autres circonstances, de découvrir et de présenter à mes étudiants<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Un statut d'exception doit être conféré aux littératures des pays qui exercent un monopole éditorial reposant sur une « hégémonie » linguistique ou économique (France, Angleterre et Etats-Unis, par exemple).

<sup>9</sup> Pour compléter l'anecdote, soulignons qu'une de mes étudiantes travaille, dans le cadre de son mémoire de maîtrise, sur des œuvres de la littérature pour la jeunesse publiées en Afrique. La direction d'un tel projet, sur un

## Qu'est-ce que la faible circulation des œuvres pour la jeunesse nous apprend sur la nature de la littérature pour la jeunesse ?

En cette époque de mondialisation, de transmission instantanée de l'information et d'économie internationale de marché, les œuvres pour la jeunesse, à la différence des produits de consommation de masse auxquels on les associe parfois à tort, circulent peu. Seuls les titres publiés par des conglomérats d'édition ont une chance de se retrouver sur les tablettes des librairies d'outre-frontières. Pourtant, la LJ est une littérature qui se fait au présent et ses « produits » pourraient être d'autant plus exportables - pourrait-on croire - qu'on assiste actuellement à une internationalisation de la conception de l'enfant. Depuis la très importante *Convention des Nations unies sur les droits de l'enfant*, en 1989, ne voit-on pas apparaître les concepts de « *World's Children* », d'« *Universal Childhood* » et de « *Global Childhood* »<sup>10</sup> ?

L'exemple d'enfants américains manifestant contre le travail de leurs pairs étrangers démontre l'intégration progressive par tout un chacun de ces valeurs qui universalisent la conception de l'enfance comme temps de la vie devant être protégé. Cette vision homogénéisante de l'enfant et de l'enfance trouve un écho dans les recherches sur la mondialisation économique. Par exemple, on en voit une illustration éloquente dans le *Dictionnaire de la mondialisation*, dirigé par François de Bernard, qui propose une définition de « l'adolescent international » comme « miroir modèle pour les jeunes des pays nantis, et d'idéal pas forcément inaccessible pour ceux des pays déshérités »<sup>11</sup>.

Dans l'esprit de cette définition qui semble indiquer l'existence d'une communauté de codes et de valeurs chez les jeunes, on peut se demander pourquoi la LJ résiste au voyage. Bien que syncrétique, à certains égards, elle trouve également sa matière dans ces autres notions associées au discours sur la mondialisation culturelle que sont le « métissage », la « diversité » et l'« hybridation ». Directement liées aux questions identitaires, ces notions ne sont-elles pas d'autant plus signifiantes pour les jeunes que nombre d'œuvres littéraires racontent la quête d'identité individuelle de personnages auxquels le lecteur peut fondamentalement s'identifier peu importe la couleur de la peau du personnage ou son appartenance nationale, tout en profitant du plaisir de découvrir un contexte qu'il ne connaît pas ? La situation de l'« enfant-sorcier », dans le roman éponyme de Caya Makhélé<sup>12</sup>, apparaîtra tout à fait étrange à un jeune Québécois, mais il pourra d'autant plus accéder au sens profond de l'histoire que la quête du personnage principal, banni de son village, se concrétise, d'une part par une fugue et, d'autre part, par une accession au statut de vedette de basket-ball. De fait, tant la fugue pour échapper aux règles statiques et monolithiques de la société des adultes que le rêve de devenir une star sportive ne sont étrangers à aucun jeune lecteur, qu'il soit Africain, Américain ou Européen.

---

corpus pour ainsi dire inaccessible, n'aurait été possible sans une prise de contact directe avec des chercheurs et des éditeurs africains.

<sup>10</sup> Lisa Hermine MAKMAN, « Child Crusaders. The Literature of Global Childhood », *The Lion and the Unicorn*, vol. 26, No 3, 2002, p. 289.

<sup>11</sup> François de BERNARD et al., *Dictionnaire critique de la mondialisation*. s. 1., Pré aux clercs, 2002, p. 26.

<sup>12</sup> Caya MAKHÉLÉ, *L'enfant-sorcier*. Paris, Acoria, 2002.

Le destin de l' « enfant-sorcier » fait donc surgir dans l'esprit du destinataire des images liées aux réalités de sa propre culture : la fugue - motif récurrent des classiques pour la jeunesse - est une pratique qui ne connaît pas de frontières, tout comme le rêve de devenir une star du monde du sport (hockeyeur, au Québec ; footballeur, en France ; joueur de baseball, aux États-Unis, etc.) La relation qui s'établit alors entre l'œuvre et le lecteur repose sur le fait, comme l'écrit fort justement Paula Fass, que « L'enfance est universelle et culturellement localisée »<sup>13</sup>.

Même en faisant abstraction des problèmes de diffusion des œuvres (celles publiées par de très petites maisons d'édition ou ayant un tirage très limité), le sédentarisme de la LJ me laisse parfois l'impression que nous doutons du fait que les jeunes puissent comprendre la réalité d'autres jeunes si elle ne leur est pas présentée - et « remâchée » - par un auteur issu du terroir. Au Québec, c'est sous la plume de l'auteure Michèle Marineau que les lecteurs de chez nous découvriront la guerre du Liban dans le roman *La route de Chlifa*<sup>14</sup>. Est-ce à la seule condition que l'œuvre soit rattachée à ce que Jocelyn Létourneau appelle un « espace relationnel de rattachement [...] local »<sup>15</sup> qu'il est possible de découvrir le monde ? À quand des Gabriel Garcia Marquez, des Pablo Neruda, des Léopold Sédar Senghor, des Nadjib Mahfuz pour les enfants ? À quand de plus nombreuses traductions françaises d'œuvres qui ne soient ni américaines, ni anglaises ? Au Québec, c'est la maison d'édition *La courte échelle* qui mérite la palme de la traduction. De nombreux textes de ses collections romanesques ont été traduits en plusieurs langues. Or, parmi les caractéristiques des ouvrages de ces collections, on peut compter une nette propension à l'absence d'espaces géographiques référentiels, trait que l'on retrouve également dans les corpus d'autres éditeurs québécois. S'opposant à l'omniprésence du pays dans les œuvres du début du XX<sup>e</sup> siècle, les histoires d'aujourd'hui évitent la référence à la « nation ». Est-ce ce qui rend la production de *La courte échelle* plus traduisible ? Auquel cas, la condition première de la traduction serait de réduire au minimum le nombre de marques culturelles pour en faciliter la réception par un public d'arrivée qui pourrait lire l'œuvre sans avoir conscience qu'elle émane d'une autre culture, ce qui irait à l'encontre de la diversité que devraient contribuer à créer les corpus étrangers devenus accessibles de cette manière. Pour avoir étudié plusieurs traductions de l'anglais au français et vice-versa, je peux affirmer que cette tendance - accessibilité oblige - est omniprésente dans les pratiques actuelles, favorisant une correspondance plus forte avec la culture d'arrivée qu'avec la culture source, tendance qui mène, ultimement, à l'effacement complet de cette dernière. Je terminerai en disant que bien que menacée par une homogénéisation, la LJ demeure, selon moi, un espace voué à la subjectivité et un lieu d'inscription de la diversité des voix nécessaires aux jeunes pour l'élaboration de leur identité. De récentes expériences d'édition renouvellent les rapports entre les cultures et redessinent autrement ceux entre nation et espace-monde. L'œuvre de la Camerounaise Brigitte Tsoigny - *Quand la forêt parle*<sup>16</sup>,

<sup>13</sup> Paula FASS, « Children and globalization », *Journal of Social History*, vol. 36, No 4, 2003, p. 964.

<sup>14</sup> Michèle MARINEAU, *La route de Chlifa*. Boucherville, Québec/Amérique, 1992.

<sup>15</sup> Jocelyn LÉTOURNEAU, *Le lieu identitaire de la jeunesse d'aujourd'hui*. Paris, L'Harmattan, 1997, p. 17.

<sup>16</sup> Brigitte TSOIGNY, *Quand la forêt parle*. Paris, Acoria, 2002.

publié chez Acoria - en est un bel exemple. L'incipit de l'œuvre ne laisse aucun doute sur le public pressenti, les jeunes Français, auxquels un narrateur omniscient va raconter un conte se déroulant à Edonmélinga, au cœur de l'Afrique, « très très loin d'ici, loinnn ! »<sup>17</sup>

Le narrateur, qui partage tout d'abord l'espace français avec son destinataire, est d'origine africaine. Pour favoriser la transition spatiale, il a soin, avant la narration du conte proprement dite, de mener son lecteur depuis la France jusqu'au bord de la forêt équatoriale de Nkolomédzi. Ce n'est qu'alors qu'il campe le décor de cette forêt, sa faune, sa flore. Cette entrée en matière inédite donne au lecteur l'impression qu'ayant quitté le territoire français, il a franchi les « 318 jours, 9 heures, 26 minutes et 12 secondes »<sup>18</sup> nécessaires pour atteindre à pied Edonmélinga avant de prendre place au bord du feu pour entendre l'histoire de Kongolibon, l'homme aux cheveux crépus pointant « au ciel comme des épines de hérisson »<sup>19</sup>. Voilà donc une œuvre intentionnellement destinée aux jeunes lecteurs français qui est le vecteur d'une projection dans une autre culture, un autre espace. Le véritable dépaysement ici repose sur la présence d'un narrateur d'origine africaine privilégiant au *rapport au même* - qui est le fait de la majorité des romans situés dans des univers différents de celui du lecteur - le *rapport à l'autre*.

### **Chercher, c'est se déplacer**

Dans l'esprit des nouveaux rapports qui s'établissent entre nation et espace-monde, les chercheurs en LJ doivent travailler non seulement sur leurs corpus nationaux, mais également sur des corpus qui les dépayseront. Ainsi, travailler de concert à l'analyse des représentations tant textuelles que picturales de l'enfant dans les œuvres nous permettrait de mieux connaître les destinataires virtuels de ces dernières et les présupposés doxiques qui les construisent. Repérer dans les textes les foyers d'intentionnalité, d'accessibilité et de littéarité afin de mettre au jour les lignes de tension qui s'y profilent permettrait, par ailleurs, l'identification des dominantes culturelles en matière de procédés littéraires et de stratégies de contact.

Cela dit, l'approche de littératures pour la jeunesse méconnues et culturellement très différentes comporte son lot de problèmes. À ce titre, travailler sur du matériel symbolique venu d'ailleurs nécessite, paradoxalement, un ancrage fort dans le réel. Voilà pourquoi il est nécessaire, tant que faire se peut, de multiplier les rencontres et les rassemblements de chercheurs de tous horizons. L'étude des liens entre LJ, nation et monde ne peut faire l'économie de cette « incarnation ».

Chercher vient de *circare* : « aller autour ». Aujourd'hui, encore plus qu'hier, chercher signifie... se déplacer.

---

<sup>17</sup> Brigitte TSOBGNY, *op. cit.*, p. 11.

<sup>18</sup> Brigitte TSOBGNY, *op. cit.*, p. 11.

<sup>19</sup> Brigitte TSOBGNY, *op. cit.*, p. 13.

# LITTÉRATURES D'ENFANCE ET TERRITOIRES (ENTRE LOCAL ET UNIVERSEL)

---

**JEAN FOUCAULT**

Universités d'Artois et de Cergy ; France

Coordonnateur réseau LDE/AUF

La question du territoire n'est pas entendue ici au sens géographique - pas seulement - mais considérée dans le rapport avec un espace intérieur, celui qui nous fait rêver ou nous fait peur ; celui qui nous entraîne avec *Sindbad le marin* dans des aventures merveilleuses mais ô combien dangereuses, car l'aventure humaine est de celles dont on ne sort pas indemne et l'on apprend cela aussi aux enfants.

Les géographes sont aujourd'hui les premiers à considérer l'intériorité que recouvre la notion de « territoire », qui participe aux fondements de l'identité : « Le territoire est [...] quelque chose que l'on intègre comme une partie de soi, et que l'on est donc prêt à défendre »<sup>1</sup>.

La géographie marque notre identité par l'ancrage sur un « territoire » mais ce « territoire » est fluctuant.

La langue et le jeu sur la langue nous l'apprennent, comme nous l'apprend l'histoire des populations du monde. On le sait sur la côte du golfe du Bénin où les villes traversées par les Ewe portent le nom de l'événement honoré, quand enfin on pouvait poser ses bagages, ayant fui le potentat de l'époque. Le territoire est fluctuant et l'identité est à percevoir dans son devenir et non dans ses seules « racines ». Daniel Maximin dans un ouvrage récent, *Les fruits du cyclone. Une géopoétique de la Caraïbe*, dit à ce sujet : « L'identité, ce ne sont pas les racines qui l'expriment. Car l'identité, c'est un fruit. »<sup>2</sup>

Un courant contemporain de l'anthropologie s'engage dans une réflexion en termes de mobilité, de territoires en quelque sorte « déterritorialisés », remettant en question notre vision de l'Etat-nation et de la société, car le mot « société » est né dans

---

<sup>1</sup> Roger BRUNET et al., *Les mots de la géographie, dictionnaire critique*. Montpellier, Reclus La documentation française, 1998, pp. 480-481.

<sup>2</sup> Daniel MAXIMIN, *Les fruits du cyclone. Une géopoétique de la Caraïbe*. Paris, Le Seuil, 2006.

ce contexte de la mise en place du concept d'Etat-nation (après le Traité de Westphalie, en 1648). Le chercheur indo-américain Arjun Appadurai nous dit ainsi que « La localité n'est plus le « territoire » : réfugiés, touristes, étudiants, travailleurs migrants, tous constituent à leur manière une « transnation » délocalisée. »<sup>3</sup>

Pour lui, le territoire, avec la liaison paysanne à la terre, ne serait plus au fondement de l'identité. L'identité sera faite de mélanges. Dans la société locale dite « traditionnelle », il y a aussi des transformations. Les migrations à l'intérieur de l'Afrique le montrent bien et c'est souvent pour des raisons inavouables ou trop avouées que l'on va jouer la « tradition » contre l'évolution.

Toute société est historique et, de ce fait, mêlée !

Un groupe social au pouvoir cherche à régner sur un territoire, à étendre son influence. Il va imposer plus ou moins des coutumes, une langue. La langue qui l'emporte est en principe celle du conquérant bien qu'il y ait des exceptions et non des moindres (Rome et la Grèce, les Arabes et la Perse). En tout cas, toute langue va emprunter aux autres. L'histoire des mots nous le montre bien.

Le territoire d'une nation n'est pas toujours inscrit dans les limites d'une langue. Il peut y avoir plusieurs peuples, plusieurs langues dans le cadre d'une nation. On parle du « Pays dogon », du « Pays massaï » et du « Pays breton ».

Bien sûr, cela est flagrant pour l'Afrique ; mais on retrouve cette situation dans le monde entier, à de très rares exceptions près.

La situation des Etats-Unis d'aujourd'hui est exemplaire de l'évolution des langues à l'intérieur d'une nation et le nombre de citoyens parlant l'espagnol - les latinos - est en augmentation considérable, pas seulement dans certains Etats de la côte ouest ou du Sud.

Les mots ou les contes formulés dans une langue peuvent provenir d'influences externes. Les frères Jacob et Wilhelm Grimm ont recueilli des contes qu'ils croyaient issus du fonds germanique alors que leur source d'information principale était une nourrice d'origine française au service d'un de leurs amis ! Les contes sont un bon exemple de la circulation des imaginaires. Et quel sera, à l'échelle de la mondialisation, l'effet de Harry Potter ou des mangas ? Nous pensons avec Michel de Certeau<sup>4</sup> que la consommation n'est pas une activité passive, qu'« assimiler c'est faire sien », et qu'on ne reçoit pas de la même manière un même texte dans des pays différents. À ce sujet Arjun Appadurai, déjà cité, nous rappelle à juste titre qu'il ne faut pas confondre « mondialisation » et « homogénéisation ».

Les frontières humaines ne sont pas hermétiques comme le voudraient les Etats-nations. On se marie entre personnes originaires de différentes communautés, même si ce n'est pas toujours évident<sup>5</sup>. On passe les frontières entre les pays, volontairement ou non.

---

<sup>3</sup> Arjun APPADURAI, *Après la colonisation. Les conséquences culturelles de la colonisation*. Paris, Payot, 2001.

<sup>4</sup> Michel de CERTEAU, *L'invention du quotidien*. Tome 1 : *Art de faire*. Paris, Editions 10/18, 1980, pp. 280-281.

<sup>5</sup> Voir par exemple cette non-évidence dans le roman béninois suivant :

Florent COUAO ZOTTI, *Les fantômes du Brésil*. Paris, Ubu, 2006.

L'Etat-nation fonctionne avec des frontières ; mais la mobilité pourtant demeure, elle est inscrite dans les têtes et mise en œuvre en fonction des événements de la vie (car le passage de frontière est loin d'être toujours volontaire).

L'analyse de l' « institution imaginaire de la société », approche de Cornelius Castoriadis, reprise aujourd'hui par Arjun Appadurai, nous montre que l'*imaginaire* n'est pas une fuite.

La circulation des imaginaires est à la base de l'identité du groupe et de la personne (il faut l'individu pour constituer une société), comme le montre François Flahault<sup>6</sup> notamment dans *Ce Soi qui ne va pas de soi*. Ce n'est pas une question d'« ethnie », terme qui est d'ailleurs à réexaminer aujourd'hui : on perçoit souvent l'ethnie comme structure immuable, placée en dehors de l'histoire, ce qui est une dérive d'une certaine vision des sociétés humaines. Le découpage des sciences humaines renforce la difficulté à remettre en cause cette vision du monde qu'elle entraîne, qu'on le veuille ou non.

Pierre Sansot, dans *Les cahiers d'Enfrance*, dit que son pays se construit avec les gens auprès desquels il se sent bien<sup>7</sup>.

### **La littérature nous donne notre « territoire d'être »**

Véronique Tadjou, évoquant dans un entretien l'un de ses derniers livres, *Reine Pokou*, montre le rôle de la littérature dans une réflexion ouverte sur la société. Ainsi *Reine Pokou* est axé sur le mythe fondateur du peuple baoulé et de son rapport avec la vie aujourd'hui : « Nous connaissons une crise identitaire très grave. Qui est Ivoirien et qui ne l'est pas ? Or, voilà que le groupe social considéré comme le plus ivoirien vient en fait du Ghana. C'est notre diversité qui fera notre force. »<sup>8</sup>

Qu'en est-il de ces questions dans le domaine des littératures d'enfance et de jeunesse ? Qu'attendons-nous d'elles ?

Voilà quelques années l'*Institut International Charles Perrault*, en France, a organisé des échanges sur les albums européens pour l'enfance, dans une démarche que Jean Perrot a intitulée « L'Europe un rêve graphique ? »<sup>9</sup> Il exprimait ainsi l'idée qu'avant de construire une entité telle que l'Europe, il faut la rêver elle aussi. Les œuvres de chaque pays doivent être confrontées pour en saisir l'identité, la différence et la ressemblance. Et ce n'est pas une vision externe, « folklorisante », qui permet d'entrer dans la compréhension du monde intérieur qui agite les populations de ces territoires.

Nous nous refuserons à bâtir des taxinomies figées. Enfermer l'image du Français comme étant celui qui porte un béret sur la tête et tient sa baguette de pain sous le bras sera toujours dépassé, quelle que soit la proportion de « réel » que porte en lui tout « cliché » retenu à une époque donnée.

---

<sup>6</sup> François FLAHAULT, *Le sentiment d'exister. Ce Soi qui ne va pas de soi*. Paris, Descartes & Cie, 2002.

<sup>7</sup> Pierre SANSOT, *Les cahiers d'Enfrance*. Paris, Payot, 1994.

<sup>8</sup> Véronique TADJO, *Reine Pokou*. Arles, Actes Sud, 2004.

<sup>9</sup> Jean PERROT et al., *L'Europe un rêve graphique ?* Paris, L'Harmattan, 2001.

L'unité profonde de l'homme sur toute la Terre - postulée par les sciences humaines - explique qu'on puisse se comprendre d'un pays à l'autre et que c'est dans l'échange réciproque, dans un certain regard que l'on avance, l'être de l'*Autre* interpellant le *Soi-même*.

Aujourd'hui Pinocchio, Alice, les contes des frères Jacob et Wilhelm Grimm, font partie des images qui entrent dans l'identité construite en nous de pays comme l'Italie, la Grande-Bretagne, l'Allemagne.

Quand, à l'occasion de ce qu'on a appelé « les Grandes Découvertes », l'Occident rencontre l'*Autre*, il développera d'abord le mythe du « bon sauvage », avant d'en arriver à l'image du « primitif » qu'il faut civiliser. Le « sauvage » était nu et tatoué sur le corps, le civilisé était recouvert d'habits. François Place, dans l'album *Le dernier géant*<sup>10</sup>, a rendu un vibrant hommage à ce « sauvage » qui portait sur lui les événements de sa vie. Savoir les décrypter permettait de comprendre l'histoire de cette vie. Ces signes évoluaient tous les jours et le personnage européen du récit découvre un matin qu'il est représenté sur le corps du Géant. Mais triste est la fin de ce géant qui va mourir et sera emmené en Europe où de grands savants raconteront doctement l'histoire de la civilisation disparue (qu'on regrette alors, bien évidemment). François Place a ensuite développé toute son interrogation dans la série constituée des trois tomes de *L'atlas des géographes d'Orbæ*<sup>11</sup>.

L'atlas appuie sa réflexion sur l'époque des cartographes où l'on envoyait des explorateurs vérifier sur place que la réalité était bien conforme à ce qu'on avait imaginé sur les cartes. La grande carte des mondes, « la carte mère », est préalable à la « réalité », nous dit François Place.

Je vais maintenant proposer quelques questionnements concrets (et donc complexes) posés par les livres pour enfants.

Il s'agit de considérer de nouveaux points de vue pour la recherche.

## Conte et territoire

Chaque société règle à sa manière les relations avec l'invisible, mais l'invisible est en nous, et nous sommes au cœur de l'invisible. En cela les productions qui ne sont que des ouvrages de morale pratique, qui apprennent à bien se tenir, à aimer l'école sans le moindre doute, seront peu « littéraires ».

La moralité que nous apportent les contes va au-delà d'une règle morale : sinon pourquoi entreprendre tout ce cheminement ? Certains contes ou proverbes afri-

---

<sup>10</sup> François PLACE, *Le dernier géant*. Paris, Casterman, 1993.

<sup>11</sup> François PLACE, *Du pays des Amazones aux îles Indigo. Atlas des géographes d'Orbæ*. Paris, Casterman / Editions Gallimard, 1996.

François PLACE, *Du pays de Jade à l'île Quinookta. Atlas des géographes d'Orbæ*. Paris, Casterman / Editions Gallimard, 1998.

François PLACE, *De la rivière rouge au pays des Zizotls. Atlas des géographes d'Orbæ*. Paris, Casterman / Editions Gallimard, 2000.

cains ne nous disent-ils pas très clairement que c'est le chemin lui-même qui est le plus important et qu'il faut regarder ?

L'homme n'existe que lorsqu'il se dit. Et l'on sait que les contes sont des formes que se racontaient à la nuit tombée les gens du village. Les enfants étaient là et s'endormaient à tel ou tel moment. Cela donne d'ailleurs un éclairage tout à fait intéressant sur les questions de frontières entre la littérature d'enfance et la littérature d'adultes : aucune séparation étanche n'existe. Nous ne devons jamais accepter de ne voir dans le conte qu'une leçon de morale pour l'enfant.

La tradition et une certaine démarche dans l'analyse des contes se sont renforcées longtemps pour attribuer le contenu à telle ou telle société précise. Cela semblait tellement évident ! Mais la réalité est tout autre. Je m'appuierai sur la réflexion d'Italo Calvino quand il présente les contes italiens recueillis dans les années 1950<sup>12</sup>. Il dit les attribuer à telle ou telle région non pas parce qu'il ne les retrouve que dans celle-ci mais parce que c'est là que le nombre de variantes, la diversité des versions proposées montrent qu'ils y sont le plus vivants. La société de telle ou telle région a encore quelque chose à régler avec ce conte. Faire remonter l'oralité à la nuit des temps n'est pas un concept opérateur dans notre discipline !

Le conte n'est donc pas rattaché à une région comme origine : n'est-il pas de nature ailée, comme la parole d'Homère, et le conteur ne va-t-il pas aller le raconter de foires en marchés, de villes en bivouacs ? Suivre tranquillement à la trace la vie d'un conte dans différents territoires, voilà ce qui aura valeur heuristique.

Aujourd'hui, par qui le conte est-il pris en charge ? Dans quel but ?

Pédagogues, bibliothécaires et conteurs n'y verront pas les mêmes choses. La bibliothécaire de « l'heure du conte » au Centre culturel français de Lomé, ou l'instituteur de Kara, tous deux Togolais, n'auront pas le même regard. Si l'on ne veut pas revenir à des classements primaires qui ont fait justement beaucoup de mal en appuyant l'idée que la tradition est figée, sans histoire et que le groupe est une fois pour toute opposé au monde extérieur, on n'aide personne à cheminer dans la construction de *soi*.

Bien sûr il y a des thématiques, des personnages, qui sont marqués par l'espace d'origine : l'araignée par exemple ne se retrouve jamais dans les contes européens, sinon comme décor pour ajouter à la peur, comme élément d'un fantastique de pacotille.

Le lièvre, le rusé Leuk, ou Boton, est un personnage majeur des contes en Afrique, avec son compère Bouki l'hyène, qui perd toujours. Tous deux ont pour équivalent, en Europe, le tandem du loup et du renard. Le lièvre, très présent aussi dans les campagnes européennes, n'est que rarement personnage d'un conte. Et quand il s'y trouve, il ne passe pas pour un animal très malin : pensons à la fable de Jean de La Fontaine « Le lièvre et la tortue ».

---

<sup>12</sup> Italo CALVINO, *Contes italiens*. Version française. Paris, Editions Gallimard, 1981. Conception développée dans sa préface de près de 50 pages.

Autres expériences des rapports aux animaux, autres personnifications. Bien des animaux, des objets différents vont être à l'œuvre d'une aire culturelle à une autre, et cela ne peut nous laisser indifférents.

Mais au-delà de ces différences, fillettes et marâtres, djinns et ogres vont apparaître un peu partout dans le monde, car l'aventure humaine se heurte à ces mêmes réalités, visibles et invisibles.

Les espaces territoriaux imaginés et les êtres qui circulent à l'intérieur de ceux-ci sont donc fluctuants. Il n'y a jamais de frontière étanche dans l'imaginaire, et tout peut basculer d'un moment à l'autre. Dans cette perspective, il convient d'éviter une analyse qui ne retiendrait qu'une vision binaire du rôle de chaque image ou de chaque adjuvant. Certes le structuralisme continuera à nous apporter une aide précieuse, mais si nous n'oublions pas les dimensions historiques, diachroniques de toute situation réelle, de toute *situation imaginaire réelle*, c'est-à-dire vivante, vécue. Le rapport espace-temps est cristallisé par Mikhail Bakhtine sous le terme de « chronotope ». À nous de ne pas laisser ce terme au rang de simple slogan.

## Territoire et désir

Les enfants doivent découvrir peu à peu toute la complexité du monde. Nous essayons de leur apporter les mots pour dire ce monde. Mettre des mots sur le monde permet de le connaître, de l'appivoiser. Cela fait partie, entre autres, du travail de l'écrivain, du créateur, et non pas uniquement du psychologue.

Toute liberté est de l'ordre du désir, jamais satisfait, et tout Etat-nation a la tentation de la contrainte.

Le conteur ivoirien Manfeï Obin propose, depuis de nombreuses années déjà, un conte où le personnage principal - le rat célibataire - n'a pas de papiers d'identité, tandis que le lièvre n'a pas de visa sur son passeport<sup>13</sup>. Et le conte est situé à une époque où la polygamie « n'existait pas encore en Afrique ». Voilà quelques annotations qui actualisent un conte de manière profonde avec beaucoup d'économie de moyens. On voit bien qu'il ne s'agit pas seulement de faire « moderne » ou de suivre une mode. Il s'agit d'une éthique de la littérature de jeunesse ; une « éthique » plus qu'une « morale ». La morale est un jeu de questions-réponses qui fait croire que tout est simple. Elle n'est pas « morale » non plus cette histoire du lapin d'Elzbieta dont la famille a « attrapé la misère »<sup>14</sup>. Alors on la chasse à chaque fois qu'elle veut s'installer. En cours de route, une famille riche et sans enfant est disposée à acheter le petit lapin pour s'en occuper. Oui, tout cela n'est pas très « moral », même si ces gens veulent bien faire.

Le griot est l'exemple de personnage qui peut attester ou non d'une démarche dynamique permettant de sortir de la dichotomie entre modernité et tradition. Je mets les deux sans majuscules car il faut cesser de substantifier « modernité », « tradition », ou de se contenter du jeu bien superficiel sur le « moderne » le « postmo-

---

<sup>13</sup> Manfeï OBIN, *Le rat célibataire et autres contes de Côte d'Ivoire*. Paris, Syros, 1994.

<sup>14</sup> ELZBIETA, *Petit-Gris*. Paris, L'école des loisirs, 1995.

derne », l'« hypermoderne », le « postpost », etc. L'avant-garde en littérature comme en recherche est ce qui se périmé très vite, si elle ne recherche que le seul titre d'avant-garde !

Le griot peut très bien être présenté dans la société traditionnelle comme un personnage désincarné, racontant les épopées, sans valeur pour les contemporains, déroulant des généalogies, prononçant odes et dithyrambes à la gloire des rois et de ses héros. Mais on peut aussi montrer comment il est de ce fait au service de la communication politique.

Les griots qui exercent aujourd'hui cette fonction se sont adaptés et sont au service des hommes politiques qui peuvent éventuellement chercher à cacher cette relation. Dans une étude attachante consacrée à un griot, et présentée lors d'une journée organisée à Paris par Ursula Baumgardt à l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO), Sandra Bornand montre un griot du Niger consulté par les chefs d'Etat et leaders de son pays<sup>15</sup>. Il est ainsi dans la continuité de son rôle « traditionnel », ce que n'expriment pas certains récits à consonance folklorique ou infantilisante.

La littérature générale se fait l'écho de cette réalité du griot contemporain et nous montre par exemple un directeur de service de la ville de Dakar allant ainsi consulter un griot. Je pense à Aminata Sow Fall, dans *La Grève des Bàttu*<sup>16</sup>.

Malin, le griot obligera cet homme ayant quelque ambition politique à revenir sur une décision injuste prise par les autorités pour qu'on ne voie plus les mendiants dans les rues.

Il serait intéressant d'étudier la manière dont les livres pour enfants présentent aujourd'hui le griot. Est-il mis en place dans le cadre d'une vision passéiste de la « tradition » ou dans un ensemble social qui inclut le rôle contemporain du personnage ?

L'usage de la tradition est l'œuvre d'un groupe social. Il n'existe pas de tradition, encore une fois, placée hors du temps : en France il y avait plus de marins en Normandie qu'en Bretagne. Des Normands partaient sur de grands navires pour la pêche à Terre-Neuve qui durait plusieurs mois. On les appelait « les terre-neuvas ».

Il n'y a plus de trace de ces activités en Normandie. C'est la bourgeoisie bretonne qui, au XIX<sup>e</sup> siècle, a su développer une certaine image de la Bretagne, avec ses chapeaux ronds, ses sanctuaires, ses pardons et ses bateaux de pêche. C'est une image parmi d'autres, existante certes, visible dans la culture matérielle, mais qui a été mise en avant pour créer une identité bretonne et affirmer ainsi le pouvoir de ses représentants, la vieille aristocratie et les bourgeois de Rennes et de Nantes.

---

<sup>15</sup> Sandra BORNAND, *Le discours du griot généalogiste chez les Zarma du Niger*. Paris, Khartala, 2005.

<sup>16</sup> Aminata SOWFALL, *La Grève des Bàttu*. Paris, Le Serpent à plumes, 1976.

## Territoire d'enfance : de l'enfant roi à l'enfant soldat

L'enfant peut être roi, comme Soundiata Keïta, l'enfant roi de l'épopée mandingue éponyme <sup>17</sup>, mais il peut être aussi enfant soldat. Il n'est alors roi qu'aussi longtemps que sa kalachnikov reste approvisionnée, ce qui est toujours trop long. Le roi n'est-il pas celui qui a le pouvoir de tuer ? La vie et la mort et nos rapports avec l'invisible sont un des éléments majeurs sur lesquels les mythologies construisent leurs mythes. On voit que sur l'image de l'enfance, entre ces deux extrêmes, il y a beaucoup à dire et, là aussi, chaque société révèle à sa manière ses peurs, ses joies, ses misères. Les enfants des rues de Dakar, les « *faxeman* », disent dans un poème : « Tu me regardes comme un rat/ Je suis un rat/ Je vais te mordre. » <sup>18</sup>

L'enfance n'est pas une période protégée : on le sait dans tous les pays en guerre, en luttes fratricides. Les famines en Afrique sont provoquées par les guerres et déplacements de population. Certains peuples ne survivent plus que déplacés, et parfois même sur leur propre territoire qu'ils ne peuvent plus gérer.

La littérature dit aussi ces transhumances, elle dit la vie encore possible. Les esclaves arrivés en Amérique ont su conserver leurs traditions, le mot « tradition » prend alors tout son sens dynamique dans la garantie d'une identité.

Dans un entretien, Wole Soyinka évoque les trois mondes auxquels croient les Yoruba : le monde des ancêtres, le monde des vivants et le monde des générations futures. Je ne vais pas devenir Yoruba mais je suis reconnaissant à Wole Soyinka de m'avoir permis d'approcher cette vision de l'expérience humaine <sup>19</sup>.

L'enfant, dit-on, est l'*infans*, celui qui ne parle pas. Mais qu'entend-on par là ? On sait en effet que l'enfant est celui qui, au contraire, parle beaucoup. Si on le laisse faire, il parle à tort et à travers, spontanément. Par « *infans* », n'entendons-nous pas plutôt « celui qu'on ne veut pas entendre » ?

Il y a des sociétés où l'enfant n'a guère la parole. On ne l'autorise pas à la prendre. Cela se rattrape un jour ou l'autre...

L'écrivain « pour la jeunesse » est un écrivain à l'écoute de l'enfance, de son enfance. Non pas comme un paradis perdu, non pas comme une nostalgie, mais comme un monde qui est toujours présent, toujours moteur de notre ouverture au monde. Un écrivain pour la jeunesse est peut-être naïf, mais alors ce n'est pas cette naïveté qui accepte n'importe quoi. Il s'agit de la naïveté de celui pour qui tout est neuf (car l'enfant, tous les jours, fait des découvertes), et qui n'a pas d'idée préconçue sur les objets, les gens et le monde, sur les rapports qu'on peut établir avec eux.

---

<sup>17</sup> En édition pour enfants on peut notamment consulter :

Liliyan KESTELOOT, *Soundiata l'enfant-lion*. Paris, Casterman, 2003.

La première édition date de 1999.

Dialiba KONATÉ, *L'épopée de Soundiata Keïta*. Paris, Le Seuil jeunesse, 2002.

<sup>18</sup> *Les enfants des rues de Dakar*. Ouvrage collectif. Paris, Editions Léo Scheer, 2001.

<sup>19</sup> Wole Soyinka raconte son enfance dans *Ake the years of childhood*. Plusieurs éditions de cette œuvre existent, dont une chez Vintage Books Publication, 1989. Livre à ma connaissance non traduit en français.

Pour grandir, les enfants ne doivent pas avoir peur de laisser circuler leurs pensées, leurs mauvaises pensées, de se poser des questions sur tout ce qu'ils voient, sur tout ce qui bouge devant eux. Souvenons-nous de l'enfant du conte de Hans Christian Andersen qui dit tout haut ce que tout le monde pensait mais n'osait dire, à savoir que le roi est nu.

L'innocence des enfants, cela ne veut rien dire. En tout cas, pour progresser, un enfant doit toujours avoir accès à des éléments qui lui permettent d'aller un peu au-delà de ce qu'il sait. Tout le travail du pédagogue est d'assurer cette progression, non de la limiter. Mais bien sûr il apprendra aussi « l'ordre du discours », comme le dit Michel Foucault, il apprendra les choses qui se disent ou non selon les sociétés. Autant il n'est pas souhaitable de provoquer « gratuitement » les enfants (c'est l'adulte alors qui prend là un malin plaisir), autant on doit pouvoir répondre à tout questionnement. Dire qu'on ne sait pas, qu'on est mal à l'aise pour répondre à un enfant est une bonne attitude : il faut avoir une relation vraie avec l'enfant. En cela je dis que l'écrivain règle ses contes : il ajuste les contes à ce qui est pour lui également toujours actuel. C'est sa part d'enfance qu'il fait ainsi avancer. Car nous conservons cette part d'enfance, qui n'est pas cette part de naïveté, mais développement de l'expression, de l'interrogation devant le monde inconnu, interrogation qui représente la relation aux grandes questions qui se posent pour toute vie intime : relation à la mort, à la sexualité, aux différences d'âge. En cela, écrire pour les jeunes c'est « faire part d'enfance »<sup>20</sup>, comme le dit très justement Claude de La Génardière.

En ce sens, nous souscrivons à la formulation de ceux qui affirment que l'enfance n'est pas un temps, une période, mais un territoire, un espace, qui reste gravé en nous toute la vie et peut ressurgir à tout instant.

### **Espace d'enfance et éthique**

Nous ne sommes pas là pour faire la « morale » aux littératures de tel ou tel pays : chaque région a ses non-dits, ses « règlements de contes », ses domaines sur lesquels on ne peut échanger. Le grand poète palestinien Mahmoud Darwich, dans un entretien présenté il y a quelques mois en France à la télévision (rediffusé sur TV5 au cours de l'été 2005), montrait comment la situation de son peuple lui imposait un carcan intérieur. Il ne s'agit pas ici de censure d'Etat ou quoi que ce soit d'autre. Il montrait comment un poète palestinien ne peut pas parler simplement d'oiseau ou de ciel bleu. On lui dit alors : « Comment peux-tu évoquer cela dans la situation où se trouve ton pays ? » Pourtant il lutte contre les bombes en insérant dans ses poèmes une femme qui pleure devant une jarre brisée, une fleur qui pousse après le passage des avions.

La force de la littérature est de pouvoir aussi évoquer cela. Je connais un peu le Rwanda et sa situation et je sais que ce pays n'a pas besoin seulement que les autres parlent de lui et toujours sur les mêmes événements. Il a besoin de parler lui-

---

<sup>20</sup> Claude de LA GÉNARDIÈRE, *Faire part d'enfance*. Paris, Le Seuil, 2005.

même et que ses créateurs nous apportent des productions, écrites en français, en kinyarwanda ou en anglais.

Un album pour enfants produit au Rwanda a été primé à Bologne, publié par les éditions Bakame de Kigali : il présente un conte écrit en anglais par un artiste kényan, puis traduit en allemand parce qu'aucun éditeur anglophone n'en voulait, puis enfin traduit de l'allemand en kinyarwanda (dans le cadre d'un contexte spécifique, en Suisse, où se retrouvent les éditeurs rwandais et de langue allemande). Dans la logique que j'évoque ici, je trouve dommage qu'on ne puisse pas célébrer un ouvrage réalisé par un auteur du pays. Mais au moins l'Afrique tout entière est ici honorée. Il semble bien que ce soit la première fois qu'un livre de jeunesse édité en Afrique reçoive cette distinction. En 1999, un Ghanéen, Meshack Asaré, était distingué par le prix du livre pour la tolérance décerné tous les deux ans par l'UNESCO.

Des chantiers « territoriaux » sont aujourd'hui à mener qui montrent comment l'on peut toucher l'universel par le local. Car c'est bien à partir de l'engagement sur le local que l'on entre dans une dynamique qui mène à l'universel.

Il y a un mot pour désigner sans doute cette attitude, qui exprime un lieu inexistant pour briser le temps : « utopie ».

Les « utopies » réalisées ont été rarement des succès car elles ne sont plus alors désir vers lequel on tend. Elles deviennent exigence immédiate. Rien pour se projeter dans l'avenir... et dans l'espace. C'est la triste expérience qu'a faite Pinocchio au « pays des jouets ».

Promettre ce bonheur pour tous est l'une des activités préférées des hommes politiques et des rois dans toutes les sociétés. Mais ce n'est que le bonheur pour demain (la promesse des « lendemains qui chantent »), à condition que tout le monde travaille dur, ici et maintenant. L'écrivain sait que le bonheur n'est pas une « denrée » qu'on pourrait détenir une fois pour toutes. Le bonheur est une construction, qui fait de ce monde un territoire, notre territoire, où il est possible de respirer. Le bonheur n'est jamais acquis. À une société qui ne cherche que le plaisir (et ses frustrations), la création parle d'un monde de désir qui s'épanouit dans un espace où l'*Autre* a sa place. Et là encore, méfions-nous des majuscules : c'est bien de « l'autre » concret qu'il s'agit. Dès qu'on accueille cet *Autre* en sa diversité, au sein de notre propre espace, on passe du local à l'universel. C'est à cela que la littérature doit aider. C'est cette littérature qui aide l'enfant à progresser vers un monde qui ne soit pas homogène (ce que le terme de « mondialisation » signifie le plus souvent aujourd'hui), mais ouvert.

# L'UNITÉ NATIONALE AU MIROIR DE LA LITTÉRATURE ENFANTINE : UNE LEC- TURE DE *L'ENFANT, LE GRIOT ET LES DANSEURS*, DE CATHERINE LAVERDANT

---

**SIMON AGBEKO AMEGBLEAME**

Kigali Institute of education, Kigali ; Rwanda

Au-delà du plaisir que peut procurer la lecture d'un ouvrage littéraire, il est une fonction plus subtile et plus efficace, à notre avis, qui consiste à modeler de façon imperceptible la conscience du lecteur. Ce rôle est plus marqué lorsqu'il s'agit d'un enfant dont l'esprit encore malléable est susceptible de se nourrir de nouveautés. Dans ce cas, la littérature devient un instrument de formation efficace, jouant indéniablement un rôle dans l'éducation. C'est dans cet esprit que nous voulons lire la pièce de Catherine Laverdant intitulée *L'enfant, le griot et les danseurs*<sup>1</sup>, qui met en scène Maman Adama contant l'histoire du Togo à un petit enfant. La parole de Maman Adama que boit le petit garçon est nourrie des éléments de culture des temps anciens où les hommes issus de milieux et de cultures différents savent s'unir pour communier aux noces familiales. Des bribes d'histoire qui révèlent les multiples aspects d'un pays où les nombreux groupes ethniques se rassemblent sans heurt dans leur diversité. Ce qui ressort de la lecture de l'œuvre et qui imperceptiblement marquera la conscience de l'enfant, c'est le credo de l'unité nationale dans un pays dont le fondement unitaire est sans cesse menacé par de fréquents remous politiques.

Le texte de Catherine Laverdant est d'abord et surtout, un projet spécifiquement pédagogique. L'image qui surgit de ce texte et qui va féconder la conscience de son jeune lecteur se veut réaliste parce que fondée sur un certain savoir historique et ethnographique. En se nourrissant de ce savoir, l'enfant prend conscience de son appartenance à une communauté nationale aux multiples facettes, qui a « les couleurs de la vie ! » (p. 21), c'est-à-dire une et diverse.

## **L'enfant, le griot et les danseurs : une littérature pour enfants**

En quoi la pièce de Catherine Laverdant s'inscrit-elle dans le champ de la littérature enfantine ? Cette question liminaire pose au préalable le problème de la défini-

---

<sup>1</sup> Catherine LAVERDANT, *L'enfant, le griot et les danseurs*. Lomé, Editions de la Rose bleue, 2004.

tion du concept de littérature enfantine. De nombreuses définitions ont été avancées par nombre de spécialistes pour cerner cette notion. Nous retenons pour notre propos celle d'Amakoe Jean Rémy d'Almeida qui, dans sa thèse, la conçoit comme « [...] l'ensemble des œuvres orales ou écrites destinées aux enfants et dont la finalité demeure esthétique, pédagogique et distractive. Ces œuvres, qui sont généralement d'une dimension moyenne, mettent en scène des enfants ou des situations analogues à celles des enfants favorisant ainsi leur adhésion à un tel art »<sup>2</sup>. Amakoe Jean Rémy d'Almeida énonce d'autres critères comme l'illustration, le nombre de pages (50 à 80) et un langage simple. Le texte de Catherine Laverdant rassemble tous ces traits définitoires. D'abord, une approche pragmatique veut que soit retenu comme littérature pour enfants ou littérature enfantine ce qui se publie comme tel. De fait, une première lecture rapide nous indique que *L'enfant, le griot et les danseurs* est un texte publié à l'intention des enfants. L'auteur dédie son ouvrage aux siens (Maud, Juliette, Max) et « [...] à tous les enfants de la rue Koutakpa à Lomé ». (p. 7) Dans le préambule, Catherine Laverdant indique que son texte s'adresse en particulier aux enfants de la rue qui « [...] ne connaissent guère la vie de leurs grands-parents [...] » (p. 15) De plus, le texte raconte une histoire et le récit est focalisé sur un enfant. D'une longueur de 53 pages, il est accompagné d'un support iconographique très marqué, un ensemble de photographies dont chacune illustre un thème particulier. Un autre trait qui définit le texte de Catherine Laverdant comme appartenant à la littérature enfantine est qu'il fait appel à des stratégies de type ludique : techniques théâtrales, chants, danses, images, toutes choses qui procèdent de la pédagogie. Le statut même de l'œuvre est assez éloquent à ce sujet. C'est un conte et nous savons avec Amakoe Jean Rémy d'Almeida que « [...] le conte et la poésie sont les deux mamelles de la littérature enfantine »<sup>3</sup>. Par ailleurs, le destinataire du récit est un enfant qui se caractérise par son énorme appétit de savoir : « Raconte, Maman Adama, raconte [...] » (p. 22), s'écrie-t-il, pour lancer le récit. Cette formule sera répétée tout au long du texte. Elle rythme la narration, embraye le récit sur tel ou tel aspect de l'histoire ou de la culture du Togo qui suscite la curiosité. Tout est conçu pour l'oreille et l'œil, principales voies d'accès à la connaissance pour l'enfant. Il entend la voix de Maman Adama qui redit l'histoire des ancêtres que ramènent ses souvenirs du fond des âges ; il voit Bambou danser le rythme des ancêtres et reproduire le geste millénaire qui crée l'univers.

La dimension esthétique de l'œuvre (un des critères de la littérature enfantine) est assurée par le support plastique du texte, comme nous l'avons souligné plus haut. De plus, nous pouvons dire que Catherine Laverdant a écrit son texte « [...] du côté du plaisir [...] », pour parler comme l'éditeur d'Alberto Manguel (cité par Michel Violet)<sup>4</sup>. Lorsque, en voix off, les personnages de la pièce sont présentés, voici ce qui est énoncé :

<sup>2</sup> Amakoe Jean Rémy d'ALMEIDA, *Le référentiel dans la littérature pour enfants en Afrique noire francophone. 1990 – 2000*. Thèse de doctorat, littérature française et comparée. Paris, Université Paris 4 Sorbonne, mai 2004, p. 58.

<sup>3</sup> Amakoe Jean Rémy d'ALMEIDA, *op. cit.*, p. 33.

<sup>4</sup> Michel VIOLET, « "Une histoire de la lecture" d'Alberto Manguel », *Les Actes de Lecture*, No 62, 1998, p. 9.

« Bambou est fort comme le baobab, là, sur la route de Kpalimé. Maman Adama est belle comme la fleur d'hibiscus qui s'épanouit sous la caresse du soleil. » (p. 17) À un moment de son récit, Maman Adama évoque les changements de saison. Elle ne parle ni de saison sèche ni de saison pluvieuse, ni d'harmattan ni d'hivernage, mais elle use d'images mythologiques. C'est l'esprit du feu *Mou Tchitchil* qui « [...] se mettait en colère et grillait et brûlait les récoltes. Alors les hommes en appelaient à la clémence de *Gnoum Tchitchil*, l'esprit de l'eau, de *Ting Tchitchil*, l'esprit de la terre et parfois chez les Ewe, au grand esprit du monde *Togbe Dangbé* » ! (p. 21)

Le résultat est un processus de régénération que l'auteur évoque en termes poétiques :

« Alors la terre du Togo, petit,  
Redevenait,  
Verte comme la feuille du bananier  
Jaune comme le coucher du soleil  
Sur le golfe de Guinée,  
Blanche comme tes dents !  
La terre du Togo, petit, prenait toutes  
Les couleurs de la vie ! » (p. 21)

Cette suite de comparaisons ayant pour référent l'environnement culturel de l'enfant est propre à le projeter dans un univers féérique dans lequel il se délecte.

### **Le texte littéraire comme projet pédagogique : tout pour l'unité**

Comme l'a souligné Marcelle-Colardelle Diarrassouba, les mythes, légendes et contes « [...] ne sont pas de simples divertissements, mais ils contiennent un enseignement »<sup>5</sup>. Jacques Chevrier révèle par ailleurs que l'information apportée par les contes constitue « [...] un véritable apprentissage, qui peut porter aussi bien sur les réalités écologiques de leur environnement que sur les usages et les coutumes en vigueur dans la société à laquelle ils appartiennent »<sup>6</sup>. Cette fonction pédagogique ne manque sûrement pas dans *L'enfant, le griot et les danseurs*. Mais ce qui fait sa singularité et son attrait, c'est que cette fonction prend une orientation particulière en ce sens que l'œuvre cherche à construire dans l'imaginaire de l'enfant une vision unitaire non seulement de l'espace environnemental mais également des relations entre les personnes qui l'habitent.

---

<sup>5</sup> Marcelle-Colardelle DIARRASSOUBA, *Le lièvre et l'araignée dans les contes de l'Ouest africain*. Paris, UGE, 1975, p. 25.

<sup>6</sup> Jacques CHEVRIER, *L'arbre à palabre : essais sur les contes et récits traditionnels d'Afrique noire*. Paris, Hatier, 1986, p. 25.

## La construction de l'espace

Le référent spatial connoté dans *L'enfant, le griot et les danseurs* a un nom : le Togo. Mais c'est un Togo imaginaire, sorti « [...] du fin fond des mémoires des anciens et de leurs familles ». (p. 17) C'est un espace vague délimité par ses extrêmes, le Nord et le Sud, Dapaong et Lomé. Ce qui est intéressant dans l'évocation de cet espace, c'est le rapport affectif qu'entretiennent avec lui les personnages de la pièce. L'enfant et Maman Adama, la conteuse, usent de termes comme « nos grands-parents », « nos aïeux », « nos ancêtres », « notre pays », pour désigner le peuple et le pays auxquels ils appartiennent. Le premier interroge : « De quelle couleur était la terre de notre pays ? » Et l'autre de répondre : « La terre de notre pays, le Togo était rouge comme le feu [...] » (p. 20)

Les deux protagonistes se réclament d'un peuple, revendiquent une identité nationale dont le premier critère distinctif est cet espace nommé « Togo » et dont la configuration relève du mythe ou de la légende comme en témoigne le récit de l'installation des groupes ethniques dans les diverses contrées (pp. 18-19).

Le Togo est donc un espace géographique où s'entrecroisent de nombreux groupes ethniques, chacun ayant « [...] ses mœurs, ses coutumes, ses croyances, son habitat ». (p. 19), mais il existe des espaces fonctionnels où ce brassage interethnique trouve son plus haut degré d'expression. Il s'agit des marchés, et celui de Lomé constitue, à cet égard, un symbole. La narratrice le décrit avec un luxe de détails et un plaisir non dissimulé : « Ah le marché de Lomé ! Un immense brouhaha de dix mille à quinze mille personnes en diverses langues ! » (pp. 29-30)

Chaque localité a son marché en position excentrique, « [...] très souvent à l'écart [...] » (p. 29), où la collectivité se réunit périodiquement. Mais le marché de Lomé se caractérise par sa luxuriance. C'est un fourmillement de populations venues de tous les coins du pays et d'autres régions d'Afrique, chacun portant sur la place publique le produit de ses activités. C'est un immense spectacle où divers articles sont exposés : huile et noix de palme de Tsévié, de Kévé, d'Agotimé ; coton d'Atakpamé et d'Adélé ; poules, « [...] canards, dindes, chèvres, moutons vivants, même une autruche un jour » ! (p. 31) Le marché de Lomé est un point d'attraction pour des colonies étrangères comme les Yoruba du Niger et du Dahomey, les Haoussa du Mali et du Niger. Les produits manufacturés s'offrent dans leur quantité et dans leur extrême diversité : « On y achetait des étoffes de cotonnade multicolore, du velours, de la soie, des tricots, des pagnes bon marché imprimés d'images d'animaux drôles, de grandes quantités de perles étincelantes, toutes sortes de bijoux, des fusils et de la poudre pour les cérémonies, des marmites en fer blanc, des lampes à pétrole, des savons et même du tabac fort de Kentucky [...] » (p. 31)

Toute cette description, comme on peut le deviner, a une fonction idéologique bien marquée. Il s'agit de susciter chez l'enfant l'admiration pour son pays qui recèle tant de beautés et de richesses. La réception et l'adhésion à cette image sont immédiates. Ce récit suscite son enthousiasme : « Encore, encore ! », s'écrie-t-il (p. 31) ; et il finit par exprimer son émerveillement : « Que c'était beau ! » (p. 32) Le marché, simple lieu fonctionnel, devient dans *L'enfant, le griot et les danseurs*, le

symbole d'un creuset national, une valeur constitutive que le jeune lecteur va intégrer dans sa conscience identitaire.

### **Les relations interpersonnelles : l'harmonie des cœurs**

Les rapports entre les personnages dans une œuvre comme *L'enfant, le griot et les danseurs* constituent un niveau d'analyse intéressant pour apprécier le fonctionnement de l'univers fictif dans lequel ils sont engagés. Nous sommes ici dans une société traditionnelle et les relations entre les individus ont une connotation sociologique très marquée. À un moment donné, le récit met l'accent sur le mariage entre le père d'Adama et sa mère. Ces deux personnages évoqués en des termes génériques (père/mère), prennent une valeur spéciale en raison de leur statut : « Mon Père était griot dans le royaume de Dapaong. » (p. 22)

Ce statut lui confère une position centrale dans la société et une certaine mobilité qui lui permet d'aller à la rencontre des autres. Le voyage est un facteur d'unité dans un pays qui comporte une hétérogénéité de groupes ethniques. Il a ainsi permis la rencontre du père avec celle qui deviendra plus tard la mère d'Adama : « Un jour, alors qu'il voyageait dans le Sud du pays, il vit passer la plus belle des jeunes filles du monde. » (p. 23) D'abord les circonstances de leur rencontre appellent la paix : « Elle allait chercher de l'eau au puits. » (p. 23) L'eau est source de bénédiction ; elle est, nous dit Amakoe Jean Rémy d'Almeida, « [...] toujours perçue comme le symbole ou l'expression de la fécondité, de la richesse et du bonheur »<sup>7</sup>. Il naît de cette rencontre un amour qui « [...] envahit son cœur tout entier, [...] gros comme les plus belles mangues du jardin » ! (p. 23)

Le mariage s'effectuera selon les rites requis, mais cette union revêt une signification symbolique. Les deux personnages dans leur désignation générique portent la marque de leur origine géographique : l'homme est de l'Extrême-Nord (« royaume de Dapaong », p. 22) et la femme du Sud (p. 23). L'alliance entre un homme du Nord et une femme du Sud cimente le lien entre les peuples.

Les barrières interethniques tombent et cela est salutaire pour l'unité nationale. Mais les qualités physiques de la femme sont élevées à la dimension de l'univers, faisant d'elle une femme mythique. Cette présentation du personnage en des termes superlatifs est une manière de créer le merveilleux pour le goût du public enfantin. Par ailleurs, la beauté féerique de la mère l'apparente de loin à *Mamy Wata*, la déesse des eaux, un mythe bien connu des populations de la côte du Bénin, du Ghana au Nigeria. Vivant dans un même espace, les populations du Togo doivent créer entre elles des liens solides, exempts de tout préjugé ethnique, pour parvenir à une société harmonieuse. Le mariage apparaît ici comme un facteur d'unification des peuples. Ce credo s'inscrit dans la somme des connaissances que doit recevoir l'enfant au cours de son éducation et épuise la signification du symbole de cette rencontre entre le « griot [du] royaume de Dapaong » (p. 22) et « la plus belle des jeunes filles du monde » (p. 23), originaire du Sud.

---

<sup>7</sup> Amakoe Jean Rémy d'ALMEIDA, *op. cit.*, p. 177.

## Tous pour bâtir la nation

Partager le même environnement géographique, vivre en harmonie les uns avec les autres, impliquent des tâches qui mobilisent l'énergie de tous. « Et le chemin de fer, il existait ? » (p. 28), interroge l'enfant. Pour banale qu'elle puisse paraître, cette question engendre la thématique de la construction nationale que va développer la réponse de Maman Adama. Cette dernière évoque le chemin de fer, le wharf et les routes. Ce sont des signes de la modernité et pour entrer dans la modernité, il faut mobiliser toutes les énergies du pays. Une fois encore, ce dernier est évoqué par le biais de ses quatre points cardinaux pour signifier qu'aucun coin du territoire n'est ignoré. Parlant du chemin de fer, Maman Adama déclare : « Du Sud vers le Nord, d'Est en Ouest des milliers d'ouvriers ont érigé des ballasts, des traverses pour sa construction. » (p. 29)

Viennent ensuite le wharf, les routes et les travaux de salubrité :

« Ils avaient déjà construit le wharf dans le tintamarre des grues. Les cantonniers refaisaient les routes avec des poignées de terre transportées dans de petits paniers. La nuit, des équipes de prisonniers étaient chargées de ramasser les tinettes qu'elles emportaient sur charrettes à bras appelées *kékévi*. » (p. 29)

Dans le récit de Maman Adama, l'emphase est mise beaucoup plus sur la grande mobilisation des forces pour une communion dans le travail. L'expérience a prouvé que dans de tels travaux communautaires, que ce soit dans les champs ou sur les chantiers, les populations manifestent leur solidarité dans la joie, au rythme des tam-tams et des chants. Se mettre ensemble pour une œuvre collective crée et aiguise le sentiment national.

## INVESTISSEMENT NOTIONNEL ET LEXICAL : LA QUESTION DE L'ALTÉRITÉ

### Nous et les autres

*L'enfant, le griot et les danseurs* est une œuvre écrite en français dans un langage simple adapté au public enfantin. Mais c'est un texte à la surface duquel émergent un certain nombre de termes émanant des langues locales. Déjà dans sa préface, l'auteur prévient le lecteur qu'il découvrira « [...] avec curiosité et plaisir des jolis mots comme *Noukpel*, *Togbe Dangbé* et ce qu'ils symbolisent de coutumes de vie ». (p. 16)

Ce sont des « tribus de mots insolubles »<sup>8</sup> dans le texte et leur présence en grand nombre dénote une pratique d'écriture intentionnelle que nous appelons « investissement notionnel et lexical ». En effet, nous dénombrons un total de trente-sept

---

<sup>8</sup> Antoine RAYBAUD, « Résurgences de l'oralité dans le roman maghrébin, l'exemple de "*Nedjma*" (de Kateb Yacine) », dans Leiner W., éd., *Six conférences sur la littérature africaine de langue française*. Werkhefte Universität Tübingen, Reihe B : Geisteswissenschaften. Tübingen, Atempo Verlag, 1981, p. 90.

termes locaux dans un texte de quarante-cinq pages. Certains, avec une seule occurrence, engendrent un long commentaire. Tel est le cas du terme « *gbekon* » qui intervient pour clore un discours mythique expliquant son origine (p. 18). D'autres, avec trois occurrences, comme « *djaba* » ou « *tchakpalo* » se réfèrent à une pratique culturelle. On en trouve qui se manifestent avec un coefficient plus important comme par exemple le terme « *atopani* », avec cinq occurrences. Correspondant à un instrument de musique, ce terme est mis en valeur dans un discours allégorique qui le thématise et fait son éloge pour le rôle qu'il joue dans la société. Le son émis par « *atopani* » est interprété comme un langage qui raconte « [...] la bravoure des ancêtres d'un quartier, la fierté d'une famille ». (p. 42)

L'ensemble de ces termes constitue un indice de couleur locale et d'exotisme. Les nombreuses notes explicatives qui les accompagnent assurent la transparence du texte qui est ainsi codé vers l'étranger, vers le lecteur qui ne comprend pas la forme linguistique utilisée. Mais le concept d'« étranger » est ici ambigu parce qu'il recouvre aussi bien le statut de « *Yovo* » (les Blancs), dont parle l'auteur, que celui de tout lecteur togolais se trouvant face à un terme qui ne relève pas de sa langue maternelle et qu'il ne comprend pas.

Nous replaçant dans la thématique de l'unité nationale, nous pouvons affirmer que l'investissement notionnel et lexical dans *L'enfant, le griot et les danseurs* revêt une signification très importante. Les trente-sept termes que nous avons relevés appartiennent au lexique des langues du Nord comme le moba, le basar, le kabyè et le tem et des parlers du Sud comme l'ewe, dans ses variantes. Du coup, l'enfant qui lit un mot se trouve inscrit dans une double posture. Tous les termes relevant de son répertoire linguistique le confinent dans sa conscience identitaire et tous les autres le mettent en face de la réalité de la présence des autres groupes ethniques. Il y a deux entités bien définies : d'un côté, nous (moi et mon groupe ethnique) et, de l'autre, les autres groupes ethniques dont la réalité s'impose comme un impératif. Comment gérer la présence concomitante de deux sujets (nous et les autres) désormais ancrée dans la conscience du jeune lecteur ? Ici apparaît la notion d'interculturalité comme facteur d'harmonisation sociale.

## Une pédagogie interculturelle

La langue est l'un des éléments majeurs d'une appartenance culturelle, donc d'identité. Dans ces conditions, un terme apparu dans le texte de *L'enfant, le griot et les danseurs*, indexe une culture. Lorsque, par exemple, Maman Adama évoque l'installation des groupes ethniques dans le Togo ancien, elle décrit l'organisation sociale au niveau de chaque entité :

« Le premier arrivé sur une parcelle de terre [...] en devenait le propriétaire. Il donnait alors un nom au terrain et là s'organisait un groupe social qui avait son chef : Barr au royaume de Dapaong, Dadja chez les Kabyè, Ouro chez les Tem et Fia chez les Ewe du Sud ». (p. 19)

Cette énumération est métaphorique parce qu'elle figure un échantillon représentatif de l'ensemble des groupes ethniques qui composent la population du Togo. On

pourrait allonger la liste en parlant des Ana, des Bassar, des Adele, des Akposso. Par ailleurs, tous ces termes, pour aussi divers qu'ils soient, se réfèrent au même concept, celui de « chef ». Il en est de même pour le « détecteur de destin » qu'on appelle « *djaba* » à Dapaong et qu'on nomme « *bokon* » dans le Sud (p. 24).

De même lorsque le féticheur veut communiquer avec les esprits pour conjurer un mal, il utilise la poudre magique appelée « *gnokou* » à Dapaong et « *éti* » chez les Ewe du Sud. Quant aux esprits qui marquent les diverses saisons de l'année, ils s'appellent « *Mou Tchitchil* », « *Gnoum Tchitchil* » ou « *Ting Tchitchil* » à Dapaong et « *Togbé Dangbé* », chez les Ewe du Sud (p. 21).

Le référent culturel est le même mais les désignations sont différentes. De cette façon, le discours littéraire met en évidence l'hétérogénéité des populations tout en insistant sur la similarité des cultures : diversité linguistique, unité culturelle. Nous savons que c'est par l'intermédiaire de la langue que les représentations culturelles, morales, religieuses et autres d'une société sont transmises. Il est aussi évident que du Nord au Sud, de l'Est à l'Ouest, les groupes ethniques du Togo présentent des différences de comportement liées à l'environnement, aux habitudes alimentaires et aux conditions climatiques. Mais le fond culturel, lui, reste fondamentalement identique.

Avec *L'enfant, le griot et les danseurs*, nous sommes de toute évidence face à un texte qui manifeste une intention pédagogique bien marquée, de type interculturel. La notion de pédagogie interculturelle a été mise en évidence par Louis Porcher dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues chez les enfants. Le propos est d'introduire dans ce processus le paramètre interculturel, c'est-à-dire d'insister sur la relation entre la culture liée à la langue maternelle et la culture liée à la langue apprise dans le cours de langue. Il s'agit d'inculquer à l'apprenant l'attitude et le savoir-faire nécessaires pour découvrir l'altérité et développer une relation à l'autre. L'interculturel indique qu'il existe entre plusieurs cultures un pont, un système de relations. Le trait fondamental de la pédagogie interculturelle consiste donc en son orientation vers l'altérité :

« L'autre aussi, comme moi, est un sujet [...] Il est un ego tout en restant un alter, il est précisément un alter ego. Symétriquement, tout en étant aussi un sujet, un ego, je suis moi-même un alter, un autre pour l'autre... »<sup>9</sup>

L'interculturel prend en compte à la fois les différences et les similarités. Dans le texte de Catherine Laverdant, l'emphasis est mise sur les similarités dans le but d'assurer une formation de la citoyenneté dans une perspective nationale. Il est question de réduire dans la conscience de l'enfant les risques d'ethnocentrisme et de préjugé afin qu'il puisse communiquer avec les autres. Tout est fait pour éviter la survalorisation d'une culture par rapport à une autre. La culture de l'autre est présentée de manière à éviter l'émergence de stéréotypes. Les faits culturels et leur

---

<sup>9</sup> Louis PORCHER, « De l'interculturel », *Cahiers Pédagogiques*, No 360, 1997, p. 48.

signification sont présentés dans un rapport de proximité qui facilite la compréhension et la coexistence pacifique entre les hommes.

Le projet pédagogique du texte, tel qu'il se présente dans *L'enfant, le griot et les danseurs*, vise à faire de l'enfant, adulte en formation, le citoyen de demain. La connaissance du pays qui lui est proposée est faite de multiples aspects historiques et culturels :

« En ce temps-là [...] » (p. 19), dit Maman Adama. Le récit s'énonce comme un conte propre à propulser le jeune lecteur dans le merveilleux, mais l'imagination se dompte immédiatement après pour se confiner à la réalité historique de la formation des groupes ethniques. Puis est évoquée, au passage, la période de l'esclavage comme étant un « [...] sujet douloureux de l'histoire de l'Afrique ». (p. 20)

Quant aux aspects culturels, ils sont abondamment thématés dans des descriptions qui émerveillent l'enfant : la circoncision, l'excision, la polygamie, les cérémonies de mariage, la mort et les rites funéraires, les rapports des hommes avec les esprits...

Les référents culturels comme critères d'identification sont valorisés dans le texte non seulement par leur présence massive mais aussi par tout l'appareil iconographique qui les accompagne.

## **La rhétorique de l'image**

Une des caractéristiques de *L'enfant, le griot et les danseurs*, c'est le nombre relativement important d'images qui illustrent le texte. En dehors de la première de couverture, nous dénombrons quatorze photographies sur douze pages, soit un total de quinze photographies pour un ouvrage de cinquante-trois pages. Nous sommes face à une pédagogie qui a opté pour l'articulation entre le « dire » et le « voir », pour donner plus de force à l'expression. Dans ces conditions, l'intérêt de l'analyse réside dans l'étude des rapports existant entre le code linguistique et le code iconographique.

La troisième image insérée dans le texte, qui apparaît à la page 18, figure un personnage de marionnette représentant l'enfant, élément central de la dynamique narrative, puisque c'est lui qui donne une orientation thématique au récit de Maman Adama. Ce recours à la marionnette est une sorte de « centration » sur l'enfant qui acquiert plus de prégnance et donc plus de présence dans la conscience du lecteur ; une manière aussi de susciter l'adhésion du public togolais, féru de ce genre de spectacles.

Quant aux autres images, elles sont thématées et illustrent les différents aspects culturels évoqués dans le récit de Maman Adama : l'esclavage (p. 20), la danse populaire (p. 21), une scène de marché (p. 30), le masque rituel (p. 35), le tam-tam « *atopani* » (p. 41), etc.

L'énoncé verbal et l'énoncé visuel cohabitent sur l'espace de la page, l'image en regard, à l'intérieur ou en dessous du texte. La lecture textuelle et la lecture visuelle

interagissent l'une sur l'autre et permettent de saisir la globalité du message. Dans leur interdépendance, le texte explique l'image et l'image illustre le texte. Il se produit chez le lecteur une association mentale entre l'énoncé verbal et l'énoncé visuel. Nous pouvons dire que *L'enfant, le griot et les danseurs* possède un fort taux d'iconographie. La photographie tire vers le réel et confère un réalisme au texte bien que le récit soit conduit sur le mode merveilleux puisqu'il se désigne comme un conte. L'instance du visuel vient confirmer, condenser et même amplifier l'instance du verbal. Il en résulte ce qu'on peut appeler une « rhétorique de l'image » qui confère au texte une redondance. Or celle-ci relève de la répétition, un principe pédagogique qui a pour vertu d'ancrer la connaissance dans la conscience de l'apprenant. Dans le texte de Catherine Laverdant, l'image, en l'occurrence la photographie, joue un rôle pédagogique certain, destiné à développer les capacités d'observation de l'enfant. Elle suscite la motivation de l'enfant en s'adressant à sa partie sensible. La dénotation de l'image, c'est-à-dire le fait qu'elle donne à voir concrètement des objets, ancre l'enfant dans la réalité des connaissances qu'on veut lui faire acquérir.

Somme toute, image et texte s'associent dans *L'enfant, le griot et les danseurs* pour répondre à un projet pédagogique, comme nous l'avons souligné plus haut. Ce qui est inculqué à l'enfant, c'est la conscience de son appartenance identitaire. L'image du Togo qui surgit du texte et qui va alimenter sa pensée est celle d'un espace habité par des individus dont les différences ethniques ne constituent pas un obstacle à leur compréhension mutuelle.

## Conclusion

*L'enfant, le griot et les danseurs* est « une œuvre ouverte »<sup>10</sup>. C'est un texte réticent, propre à faire l'objet d'une lecture plurielle. Se proclamant comme étant une œuvre historique, il s'inscrit en même temps dans le champ de la littérature enfantine, comme nous l'avons montré au départ. Ce double statut permet au critique de s'intéresser aux rapports entre le littéraire et le fait historique pour voir comment l'un informe l'autre ou par quelle magie le factuel se « littérarise ». Les nombreuses notes qui accompagnent le texte lui confèrent une dimension ethnologique. Les référents culturels autorisent une approche sociologique qui pourrait mettre en lumière les différents aspects de la société et leur système de figuration et de symbolisation dans l'œuvre.

Enfin, la dimension iconographique assez marquée qu'affiche l'œuvre la rapproche de l'album de jeunesse. Une analyse faisant ressortir les similitudes entre les deux ne manquerait pas d'intérêt. Bref, plusieurs sens dorment dans l'œuvre et chacun l'aborde selon sa sensibilité et ses principales préoccupations. En ce qui nous concerne, ce qui a retenu notre intérêt dans l'œuvre, c'est le projet pédagogique dans lequel l'a inscrite l'auteur.

---

<sup>10</sup> Umberto ECO, *L'œuvre ouverte*. Paris, Le Seuil, 1965.

La littérature a un aspect cognitif qu'on ne peut lui dénier. « Un peu de savoir [...] »<sup>11</sup>, disait Roland Barthes à propos de ce que peut apporter la littérature aux hommes. Lorsque celle-ci s'adresse à l'enfant, ce savoir revêt une valeur particulière parce qu'il bâtit le citoyen de demain. En ce qui concerne *L'enfant, le griot et les danseurs*, nous avons démontré que l'accent est mis sur le credo de l'unité nationale. Il s'agit de construire dans la conscience de l'enfant une image du pays qui soit un modèle d'intégration et non d'exclusion. Une multiplicité de groupes ethniques vivant dans un même espace, ayant des cultures différentes engendre le multiculturalisme. Le multiculturalisme comme juxtaposition de plusieurs cultures doit se résoudre dans l'interculturalisme, c'est-à-dire dans un système de relations entre les cultures en contact. L'interculturalisme est une forme de gestion du multiculturalisme, un mode de gestion de la diversité culturelle. Le multiculturalisme mal géré engendre le risque d'un séparatisme communautaire et d'une fragmentation de la société. Il peut être, en conséquence, la cause d'un affaiblissement de l'unité nationale. Il s'agit d'organiser la coexistence pacifique des communautés, autrement dit d'assurer la paix sociale. Le savoir qui est inculqué à l'enfant dans *L'enfant, le griot et les danseurs* est constitué d'une somme de connaissances procédurales qui lui permettent d'agir dans son environnement mais aussi d'un « savoir être » par lequel il peut communiquer avec autrui. Les différences ne sont pas des étrangetés.

Somme toute, il s'agit de « [...] rassurer l'enfant sur tout ce qui l'entoure en dissipant les troubles que lui causent les faits et les comportements dont il est témoin et qu'il comprend mal »<sup>12</sup>.

Ce dont l'enfant est témoin et qu'il risque de ne pas comprendre, c'est la distance entre un certain discours qui prône l'unité nationale et la réalité des comportements. Tout le monde milite pour un Togo uni et prospère mais dans la rue règne le chaos, le sang coule, les gens meurent, d'autres franchissent la frontière. Dans un milieu et une période troubles, la littérature sert d'antidote et propose des solutions qui rassurent. C'est une prise de position optimiste sur l'avenir. Si tous les enfants acquièrent le savoir véhiculé par les récits de Maman Adama, ils vont développer ce qu'Alex Mucchielli appelle un « sentiment d'identité ». Le sentiment d'identité, dit-il, « [...] est composé de différents sentiments : sentiments d'unité, de cohérence, de valeur, d'autonomie et de confiance organisés autour d'une volonté d'existence »<sup>13</sup>.

Chacun d'eux sera à même de former avec les autres un « nous symbiotique »<sup>14</sup> partageant avec eux les mêmes émotions, les mêmes aspirations. Et cette symbiose est un ferment d'unité nationale. C'est à notre sens, le point de focalisation de *L'enfant, le griot et les danseurs*, un livre écrit dans un style amical, accessible, mais néanmoins riche en enseignement et aussi en réflexion.

---

<sup>11</sup> Roland BARTHES, *Leçon*. Paris, Le Seuil, 1978, p. 46.

<sup>12</sup> Claude-Anne PARMIGIANI, « La parole est l'image », *Textes et documents pour la classe*, No 56, mai 1993, p. 5.

<sup>13</sup> Alex MUCCHIELLI, *L'identité*. Paris, PUF, 2002, p. 41.

<sup>14</sup> Alex MUCCHIELLI, *op. cit.*, p. 42.



# UNE APPROCHE DU PARRICIDE DANS LA LITTÉRATURE ENFANTINE EN AFRIQUE CENTRALE

---

MARTIN DOSSOU GBENOUGA

Université de Lomé ; Togo

Terme essentiellement juridique qui se définit, selon l'article 299 du Code pénal français de 1810, « comme le meurtre des père et mère légitimes, naturels ou adoptifs, ou de tout autre ascendant légitime », le parricide est apparu dans la littérature occidentale comme une des thématiques récurrentes qui fondent la création littéraire et artistique. Il a permis à des auteurs comme Sophocle (*Œdipe Roi*), William Shakespeare (*Hamlet*), Fedor Dostoïevski (*Les frères Karamazov*), Marcel Proust (*À la recherche du temps perdu, Du côté de chez Swann*) et autres de présenter les conflits qui se nouent à l'intérieur des cercles familiaux et de leur en donner une explication à la fois littéraire, sociale et culturelle. Si, comme le laissent apparaître les différents textes et les psychanalystes, le parricide se résume fondamentalement à un crime violent, le traitement que la littérature en donne conduit à une réflexion globale sur la structuration de la société, la vision sociale des peuples. C'est ce qui sous-tend les travaux de Sigmund Freud <sup>1</sup> et de René Girard <sup>2</sup> sur le parricide et le mythe d'Œdipe.

L'approche du parricide n'est pas simplement liée à l'évocation du crime de sang, elle est plurielle, et renvoie au régicide comme dans le théâtre classique, aux conflits de générations, à la révolte contre le père, aux manifestations et revendications des travailleurs et beaucoup plus à une certaine dénonciation de la paternité défailante voire, dans certains cas, coupable. Plus habilement, la présentation du parricide chez certains auteurs témoigne d'une contestation de l'autorité du père et de l'institution même de la famille. Il conviendra alors de se demander si ces différents comportements qui hypothèquent l'équilibre social ne conduisent pas à un « patricide » <sup>3</sup> avec une remise en cause du père ou de l'autorité. L'approche litté-

---

<sup>1</sup> Sigmund FREUD, *Totem et tabou*. Paris, Petite bibliothèque Payot, 1912.

<sup>2</sup> René GIRARD, *La violence et le sacré*. Paris, Hachette Littératures, 1972.

René GIRARD, *Shakespeare, les feux de l'envie*. Paris, Grasset, Le Livre de poche, 1990.

René GIRARD, *Mensonge romantique et vérité romanesque*. Paris, Grasset, 1961.

<sup>3</sup> L'expression est de nous. Le renoncement au père ou sa mort conduisent à une interrogation sur les incidences du parricide. Les conséquences de ce phénomène laissent apparaître le coupable comme responsable de la dislocation des fondements et de l'autorité et de la cité. En rejetant l'autorité, en privant la société d'un de ses membres par l'acte du parricide, le fautif contribue à l'éclatement de la société. Dans ces conditions il est difficile que l'on puisse penser à une recomposition facile de la famille. La mort du père devient synonyme de celle de la famille et donc du pays.

raire africaine du parricide laisse apparaître des manquements graves, des abus et un effacement voulu du père, surtout dans les textes d'Afrique centrale<sup>4</sup>.

Dans la majorité de ces pays, l'une des grandes préoccupations et des inquiétudes des peuples réside dans les relations qui existent entre les différentes couches sociales et, surtout, dans les liens entre les membres de la cellule familiale. L'évocation de la famille africaine devient, dans la plupart des espaces fictifs, un des lieux communs connus et célébrés par toutes les générations d'écrivains. La littérature sociale fait souvent apparaître ces liens qui émergent dans les textes comme une spécificité africaine à travers les thématiques de la femme, son inclination mortifère ou maternelle, à travers les relations du père à la mère, l'exil, la répartition des tâches sociales et, chez les tout premiers romanciers, les principes et rites initiatiques. Il se crée un espace où l'enfant devient une métaphore obsédante dans l'évocation et l'approche des formulations de l'Afrique, dans ses différentes mutations, dans ses crises et dans ses espérances.

La plupart des politiques d'éducation mettent l'accent sur cette réalité qui se présente dans l'espace social comme le baromètre du degré de développement des pays, surtout subsahariens.

Il est alors évident que l'approche et les manifestations culturelles de ces pays puissent renvoyer ou refléter, dans une certaine mesure, les motivations collectives, les caractéristiques, les obsessions communes des peuples dans cette zone géographique. Ces traits, qui trahissent toute une communauté, deviennent des critères d'identification et renseignent sur le fonctionnement des structures sociales. La littérature pour enfants en Afrique<sup>5</sup> propose alors des dominances qui apparaissent comme une approche sociologique des collectivités. Loin d'être une sorte de miroir reflétant la réalité, la littérature pour enfants dans les pays d'Afrique centrale se présente comme un code de lecture ou de communication permettant au lecteur de s'informer sur le fonctionnement et la vie dans les espaces présentés à travers les différentes œuvres. Dans un certain nombre de textes de la littérature pour enfants, il y a un étonnant effacement du père. La présence de ce dernier dans cette littérature se lit dans une dynamique de la banalisation de la structure familiale. Le père est évoqué comme étant un paramètre réel du cadre familial mais totalement absent dans le fonctionnement de toutes les structures sociales. Souvent il est mort, absent, alcoolique ou aveugle. Il s'agit d'un agent, non pas effacé dans la perception de la famille mais d'un membre dont le rôle est réduit à néant, soit par une infirmité, chez Justine Mintsá (Gabon), soit pour cause de décès chez Jacques Logmo (Cameroun), Gilda Rosemonde Moutsara – Gambou (Congo-Brazzaville) ou Théophile Tchangan Kouamouo (Cameroun). Il n'exerce pas d'influence sur la société et, par voie de conséquence, est donné pour mort, au plan communautaire, dans les différents espaces considérés. Qu'il s'agisse de *L'héritage de Nassara*<sup>6</sup>, de Jacques

---

<sup>4</sup> C'est une récurrence chez des auteurs comme S. L. TANSI, H. LOPES et F. OKOUMBA - N'KOGHE.

<sup>5</sup> Nous n'avons pas la prétention de couvrir toute cette région d'Afrique. Nous nous bornons à évoquer dans le présent texte les œuvres d'auteurs d'Afrique centrale.

<sup>6</sup> Jacques LOGMO, *L'héritage de Nassara*. Paris, ACCT, 1999.

Logmo, de *Folle comme sa mère*<sup>7</sup>, de Théophile Tchangain Kouamou, de *Le socle en pleurs*<sup>8</sup>, de Gilda Rosemonde Moutsara - Gambou ou de *Premières lectures*<sup>9</sup>, de Justine Mintsa, la présence du père est vécue comme une simple figuration. Le père est présenté dans les différents espaces fictifs de cette littérature, dans ses fonctions biologiques de simple géniteur. Il assure de façon naturelle, et avec désinvolture, sa participation à la procréation. Souvent, dans les œuvres, l'idée de l'existence d'une famille constituée, où l'enfant partage des instants d'affection avec ses parents, est balayée par cette absence notoire.

## De la victimisation de l'enfant

L'enfant est un être assez secondaire dont la présence est insignifiante, sinon ignorée par les autres corps sociaux. Cet effacement s'explique par le fait que le modèle de société qui surgit dans les textes semble plus proche du matrilignage.

Si la mère apparaît dans ces œuvres comme le partenaire avec qui l'enfant, dans le processus d'édification et de formation de son être, peut partager des instants affectifs, elle est aussi placée dans une situation d'impuissance chez certains auteurs. C'est alors, et naturellement, auprès d'un membre de la famille maternelle que l'enfant trouve un semblant de réconfort. L'écoute dont il peut parfois jouir lui est assurée par des tantes, des oncles et dans certains cas par des amies de sa mère. Dans *Folle comme sa mère*, Etna, une jeune fille de dix ans, née de mère folle (Loba) et de père inconnu, a été récupérée et prise en charge par Marguerite, la petite sœur de sa mère. Aux côtés de ses cousins Francis et Lilè, elle a pu connaître ses premières joies, nées d'une relation intimiste avec des personnes à qui elle peut se fier, avec qui elle peut établir des liens d'une certaine cordialité et d'amour. Elle a quitté le dépotoir du marché qu'elle partageait avec sa mère, ses haillons, pour un cadre de vie acceptable. Ses premiers pas d'écolière n'ont pu être assurés que grâce à la présence de cette tante. De même, dans *Le socle en pleurs*, de Gildas Rosemonde Moutsara-Gambou, l'absence du père transforme la vie des enfants en une accumulation d'espoirs déçus.

Dans aucun de ces espaces, les auteurs ne mentionnent les éléments qui apparaissent traditionnellement comme les supports d'une éducation et qui participent à un éveil psychologique et social des enfants. Les jeux, la réelle prise en charge, les instants de joie, les échanges avec d'autres enfants ; bref tout ce qui favorise une émulation et participe à la formation des enfants, ou du moins à leur équilibre, est effacé de toutes les situations évoquées. C'est sous l'autorité de l'entourage de la vieille Adjidjatou que Nassara s'est formé une morale et a pu vaincre les épreuves que la vie lui a réservées. Les onze enfants de Kitoko, eux, n'ont bénéficié

---

<sup>7</sup> Théophile Tchangain KOUAMOUO, « Folle comme sa mère », dans *Courses contre la montre*. Ouvrage collectif. Recueil de nouvelles primées par Radio France Internationale. Paris, NEA/EDICEF/ACCT, collection Les Inédits 94, 1994, pp. 22-35.

<sup>8</sup> Gildas Rosemonde MOUTSARA - GAMBOU, *Le socle en pleurs*. Libreville, ACCT, 1999.

<sup>9</sup> Justine MINTSA, *Premières lectures*. Lomé, HAHO, 2000.

d'aucune aide. Ils sont généralement partagés entre les occupations domestiques et les obligations scolaires. Dans ces contextes, l'école vers laquelle la mère pousse certains d'entre eux apparaît comme un véritable luxe. D'ailleurs, aucun des enfants présentés dans les différents espaces de cette littérature n'a réussi à se maintenir dans le système éducatif.

La présence méprisée du père, puisque dans certains cas, toute la famille tend à réduire le père un être incapable de participer à la vie sociale, facilite une réorganisation de la vie dans certaines œuvres. Tout repose alors sur le dynamisme de la mère ou, dans beaucoup de situations, sur les qualités des enfants qui sont contraints d'assumer des responsabilités de façon prématurée. Tout se passe dans ces conditions comme si le père, même s'il est présent, devient une inutilité. Dans ces conditions, l'absence du père, assumée ou non par ce dernier, comme c'est le cas chez Justine Mintsa, contribue à la mauvaise qualité de vie et aux résultats scolaires déplorables de certains de ces enfants.

Presque tous les auteurs font apparaître l'école comme un cadre de vie superfétatoire. Très peu d'enfants y trouvent un intérêt pour leur vie. Elle n'est plus le lieu où ils peuvent se former à une vie meilleure et se donner des espoirs pour leur devenir. C'est pourquoi ils délaissent très tôt les enseignements scolaires pour d'autres voies, plus à même, selon eux, d'assurer leur survie. Ils se contentent, dans les espaces fictionnels des œuvres citées, d'une « auto-éducation » qui leur assure une certaine existence.

Dans *Le socle en pleurs*, tous les enfants de Kitoko ont préféré servir, dès l'âge de quatorze ou quinze ans, dans les milices créées par les leaders de partis politiques au lieu de continuer à végéter dans une misère qui les conduit vers une mort certaine. Très tôt, ils se formalisent avec la violence politique, les assassinats et surtout les armes et les drogues qui deviennent les moyens les plus évidents, pour eux, de se mesurer à leurs aînés, à la société des adultes. Les nouveaux moyens d'affirmation de leur identité leur permettent de s'assumer comme des êtres prématurément matures. Il s'établit ainsi une rupture entre les principes de base qui fondent l'éducation et la formation des enfants dans les espaces africains et cette tendance à l'expression d'une volonté de puissance, une certaine inclination à une substitution des enfants aux adultes dans l'exécution de certaines tâches.

La dureté de la répression, la violence des actes perpétrés par ces enfants, engagés par des politiciens, illustrent les conséquences de l'absence d'une réelle éducation. Ils sont, à l'image des enfants soldats dans *Allah n'est pas obligé*, d'Ahmadou Kourouma<sup>10</sup>, ou ceux présentés par Emmanuel Dongala dans *Johnny Chien méchant*, comme petit Gazon, alias Johnny<sup>11</sup>, des machines à tuer et représentent la manifestation de la faillite de la société. La faiblesse d'une certaine interrogation sur les actes qu'ils posent, la maîtrise des décisions prises et mises en application leur échappent. Chez ces enfants le parricide se donne à voir comme une certaine forme de violence contre tout foyer de moralité ou d'autorité. Il est l'expression du

---

<sup>10</sup>Ahmadou KOUROUMA, *Allah n'est pas obligé*. Paris, Le Seuil, 2000.

<sup>11</sup>Emmanuel DONGALA, *Johnny Chien Méchant*. Paris, Le Serpent à Plumes, 2002.

sentiment d'un échec cuisant de toutes les formes de prise en charge collective ou parentale. La souffrance intériorisée, l'abandon et toutes les frustrations conduisent vers une agressivité qui se manifeste dans toutes les formes de révolte contre l'ordre établi ou la tutelle. C'est vers la drogue, l'alcool, bref vers les paradis artificiels évoqués par Charles Baudelaire qu'ils se tournent pour assumer leur nouvelle identité. Certes, autour d'eux, la société prend conscience des dérives nées de cette absence d'une tutelle paternelle qui puisse leur servir de modèle et déplore les changements sociaux qui conduisent vers un déséquilibre :

« Tu te rends compte, ma fille, tous nos enfants sont en train de nous échapper. Quand ils avalent ces comprimés, ils ne savent pas ce qu'ils font. Ils deviennent agressifs. Et ce n'est plus que vol par-ci ; bagarre par-là [...] Ils changent complètement [...] »<sup>12</sup>

Mais tout le monde se retrouve dans une certaine indolence, dans une espèce d'incapacité vis-à-vis de cette déstructuration de la famille et se contente de déplorer les effets pervers de cette situation. En fait, c'est que le schéma social, l'image de la famille mononucléaire qui se lit dans ces œuvres, ou plutôt cette sorte d'évolution qui dédouane la communauté et met les individus face à leurs responsabilités, conduit vers un désengagement de l'entourage pour permettre à chacun de répondre de ses actes. Or, dans les différents espaces, le père est mort ou inconnu de l'enfant. Parfois il est présent, mais témoigne d'une irresponsabilité en ne répondant pas à ses obligations envers l'enfant. Ce dernier ne peut donc pas bénéficier de cet accompagnement qu'il pouvait espérer. Livré à lui-même, il est évidemment happé par tous ceux qui pensent qu'ils n'ont aucune obligation envers lui. Même les parents proches, les cousins germains, n'établissent pas toujours des relations sincères, honnêtes avec eux. Toutes les dérives sont alors observables dans la vie de ces enfants. À partir du moment où il n'a aucune protection sociale, dès l'instant où sa fragilité est provoquée par cette absence du père et, dans certains cas, par l'isolement de la mère, l'enfant apparaît alors comme un « jouet » ou une victime expiatoire. Dans *Folle comme sa mère*, Etna n'a connu que supplices, indifférence, violences physiques, humiliations de toute nature, dédain et mépris de la part de sa tante maternelle, Marguerite. Toutes les accusations portées contre elle sont supposées fondées. Ceci déclenche une violente réaction chez sa tante, qui se met dans un état hystérique, comme si Etna, accusée de vol, est une pestiférée, une possédée à traiter :

« Quand sa tante l'avait vue ainsi arriver, elle était entrée dans une rage folle. Sans lui demander des comptes, elle s'était mise à la frapper avec tout ce qu'elle trouvait sur son passage, à lui hurler toutes les méchancetés du monde qu'elle gardait dans son cœur et qu'elle n'avait pas eu l'occasion de lui dire [...] »<sup>13</sup>

Alors, elle se laisse aller avec une certaine délectation à des insultes les plus immondes et les plus horribles à l'endroit de la petite fille :

---

<sup>12</sup> AISSATOU, « Néra », dans *Course contre la montre*. Ouvrage collectif. Recueil de nouvelles primées par Radio France Internationale. Paris, NEA/EDICEF/ACCT, collection Les Inédits 94, 1994, p. 108.

<sup>13</sup> Théophile Tchangan KOUAMOUO, *op. cit.*, p. 28.

« Chienne ! Sorcière ! Enfant de Satan ! Tu viens faire quoi à côté de moi ? Or-dure ! Sale fille ! Qui t'a accouchée ? Saleté ! »<sup>14</sup>

L'univers bestial qu'elle découvre auprès de sa tante fait d'elle une excommuniée, une maudite, une exclue du monde des hommes. Exposée à tous les dangers, traquée par des gens auprès de qui elle pensait pouvoir trouver un réconfort, elle choisit de retourner sur le dépotoir, à côté de sa mère. Rejetée par cette dernière, elle vit dans un univers où elle n'a aucune attache à cause de l'inconscience d'un père, d'un homme qui s'est dérobé, à un moment, à ses obligations. Ces différentes exclusions, dont elle a fait l'objet tant auprès de ses condisciples que de sa tante, loin de paraître anodines, consacrent le mythe de la victime - du bouc émissaire, en d'autres termes - rendue responsable de tous les malheurs de la collectivité. Le processus de victimisation et de culpabilisation d'Etna commence dès l'instant où sa présence est perçue, dans ces cadres, comme une perturbation. Sa vie et sa présence deviennent source de toutes les déceptions et de souffrances inattendues dans ces différents milieux. Par conséquent, elle est confrontée à des actes de répulsion, d'agressivité qui sont la marque des tensions nées de cette « cohabitation » non acceptée aux plans social et psychologique. Nous assistons à une apparente immolation symbolique de cette jeune fille, identique à celle d'Œdipe, dont René Girard fait écho dans *La violence et le sacré*<sup>15</sup>. C'est ce qu'il nomme la crise de « *de-gree* ».

Le bouc émissaire - la victime désignée - apparaît au regard des autres comme une peste à éradiquer. Il est alors indispensable que le coupable puisse être expulsé, éloigné de la communauté, afin que celle-ci retrouve son calme, sa normalité et son harmonie. Cette violence sacrificielle fonde l'unité de groupe et permet de retrouver les équilibres qui existaient avant l'intrusion d'Etna dans cette famille et dans le cadre scolaire.

Dans ce contexte, la littérature pour enfants en Afrique centrale devient une éternelle plainte des enfants, une mélopée chantée et répercutée à l'infini comme un écho dans un désert où aucune autre oreille n'écoute. Elle est empreinte d'un certain lyrisme et tous les enfants qui partagent le même destin qu'Etna s'interrogent à la fois sur leur existence, leur espace, sur leur vie, sur leur condition :

« Est-il possible de naître et être seul au monde ?

Abandonné et rejeté

Dans un endroit sinistre où ne passent

Ni hommes ni fantômes ?

Est-il possible que je n'aie personne au monde ?

---

<sup>14</sup>Théophile Tchangain KOUAMOOUO, *op. cit.*, p. 29.

<sup>15</sup> René GIRARD, *op. cit.*, 1972. À propos de la victimisation du coupable à expulser de la cité, il serait également intéressant de lire l'ouvrage suivant : Jean-Pierre VERNANT et Pierre VIDAL-NAQUET, *Mythe et tragédie en Grèce ancienne*. Paris, La Découverte poche, tome 2, 2001.

Ni parents ni amis ?

Est-il possible que je n'aie rien à faire au monde ?

Qui donc peut me dire ce qu'ici je fais

Braillant à tue-tête ?

Qui peut me dire de qui je suis le fruit ? »<sup>16</sup>

En fait, leur existence est définie par leur condition sociale. Dans ces milieux, le père est censé assurer la protection et la survie à ces enfants dans une famille constituée et équilibrée. Toutefois, à partir du moment où le père disparaît de leur vie, ils connaissent une espèce de malédiction, une errance qui s'intensifie durant toute leur vie. Celle-ci n'a rien de différent de celle des « *osu* » décrits par Chinua Achebe dans *Le monde s'effondre* <sup>17</sup>. La prise de conscience de leur condition n'émeut en rien la communauté. Les enfants sont seuls face à leur destin. Leurs cris ne portent pas ; ils se brisent contre des murs de silence. La découverte même de cette condition des enfants sans père ou avec un père physiquement présent mais dont l'irresponsabilité devient criante est assez attristante et angoissante. Elle est sans effet probant sur la collectivité. Elle réaffirme cette incapacité à échapper à son sort. C'est ce que traduisent les plaintes du personnage de *Rêves d'enfants* :

« Je suis une Ossakâ

Pendant que les autres s'amuse

Moi je travaille

Travaillant par-ci, travaillant par-là

Parce que je suis une Ossakâ

Pendant que les autres vont à l'école

Moi je porte déjà le monde sur mon frêle corps

Allant par-ci, allant par-là

Parce que je suis une Ossakâ

Est-ce possible que l'Ossakâ

N'ait pas droit à l'instruction ?

Est-ce possible que l'Ossakâ

N'ait pas droit aux études ?

Et pourtant je reste un humain. » <sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Peggy Lucie AULELEY, *Rêves d'enfants*. Libreville, ACCT, 1994, p. 7.

<sup>17</sup> Chinua ACHEBE, *Le monde s'effondre*. Paris, Présence Africaine, 1966. Il s'agit là d'une traduction de la version originale en anglais intitulée *Things fall apart*. Londres, Heineman, 1958.

<sup>18</sup> Peggy Lucie AULELEY, *op. cit.*, p. 6.

« Ossakâ » signifie « esclave » dans la langue omiènè, parlée au Gabon.

Tout laisse apparaître, dans cette littérature, non seulement une absence du père mais aussi une certaine insouciance de l'autorité paternelle. Ceci se double d'une dislocation des liens de parenté car, même dans les espaces où le père est connu, toute attache avec les enfants est rompue, dès l'instant où ce dernier décède ou est frappé d'une quelconque infirmité. La mère se retrouve maîtresse de l'éducation et de la prise en charge des enfants, si ce ne sont pas les enfants eux-mêmes qui assument celles-ci. Or, les moyens de subsistance de ces femmes sont, partout, si dérisoires, qu'ils ne permettent pas d'assurer un minimum vital et social aux enfants. Par conséquent, de façon prématurée, ces derniers apprennent à être les agents de leur propre vie. Ce qui est évident pour ceux-ci, dans les différents espaces, c'est que « La personne est création perpétuelle de soi comme du monde, tout en étant appel à la création d'autres personnes. Elle n'est pas sans cet appel à l'existence, qui est appel à [...] l'amour »<sup>19</sup>.

Dans le cadre familial et social, l'enfant est présenté et perçu comme un agent actif qui participe à la vie de la communauté en assumant de façon prématurée des responsabilités qui sont traditionnellement dévolues à des personnes âgées. Il s'établit alors une espèce de substitution de rôles et de statuts.

### **Vers une maturation prématurée de l'enfance**

Cet abandon des enfants, cet effacement du père et cette irresponsabilité des adultes placent certains jeunes dans un double système de vie : maîtres de soi et partenaires des mères. La substitution de l'enfant à son père, apparaît comme une constante et un paramètre déterminants dans le développement de l'enfant. Ce dernier se définit comme un être responsable, dès l'instant où l'autorité du père s'est amoindrie dans le cadre de vie familial. Il lui revient, par conséquent, dans presque toutes les œuvres, d'assumer les obligations du père.

Aussi bien dans le conte, dans la nouvelle que dans le roman pour enfants, il y a une convergence de vue vers une enfance qui s'assume très tôt et qui, accidentellement, prend la place des parents dans la gestion de la vie familiale et communautaire. Dans *L'héritage de Nassara*, de Jacques Logmo, le héros Nassara, dès son jeune âge, a perdu son père tandis que sa mère était aveugle. C'est à lui que revient l'obligation d'entretenir sa mère cloîtrée et d'assumer sa propre éducation en respectant les recommandations de ce défunt père qui ne lui avait laissé en héritage qu'une chèvre à faire procréer, sans lui donner les moyens financiers qui lui permettraient d'acheter un bouc, indispensable à la procréation.

La vie de Nassara devient alors un processus, une espèce de maturation qui le conduit, à travers des épreuves, à la réalisation de son être. Cette maturation de l'individu n'a pu être réalisée que grâce aux épreuves d'endurance auxquelles il est confronté quotidiennement. En se mesurant, dans l'adversité, aux autres garçons de son âge, en cherchant, à travers l'expérience de la vie à prendre le dessus sur l'adversité de son entourage et à se montrer suffisamment mûr, il parvient à résoudre

---

<sup>19</sup> Thierry EKOOGHA, « La personne comme acte métaphysique », *Exchorésis. Revue africaine de philosophie*, No 2, vol. II, Libreville, Raponda Walker, 2004, p. 111.

dre l'énigme posée par son père, à sa mort, et à donner une nouvelle existence à sa mère.

Dans ces conditions, l'approche de l'univers de l'enfant, dans cette littérature, devient une formulation d'un modèle de société où la présence du père est volontairement éclipsée par les auteurs pour laisser émerger des espaces dans lesquels l'enfant devient un agent responsable du développement social. En le poussant dans cette logique de remplacement de son père, en lui inculquant, dès sa tendre enfance, des valeurs sociales, morales et éducatives, en le confinant dans une dynamique d'autoformation, de responsabilisation, il appréhende les difficultés qui seront les siennes, demain, à l'âge adulte.

Dans *Folle comme sa mère*, la vie est aussi un véritable chemin de croix pour Etna, la jeune fille de dix ans. De père inconnu et de mère folle, elle est rejetée, sinon « maudite », par toute la communauté à cause de cette naissance incongrue.

Récupérée à sa naissance par sa tante maternelle, elle connut toutes les misères d'une enfance malheureuse et d'une famille désorganisée. Ses réveils se font à coups de bâton, d'insultes incessantes. Ceci ne l'a pas empêchée de se mettre au travail à l'école dans l'espoir de pouvoir soigner sa mère plus tard. Mais les difficultés de la vie imposées par cette parente ont mis fin à ce rêve.

L'espace social et littéraire devient névrotique : tout porte à croire que seule l'absence physique ou sociale du père permet l'émergence d'une relation plus intime entre la mère et l'enfant. Le resserrement des liens entre Obone et sa mère, avec une dynamique non de complémentarité mais d'effacement de l'une au profit de l'autre, atteste cette approche freudienne de l'effacement de la mère au profit de la fille. Elles sont devenues, certes, plus complices dans ce statut d'assistantes affectées au service du père aveugle et presque absent dans la gestion de la famille. Mais ce qui est surprenant c'est que les liens entre le père et la fille ont éclipsé les relations traditionnelles entre les époux. Le père, dans sa condition d'infirme, ne sollicite que les services de sa fille et celle-ci est prompte à l'accompagner et à jouer à la protectrice, à la place de la mère. Cette dépendance du père ouvre la voie à une certaine affirmation de la personnalité de la fille. Elle devient, au détriment de la mère, la véritable responsable de cette famille. Par conséquent, le père est confiné dans une apparente inutilité et ne participe même pas aux grandes décisions. Tout est décidé pour lui et tout est exécuté par sa fille Obone. Cette présence, qui apparaît comme une charge sociale pour cette enfant, remet en cause les logiques de la distribution des fonctions dans ces sociétés où le père a tout le pouvoir. Maître incontesté, il lui revient d'organiser et de régenter l'existence des autres. Dans ces textes, tout est contraire à ces considérations traditionnelles de la gestion de la famille. Le père apparaît davantage comme un élément « décoratif ». Sa présence n'influence en rien la vie de cette famille. D'ailleurs, lui-même ne s'y intéresse pas. Les tentatives timides de rejet de l'assistance de sa fille sont très souvent sans influence sur les choix d'Obone. L'infirmité permet à ces deux personnages de réactualiser cette relation mythique entre Antigone et Œdipe. Comme Antigone, c'est la benjamine Obone qui veille sur le père et qui l'accompagne partout. Rappelons que l'infirmité et la claudication sont des marques d'identification d'une prati-

que qui caractérise le processus de dégradation de l'être et qui conduit au commencement d'un rite initiatique vers les morts.

Ce processus, qu'ont connu Œdipe, Achille avec son talon, Thésée avec les sandales dorées d'Égée et même Zeus avec le monstrueux Typhon<sup>20</sup> qui lui coupa les nerfs des pieds et des mains, le père d'Obone le connaît en raison de sa faiblesse et de sa cécité, éléments extérieurs justifiant son existence futile et inutile. Ces infirmités étant à l'origine de son élimination de l'espace des vivants. D'où sa mise à l'écart de la gestion de la famille laissée aux bons soins de la jeune fille. Nous sommes de plain-pied dans l'approche freudienne du parricide et de l'inceste. Il ne s'agit pas forcément de la mort du père, perçu comme objet de convoitise entre la mère et la fille, mais d'un détournement, d'une substitution de la fille à la mère et au père. Ainsi le parricide trouve alors sa source dans l'appropriation outrageuse du père et de son autorité. Cette envie morbide d'Obone de jouer à la mère nourricière, de supplanter sa mère dans les tâches quotidiennes et dans ses obligations d'épouse, consacre l'un des aspects de l'analyse freudienne du parricide : ici la mort symbolique de la mère génitrice, perçue comme un obstacle à la manifestation identitaire de la fille. Ce rapprochement entre les deux, laisse entrevoir les mêmes sentiments : orgueil, honte, remords, fuite, rejet des autres, relevés dans le mythe d'Œdipe. L'héroïne, elle-même, retrace cette relation avec une forte charge affective :

« Il choisit d'affronter un danger qui allait, à tous les coups, le prendre au dépourvu, ou en traître. J'étais tentée d'aller à son secours, mais, tel que je le connaissais, non seulement il allait rejeter mon assistance, mais encore mon geste risquait de le blesser dans son amour-propre. Déjà, il éprouvait la douleur de ne pas être le père qu'il aurait voulu être [...] de là, que je me mette à le mater, ce serait le comble. Il en souffrirait. Je préférerais le laisser accomplir son acte héroïque »<sup>21</sup>.

La double nature de cette relation père - fille dans cette littérature définit, pour les géniteurs, deux statuts avec une logique antagonique. L'émergence de l'un à côté des enfants éclipse la personnalité de l'autre. S'il apparaît dans ces œuvres une tendance à écarter de la vie familiale la présence du père, qui doit normalement s'occuper du devenir de la famille, l'espace social permet d'apprécier, la qualité des liens entre les parents, en dehors de toute considération des enfants. Dans cette littérature, l'enfant n'a souvent pas resserré les liens, qui n'ont aucune solidité, entre les parents. On découvre que les enfants ne font pas l'objet de préoccupations affectives, sociales ou morales dans cette littérature. Tout se déroule dans un système de jeu où l'enfant n'apparaît pas désiré, encore moins aimé. Bien plus, l'existence même d'une famille constituée est sujette à des interrogations. Les rejets sont constants et leur expression par les enfants sonne comme une accusation.

---

<sup>20</sup> Carlo GINZBURG, *Le Sabbat des sorcières*. Paris, Editions Gallimard, Bibliothèques des histoires, 1992.

<sup>21</sup> Justine MINTSA, *Premières lectures*. Lomé, HAHO, 2000, p. 13. C'est nous qui soulignons. Par ailleurs, Mintsa est Fang et a donc une maîtrise des règles qui se fondent sur la dynamique patrilinéaire. Pourtant elle présente aussi un espace vidé, en réalité, de la présence du père.

On a le sentiment qu'il y a un reniement volontaire de l'autorité paternelle perçue, généralement, comme une réalité primordiale de l'accomplissement de l'identité des enfants. Le père est nié partout et confiné dans des fonctions naturelles, animales ; jamais sociales. Cette orientation œdipienne fait surgir une forte présence de la mère, présentée comme conseillère et compagne de l'enfant dans son rôle. L'enfant dans ces conditions devient le garant des équilibres familiaux dans des structures souvent émiettées, comme le souligne Jacques Logmo dans son œuvre déjà citée.

Justine Mintsa, elle, donne de cette approche de l'absence du père une considération cynique en inscrivant ce mythe de l'enfance responsable dans une logique de l'indifférence, dans une absence de toute affectivité. Certes, dans ses *Premières lectures*, le père existe tout au long du récit mais il est réduit à des rôles assez secondaires. Il n'a aucune autorité car le narrateur, qui est l'héroïne, en fait un aveugle. Ce handicap enlève au père la charge, la sûreté et surtout la participation à la vie de la famille. D'ailleurs, ses occupations se limitent à ces quelques instants qu'il passe dans le corps de garde, en attendant qu'on lui apporte ses repas. Bien plus, il est transporté au théâtre pour suivre *Othello*, de William Shakespeare. Cet état crée une rupture entre Obone, la jeune héroïne scolarisée, et son père, analphabète, dont l'état ne provoque ni affliction ni compassion. C'est avec cynisme qu'elle retrace les liens affectifs entre elle et son père :

« Mon père est invalide. Il a perdu la vue au cours d'une partie de chasse, peu de temps avant ma naissance. Il ne m'a jamais vue. Mon cœur se serre chaque fois que je vois un papa, plein d'orgueil, admirer son bébé. Je n'ai pas eu droit à cela. Grande aussi doit être la peine de mon père. Mais j'évite toujours de me mettre à sa place. Cela me fait souffrir inutilement. Alors, je n'y pense plus. »<sup>22</sup>

Ici, apparemment, ce qui choque ce n'est pas tant l'infirmité de ce père, mais son existence et sa présence dans cette famille, sa condition d'un être objet ; donc la vacuité de son statut de père. Le père est perçu dans les textes à travers sa situation actuelle d'impotent. Sans réaction aucune, il subit les choix de sa fille.

## Conclusion

L'espace fictionnel transparait alors comme un ensemble de rêves non réalisables pour ces enfants dont presque tous connaissent une scolarité difficile voire même calamiteuse, une dislocation des relations familiales, des rivalités, des échecs continus, des comportements bestiaux et une autodestruction. Le parricide constitue en lui-même un geste suicidaire. Tuer son père ou sa mère, c'est déjà se tuer soi-même. Suivi inexistant, prise en charge difficile, le cadre de vie devient une somme de souffrances, perçue comme fondatrice de la personnalité des enfants.

L'approche du parricide dans cette littérature permet de faire une distinction entre parricide monstrueux et parricide tolérable. La place de l'enfant laisse voir des dysfonctionnements dans la structuration de la famille. Les manquements liés à la fonction du père sont à l'origine des actes déviants évoqués dans cette littérature de

---

<sup>22</sup> Justine MINTSA, *op. cit.*, pp. 5-6.

jeunesse. Le traitement du parricide est axé sur les comportements parentaux défaillants. Il nous amène à lier le texte à une réflexion globale sur la société, à la vision sociale des peuples d'Afrique centrale, à la gestion politique des hommes et au modèle de développement secrété par l'organisation sociale. La réalité du fait social revient fortement dans les discours et dans les représentations éthiques et sociales des communautés décrites dans ces œuvres d'auteurs de cette région du monde.

L'analyse du parricide place alors le lecteur à la jonction de l'histoire de la violence et de la famille avec une exhortation à l'appréciation des mutations sociales. La conséquence de cette approche des faillites des structures sociales ouvre également la voie à une meilleure compréhension du phénomène des enfants de la guerre décrit par Ahmadou Kourouma, Emmanuel Dongala, Sammy Mbenga Mpiala, Pius Ngandu Nkashama et bien d'autres, dans leurs textes.

Dans ces œuvres, l'irresponsabilité des parents, et des adultes de façon générale, constitue un terreau favorable à l'émergence de la violence chez les enfants. Certains d'entre eux ne se sont-ils pas retrouvés, très tôt, impliqués dans des guerres dont ils ne comprenaient même pas les mobiles ? Les effets pervers de cette situation déplorable sont souvent dévastateurs sur la psychologie de ces jeunes, transformés en redoutables « machines à tuer ». Aucune autorité n'a, en effet, réussi à canaliser leurs pulsions destructrices. Ce qui nous écarte des manifestations esthétiques d'un Charles Baudelaire ou d'un Benjamin Constant et nous rapproche davantage de Polybe avec les éléments d'une crise de famille, de conflits de générations, de violence à l'intérieur du cadre familial.

# LITTÉRATURE DE JEUNESSE À DOUBLE DYNAMIQUE AU RWANDA : LITTÉRATURE URBAINE/RURALE

---

*FAUSTIN KABANZA*

Institute of Science and Technology, Kigali ; Rwanda

Le Rwanda est un petit pays de quelque 26 338 km<sup>2</sup>. Il est surtout connu aujourd'hui à travers le monde pour le génocide qui y a été perpétré en 1994. Cette année est devenue un repère important dans plusieurs aspects de la vie du pays. On parle aujourd'hui de la période d'« avant 1994 » et de celle d'« après 1994 », comme s'il s'agissait de deux Rwandas différents ! Mais cette situation ne correspond-elle pas, en effet, à une réalité, dans le sens où beaucoup de choses ont changé entre « avant » et « après » ?

Ces événements tragiques ont affecté de manière spectaculaire l'ordre social qu'ils ont bouleversé, voire complètement annihilé. Ils ont détruit toutes les racines culturelles et sociales car les auteurs d'un tel crime sont fondamentalement dépourvus de valeurs humaines et morales. La littérature rwandaise n'a pas été ainsi à l'abri de ces destructions dans la mesure où certains auteurs sont morts ou ont pris le chemin de l'exil. Les bibliothèques et autres fonds, quant à eux, ont été brûlés ou pillés. Les personnes âgées qui constituaient - et qui constituent encore - une source de première importance - une véritable « bibliothèque » en d'autres termes - n'ont pas été épargnées par cette tragédie humaine. Or, dans une société à tradition orale, leur disparition ressortit à un véritable drame. L'un de leurs rôles, en effet, n'est-il pas de transmettre aux jeunes générations leur « savoir littéraire » ?

La littérature rwandaise, comme toute la société d'ailleurs, souffre donc des séquences et des crises d'après-génocide. La littérature de jeunesse devient, par conséquent, doublement affectée : d'une part, par l'absence des sources écrites (qui n'existaient même pas auparavant) et, d'autre part, par la perte des mémoires orales qui constituaient l'enjeu littéraire majeur depuis la nuit des temps.

Il est important, par ailleurs, d'évoquer la nouvelle composition de la société rwandaise (après 1994) qui s'est alimentée par le rapatriement d'une partie de la population qui avait quitté le pays en 1959, suite à la révolution sociale qui s'est produite cette année-là et qui avait été suivie de troubles et de massacres interethniques. Cette population s'était réfugiée essentiellement dans les pays anglophones de la région (Ouganda et Tanzanie principalement), où elle a subi une certaine influence aux niveaux social et culturel. Cette nouvelle réalité sociale a, désormais, un im-

pact majeur sur la littérature de jeunesse rwandaise, qui tend à la diversification des tendances selon que les rapatriés s'étaient installés, avant 1994, dans tel pays de la région plutôt que dans tel autre.

L'enseignement a joué un rôle important dans la diversification de la littérature de jeunesse, certains Rwandais ayant évolué dans un système francophone quand d'autres évoluaient dans un système anglophone. En conséquence, ces deux systèmes d'enseignement ont été introduits au Rwanda après 1994, pour permettre à tout jeune Rwandais d'être scolarisé en tenant compte de son passé linguistique. Cela dit, tous les Rwandais disposent d'une seule langue de communication quotidienne : le kinyarwanda. Il est parlé et compris par presque 100% de la population. Cette langue commune devrait servir de trait d'union entre les membres d'une société encore sous le choc du génocide.

Sans entrer dans d'infinis détails et en considérant la littérature de jeunesse comme un tout, on peut dégager deux dynamiques évoluant dans des sens opposés. D'un côté, une dynamique propre à la littérature de jeunesse urbaine, de l'autre, une dynamique afférente à la littérature de jeunesse rurale. Toutes deux ont, pour public, les jeunes scolarisés ou en cours de scolarisation. Evidemment, cela ne veut pas dire qu'il existe, sur le plan thématique, une « littérature urbaine » et une « littérature rurale » de jeunesse. Les oppositions sont perçues au niveau des moyens et des atouts dont chaque catégorie dispose.

Au niveau de la création et de la lecture, le milieu urbain se démarque nettement de la campagne grâce à ses multiples avantages :

- À Kigali, le Centre d'échange culturel franco-rwandais dispose d'une salle de lecture pour les adultes et d'une autre pour les enfants. Cette dernière est la mieux équipée du Rwanda. Elle ne dispose toutefois, jusqu'à présent, d'aucun livre ou d'aucune publication littéraire en langue nationale pouvant intéresser la jeunesse. On y trouve, en revanche, une grande diversité de productions francophones destinées au jeune public. Ce sont, entre autres :

a) la bande dessinée : de nouveaux titres enrichissent régulièrement le fonds (*Titeuf*, par exemple) ;

b) le conte : le conte ouest-africain est à l'honneur. Notamment les contes de Djibril Tamsir Niane (*Contes d'hier et d'aujourd'hui, Les contes Moundang du Tchad*, etc.) ;

c) le roman : il est aussi diversifié que le conte. Malheureusement, on n'y trouve aucune création romanesque rwandaise. Comme le conte, le roman est aussi ouest-africain. Il date de la période des indépendances ou est un peu antérieur à celle-ci. Sa thématique porte sur la formation des villes africaines, sur la naissance de l'élite africaine, sur la période coloniale, etc. Les jeunes d'aujourd'hui auraient aussi besoin de lire d'autres choses, qui correspondraient aux réalités du moment, mais à défaut, ils doivent se contenter de ce qui est à leur disposition aujourd'hui.

d) d'autres productions littéraires francophones et étrangères écrites en français (journaux pour enfants, poèmes, etc.)

- Dans les quelques autres petites bibliothèques de Kigali, on peut trouver diverses productions de la littérature rwandaise, française, francophone et anglophone de jeunesse. La plupart de ces établissements organisent des animations littéraires pendant les grandes vacances et les week-ends, au cours desquelles les jeunes s'entraînent notamment à la création.

- La maison d'édition Bakame. Il s'agit de la seule maison d'édition rwandaise pour la jeunesse. Elle produit des livrets de genres variés, relatifs au Rwanda (contes, comptines et romans). Elle vient d'être primée à Bologne pour son conte *Ubututi bw'imbeba n'inzovu* (L'amitié du rat et de l'éléphant), édité en 2004. Il s'agit d'un récit relatant la réconciliation de deux amis séparés en raison de la malhonnêteté de l'un vis-à-vis de l'autre. Les deux compères s'engagent dans la voie de l'apaisement ; cet engagement est facilité par la demande de pardon de l'offenseur et l'écoute attentive de l'offensé.

Il convient de noter le fait que la version originale de ce conte était en swahili. Il a ensuite été traduit de cette langue en allemand puis, enfin, traduit de l'allemand en kinyarwanda.

Dans d'autres productions issues de cette maison d'édition (*Yifuje ubwiza*, en 2000 ; *Kanyana*, en 2002 ; *Kageni*, en 2003 ; etc.), les thèmes traités sont aussi variés mais convergent vers le même sens : l'éducation de l'enfant. Ce dernier doit faire preuve de respect et de politesse envers l'adulte. Aucun enfant n'est censé transgresser ces valeurs morales. De manière générale, les animaux anthropomorphes qui animent les contes symbolisent le comportement humain universel. Le « bon » et le « mauvais » sont, respectivement, sanctionnés par le prolongement de la vie, la richesse ou alors par la mort ! Le thème de l'amour qui se construit très tôt (à l'école, au village), qui grandit et traverse tous les obstacles, l'amour qui transcende les bassesses humaines (xénophobie, racisme, notamment) dont le Rwanda a été victime, caractérise le roman de jeunesse. *Humura shenge* (2000) et *Undutira abandi* (2002), de Perpétue Mukahigiro, romancière et dramaturge rwandaise qui se distingue essentiellement dans le domaine du théâtre, illustrent parfaitement cette réalité. Le génocide et ses conséquences directes sur les jeunes ainsi que le souhait que cela ne se reproduise plus jamais sont également des éléments récurrents dans *Tambours pour la paix*. Ce titre est un recueil de poèmes réunis par les éditions Bakame intitulé « Poésie enfance 2003 », issu d'une manifestation organisée en 2001 par la représentation du Royaume de Belgique au Rwanda, à l'intention de la jeunesse. Les extraits suivants illustrent à merveille le besoin de paix éprouvé par l'enfant rwandais :

« Les enfants cherchent les tambours

Pour toujours chanter l'amour

Ils ne souhaitent pas la guerre

La guerre tue les hommes.

Les enfants ne veulent pas le génocide

Qui brise les cœurs

Qui cause les traumatismes

Qui engendre la misère. »<sup>1</sup>

« J'ai vu les enfants crier

Et c'étaient des bébés oubliés

Je me souviens de tout cela

Et je pleure.

Vous les adultes

Arrêtez vos guerres

Répondez à l'appel du tambour

Le beau tambour de la paix. »<sup>2</sup>

La maison d'édition Bakame participe activement à la dynamisation de la littérature de jeunesse au Rwanda. Elle essaie de tenir compte, par ailleurs, du trilinguisme officiel. Cependant, cette maison concentre ses efforts sur des textes en kinyarwanda. Seuls quelques titres en français et de rares ouvrages en anglais y sont publiés. Parmi ces derniers, nous pouvons mentionner *Why snake has no legs*, de Stephen Almenda (2002)<sup>3</sup>.

Malheureusement, la littérature écrite de jeunesse, qui gagne progressivement les grandes villes du Rwanda, n'arrive pas en milieu rural. Les raisons de cette situation sont multiples : pauvreté et perception du rôle de l'école, entre autres. En milieu urbain, l'école est un lieu d'émulation et de concurrence. Une « bonne école » est celle qui prépare l'enfant au trilinguisme scolaire ; la littérature est, à cet égard, un outil indispensable. En milieu rural, en revanche, l'école se borne à inculquer quelques savoirs de base. La place que la littérature y occupe est peu importante : récitation de quelques contes, comptines et devinettes tirés de manuels scolaires. Dans l'horaire hebdomadaire, aucun moment précis n'est prévu pour cette discipline. L'accent est mis sur l'écrit (grammaire, orthographe, conjugaison, etc.) qui constitue la « charpente » des épreuves officielles.

---

<sup>1</sup> Liliane NIYOKWIZERA, « Courage », dans *Tambours pour la paix. Concours poésie enfance (2001) organisé par la Représentation du Royaume de Belgique au Rwanda*. Ouvrage collectif. Kigali, Les Editions Bakame, 2003, p. 18.

<sup>2</sup> Louise BUKURU, « À quatre ans j'étais déjà vieille », dans *Tambours pour la paix. Concours poésie enfance (2001), organisé par la Représentation du Royaume de Belgique au Rwanda*. Ouvrage collectif. Kigali, Les Editions Bakame, 2003, p. 21.

<sup>3</sup> Stephen ALMENDA, *Why snake has no legs*. Kigali, Les Editions Bakame, 2002.

La jeunesse urbaine, qui accède donc, peu à peu, aux productions écrites (contes, comptines, devinettes, poèmes, etc.) d'origine rurale et issues de la tradition orale, aura sans doute une meilleure connaissance de l'univers du récit que la jeunesse rurale. Cette dernière, confrontée à divers problèmes consécutifs au génocide, n'a pas le temps ni le goût de conter et de raconter les histoires traditionnelles. Autrefois, ces dernières se transmettaient oralement. L'enfant, assis près du feu et de la cruche de bière de sorgho lors des veillées nocturnes, buvait alors les paroles des anciens en général et de ses parents en particulier. Dans ce folklore propre au cercle familial, les enfants s'exercent à la danse, à la poésie épique et à l'éloquence par le biais du dialogue. Ils sont appelés à la cruche, selon l'ordre d'appréciation, avant qu'ils ne soient pris par le sommeil et conduits au lit. Il convient en outre de signaler le fait que, nombre de parents ayant été tués, les enfants ont dû se prendre en charge. Outre le fait que la transmission orale n'a, ainsi, pas pu se faire, la jeunesse a été absorbée par la gestion du quotidien.

L'école actuelle, obnubilée par les technologies nouvelles, a tendance à oublier l'importance de la littérature dans le domaine de l'éveil, de l'expression et, plus simplement, de la détente. La littérature, en effet, ne constitue-t-elle pas un moyen irremplaçable d'ouverture intellectuelle, morale et psychologique ? « Par les contes, l'enfant intègre peu à peu la loi sociale : il apprend à faire la différence entre le bien et le mal. » affirment en effet Christine Brunet et Anne-Cécile Sarfati<sup>4</sup>.

Psychologiquement, l'enfant cherche aussi à revivre, à travers les lectures littéraires, des situations qui l'aident à surmonter des émotions angoissantes et à s'identifier à certains personnages qui pourraient lui servir de modèle, conclut l'auteur. La littérature de jeunesse est, en outre, un outil d'« actualité sociale et politique »<sup>5</sup> qui se lit à travers les intentions générales éducatives et récréatives, propres au lectorat spécifique que constitue la jeunesse.

À l'heure actuelle, le plurilinguisme précoce urbain (surtout à Kigali) enregistre des résultats nettement supérieurs à ceux du milieu rural. Les élèves et surtout les écoliers du milieu urbain possèdent des outils de base qui peuvent leur permettre d'engager une certaine communication en français et en anglais selon leur niveau. Ce comportement linguistique urbain est sans doute la résultante de plusieurs facteurs conjugués, notamment la qualité des enseignants et la disponibilité des aides pédagogiques dont fait partie, entre autres, la littérature de jeunesse écrite, absente dans les écoles rurales.

On doit donc plaider la cause d'une « librairie de jeunesse »<sup>6</sup> qui va au-delà des frontières urbaines et qui atteint le milieu rural. Celui-ci devrait bénéficier des pro-

<sup>4</sup> Christine BRUNET et Anne-Cécile SARFATI, *Petits tracés et gros soucis de 1 à 7 ans*. Paris, Albin Michel, 2002.

<sup>5</sup> Danielle DUBOIS-MARCOIN, « Eugénie Foa, une figure attachante de la monarchie de Juillet », in Achour Chr., dir., *Portraits de femmes*. Cergy – Pontoise, CRTH/Université de Cergy – Pontoise, 2002.

<sup>6</sup> Le mot « librairie » désigne ici toutes les opérations matérielles propres à la fabrication et à la circulation du livre. Ce qui revient à considérer ce mot comme un produit, soumis à des contraintes contradictoires : plaire et instruire.

grammes particuliers de diffusion du livre de jeunesse, pour aider les enfants à s'informer et à se divertir dans leur milieu aussi dépourvu de l'audiovisuel.

Il se développe donc, dans les villes, une littérature écrite de jeunesse qui a un public cible et qui tend à sortir d'une littérature purement orale, contrairement à celle du milieu rural qui reste, toutes proportions gardées, une « littérature orale de rue », non organisée, qui doit sortir de sa « cage » pour atteindre le plus grand public.

# LES RAPPORTS ENTRE LA LITTÉRATURE ÉCRITE ET L'ORALITÉ : LES ENJEUX DE LA LITTÉRATURE ORALE FÉMININE BURKINABÉ

---

*ALAIN JOSEPH SISSAO*

Centre national de la recherche scientifique et technologique (CNRST)  
Ouagadougou ; Burkina Faso

Dans cet article seront évoqués les liens génétiques que le roman burkinabé entretient avec la littérature orale. Certains écrivains ont tendance à s'inspirer des textes oraux. C'est ainsi que le roman subit des traitements particuliers ; on pourrait alors parler de « *topoi moose* »<sup>1</sup>.

Il s'agit d'entreprendre des lectures croisées de textes littéraires, de dévoiler ce qui est réellement exprimé de la culture première de l'auteur à travers son œuvre.

Il se construit - à travers ces différents textes écrits dans les langues nationales parlées au Burkina Faso - un même rapport littéraire au réel ou des modalités d'expression de ce réel chez les écrivains burkinabè.

Cet axe de l'étude, qui relève du structuralisme génétique, privilégie l'analyse des contenus et permet de retrouver des fragments de la littérature orale dans la littérature écrite burkinabé. L'explication de ce structuralisme génétique renvoie au fait que les écrivains portent en eux des influences de la culture traditionnelle (contes, nouvelles, proverbes) ; ce sont ces éléments qui ressortent dans le roman burkinabé.

Par ailleurs, nous examinerons l'inspiration que la littérature orale enfantine fournit à la littérature écrite burkinabé.

Enfin, nous mettrons en relief la force créatrice de la littérature orale féminine burkinabé.

---

<sup>1</sup> Idées et caractéristiques de style propres à la culture des Moose. Le mot « *topoi* » vient d'un terme emprunté au critique J. Jahn qui l'utilise pour désigner les éléments culturels propres à l'Afrique.

## LES EMPRUNTS DE LA LITTÉRATURE ÉCRITE CONTEMPORAINE BURKINABÉ À L'ORALITÉ

### Les contes ou « solem wogdo »<sup>2</sup>

La langue orale traditionnelle est souvent le point focal de l'emprunt de la littérature écrite à la littérature orale. Un écrivain comme Nazi Boni est tiraillé entre le bwamu et le français. Quant à Pierre Claver Ilboudo et Patrick Ilboudo, ils le sont également, mais entre le moore et le français. Chez les écrivains burkinabè, cet emprunt se manifeste par des formes d'écriture à focalisations multiples. Ainsi, ces dernières se traduisent par des influences provenant d'autres langues et cultures. Les romans burkinabè s'inspirent de la littérature orale, notamment des contes oraux. Ceux-ci sont transcrits en français mais l'inspiration provient de la langue et de la culture moaaga. C'est le cas dans *La défaite du Yargha*<sup>3</sup> où les deux contes sont issus du répertoire du folklore moaaga, notamment du cycle bien connu, en Afrique de l'Ouest, du « lièvre et de l'hyène » selon la classification de Denise Paulme<sup>4</sup>.

Dans le premier conte, tous les animaux de la brousse réunis autour de M'ba Wéog'naba le lion, roi de la brousse, tiennent une assemblée pour statuer sur le sort de M'ba Soasa l'hyène qui profite de ce que tout le monde est au champ pour dévorer les petits des autres animaux. Ainsi, ces derniers sont partagés quant au sort à lui réserver.

L'éléphant propose le bannissement ; la tortue, la mort. On procède au vote et il est décidé de tuer l'hyène. Le lièvre propose alors un subterfuge pour piéger celle-ci, qui est de lui donner un pseudonyme : Nankamenné.

Le jour de l'assemblée arriva et tous les animaux furent convoqués, y compris l'hyène. Le lion évoqua la sentence. L'hyène, ayant bien compris qu'il s'agissait d'elle puisqu'elle seule dévorait les enfants des autres, ne fit ni une ni deux et s'enfuit. Interrogée le lendemain par le lièvre, elle se contente de poser la question de savoir quel Nankamenné on a tué.

Dans le second conte, il s'agit encore d'une histoire d'animaux avec l'hyène comme personnage principal. Contrairement au premier récit, cet animal retrouve ici tous ses attributs classiques : la gourmandise, la cupidité et la force brutale. En effet, M'ba Wéog'naba, le lion, organise une séance de lutte où la femme de M'ba Soasa ramène de la chair de biche. En l'absence de sa femme, l'hyène se rend chez le lion pour réclamer une autre séance de lutte.

Le lion lui explique le but du jeu qui consiste à mettre à mort le vaincu.

---

<sup>2</sup> « Solem wogdo » signifie « contes », au pluriel ( « soalm wokko », au singulier).

<sup>3</sup> Etienne SAWADOGO, *La défaite du Yargha*. Langres, Editions La Pensée Universelle, 1977. Les deux contes sont *Nankamenné au banc des accusés* et *La lutte*.

<sup>4</sup> Denise PAULME, *La mère dévorante. Essai sur la morphologie des contes africains*. Paris, Editions Gallimard, 1976.

Sans en mesurer les conséquences, elle s'empresse d'accepter. La lutte fut organisée et tous les animaux, conviés. L'hyène voulait lutter avec l'éléphant, mais le lion lui proposa la tortue pour commencer. Elle s'indigna, à l'instar du héron de la fable de Jean de La Fontaine, qui manifestait son dédain pour les tanches qui sortaient de l'eau : « Moi des tanches ? dit-il, moi héron que je fasse une si pauvre chair ? et pour qui me prend-on ? »<sup>5</sup> Après un combat serré et rude, la tortue, si petite soit-elle, parvint à terrasser l'hyène qui s'enfuit sans autre forme de procès. Rentrée à la maison, elle se contenta de mentir à sa femme.

Par ailleurs, dans *Crépuscule des temps anciens*<sup>6</sup>, des récits de guerre ainsi que des contes insérés proviennent du folklore bwaba.

Outre les contes, les romans burkinabè comportent des emprunts de récits provenant notamment des nouvelles ou récits philosophiques.

### Les nouvelles ou « kibeya »<sup>7</sup>

Dans *Le procès du muet*<sup>8</sup>, on observe des emprunts à certaines « kibeya » comme *Douze comme des apôtres du Christ*<sup>9</sup> ou *La leçon des cauris*<sup>10</sup>. Ces deux nouvelles proviennent en fait de deux hypotextes du Lagl Naba<sup>11</sup> que nous avons identifiés. *La leçon des cauris* est inspirée du récit *Ligdi Naba* alors que *Douze comme les apôtres du Christ* est inspirée du récit *Yell sâ pak fo*.

Dans certains romans burkinabè, de courts textes, des proverbes notamment, souvent inspirés des langues nationales, sont insérés.

### Les proverbes ou « yelbuna »<sup>12</sup>

Dans *Crépuscule des temps anciens*, plusieurs proverbes inspirés du bwaba sont insérés. De même, *Le procès du muet* et *La défaite du Yargha* comprennent des proverbes, ou *yelbuna*.

Exemple 1 : Pierre Claver Ilboudo dans *Le fils aîné*.

Proverbe en français :

« La colère contre la terre natale s'éprouve sur la peau, et non dans les os. »<sup>13</sup>

---

<sup>5</sup> Jean de LA FONTAINE, *Fables*, Paris, Editions Gallimard, 1991, p. 202.

<sup>6</sup> Nazi BONI, *Crépuscule des temps anciens. Chronique du bwamu*. Paris, Présence Africaine, 1962.

<sup>7</sup> « Kibeya », en langue moore, signifie « nouvelles », au pluriel (« kibare », au singulier).

<sup>8</sup> Patrick ILBOUDO, *Le procès du muet*. Ouagadougou, La Mante, 1987.

<sup>9</sup> Patrick ILBOUDO, *op. cit.*, pp. 232-237.

<sup>10</sup> Patrick ILBOUDO, *op. cit.*, pp. 159-170.

<sup>11</sup> De son vrai nom Yamba Tiendrebeogo ; c'est un personnage traditionnel, ministre du Mogho Naba empereur moaaga, qui a publié des ouvrages sur les contes adages des Moose.

cf. Yamba TIENDREBEOGO, *Contes du Larhallé, suivis d'un recueil de proverbes et devises du pays mossi*. Rédigés et présentés par Robert Pageard. Ouagadougou, 1963.

Éditeur inconnu.

<sup>12</sup> « Yelbuna » signifie « proverbes », au pluriel, en langue moore (« yelbundi », au singulier).

<sup>13</sup> Pierre Claver ILBOUDO, *Le fils aîné*. Paris, Editions Silex, p. 109.

Proverbe identifié en langue moore :

« *Ba-yir pa lobgd ne kugr ye, rënd tândagre.* »

Exemple 2 : Pierre Claver Ilboudo dans *Adama ou la force des choses*.

Proverbe en français :

« Un slip vaut mieux qu'un pantalon demain. »<sup>14</sup>

Proverbe identifié en langue moore :

« *Runda bënd são beoog kurga.* »

Exemple 3 : Patrik Ilboudo dans *Le héraut têtû*.

Proverbe en français :

« La bouche de la femme n'est que son carquois. Les flèches (qu'il contient) sont des flèches blanches. »<sup>15</sup>

Proverbe identifié en langue moore :

« *Pag noor la loko.* »

Exemple 4 : Geoffroy Damiba dans *Patarbtaalé ou le fils du pauvre*.

Proverbe en français :

« Le tombeau n'est pas un puits où on entre et d'où on sort à loisir. »<sup>16</sup>

Proverbe identifié en langue moore :

« *Yôðr yaa saana.* »

## LES EMPRUNTS DE LA LITTÉRATURE ENFANTINE ÉCRITE À LA LITTÉRATURE ORALE BURKINABÉ

### Emprunts aux contes et légendes

La littérature d'enfance au Burkina Faso emprunte une bonne part de sa création aux contes et légendes dans les langues propres à ce pays.

On peut, à ce niveau, citer les recueils de contes d'Ansomwin Hien, de Moussa Konaté et d'Alain Joseph Sissao<sup>17</sup>. Tous ces ouvrages font des emprunts à la littérature orale, notamment aux contes et légendes des différentes ethnies du Burkina Faso. Le jeune public apprécie ces créations à leur juste valeur. Les contes et légendes occupent une place importante du corpus de la littérature d'enfance au Bur-

<sup>14</sup> Pierre Claver ILBOUDO, *Adama ou la force des choses*. Paris, Présence Africaine, 1987, p. 154.

<sup>15</sup> Patrick ILBOUDO, *Le héraut têtû*. Ouagadougou, La Mante, p. 146.

<sup>16</sup> Geoffroy DAMIBA, *Patarbtaalé ou le fils du pauvre*. Ouagadougou, GPNAL, 1990, p. 189.

<sup>17</sup> Ansomwin HIEN, *La nuit des tout-jeunes. Contes pour enfants*. Vol. 1. *Les trois jumeaux*. Ouagadougou, Editions GTI, 1996.

Moussa KONATÉ, *Le caïman, le chasseur et le lièvre*. Sidi Bou Saïd, Alyssa Juniors Poche, 2000 a.

Alain-Joseph SISSAO, *Contes du pays des Moose : Burkina Faso*. Paris, Karthala/UNESCO, 2002.

kina Faso. C'est le genre ludique qui se prête le mieux à la sensibilité du monde de l'enfance et de la jeunesse. Le conte permet plus facilement à l'enfant de comprendre divers phénomènes de l'univers et ces connaissances peuvent lui permettre d'acquérir certaines vertus morales propres à la société dans laquelle il évolue. Nous le savons, les contes écrits pour les enfants sont empruntés aux contes oraux de la littérature orale burkinabé.

En effet, la tradition orale regorge d'un grand champ dans lequel les auteurs de littérature d'enfance puisent abondamment. On rencontre des œuvres destinées aux enfants et aux jeunes. Dans ce sens, les ouvrages d'Ansonwin Hien s'inscrivent dans ce cadre<sup>18</sup>. D'autres ouvrages du même auteur sont ancrés dans l'univers de l'enfance<sup>19</sup>. Nous pouvons aussi citer les productions de Moussa Konaté, qui adapte pour les enfants des contes tirés de la tradition orale burkinabé<sup>20</sup>. Ces ouvrages, propres à l'univers de l'enfance, véhiculent un enseignement moral<sup>21</sup>. On y note l'engagement des auteurs Ansonwin Hien, Moussa Konaté pour ne citer que ceux-là, à décrire le monde de l'enfance<sup>22</sup>. L'ouvrage de Roger Bila Kaboré est inspiré de l'histoire de la princesse Yennega, l'amazone et mère du peuple moaga<sup>23</sup>. L'histoire, ou la légende de la reine Yennega, raconte l'aventure d'une amazone africaine qui naquit dans le Royaume du Dagomba, au nord du Ghana actuel. Celle-ci se liera à un chasseur d'éléphants. De leur union naîtra Ouédraogo, le fondateur de l'Empire moaga.

Par ailleurs, parmi les romans traitant de l'enfance et de la jeunesse, on distingue de nombreuses publications puisées à la tradition mais aussi à la modernité. C'est ainsi que l'on peut situer un roman comme *Les dieux délinquants*<sup>24</sup>, de Sondé Augustin Coulibaly, comme une œuvre évoquant très tôt la question de la délinquance

<sup>18</sup> Ansonwin HIEN, *La nuit des tout-jeunes. Contes pour enfants*. Vol. II. *Le cheval à la bourse d'or*. Ouagadougou, Editions GTI, 2000.

Ansonwin HIEN, *Le conte de la Volta Noire*. Ouagadougou, Editions GTI, 1994.

Ansonwin HIEN, *Je veux la lune*. Ouagadougou, Editions GTI, 1999.

<sup>19</sup> Ansonwin HIEN, *op. cit.*, 1996.

Ansonwin HIEN, *Au gré du destin*. Ouagadougou, Editions GTI, 1997.

Ansonwin HIEN, *La queue de guenon : contes dagara*. Ouagadougou, Chazelle, 1989, pp. 157-222.

Ansonwin HIEN, *op. cit.*, 2000.

<sup>20</sup> Moussa KONATÉ, *Bibata et les génies des collines*. Ouagadougou, Imprimerie nationale, 2000 b.

Moussa KONATÉ, *Le caïman, le chasseur et le lièvre ou le prix de l'ingratitude*. Ouagadougou, Imprimerie nationale, 1986.

Moussa KONATÉ, *op. cit.*, 2000 a.

Moussa KONATÉ, *Le lion et le bélier*. Ouagadougou, Imprimerie nationale, 2000 c.

<sup>21</sup> Moussa KONATÉ, *Le tisserand*. Bamako, Le Figuier, 2001.

Moussa KONATÉ, *Les trois chiots et leur mère ou les devoirs des enfants*. Ouagadougou, Imprimerie nationale, 1998.

Moussa KONATÉ, *Le chat et les souris ou le danger de l'ignorance*. Ouagadougou, Imprimerie nationale, 1987.

<sup>22</sup> Moussa KONATÉ, *Le lièvre et les autres animaux de la brousse ou l'effet de la musique*. Ouagadougou, Imprimerie nationale, 1990.

Moussa KONATÉ, *Le lièvre, l'éléphant et l'hippopotame ou l'avantage de l'intelligence sur la force*. Ouagadougou, Imprimerie nationale, 1991.

Moussa KONATÉ, *Le lièvre, l'hyène et les pintades ou les méfaits des feux de brousse*. Ouagadougou, Imprimerie nationale, 1990.

<sup>23</sup> Roger Bila KABORÉ, *La Princesse Yennega [suivi de] Mamadou et Bineta, [de] Une curieuse histoire de bosses [et de] Les trois frères*, Dakar, Paris : Nouvelles Editions Africaines ; EDICEF, 1983.

<sup>24</sup> Sondé Augustin COULIBALY, *Les dieux délinquants*. Bobo-Dioulasso, Editions Coulibaly frères, 1974.

juvénile. Ce roman apparaît comme étant l'une des premières œuvres qui met en scène les jeunes en tant que personnages principaux. Ce titre illustre bien les conflits sociaux et de générations issus des contacts de l'Afrique traditionnelle avec les civilisations orientales et occidentales. Dans le même roman, on observe ces mutations à deux niveaux : le village d'abord, la ville ensuite.

Nous voyons comment s'effectue ce changement de mentalités entre les hommes sous le soleil des Blancs, au village d'Outabou, lieu de l'intrigue romanesque.

La rupture d'avec la société traditionnelle et les grands bouleversements qu'a vécus ce village entraînent la révolte des jeunes contre les traditions ancestrales, l'exode vers un univers urbain fait de prostitution, de délinquance juvénile et de crimes. Même les fils sages et initiés s'en vont. Réunis sous l'arbre à palabre, les vieux d'Outabou, inquiets, s'interrogent.

Titenga, un brave garçon, incarnait les vertus ancestrales du village. Son niveau d'instruction acceptable ne lui permet pas de supporter ce qui se déroule au village. Alors, lui aussi s'en va.

On l'avait surnommé l'« ancêtre Pazo », en souvenir de ce dernier, dont le nom reste légendaire dans l'histoire du village. Son départ symbolise la chute même de la société traditionnelle, la mort lente de l'ancêtre Pazo et des valeurs qu'il incarne. Sans les jeunes, le village n'existerait pas. Pour les notables du village, l'âme des enfants est partie. Ils accusent les jeunes qui ne participent pas aux sacrifices, ne vont pas aux cérémonies d'initiation<sup>25</sup>.

Après ce roman, il faut attendre les années 1990 et 2000 pour assister à l'éclosion du roman destiné à l'enfance ; c'est le printemps burkinabé de la littérature enfantine. Des œuvres phares sont publiées ; une conscience et une intentionnalité de l'enfance commencent à prendre corps sous la plume des écrivains burkinabè. Ces œuvres sont essentielles parce qu'elles traitent de thèmes directement liés à l'univers de l'enfance. La paresse<sup>26</sup> et le sida<sup>27</sup>, pour ne citer que ceux-là.

On retrouve des œuvres liées à l'amitié, comme le roman *Elsa mon amie*<sup>28</sup>, de Firmin Somé, qui fait partie intégrante de la littérature enfantine. On peut aussi relever *Tiiga*<sup>29</sup>, œuvre de Fatoumata Sanou, essentielle aux yeux des parents, parce que considérée par ceux-ci comme étant facile à lire et distrayante.

Dans la même perspective on rencontre le thème des fêtes, notamment dans *La crèche du petit Mohamed*<sup>30</sup>, de Mâh Dao, qui raconte le rêve d'un petit enfant qui veut construire une crèche pour la Noël. Moussa Hébié, quant à lui, réalise une bande dessinée intitulée *Kouka*, mettant en scène les aventures d'un enfant<sup>31</sup>. Tous

---

<sup>25</sup> Sondé Augustin COULIBALY, *op. cit.*, p. 14.

<sup>26</sup> Philomène Henriette NIKIEMA, *L'histoire de Pendo, la petite fille paresseuse*. Lomé, Paris, Editions HAHO-ACCT-BRAO, 1995.

<sup>27</sup> Oumar NITIEMA, *La dernière confession*. Ouagadougou, Imprimerie du Kadiogo, 2002.

<sup>28</sup> Firmin SOMÉ, *Elsa mon amie*. Ouagadougou, Editions La Muse, 1994.

<sup>29</sup> Fatoumata SANOU, *Tiiga*. Ouagadougou, Editions La Muse, 1994.

<sup>30</sup> Mâh DAO, *La crèche du petit Mohammed*. Abidjan, CEDA, Hurterbise HMH, 2002.

<sup>31</sup> Moussa HÉBIÉ, *Kouka*. Abidjan, Hurterbise HMH, 1993.

ces titres puisent d'une certaine façon leur matière dans la veine de la tradition et de la culture orales burkinabè.

Après avoir examiné la manière dont la littérature écrite destinée à l'enfance s'inspire de la littérature orale dans son processus de création, nous allons maintenant nous intéresser à la mère et à la femme qui produisent cette littérature orale. La double finalité de cette dernière étant d'une part de distraire l'enfant, d'autre part d'exprimer leurs préoccupations quotidiennes.

## **LA LITTÉRATURE ORALE FÉMININE BURKINABÉ ET SES ENJEUX**

### **Thématique et situation de la femme**

La femme dans la littérature orale burkinabé occupe une place importante. Ne joue-t-elle pas, en effet, un rôle central au sein de la famille ? Elle constitue véritablement le socle de celle-ci de par les différentes fonctions qu'elle assume : mère, maîtresse du foyer, etc. On retrouve ainsi la femme dans les travaux champêtres et ménagers ; à l'occasion, elle produit des textes oraux qui peuvent être appelés « discours des femmes ».

Il y a des attitudes sociologiques de la femme qui entrent en ligne de compte dans le processus d'expression de la tradition orale. En d'autres termes, il y a des domaines réservés aux femmes pour parler de leur situation par rapport à la tradition.

On peut cerner les raisons du fonctionnement et du dysfonctionnement de la parole de la femme au niveau de certains domaines de la tradition. Ceci peut se faire en répertoriant les domaines et activités où la femme imprime avec le plus de visibilité sa parole et son poids social : mariages, baptêmes, chansons, funérailles, éducation. Parallèlement, on peut aussi rechercher les conséquences du silence de la femme (par le fait de la censure) dans la perte des valeurs culturelles, notamment la détérioration de la tradition.

### **Force créatrice orale féminine**

Nous faisons ci-dessous le point sur les connaissances des femmes dans la création orale et la préservation du patrimoine culturel.

On peut noter l'apport de la femme dans ce processus de sauvegarde de la littérature orale. Cela se fait à travers la collecte de témoignages oraux et les discours, notamment les interviews des femmes charismatiques qui ont joué et jouent encore un rôle dans la défense de la tradition. Ceci peut s'observer aussi par le biais des thèmes particuliers où la femme intervient ou excelle dans le cadre de la création orale. Sur ce plan, on peut parler de la défunte cantatrice Gourmantché Lankoandé Kouamba qui développait des thèmes sur la situation de la femme. Sa voix suave et très belle dévidait des chapelets de thèmes et de messages. Dans le même registre, la chanteuse Yam Daare incarne la cantatrice qui développe des thématiques poignantes sur la condition de la femme.

En parcourant les ressources de la création orale féminine au Burkina Faso, on se rend compte que c'est à travers la chanson, ou le chant, que les filles et les femmes font passer le maximum de messages <sup>32</sup>. Les jeux sont innombrables et les chansons varient selon l'improvisation du moment. Pour changer de gamme, les jeunes filles jouent au pilage (chanson No 24) <sup>33</sup>. Bien que très jeunes encore, les enfants ont eu plusieurs fois l'occasion de remarquer l'adresse avec laquelle les femmes et les filles, tout en pilant le mil ou autres céréales, lancent le pilon en l'air pour le rattraper juste à temps et frapper le coup dans le mortier selon un rythme parfait. C'est ainsi que les enfants, munis d'un bâton, essaieront d'imiter, en l'adaptant un peu, cette activité féminine. Pendant toute la durée de la chanson, l'un d'eux fait semblant de piler dans un récipient quelconque, puis au dernier mot (*wass !*), il lance le bâton en direction d'un des membres du groupe. Si ce dernier est distrait et laisse tomber le bâton, il est éliminé du jeu. Pendant que maman finit d'apprêter le *sagbo* <sup>34</sup>, on enchaîne avec le jeu de « l'œuf perdu » (chanson No 28) <sup>35</sup>. Tenant la main de l'enfant, un aîné lui demande, en touchant le creux de la paume, où se trouve l'œuf qu'il y avait déposé. La réponse conventionnelle est que ce sont les enfants vivant dans la cour du chef qui l'ont ramassé. L'ont-ils cuit ou grillé, lui en ont-ils réservé un peu ? Peu importe la réponse ! On va à la recherche de l'œuf perdu : l'index et le majeur parcourent le bras de l'enfant, en imitant la marche et remontent lentement jusqu'au creux de l'aisselle où ils « retrouvent » l'œuf égaré. Ce jeu et le texte qui l'accompagne provoquent bien sûr des éclats de rire dus aux chahoutissements et donnent de l'appétit par l'évocation de la consommation de l'œuf.

Par ailleurs, le repas est prêt et tous se regroupent autour des plats, les garçons avec leur père, les filles avec leur mère. Le petit Saana aura connu une nuit fascinante grâce aux jeux chantés.

Il y a des chansons (chanson No 39) <sup>36</sup> qui traduisent l'embarras d'une femme qui ne sait où mettre son *kaolgo* <sup>37</sup> à sécher pour éviter les termites ou l'eau de pluie. Dans tous les cas, quelle que soit la position adoptée (à terre ou sur une élévation), les oiseaux viendront le picorer. Le jeu - aussi bien que le texte - comporte des images et des symboles qui sont intéressants à analyser car ils préfigurent, de façon suggestive aux yeux des enfants, la société qu'ils doivent bâtir en conjuguant leurs efforts.

Dans la société, il existe des individus au « ventre noir » dont on ne peut deviner les machinations diaboliques et ténébreuses : sorciers, magiciens, mangeurs d'âmes, etc. Les enfants sont malheureusement les premiers à en être victimes. Il y a des chants qui se font l'écho d'une telle situation. La chanson No 48 relate un fait divers assez surprenant dans lequel un honorable commerçant de céréales, bien connu dans la ville de Koupéla, aurait été accusé de « manger les enfants ». Quand

<sup>32</sup> Oger KABORÉ, *Niuli Zâmzâm. Essai d'étude ethno-linguistique des chansons enfantines moose de Koupéla, Burkina Faso (ex-Haute-Volta)*. Thèse de doctorat de 3ème cycle. Paris III, Sorbonne nouvelle, 1985.

<sup>33</sup> Oger KABORÉ, *op. cit.*, pp. 206-207.

<sup>34</sup> Pâte de mil ou de maïs qui ressemble à la polenta et qui se mange avec une sauce ; c'est le plat quotidien des Moose.

<sup>35</sup> Oger KABORÉ, *op. cit.*, pp. 208-209.

<sup>36</sup> Oger KABORÉ, *op. cit.*, p. 212.

<sup>37</sup> Boulettes de *nééré*

il achète au marché un plat (qui correspond à une unité de mesure) de mil, dit la chanson, il achète en même temps un « plat d'enfants » ; quand il y achète un plat de haricots, il achète en même temps un « plat d'enfants »<sup>38</sup> !

Dans les séances de danse, les femmes dédient toujours des chansons louangeuses au chef du village d'abord et, ensuite, à certains hommes célèbres. Quand le chef se distingue par ses qualités morales exceptionnelles, les femmes lui témoignent la reconnaissance de ses administrés par des bénédictions, des souhaits de longévité (chanson No 49)<sup>39</sup> : « Sa tête (ses cheveux) blanchira comme le bosquet ou comme le kaolin ! » Quand le bosquet est en fleurs, il est tout blanc comme la tête blanche d'un vieillard. Le bosquet recèle un symbolisme important pour les Moose car c'est le lieu des offrandes aux ancêtres.

Il y a des chants qui sont ancrés dans les situations où l'on voit un dilemme entre tradition et modernité. Dans la chanson No 55<sup>40</sup>, la fille condamne l'attitude surprenante de son bien-aimé qu'elle a salué en vain lors d'une séance de danse. Ce dernier, fraîchement revenu de Côte d'Ivoire, se croit émancipé et méprise désormais la fille qu'il courtisait auparavant : il fait semblant de ne pas entendre les souhaits de bienvenue qu'elle lui adresse au milieu de la foule. Désappointée par cet air de suffisance, la jeune fille trouve alors que, malgré la qualité de son pantalon qui flatte son orgueil (du tergal !), son port et son maintien sont dans l'ensemble ridicules voire grotesques.

Par ailleurs, les filles pensent que le garçon a beau être élégant et charmant, cela ne dure que le temps d'un marché (chanson No 56)<sup>41</sup>, car à la maison il est certainement aussi noir (sale) que du charbon. En outre, la belle culotte qu'il porte est sans aucun doute le repère des poux (chanson No 57)<sup>42</sup> ! Quant au célibataire endurci<sup>43</sup>, il ne jouit pas d'un meilleur sort (chanson No 58)<sup>44</sup>. Les femmes tendent à le traiter avec moins d'égards que les hommes mariés. Et dans certains foyers, elles voient encore en lui un enfant, taillable et corvéable à merci, sur lequel elles se défoulent au besoin en cas de différend avec leur mari. Cela engendre parfois des conflits ouverts. C'est lui qui se charge de donner à manger au chien de la cour quand il n'y a pas de garçon moins âgé que lui. Le service destiné au chien consiste à lui délayer les restes du *sagbo*, activité d'autant plus dévalorisante à ses yeux qu'il doit l'exécuter sous les ordres d'une femme. Cette condition du célibataire, psychologiquement dramatique pour lui, fait que les garçons n'aspirent qu'à quitter le plus

---

<sup>38</sup> Il s'agit des enfants qui accompagnent leur mère au marché et aussi des bébés que ces femmes portent sur le dos.

<sup>39</sup> Oger KABORÉ, *op. cit.*, p. 216.

<sup>40</sup> Oger KABORÉ, *op. cit.*, pp. 217-218.

<sup>41</sup> Oger KABORÉ, *op. cit.*, p. 218.

<sup>42</sup> Oger KABORÉ, *op. cit.*, p. 21.

<sup>43</sup> Le terme *dakôôré* désigne le célibataire en général mais il comporte une connotation plus large. L'enfant peut être appelé *dakôôré*, de même que toute personne qui vit encore sans femme dans le foyer d'autrui. Dans le passé, il était difficile d'obtenir une femme. Les célibataires devaient quitter leur famille pour aller se mettre pendant des années au service d'un homme marié susceptible de leur en trouver une grâce à ses relations. Certains étaient d'un âge assez avancé. D'après la chanson No 58, ils pouvaient s'irriter facilement de se voir traiter sans égards par la, ou les femmes, de son hôte.

<sup>44</sup> Oger KABORÉ, *op. cit.*, p. 218.

rapidement possible ce statut pour accéder au rang social plus honorable d'homme marié.

Contrairement à cette dernière chanson assez ancienne, il en existe toute une série, d'inspiration plus moderne, qui traduit l'aspiration des filles au confort matériel. Ainsi, dans la chanson No 59<sup>45</sup>, une fille exprime à son amant, non sans humour, son désir de se coucher désormais sur une natte en feuilles de rônier tressées (*ré-brè*) en lieu et place de la rugueuse natte en paille qui meurtrit ses hanches. Ce chantage amoureux, mêlé d'ironie subtile, touche l'homme dans sa dignité même : comment peut-elle le mettre en demeure de vendre tout ce qu'il y a d'essentiel sur son corps, son caleçon, pour lui garantir le confort ? Assurément, il sera touché dans son orgueil de mâle et fera tout pour sauver son honneur en réaménageant sa literie afin de satisfaire sa bien-aimée.

Le chant No 78<sup>46</sup> reproduit une conversation entre une mère et sa fille, conversation rapportée par la tourterelle rouge ou, en langue moore, *waam-miyya*<sup>47</sup>, qui a l'habitude de se poser sur les toits des cases. C'est une belle tourterelle avec un trait noir lui barrant le coin des yeux comme si elle était maquillée. Cette caractéristique physique assez esthétique a certainement inspiré ce chant qui fait de la tourterelle une jolie femme coquette. Elle demande à sa fille de lui retrouver son bracelet de pied qu'elle avait conservé quelque part dans sa case.

La fille, aussi coquette que sa mère, l'avait vendu à l'insu de celle-ci à l'époque de la famine pour acheter non pas du grain, mais une boîte de *kiro*<sup>48</sup> pour parfaire sa toilette.

Tel adolescent profitera de cette occasion pour exposer un petit fait divers que ses compagnons reprendront en chœur. Par exemple, la chanson No 94<sup>49</sup> désavoue la conduite pernicieuse d'une jeune femme qui a essayé de compromettre un garçon dans des entreprises pour le moins illicites. À la faveur du crépuscule, alors que le jeune homme achève dans son jardin le travail de l'après-midi, la jeune femme l'y rejoint en prétextant être à la recherche des feuilles du *bāgande*<sup>50</sup>.

Heureusement, le garçon sait se maîtriser et l'adultère dans lequel elle voulait le pousser est écarté avec dignité. Ce qui permet au garçon de clamer tout haut son innocence.

Après la période des récoltes vient le temps du battage du mil où nous retrouvons les garçons, cette fois-ci en compagnie des adultes de tous âges. C'est la période la plus gaie de l'année, surtout quand les « panses » des greniers sont rebondies, témoins de l'abondance. On oublie la fatigue des champs, on chante, on danse les nuits au clair de lune (surtout les jeunes), on engrange les récoltes tout en préparant les fêtes annuelles.

---

<sup>45</sup> Oger KABORÉ, *op. cit.*, p. 219.

<sup>46</sup> Oger KABORÉ, *op. cit.*, p. 230.

<sup>47</sup> *Streptopelia senegalensis*

<sup>48</sup> Crayon de maquillage de couleur noire

<sup>49</sup> Oger KABORÉ, *op. cit.*, p. 236.

<sup>50</sup> Arbuste dont on utilise les feuilles comme des cordes.

Les séances du *kawêeree*<sup>51</sup> connaissent généralement une affluence considérable. Elles se tiennent collectivement à la demande de chaque chef de famille selon un calendrier bien établi. Les tambours et les chants qui rythment le battage, les fléaux de bois qui s'entrecroisent en l'air pour retomber sur les épis étalés avec une précision de métronome, le demi-cercle que forment les dizaines d'hommes qui avancent avec les enfants aux deux extrémités, font du *kawêeree* un spectacle vraiment harmonieux et pittoresque. Dans ce concert de rythmes s'élève la « voix » du tambour solo qui recommande le courage et la précision dans ce genre de travail.

## Conclusion

Dans cet article, nous avons tenté de mettre en exergue la source de création des romanciers burkinabè qui entretiennent, comme nous l'avons vu, des liens génétiques certains avec leur terre et leur culture d'origine. Il y a donc sans conteste, dans leur écriture, des lignes de force inspirées des genres non narratifs et narratifs propres à cette culture traditionnelle qui surgissent très souvent sous leur plume.

Les romans burkinabè de notre corpus nous paraissent s'inscrire dans la perspective d'une écriture du mythe ou de la tradition orale qui revendique simultanément la pleine compréhension des valeurs ancestrales et l'ouverture à la modernité.

La littérature écrite pour enfants n'est pas en reste, comme nous l'avons vu. Elle s'inspire aussi de la littérature orale burkinabé notamment des contes, des légendes et des mythes. Notre travail a permis de montrer cet ancrage de la littérature orale dans le processus de création de cette littérature d'enfance et de jeunesse.

Enfin, nous avons vu la force créatrice de la littérature orale féminine burkinabé qui s'exprime par le biais de thématiques originales tant pour critiquer un comportement que pour encourager, ou encore éduquer la petite fille ou la femme dans le cadre de son intégration harmonieuse dans la société.

---

<sup>51</sup> En traduction littérale, cela signifie « mil-battre » ; il s'agit du battage du mil au fléau pour séparer les grains des épis.



# LITTÉRATURE ORALE ET ÉDUCATION SEXUELLE DES JEUNES FILLES : LE CAS DES MOOSE DU BURKINA FASO

---

**OGER KABORÉ**

Centre national de la recherche scientifique et technologique (CNRST)  
Ouagadougou ; Burkina Faso

Dans la vie des sociétés africaines traditionnelles, les enfants et les adolescents font l'objet d'un suivi constant de la part des adultes. Selon leur culture, leur échelle des valeurs, leurs conceptions des rapports sociaux entre les deux sexes, les sociétés adopteront des attitudes et des règles plus ou moins permissives ou rigoristes envers la sexualité juvénile.

Cette devinette initiatique des Bushoong que rapporte Jean Vansina <sup>1</sup> pose, à ce sujet, le problème bien connu de l'éducation sexuelle qui, en général, n'est dispensée de manière plus directe qu'en dehors du cercle familial :

« Mon père ne me l'a pas appris, ma mère ne me l'a pas appris, qu'est-ce ? L'acte sexuel. » Alors, à quel niveau et comment s'occupe-t-on de l'éducation sexuelle des jeunes dans les sociétés traditionnelles ?

Dans la présente communication, il s'agira de montrer comment la sexualité, sujet important qui préoccupe aussi les Moose (comme tous les groupes sociaux), depuis des temps immémoriaux, est perçue, vécue, gérée et transmise aux jeunes générations, notamment par le biais de la littérature orale, plus particulièrement par les chants d'enfants <sup>2</sup>. Par conséquent, on s'intéressera ici surtout à l'éducation sexuelle des jeunes filles <sup>3</sup>.

La problématique de cette réflexion se pose sous forme d'un questionnement assez classique. Le système traditionnel de transmission des connaissances ne s'inscrivant pas dans un cadre formel rigoureux (sauf pour les initiations), comment la parole des adultes et des anciens parvient-elle alors à inculquer aux jeunes

---

<sup>1</sup> Jean VANSINA, « La famille nucléaire chez les Bushoong », *Africa*, No XXVIII, avril 1958, p. 101.

<sup>2</sup> La notion d'« enfance » est à prendre ici au sens large selon la conception des Moose (lire « Moossé »). Est toujours « enfant » celui qui n'est pas encore marié et donc immature parce que démuné de l'expérience de la vie. Cette notion couvre donc, dans ce contexte, la petite enfance, l'adolescence et la jeunesse.

<sup>3</sup> Cet article met surtout les filles en ligne de mire, même s'il est vrai que les garçons aussi sont sensibilisés par la même occasion. Mais, outre le fait que ce sont elles qui composent et exécutent les chansons, leur position de femme au sein de la société moaaga et leur situation de point focal de la culture entraînent une plus grande attention à leur endroit.

filles, et avec une efficacité étonnante, les valeurs et la vision du monde liées à la sexualité ?

Au plan méthodologique, il nous a fallu nous mettre à l'écoute de la société moaaga<sup>4</sup> elle-même, notamment par le biais de ce qui est l'expression de son intimité : la chanson traditionnelle. Ainsi, nous avons procédé par l'observation participante sur le terrain, dans l'ambiance naturelle où évoluent les enfants au village. Après avoir enregistré les chansons chantées par les enfants dans la langue d'origine, le mooré, nos recherches se sont focalisées sur des entretiens informels avec eux, ainsi qu'avec des adultes, sur l'écoute attentive des conversations ainsi que sur les explications et les compléments d'information fournis à propos des contenus thématiques.

Les chansons sélectionnées pour ce travail ont été enregistrées sur le vif dans quelques villages du Plateau moaaga, au Burkina Faso. Pour tirer l'essence de ces chansons, nous avons appliqué la méthode ethnolinguistique qui permet de sonder véritablement la langue afin de découvrir et de comprendre les messages socio-culturels qui sont véhiculés à travers elles.

Notre objectif est de montrer les dispositifs qu'utilisent les sociétés traditionnelles africaines pour assurer l'éducation des enfants, dispositifs qui sont, entre autres, la littérature orale, abondamment utilisée par le passé et qui de nos jours est malheureusement ignorée par l'éducation moderne. Nous essayerons, en particulier, de montrer comment cette littérature d'enfance et de jeunesse procède pour atteindre ses objectifs en matière d'éducation sexuelle des jeunes filles chez les Moose. Puis, nous ouvrirons la réflexion sur les nouveaux enjeux que crée la mondialisation et sur ses conséquences sur l'évolution du milieu traditionnel concerné.

## LITTÉRATURE ORALE ET ÉDUCATION

### Place de la littérature d'enfance et de jeunesse dans la tradition orale

Dans la gamme de ce qu'on appelle dans la société moaaga « *kam yiila* », chants d'enfants, on distingue les chants pour jouer, ceux destinés à l'écoute attentive et au plaisir de l'ouïe, les berceuses, les comptines, les chants utilisés dans la brousse (garde des bêtes par les bergers, chasse des oiseaux ou des singes prédateurs dans le champ paternel, etc.) et enfin les chansons pour la danse<sup>5</sup>.

Les chansons s'inscrivent tout naturellement dans les activités organisées régulièrement par les enfants pour leur distraction. Dans ce cas, on dit que les enfants « jouent ». Or, chez les Moose, on ne peut concevoir une telle activité comme étant purement et simplement un « jeu » ; car l'équivalent de ce terme dans leur langue, *reem*, possède un champ sémantique plus large. En effet, il désigne à la fois le jeu,

---

<sup>4</sup> La langue de ce peuple est le mooré ; elle connaît le singulier et le pluriel aussi bien pour les êtres que pour les choses. Ainsi, on dira : un Moaaga, des Moose, tout comme pour l'emploi des adjectifs on dit : une femme moaaga, des femmes moose, ou une case moaaga, des cases moose.

<sup>5</sup> cf. Oger KABORÉ, *Les oiseaux s'èbattent, chansons enfantines au Burkina Faso*. Paris, L'Harmattan, 1993, pp. 128-134.

le divertissement, la plaisanterie verbale (avec ou sans jeux de mains) et, plus généralement, toute manifestation festive et joyeuse comportant musique, chants et danses populaires. Il s'agit donc de toute activité plus ou moins gratuite non liée au travail ou à une quelconque cérémonie rituelle ou religieuse et dont la finalité demeure essentiellement récréative <sup>6</sup>.

Ainsi défini, le terme *reem* inclut les chants d'enfants dont le caractère ludique est primordial.

Dans cette société, les chants du répertoire des enfants de l'âge de 5 à 17 ans environ sont reconnus par la tradition comme un droit inaliénable et, mieux encore, comme un besoin indispensable à leur épanouissement. En effet, il ne viendrait jamais à l'idée d'aucun adulte ou même d'un vieillard d'aller interdire aux enfants de jouer et de chanter la nuit sur la place publique du village. Car, ils savent, pour être passés par là, que ces chants se mêlent aux jeux et aux danses pour leur conférer une éducation multiforme qui les prépare à la vie d'adulte.

Les enfants se retrouvent donc entre eux dans une sorte de petite société organisée en marge du monde adulte avec des règles de conduite particulières qui concourent à leur autodétermination et à l'exercice de leur liberté. Un des grands spécialistes de l'enfance africaine, Pierre Erny <sup>7</sup>, a constaté depuis longtemps la préférence, dans l'Afrique traditionnelle, pour « [...] une discipline et une maîtrise qu'on s'impose soi-même, et dont l'enfant découvre lui-même la nécessité mieux dans les activités ludiques et l'exercice de sa liberté qu'entouré d'un système de pressions ».

### **Le chant comme parole éducative**

Les Moose placent la musique au centre de leurs activités les plus vitales aux plans social, politique, économique, culturel et spirituel. Sur le plan théorique, ils ont une haute conception du chant (*yiila*) considéré comme une entité à part entière liée à la parole et chargée de vertus mystérieuses. La parole chantée se rattachant au *gomde* <sup>8</sup>. Elle se présente à leurs yeux comme une expression de niveau élevé capable d'aider le message à atteindre son but là où la simple parole parlée pourrait échouer. Elle est donc considérée comme la « bonne parole » par excellence, car, étant associée souvent à la musique instrumentale, elle contient beaucoup d'« huile » qui adoucit les cœurs.

On retrouve aussi la même idée dans d'autres sociétés comme les Dogons où, selon Geneviève Calame-Griaule <sup>9</sup>, le chant est perçu comme la plus efficace de toutes les « paroles », celle qui produit le plus de plaisir à l'auditeur. C'est dans cette vision du chant considéré comme possédant une puissance intrinsèque que les Moose

---

<sup>6</sup> Oger KABORÉ, *op. cit.*, p. 100.

<sup>7</sup> Pierre ERNY, *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. Paris, Payot, 1972, p. 202.

<sup>8</sup> Le terme « *gomde* » désigne le verbe, la parole divine originelle.

<sup>9</sup> Geneviève CALAME-GRIAULE, *Ethnologie et langage, la parole chez les Dogons*. Paris, Editions Gallimard, 1965, p. 529.

expliquent pourquoi celui-ci atteint une plus grande efficacité dans l'éducation et l'inculcation des idées que toute autre forme de discours.

À cet égard, on note l'importance de certains genres de la littérature orale tels que les contes, les proverbes et les devinettes qui, tout comme les chansons, servent de « soupage de défoulement » et alimentent cette parole éducative.

### **Les contextes traditionnels d'utilisation des chansons éducatives**

L'éducation est inculquée aux enfants prioritairement dans l' « enclos » familial par les parents directs, mais aussi avec la participation active des parents classificatoires (oncles et tantes paternels appelés « pères » par ego et « mères », ceux du côté maternel). Sur le plan théorique, les contextes dans lesquels les chansons sont mises à contribution pour l'éducation des jeunes filles sont essentiellement la case à meule, le cercle de danse, les activités féminines collectives. Sur le plan pratique, elles doivent attendre l'initiation pour avoir des esquisses et des indications plus précises sur la manière de mener leur vie sexuelle.

Chez les Moose, l'éducation sexuelle, compte tenu des tabous et de la pudeur qui caractérisent ce domaine, se fait par l'usage de paroles énigmatiques, d'euphémismes, d'allusions, d'images et de symboles le plus souvent difficiles à décrypter avant un certain âge. On remarque d'ailleurs que cette éducation est davantage implicitement vécue que pensée de manière formelle, même si au niveau conscient le discours de la sagesse populaire sur l'enfant peut servir de repères objectifs. Alors, les enfants se tournent vers la fratrie et les camarades de jeu avec qui ils peuvent glaner quelques informations ou explications dans une totale liberté de propos.

Cependant, les jeunes filles demeurent plus soumises que les garçons à des exigences disciplinaires sévères en matière de sexualité. La culture moaaga intègre l'éducation de la jeune fille dans les préoccupations les plus importantes de la société eu égard au statut et au rôle particuliers conférés à la femme aux plans social, matrimonial, familial et coutumier. Le groupe social considère ces dispositions, en effet, comme essentielles pour sa survie.

Dans la case à meule où les jeunes filles écrasent le mil en compagnie de leur mère, elles entendent certaines chansons qui leur sont utiles pour la compréhension des problèmes sentimentaux et sexuels qu'elles rencontreront. Mais, à cause de leurs nombreuses tâches ménagères, les jeunes filles n'ont, comme occasions de se retrouver en toute liberté, que les soirées récréatives.

### **THÉMATIQUE ET CONTENU SÉMANTIQUE DES CHANSONS**

Les chansons analysées dans le présent travail peuvent être regroupées sous les thèmes suivants :

L'attirance sexuelle ;

La honte et le déshonneur ;

L'adultère ;

La dépravation sexuelle.

Ces thèmes qu'on retrouve d'une manière claire ou voilée dans le répertoire des enfants constituent des pôles d'information, de sensibilisation et de conscientisation pour les jeunes filles du milieu moaaga.

### **Les jeunes filles pubères et l'attirance sexuelle**

Les thèmes de l'amour et de la sexualité sont naturellement présents dans le répertoire des enfants. À l'âge pubertaire, ils manifestent déjà leur désir d'aimer l'autre sexe. Malgré la sévérité de l'éducation traditionnelle, filles et garçons trouvent l'opportunité de se rapprocher lors des baignades à la rivière, des travaux collectifs, dans les marchés, etc. Mais, c'est surtout au cours des soirées de contes, de chants, de jeux et de danses qu'ils peuvent mieux se fréquenter dans une ambiance carnavalesque et érotique particulière.

Cependant, compte tenu des barrières éducatives qui réglementent la vie sentimentale des jeunes, l'expression de ces sentiments s'entoure de beaucoup de pudeur et de précautions inculquées déjà par la société adulte. L'énergie des pulsions sexuelles contenues donne alors libre cours à des chansons provocantes et sarcastiques de la part des filles à l'égard des garçons, en réponse aux brimades, provocations et gaucheries de ces derniers. Nombre de chansons chantées par les filles pour danser expriment de manière voilée l'attirance physique que les garçons exercent sur elles et le désir sexuel qui les anime.

Il y a, par exemple, toute une série de chansons de danse dans lesquelles le garçon célibataire est pris à partie de manière ironique et sans ménagement. Avec une verve très incisive, elles fustigent les garçons à travers leur habillement. On remarque qu'il s'agit généralement de vêtements particuliers qui intéressent les filles : ici c'est la culotte et le cache-sexe.

Ainsi, dans la chanson No 1, une jeune fille trouve que la culotte du beau garçon, malgré son élégance, cache des poux ! Le parallélisme est vite établi entre l'activité féminine consistant à extraire du mil les cailloux indésirables avant de l'écraser à la meule et celle de la soustraction des poux hors des replis d'un habit.

« Trier, extraire les cailloux

Trier, extraire les cailloux, rien que du sorgho blanc

Si la culotte du beau jeune homme est élégante, rien que des poux ! »

Evidemment, une telle chanson provoque immédiatement des rires dans la foule des spectateurs de la danse nocturne, lesquels sont d'ailleurs en majorité des garçons.

Pareillement, la chanson No 2 est une critique adressée à un garçon pour le toucher dans son intimité et dans sa dignité d'homme. En effet, dans cette chanson, une fille se rebelle contre son amant et lui intime l'ordre de changer sa literie (faite

d'une natte tressée en paille) qui lui fait mal aux hanches contre une autre plus douce même si elle coûte cher <sup>10</sup>.

Et cela, fût-il obligé de devoir vendre tout jusqu'à son cache-sexe pour l'acheter. Le chantage, bien que voilé, est clair : « Sans cette natte, je ne viendrai plus passer la nuit avec toi. »

« Achète une natte en feuilles de rônier, couper la paille  
Vends ton cache-sexe pour acheter une natte en feuilles de rônier  
Couper la paille (pour en faire une natte) me fait mal aux hanches. »

Ces deux exemples prouvent à quel point les filles se montrent ironiques envers les garçons à travers leurs chansons. Il faut garder à l'esprit que dans ces cercles de danses nocturnes fuses, entre les chansons, plaisanteries et obscénités verbales, provocations gestuelles et rires qui favorisent l'expression des sentiments amoureux.

Les désirs sexuels des jeunes filles s'expriment aussi par l'évocation non moins érotique des « vêtements qui cachent la honte », selon l'expression des Moose. La culotte et le caleçon des garçons sur lesquels elles s'acharnent possèdent visiblement une connotation sexuelle. Vêtements qui cachent le sexe masculin, ils servent ici à masquer leurs désirs sexuels latents et à atténuer par euphémisme l'expression verbale : ils permettent de parler du sexe de l'homme sans le nommer <sup>11</sup>. C'est l'occasion de réfréner leurs ardeurs sexuelles et de se défouler par une sorte de catharsis collective.

## La honte et le déshonneur

Les Moose redoutent par-dessus tout la honte, laquelle conduit au déshonneur. On entend souvent dire dans cette société : « plutôt la mort que la honte ! » La sexualité étant un domaine tabou, celui du « caché » et de l'intimité des hommes, chaque famille craint farouchement la honte et le déshonneur résultant du sexe. Les dispositions coercitives mises dans l'éducation sexuelle des adolescentes prouvent que leur mission future de procréation est considérée comme sacrée.

Ainsi, la chanson No 3 rappelle à toute fille que l'honneur ou la honte de sa famille dépend de son comportement sexuel. Et puisque c'est surtout la mère qui est chargée de l'éducation de ses filles, c'est elle qui sera la cible des critiques et des railleries de la société si l'une d'elles devenait victime d'une grossesse non désirée. La nuque figure ici le réceptacle de la honte, l'endroit où celle-ci se concentre, car ses détracteurs ne parleront d'elle que lorsqu'elle a le dos tourné ou en son absence.

« La honte se trouve sur la nuque.

La honte de la mère de la jeune fille se trouve sur la nuque. »

---

<sup>10</sup> Il s'agit d'une natte tressée en feuilles de rônier appelée *rebre*.

<sup>11</sup> cf. Oger KABORÉ, *op. cit.*, p. 170.

Une autre chanson sur les risques de grossesse non désirée vient confirmer cette analyse. Il est bien connu en Afrique que le marché est, par excellence, le lieu privilégié de rencontres et de manifestations des relations amoureuses, voire parfois des intrigues quelque peu licencieuses. C'est pourquoi, lorsqu'elles vont vendre leurs friandises au marché de Koaadga, les filles à peine pubères disent, selon la chanson, se méfier des provocations des hommes, en particulier des musulmans consommateurs de *foura*<sup>12</sup> qui n'hésitent pas à engrosser les fillettes de leur âge. Voilà ce que dit, à ce propos, la chanson No 4 :

« Je vais au marché de Koaadga

Mais j'ai peur des musulmans

5 francs de sucre et 15 francs de foura

Pas de sein à la poitrine et voilà le ventre rebondi. »

En effet, il est de tradition que les musulmans venus au marché, du fait qu'ils ne consomment pas d'alcool comme le *dolo*<sup>13</sup> commandent, chez les filles qui en vendent, du *foura* délayé dans du lait ou de l'eau, sucré à volonté. Ce mets leur est alors servi dans un endroit retiré de la foule des marchands. Dans un tel contexte, une fillette (« pas de sein à la poitrine ! »), facilement influençable face aux sollicitations sexuelles des hommes, est vite intimidée et on imagine le reste.

L'image de la grossesse est encore évoquée dans une autre chanson (No 5) où la femme enceinte est comparée à un margouillat femelle en période de ponte, appelé *gyaaragya*, dont le ventre est gonflé d'œufs. À travers cette image, on voit, en effet, une femme au gros ventre (*ningyaaragya*) qui marche péniblement et dont le moins qu'on puisse dire est qu'elle ne veut plus « s'approcher » d'un homme, selon l'expression du milieu.

« Ningyaaragya, ningyaaragya

Ecoutez-moi ça, une femme qui passe

Je l'invite à venir consommer du miel

Et elle répond que le miel est devenu en fin de compte amer. »

Le miel étant généralement associé au plaisir sexuel, voire au liquide séminal de l'homme<sup>14</sup>, elle refuse de consommer celui qu'on lui propose, prétextant qu'il est devenu en fin de compte amer. « Elle en est saturée ! », ironisent souvent les hommes en voyant une femme enceinte ou même en plaisantant avec elle. C'est d'ailleurs leurs propos qui ont inspiré aux filles de telles chansons. La grossesse est présentée ici comme un épouvantail aux yeux des jeunes filles à qui on recommande de ne pas tomber enceinte avant le mariage. Par ailleurs, cette chanson leur

<sup>12</sup> Ce sont des boules de farine de mil cuites à la vapeur et qu'on consomme délayées dans du lait.

<sup>13</sup> Bière de mil affectionnée par les Moose.

<sup>14</sup> cf. Geneviève CALAME-GRIAULE, « Le miel des relations humaines », *Cahiers de littérature orale*, No 18, 1985, p. 66.

Louis TAUXIER, *Le Noir du Yatenga*. Paris, Larose, 1917, pp. 510-516.

montre que les sensations du plaisir sexuel, si elles ne sont pas contrôlées, surtout à leur âge, peuvent se transformer en quelque chose de difficile à supporter, de désagréable (amer) ou même de dangereux.

Toujours dans le même registre, voici une autre chanson de danse (No 6) particulièrement éloquente parce que comportant des images et des symboles très forts auxquels une jeune fille ne peut rester insensible.

« Mon amant m'appelle dans le champ de village

Mieux vaut envoyer le chien

Mon amant est devenu l'épine du zaanga

Que je ne sorte pas chercher ma honte. »

Une jeune fille entend dans la nuit l'appel de son amant l'invitant à le rejoindre dans les champs qui entourent les cases de la maison paternelle. Sans doute s'agit-il d'un mauvais garçon animé d'un projet inavouable. Car, chez les Moose, un tel comportement est répréhensible et aucune jeune fille bien éduquée ne peut accéder à une invitation présentée de cette manière. Alors, complètement outrée, elle enverra le chien « répondre à son appel », c'est-à-dire le chasser.

Cette chanson est très riche en enseignements, ainsi que nous l'avons révélé dans un travail antérieur<sup>15</sup>. L'image de l'épine de l'arbre *zaanga*<sup>16</sup> symbolise la verge en érection. La jeune fille court donc le risque de se faire piquer au pied (autre élément à connotation sexuelle), au cours de la nuit hors de la maison paternelle, par cette grosse épine rigide avec comme conséquences la douleur et le sang. En clair, il s'agit d'une défloration douloureuse et sanglante d'autant plus imprévue qu'elle survient hors des normes requises par la société en matière de rapports sexuels. Cette sexualité sauvage et agressive causera indubitablement la perte précoce de la virginité, une grossesse non désirée et surtout la grande honte qui en résultera aux yeux de la communauté.

## L'adultère

Compte tenu de ce qui précède, on peut aisément comprendre que l'adultère fasse l'objet des préoccupations des filles dans leurs chansons. En général, on parle d'adultère dans le cadre du mariage. A priori, elles ne sont donc pas concernées ; mais, puisqu'il s'agit de leur vie sentimentale future, elles ne peuvent rester indifférentes à ce sujet important. En fait, leur répertoire s'attaque à tout comportement sexuel considéré par la société comme déviant.

Deux chansons illustrant des cas d'adultère fonctionnent ici comme information et avertissement.

L'une d'elles (No 7) apparaît comme un document historique pour l'information des jeunes filles en matière de relations sexuelles répréhensibles et licencieuses.

---

<sup>15</sup> Oger KABORÉ, *op. cit.*, p. 173.

<sup>16</sup> *Acacia albida*

Elle rappelle la pratique terrible de l'ordalie pour détecter les femmes des rois et des chefs coupables d'adultère. Les doubles des femmes du harem qui avaient consommé l'acte sexuel avec un amant dans ou en dehors de la cour royale étaient censés apparaître dans le miroitement d'un liquide magique contenu dans un pot. Après une confession publique, les femmes reconnues coupables sans aucune circonstance atténuante étaient mises à mort avec leurs partenaires sexuels.

C'est pourquoi, dit la chanson, le jour où arrive le féticheur-voyant nommé Korgo pour effectuer cette opération, les femmes gardent la tête baissée car elles craignent d'être accusées.

« Joseph Korgo est venu dans la nuit

Bonsoir, femmes du chef

Le jour de l'arrivée de Korgo

La tête se relève difficilement. »

Cette coutume a disparu depuis longtemps des traditions dynastiques moose de la région concernée. Mais, l'intérêt de cette chanson est d'amener les jeunes filles à prendre conscience de l'enjeu que représente la sexualité.

Le même message se retrouve dans la chanson suivante (No 8) qui stigmatise l'attitude suspecte d'un garçon célibataire. Celui-ci est traité sans ménagement par les filles qui voient en lui un garçon gourmand et impatient. Alors que la femme fait mijoter une bonne sauce sur le feu, il se traîne sur les fesses vers le foyer au point de se faire brûler la culotte jusqu'aux testicules ! Pressé de manger cette sauce agréable du *gombo*<sup>17</sup>, le célibataire est puni pour son manque de retenue.

« Moi, j'ai préparé ma sauce de gombo

Le célibataire a vu cela

Et a commencé à se traîner sur ses fesses (jusqu'au foyer)

Le feu a brûlé sa culotte jusqu'aux testicules. »

Cette chanson, comme bien d'autres, semble aussi simple que vulgaire ; mais une lecture de deuxième niveau permet de saisir le message profond qu'elle livre aux enfants. Le célibataire qui s'apprête à commettre l'adultère avec une femme qu'il désire sait qu'il n'a aucunement le droit d'avoir des relations sexuelles avec la femme d'autrui. Pour cela d'ailleurs, il est parfois mal vu lorsqu'il a un âge avancé, car il représente une menace constante sinon un danger certain pour la sécurité des couples.

Au plan des images, le foyer figure le sexe de la femme et la nourriture, le plaisir sexuel que l'homme recherche auprès d'elle. Quant au feu, il représente le désir excessif qui consume le célibataire. Lorsque ce désir sexuel n'est pas contenu, il attire le malheur. En effet, la brûlure des testicules (source de fécondité) peut être interprétée au niveau psychanalytique comme une castration puisqu'elle entraînera

---

<sup>17</sup> Légume qui donne une sauce gluante affectionnée par les Moose et bien d'autres sociétés d'Afrique de l'Ouest.

infailliblement la stérilité, la perte de la faculté de reproduction<sup>18</sup>. Il s'agit donc d'un avertissement sévère qui agit au niveau psychique et inconscient pour réfréner les ardeurs sexuelles des célibataires.

### **La dépravation sexuelle**

Si, dans leur ensemble, les chansons prônent la bonne morale, certaines stigmatisent la dépravation des mœurs, réalité devenue incontournable dans notre époque moderne. Ainsi, la débauche sexuelle d'une fille du nom de Ramata est le sujet de toutes les conversations. La chanson (No 9) qui en rapporte les faits se présente sous forme de ragot ou de pamphlet.

« Le bas-ventre de Ramata est devenu une cloche

Voilà que le bas-ventre de Ramata est devenu une cloche

Ils (ses parents) la menacent par-ci mais elle se rebiffe

Ils (ses parents) la menacent par-là mais elle se rebiffe. »

Devenue tristement célèbre à cause de son inconduite, cette fille est le prototype même de la fille de mauvaise vie qui fait honte à ses parents. Ces derniers essaient de lui faire la morale mais elle se rebelle contre eux. Son bas-ventre, *pende* (employé par euphémisme à la place du terme *kinde* désignant le sexe féminin) est comparé à une cloche : quelque chose de vulgaire, n'ayant donc plus d'intimité ni de secret. C'est là encore une image bien connue du milieu moaaga. La cloche évoque dans un tel contexte le sexe féminin, et le battant qui en cogne les rebords pour la faire résonner représente le sexe masculin. Les enfants apprennent par ce genre de chansons que de telles filles ne bénéficient d'aucun respect de la part de la société et que leur avenir matrimonial se trouve ainsi compromis.

Que dire alors du cas de cette fille tombée complètement dans la prostitution ? Ses propos rapportés dans la chanson No 10 sont assez éloquents.

« On m'a donné 500 francs (CFA)

J'ai dit que je ne les prends pas

En une nuit, trois hommes

Et je reçois mes 3000 francs. »

Le plus vieux métier du monde n'est pas ignoré dans ce milieu traditionnel. Le commerce du sexe clairement évoqué dans cette chanson est devenu le grand danger qui guette les jeunes filles jusque dans les campagnes à cause de la tentation de l'argent et du gain faciles. On se demande alors si ces chansons suffisent à persuader les jeunes filles de ne pas vendre leurs charmes.

---

<sup>18</sup> Oger KABORÉ, *op. cit.*, p. 173.

## VALIDITÉ DES CHANSONS ÉDUCATIVES AUJOURD'HUI

### Des chansons encore utiles ?

À la lumière des analyses qui précèdent, on découvre les richesses que recèle cette littérature, même s'il est vrai que celles-ci ne se révèlent pleinement qu'à travers la poésie et le style propres à la langue d'origine. Véritable trésor de la tradition orale africaine, les chansons examinées comportent une pédagogie d'une efficacité éprouvée par des siècles de pratique. En extrapolant un peu, on peut dire que les mêmes phénomènes s'observent probablement dans le reste du Burkina Faso, toutes ethnies confondues.

Pourtant, il convient de réfléchir à présent sur ce que valent ces chansons aujourd'hui dans les campagnes. En effet, il y a plus d'une décennie que nous les avons enregistrées auprès des enfants de la région orientale du pays moaaga. Certaines ont peut-être déjà disparu ou ont été oubliées par la génération actuelle, d'autres encore sont devenues anachroniques du fait des mutations sociales rapides qu'on observe depuis quelque temps dans les campagnes.

L'émigration vers la Côte d'Ivoire, par exemple, étant très forte au Burkina Faso, on note une rupture prononcée entre les générations ne permettant plus la transmission des expériences culturelles des jeunes à leurs puînés.

L'école et la radio ont depuis longtemps contribué à déstructurer la personnalité de l'enfant, amenant celui-ci à adopter de nouveaux modes de pensée, en déphasage avec son milieu.

Il faut signaler aussi l'influence des musiques urbaines auxquelles la jeunesse campagnarde est très sensible. À ce niveau, le rôle et la responsabilité des radios FM qui quadrillent aujourd'hui tout le pays sont indéniables. C'est ainsi que l'on voit déferler dans les villages moose des genres musicaux et des rythmes dits modernes venus de la sous-région, comme le *mapouka* et le *coupé-décalé* ivoiriens, le *mayerbo* congolais, le *rap*, etc., qui charment les jeunes et ont tôt fait de reléguer les musiques et les chansons traditionnelles aux oubliettes.

Ces chansons sont-elles encore utiles pour les jeunes filles d'aujourd'hui, même non scolarisées ? Leur utilisation étant devenue sporadique, leur survie semble véritablement compromise. Ce qui provoque d'ailleurs le désarroi des personnes âgées qui se posent des questions, auxquelles elles ne trouvent pas de réponse, quant à l'éducation des enfants et à l'avenir de la société.

### Problématique de l'éducation sexuelle des filles aujourd'hui

En vérité, avec le phénomène de la mondialisation et ses avatars économiques et culturels, avec les nouveaux comportements induits par les médias et les nouvelles technologies de l'information, l'éducation sexuelle des jeunes filles dans les campagnes est devenue préoccupante de nos jours.

Le cercle bruyant de la fratrie et des camarades de jeu est maintenant concurrencé par les émissions des radios et de la télévision nationales. La sagesse ancestrale de la littérature orale n'est plus une référence absolue dans la mesure où les enfants sont submergés, sinon saturés, par des informations venant de divers horizons. Outre la télévision et les radios FM, le cellulaire, ou téléphone portable, qui vient d'arriver, émerveille les villageois et les migrants de retour n'hésitent pas à en faire un moyen de séduction pour appâter les filles.

L'autorité paternelle s'effrite progressivement. Les mères et les tantes ont de moins en moins d'influence sur leurs filles et leurs nièces.

Leur rôle d'encadrement et de conseil est aujourd'hui réduit à la portion congrue, les filles étant plutôt fascinées par les modèles étrangers.

Par ailleurs, le discours actuellement servi par les institutions nationales et internationales via les médias sur l'émancipation de la femme les amène à revendiquer, de manière parfois ouverte, la liberté de se gérer personnellement. Elles en savent souvent plus que leurs parents analphabètes et peu au courant de l'évolution des choses en matière de sexualité. Avec ce décalage s'installe entre ceux-ci et leurs filles un véritable dialogue de sourds. Malheureusement, beaucoup de jeunes filles, préférant savourer cette liberté, font l'amère expérience de grossesses non désirées, de foyers incertains, de dévalorisation par les hommes, de maladies sexuellement transmissibles, etc.

La mondialisation ne va-t-elle pas provoquer la disparition des littératures orales en général et des chants d'enfants en particulier au point d'accentuer la crise identitaire que vivent déjà les jeunes générations moose d'aujourd'hui ? Il faut le craindre, si l'on se réfère à Dominique Zahan <sup>19</sup> qui l'affirmait déjà en visionnaire : « Voilà pourquoi cette littérature, qui contient pourtant des trésors inestimables pour la culture de l'humanité, est vouée probablement à rester ce qu'elle est, connue et goûtée seulement par ceux qui la cultivent, en suivant son chemin séculaire jusqu'à ce qu'elle soit noyée par les créations d'importation. »

Mais, que faire dans cette situation où parents et éducateurs semblent impuissants et démunis, où les Etats africains, depuis « *les soleils des indépendances* », n'arrivent pas à inventer des modèles originaux comme pistes nouvelles adaptées aux besoins de l'Afrique pour son développement ?

## Conclusion

L'échantillon de chansons analysées aura permis de découvrir les réalités que vivent les jeunes filles des campagnes en matière de sexualité et les techniques subtiles utilisées pour leur sensibilisation et leur responsabilisation dans ce domaine.

Les exemples donnés à travers ces chansons ont également montré la manière dont le contenu de celles-ci initie progressivement les adolescents, et en particulier les jeunes filles, à une véritable philosophie de la maîtrise de soi face aux tentations du

---

<sup>19</sup> Dominique ZAHAN, *La dialectique du verbe chez les Bambara*. Paris, Mouton, 1963, p. 61.

sexe. Selon la technique du langage traditionnel, des images, des analogies et des symboles glissés çà et là leur apprennent à appréhender le domaine sexuel avec prudence, à distinguer sexualité positive et sexualité négative. « Si la répression et les conseils ne suffisent pas toujours à leur faire entendre raison, les chansons contribuent efficacement à leur formation et à leur éducation sexuelle dans le cadre de la vie traditionnelle. »<sup>20</sup>

Les chants d'enfants ne sont donc pas, pour les Africains, une entreprise futile. Au-delà de l'aspect récréatif, elles reflètent les réalités socioculturelles profondes du contexte dans lequel elles naissent<sup>21</sup>.

Cependant, avec la déstructuration de la société traditionnelle, la remise en cause des normes d'antan par les générations actuelles et la perte des valeurs longtemps considérées comme édifiantes pour la personne humaine, une telle littérature ne semble plus convaincre de nos jours. En outre, avec l'ouverture du pays au monde, les nouveaux modes de communication concurrencent sévèrement, et avec plus de chance de succès, la parole éducative traditionnelle.

Comment utiliser aujourd'hui ces trésors de la littérature d'enfance et de jeunesse pour atteindre les résultats éducatifs escomptés ? Leur transposition pure et simple dans le vécu actuel se révèle presque impossible. La société moaaga évolue et les jeunes filles continuent de créer des chansons nouvelles en fonction de l'actualité. Une autre forme de littérature germe dans la tête des jeunes générations actuelles, mieux adaptée à leurs problèmes et à leurs modes d'expression.

Le rap, entre autres, serait-il le signe d'une créativité nouvelle, lui qui prend ses sources en Afrique ? Aura-t-il un grand impact, et pour combien de temps, sur la jeunesse des campagnes ? Toute entreprise novatrice dans ce sens doit puiser dans le terreau des valeurs africaines et s'inscrire dans la durée si elle veut atteindre ses objectifs.

---

<sup>20</sup> Oger KABORÉ, *op. cit.*, p. 174.

<sup>21</sup> Oger KABORÉ, « Les chansons d'enfants Moose : signification socio-culturelle d'un mode d'expression des jeunes filles en milieu rural », dans Kawada J., dir., *Cultures sonores d'Afrique*. Tokyo, Institut de recherches sur les langues et cultures d'Asie et d'Afrique, 1997, pp. 121-156.



PROBLÉMATIQUES EN  
D'AUTRES RÉGIONS DU  
MONDE AUJOURD'HUI



# LES TEXTES LITTÉRAIRES DESTINÉS AUX COLLÉGIENS DU MAROC : ENTRE NATIONALISME ET OUVERTURE SUR LE MONDE

---

*ABDALLAH MDARHRI ALAOUI*  
Université Mohamed V, Rabat ; Maroc

La notion juridique européenne de « nation », en Occident, se fonde sur l'existence d'une langue, d'un territoire, d'un attachement sentimental d'appartenance à cette langue et à ce territoire. Dans les faits, ceci correspond rarement à la réalité, non seulement dans les Etats récemment constitués après la décolonisation où l'on parle d'« ethnies » ou de « communautés » différentes et de frontières incompatibles avec les composantes des populations, mais aussi dans les pays développés européens (exemples récents : l'ex-Yougoslavie, l'ancienne URSS ou les deux Allemagnes).

La notion de mondialisation implique le plus souvent unilatéralisme et monopole pyramidal d'un système qui régit le monde avant tout dans le domaine économique, mais avec des retombées linguistiques (l'anglais comme langue internationale principale de communication) et culturelles (modèles de comportements, habits, musique, cinéma, nourriture, etc.) La médiatisation à outrance des modèles nationalistes extrémistes, comme menace sur l'ensemble des pays, et de la mondialisation triomphante, comme seul espoir pour le progrès de l'humanité, n'empêche pas les peuples du monde (mais aussi des associations socioculturelles et politiques, telles que les associations altermondialistes) de résister à cet uniformisme qui risque d'être momifiant, dans un cas comme dans l'autre. Au modèle unique, des courants prônent des contre-modèles où la diversité sociale et individuelle est revendiquée. Dans le cadre du Maroc, comment la question se pose-t-elle ?

Selon l'historien marocain Abdallah Laroui, « nation », dans le sens dit « moderne », ne voit le jour de manière évidente au Maroc, sur le plan institutionnel et officiel, qu'au cours de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle : avant cette date, nous dit-il, les Marocains s'interpellaient avant tout comme « musulmans »<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Abdallah LAROUÏ, *Les origines sociales et culturelles du nationalisme marocain (1832-1912)*. Paris, Éditions Maspéro, 1977, p. 65.

Au niveau populaire, le sentiment d'appartenance nationale coïncide globalement et majoritairement aujourd'hui avec l'idée officielle de nation. Cependant, cette idée reste problématique sur le plan linguistique (plusieurs langues en usage ; dans leur grande majorité, les Marocains parlent au moins deux langues : selon les régions, arabe et langue amazighe, c'est-à-dire le berbère, arabe et français, amazigh et français, arabe et espagnol), territorial (la question du Sahara occidental, non encore résolue ; Ceuta, Melilla et autres présides encore occupés par l'Espagne) et même sentimental : dans certaines parties du Maroc, les amazighophones représentent plus de 40% de la population marocaine. Une partie des intellectuels voudrait que la langue amazighe soit reconnue constitutionnellement comme une langue nationale au même titre que l'arabe. Cette revendication s'est accentuée à la suite de la reconnaissance, il y a trois ans, au plus haut niveau, de l'entité culturelle de cette composante essentielle de la population (création d'un Institut Royal de la Culture Amazighe : l'IRCAM), qui, par ailleurs, joue un rôle économique et socio-politique important.

Un autre phénomène humain met en question cette conception de la nation : les populations marocaines à l'étranger ayant une double nationalité, les juifs du Maroc, les couples mixtes et, phénomène nouveau, les clandestins d'Afrique subsaharienne qui trouvent refuge au Maroc. Enfin, de plus en plus d'étrangers - surtout français - viennent ou reviennent résider définitivement au Maroc.

On remarque donc une différence entre l'identité nationale marocaine telle qu'elle est définie par la constitution et les discours officiels d'une part, et la réalité socio-culturelle d'autre part qui met en cause la nation au sens strict, étant donné qu'elle est en mutation permanente. C'est dans cette mobilité identitaire, avec bien entendu des caractéristiques dominantes, qu'évolue la jeunesse, de l'enfance à l'âge adulte. Par ailleurs, la mondialisation dans les pays en voie de développement n'a pas le même sens selon les rapports que l'on a avec la première puissance mondiale, les USA. Le Maroc a une position assez spécifique : il fait partie de pays modérés du monde arabe et n'a pas de pétrole (ce qui suscite moins de convoitise). Son premier partenaire et modèle est la France : la grande majorité des intellectuels parle français après l'arabe dialectal, l'arabe classique et l'amazigh. Son ouverture sur le monde non arabe s'est toujours principalement effectuée par la France. Malgré l'engouement des jeunes pour les USA (les études anglo-saxonnes dans les universités marocaines attirent le plus grand nombre d'étudiants ; l'attrance pour la musique et le cinéma américains, les restaurants McDonald's, le jean, etc.) et l'ouverture sur le monde par l'Internet, la langue et la culture françaises sont de loin les plus influentes dans la société marocaine. L'ouverture à la mondialisation ne peut se passer de la médiation française, contrairement aux pays arabes du Moyen-Orient qui sont pour la plupart avant tout marqués par l'influence anglo-américaine. Cette situation a inévitablement des retombées sur la littérature et la culture en général au Maroc. Limitons-nous, ici, à la question que nous traitons dans le seul cadre de la littérature de jeunesse : la place du discours national et du discours mondialisant, dans les textes de lecture des collégiens.

L'analyse et la réflexion abordées ici se fondent sur des enquêtes et études faites sur la lecture en arabe et en français des collégiens marocains (troisième année du collège public)<sup>2</sup>.

C'est à partir de la langue et du contenu culturel que nous nous interrogerons sur la question du rapport entre nationalisme et mondialisation telle que l'institution scolaire, étatique et privée, l'inscrit dans les écrits destinés aux jeunes. En nous fondant sur une enquête faite sur le type de lectures chez les jeunes, les résultats sont, dans l'ordre :

- les manuels ;
- les magazines ;
- les récits (romans et nouvelles) en littérature de jeunesse.

En dehors du manuel, les textes de littérature de jeunesse circulent par les échanges entre amis, par l'achat et, en troisième lieu, par la bibliothèque scolaire (la négligence des bibliothèques, notamment scolaires, n'est pas toujours une question de moyens mais de mentalité<sup>3</sup>).

Notre objet d'étude est, d'une part, l'œuvre littéraire destinée à la jeunesse en général et, d'autre part, les textes littéraires contenus dans le manuel scolaire, vu l'importance statistique de leurs lecteurs. Nous limitant à la question des textes que lit l'élève, nous constatons que les jeunes, de l'école primaire au collège, dans leur majorité, ne sont pas de fervents lecteurs. Toutes les enquêtes montrent que les lectures sont avant tout celles des textes des manuels scolaires, lectures que je qualifierais de « lectures contraintes » car imposées par le programme scolaire. C'est pourquoi nous intéresserons-nous ici à ces ouvrages.

## **NATIONALISME ARABE, NATIONALISME MAROCAIN ET OUVERTURE SUR LE MONDE : RÉFLEXIONS SUR LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE EN GÉNÉRAL**

### **Du point de vue linguistique**

La première langue de lecture est l'arabe classique, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe. À l'école, les textes de lecture sont en arabe classique mais l'explication des cours se fait par un va-et-vient entre l'arabe classique et l'arabe dialectal, avec l'intrusion du français de temps à autre. L'explication des cours de sciences exactes et de sciences humaines, elle, se fait en arabe dialectal marocain.

---

<sup>2</sup> Je tiens à remercier Bouchra El Ghachoui et ses camarades du Collège Ibn Tofaïl de Rabat pour avoir répondu à mon questionnaire au mois d'avril 2005.

<sup>3</sup> Une inspectrice de l'enseignement secondaire, Madame Latifa Liraki, de Casablanca, me disait qu'en cas de pénurie d'enseignants ou d'espace, l'administration de l'établissement scolaire fermait la bibliothèque pour permettre au personnel et à l'espace de servir à l'enseignement.

Il en est de même, quelquefois, pour l'explication des leçons de français et des textes d'arabe classique.

D'après les élèves du collège interrogés, seul le cours d'éducation islamique est dispensé entièrement en arabe classique.

En dehors de la classe, la très grande majorité des jeunes parle d'abord en arabe dialectal marocain avec des emprunts essentiellement au français puis en amazigh (en particulier dans les régions amazighophones du Sud, du Nord et du Moyen Atlas) et, en troisième lieu, en français.

On constate ainsi une contradiction entre la langue parlée par les jeunes et la langue de la lecture. Les langues parlées couramment n'ont pas de place dans l'écriture et la lecture. À l'écrit, l'usage linguistique national est remplacé par les langues d'adoption (la langue arabe classique et le français).

L'identité du jeune Marocain se construit dans une gestion du quotidien par l'arabe dialectal et l'amazigh. Quant à son développement culturel, il se réalise surtout par l'arabe classique et le français, aussi bien dans le milieu scolaire qu'en dehors de ce milieu (le recours à la télévision et à l'Internet nécessite aussi la connaissance de ces deux dernières langues).

En somme, les réalités nationales sont appréhendées essentiellement par le dialectal marocain (arabe et amazigh) ; l'ouverture sur le monde s'effectue à partir de la langue arabe classique et, surtout, du français. En dehors de l'accès à la culture et à l'espace occidentaux par le français, l'ouverture sur le monde passe par le prisme des productions de certains pays arabes, comme l'Égypte et le Liban (pour les textes dans les manuels et dans les textes littéraires destinés à la jeunesse), l'Arabie Saoudite et les Emirats Arabes Unis (pour les magazines). Quels univers du national et du mondial sont représentés dans les écrits destinés aux collégiens ?

### **Du point de vue des univers représentés : la question du national et de l'international à travers les textes lus par les élèves**

À travers les différentes expressions et domaines de la littérature de jeunesse au Maroc, quelle est la place donnée à la représentation de la personnalité nationale et à celle de l'ouverture sur le monde ?

- La littérature orale :

Elle est la plus nationalement ancrée sur le plan symbolique, linguistique et social ; mais ce qui la désavantage, c'est son repli le plus souvent sur le passé. Certes, c'est une littérature qui date et qui se perd à cause de son caractère oral, mais elle a l'intérêt d'être un socle patrimonial à partir duquel on peut envisager une ouverture sur le monde : on ne peut exister par rapport à autrui si on n'a pas de racines. D'ailleurs, comme toute littérature, elle peut se renouveler au contact des autres littératures internationales.

- La littérature de jeunesse écrite en arabe classique :

L'inconvénient majeur est que ses textes sont généralement ethnocentristes. Ils se caractérisent par la priorité donnée au nationalisme arabe, considérant les peuples des pays arabes comme une communauté homogène et abstraite, ce qui a tendance à aliéner la personnalité individuelle au bénéfice du groupe, régi presque uniquement par la morale et la religion. La plupart des textes des manuels et des magazines (quelle que soit la rubrique) se distinguent par cette orientation.

L'intérêt essentiel de cette littérature est de sauvegarder les mythes, les paraboles, les allégories, les préceptes spécifiques mais qui ont une dimension universelle (exemple : le mythe d'Ahl El Kahf chez Tawfik Al Hakim, ou les récits hagiographiques comme celui de Joseph (tous deux d'origine religieuse) ; *Les mille et une nuits* ; les textes humoristiques ou ironiques (Jeha, illustre personnage de la tradition arabomusulmane qui, selon les contextes, est à la fois idiot et intelligent) ; les « *Maqamat* », c'est-à-dire les « séances » (récits courts en prose poétique) ; les traductions arabes du patrimoine universel, etc. Mais ce qui manque à ce type de littératures, ce sont l'actualisation et l'ancrage dans les nouveaux contextes et expressions (à l'instar de Joanne K. Rowling, fameuse créatrice de l'œuvre ayant pour héros Harry Potter) pour le renouvellement actuel de la réalité et l'imaginaire culturels.

- La littérature de jeunesse française circulant au Maroc :

Cette troisième composante, qui date de la période coloniale, est un apprentissage de l'altérité et de l'adaptation à un monde différent de celui dans lequel a longtemps puisé la culture nationale. C'est aussi une ressource dont on peut s'inspirer pour développer notamment les genres qui n'existent pas dans la littérature nationale. Ceci dit, il faudrait que les éducateurs expérimentent auprès des jeunes les textes qui les motivent, car ces textes, importés de pays étrangers (et surtout de France), ne leur sont pas destinés à l'origine. En tant que spécialistes, ils devraient encourager davantage la lecture d'œuvres à dimension universelle : celles qui donnent une grande ouverture sur le monde, dans son Histoire mais aussi dans son actualité. De même qu'il est important d'encourager la lecture des ouvrages écrits par des auteurs étrangers sur le Maroc : bien des aspects de la réalité nationale ne sont perceptibles que grâce au regard extérieur des étrangers.

- La littérature marocaine moderne (d'expressions arabe, française et amazighe) :

En améliorant la forme et le fond, elle constitue l'avenir de la véritable littérature de jeunesse. Elle est en progrès, mais reste minoritaire. Dans sa nouvelle conception, c'est une valorisation de la production nationale (qui permet la fierté nationale sans repli sur soi). L'aptitude qu'a le jeune scolarisé de lire et d'écrire dans au moins trois langues lui donne la possibilité de concevoir le national dans la pluralité et donc l'apport d'autrui à l'enrichissement de soi. Ceci ne veut pas dire que les possibilités d'écriture de cette littérature moderne jouissent de conditions totalement satisfaisantes ; il reste à repenser la question des langues, de leur place mutuelle dans la vision de l'avenir culturel des jeunes et de la société en général. Au niveau littéraire, on doit considérer ce qui est spécifique, lié au patrimoine positif, et ce qui peut être intégré des apports universels. Les textes marocains de ce corpus, bien qu'ils constituent un progrès sensible, notamment au niveau matériel et

formel, n'interrogent pas suffisamment les liens qui peuvent exister entre les différents héritages, entre l'ancien et le moderne, entre le local et le mondial. Par ailleurs, la tendance dominante reste encore le recours aux noms d'auteurs célèbres en littérature adulte, en particulier dans les écrits en français (Abdellatif Lâabi, Abdelhak Serhane, Driss Chraïbi, etc.) Un écrivain pour adultes n'est pas toujours le meilleur interlocuteur de la jeunesse.

La distinction entre le « national » et le « non national » n'est pas forcément la même chez tous. Les jeunes n'en ont pas la même vision. La soif des jeunes « *har-ragas* » (ceux qui « brûlent » leurs papiers d'identité pour entrer clandestinement en Europe), par exemple, montre que les frontières ne sont pas, chez eux, celles que les institutions ou les personnes adultes retiennent.

Il faudrait davantage se pencher sur les mentalités, l'imaginaire, la langue, les préoccupations et les écrits des jeunes si l'on veut écrire pour ce public. Beaucoup reste à faire à ce niveau. Il ne s'agit pas de penser ou d'écrire comme les jeunes, mais de prendre leurs écrits comme matériaux dans une perspective de réélaboration créative : c'est le rôle de tout écrivain qui vise les jeunes lecteurs, comme Daniel Pennac, Pierre Gripari, Roald Dahl et Joanne K. Rowling.

Dans sa triple expression, cette littérature est celle qui pourrait fonder une véritable dialectique entre national et universel. Écrits à partir du Maroc, dans sa diversité linguistique et culturelle, les textes de ce corpus, en s'améliorant, pourraient concilier la jeunesse avec la lecture. Les adolescents y trouveraient des liens entre les univers de leur culture spontanée (Internet, télévision, BD) et celle du livre ; entre l'individuel, le national et l'universel.

### **Nationalisme arabe, nationalisme marocain et ouverture sur le monde : l'exemple des manuels scolaires**

On procédera à une étude comparée des deux manuels de troisième année du cycle secondaire collégial, le premier en arabe et le second en français <sup>4</sup> :

- Le basique en langue arabe (*Al Assassi fi logha Alarabia*)
- Passerelle

Les manuels scolaires de troisième année du cycle secondaire collégial, en arabe et en français, ont été changés en 2005 - 2006. Leurs concepteurs ont dû réfléchir aux divers bouleversements actuels dans le monde et, en particulier, aux tensions entre le national (fidélité à l'héritage arabo-musulman) et l'international (l'engouement des jeunes pour les moyens d'information modernes et leur contenu que la mondialisation a rendus largement accessibles). Examinons chacun des deux manuels dans l'optique de notre étude.

---

<sup>4</sup> *Le basique en langue arabe (Al Assassi fi logha alarabia)*. Ouvrage collectif. Casablanca, Maktabat Al Maarif, 2005 a.

*Passerelle, français, 3ème année du cycle secondaire collégial*. Ouvrage collectif. Casablanca, Afrique-Orient, 2005 b.

## - Manuel d'arabe :

Le manuel d'arabe a connu une amélioration sur le plan de la forme surtout, avec quelques retouches dans le contenu. Ainsi, ses concepteurs s'adressent directement à l'élève dans la présentation de l'ouvrage (ce qui n'était pas le cas auparavant). Mais, dans les textes de lecture sélectionnés, ils ne donnent pas de place sérieuse à sa présence, et encore moins à sa parole. Ils ont également essayé d'éviter des textes qui peuvent être interprétés comme chauvins et quelquefois agressifs (surtout les textes religieux militants), ce qui est nouveau. Dans le livre d'éducation religieuse de la même année (*Phare de l'éducation islamique*), comme dans le manuel de langue, ils ont choisi des thèmes en vogue : la tolérance, les droits et libertés de l'homme, de la femme et de l'enfant, le respect d'autrui, la justice, l'égalité, la compatibilité entre la religion et la science, en illustrant ces idées par le texte du Coran ou de la Sounna (hadiths ou messages du prophète Mohamed) qui vont dans ce sens. Exemples : « Celui qui tue un être sans raison est comme quelqu'un qui tue tous les êtres humains ; celui qui aime quelqu'un, c'est comme s'il aimait toute l'humanité. » (hadith) <sup>5</sup> ; « Nous vous avons faits peuples et ethnies pour lier connaissance entre vous. » (Coran) <sup>6</sup> On insiste aussi sur le caractère universaliste de l'Islam : « Que Dieu soit béni pour avoir envoyé le Coran comme message avisé à tous. » (Coran) <sup>7</sup> ou « Dis : Ô humains, je suis l'envoyé de Dieu pour vous tous. » (Coran) <sup>8</sup> En somme, ce remaniement montre que le pouvoir étatique commence à tenir compte des recommandations des organismes (et des événements) internationaux. Mais, néanmoins, le Maroc étant un pays arabo-musulman, la question nationale arabe et religieuse reste dominante.

Les séquences textuelles sont hiérarchisées selon une forme pyramidale qui met au sommet l'identité religieuse : les textes du manuel sont organisés en unités didactiques selon un ordre hiérarchique pour l'appréhension de la langue et de la grammaire (l'élève ne peut les assimiler qu'en suivant la progression linéaire des unités). La priorité est donnée aux textes religieux et civiques (mis dans les premières unités du manuel). Les textes à caractère culturel et littéraire, situés à la fin de l'ouvrage, sont marginalisés (souvent, l'enseignant n'a pas le temps d'aller jusqu'aux textes de la fin du manuel). Leur nombre (et en particulier les textes de littérature de jeunesse) est dérisoire. Ce qui domine, c'est un nationalisme religieux abstrait qui ne sert pas profondément la spiritualité du jeune, car il ne part pas des interrogations théologiques et ontologiques qu'il se pose. La croyance est sous forme de recettes souvent dogmatiques et historiquement datées, considérées comme des principes absolus. De ce point de vue, il n'y a pas de mutation sérieuse par rapport aux manuels antérieurs.

<sup>5</sup> cf. *Phare de l'éducation islamique*, 3<sup>ème</sup> année du cycle secondaire collégial. Ouvrage collectif. Casablanca, Top Edition, 2005 c, p. 97.

<sup>6</sup> *op. cit.* Ouvrage collectif. 2005 c, p. 97.

<sup>7</sup> *op. cit.* Ouvrage collectif. 2005 c, p. 33.

<sup>8</sup> *op. cit.* Ouvrage collectif. 2005 c, p. 34.

Les textes sont surtout ceux d'auteurs arabes du Moyen-Orient et, en particulier, d'Égypte. Les quelques écrivains marocains d'expression arabe retenus sont quasiment des écrivains « officiels » (légitimés par le pouvoir ou les partis politiques intégrés au gouvernement). On constate que le Maroc est présent essentiellement par l'illustration du drapeau et de la photo du roi. On relève ainsi une contradiction entre la présentation du manuel qui s'adresse directement à l'élève marocain (ce qui est un progrès par rapport aux manuels anciens qui ne parlent de l'élève qu'à la troisième personne) et les textes du manuel dont le contenu et la vision sont étrangers à la réalité du jeune Marocain. Qu'il y ait des affinités entre les différents pays arabes sur les plans religieux et culturel, nul ne le conteste ; mais expulser la spécificité du pays sur le plan linguistique, ethnologique, historique et même idéologique, c'est occulter le vécu réel et l'imaginaire du jeune Marocain qui ne peuvent être saisis que dans les œuvres des écrits nationaux. Les thèmes de la mondialisation enfin ne sont traités que dans les textes à valeur scientifique (mais les phénomènes et événements d'actualité, socioculturels ou scientifiques, sont peu abordés).

- Manuel de français :

Du point de vue quantitatif et qualitatif, le manuel de français intègre davantage de textes de littérature de jeunesse que le manuel d'arabe, mais ces textes ont été conçus à l'origine pour un public de lecteurs français. Le manuel de français se distingue par l'effort qu'il fournit pour se rapprocher de l'univers du jeune lecteur. Les textes sont classés en trois types : la correspondance (écrit épistolaire), le récit de vie et une adaptation de *L'île au trésor* (la moitié du manuel).

Les genres des textes choisis sont plus motivants pour l'élève car ils valorisent l'expression individuelle et favorisent les thèmes qui incitent à l'aventure et à l'imagination.

On connaît le succès mondial auprès des jeunes de *L'île au trésor*. Mais le contenu du manuel n'intègre que très peu la réalité du pays et les écrivains qui peuvent la transmettre. Pourtant, le Maroc est un pays où il existe de très nombreux écrivains d'expression française.

Les extraits sont pris d'œuvres :

- d'auteurs français des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles : Alfred de Musset, Alphonse de Lamartine, Victor Hugo, Jules Vallès, Prosper Mérimée, François René de Chateaubriand, Alphonse Daudet, Antoine de Saint-Exupéry, Marcel Pagnol, Jean-Paul Sartre, Georges Perec, Michel Leiris, Albert Camus, Jean-Marie Gustave Le Clézio et Nathalie Sarraute. On trouve aussi une chanson de Georges Brassens (*Pauvre Martin*). Madame de Sévigné, Jean-Jacques Rousseau, et Choderlos de Laclos sont choisis dans la première partie (consacrée à l'écrit épistolaire) ;

- d'écrivains occidentaux non français : Lewis Carrol, Giorgio Vassari, Irvin Stone et Robert Louis Stevenson (pour la lecture suivie).

- Les auteurs marocains retenus sont : Ibn Batouta (écrivain chroniqueur du XIV<sup>e</sup> siècle, célèbre pour ses récits de voyage), Abdelkébir Khatibi, Mohamed Choukri (écrivain de la période actuelle réputé « dérangeant », récemment introduit).

- On note également la présence de quelques textes sur la publicité et des articles de presse.

Ainsi, le domaine national est, dans ces manuels, très limité, même si le choix de quelques textes marocains est pertinent. Dans l'ensemble, on a l'impression que les textes s'adressent à des jeunes Français.

Certes, les textes français, parce que plus ouverts sur le monde, constituent une bonne initiation du jeune aux domaines qui dépassent l'espace national. Ils permettent à l'élève marocain d'avoir accès à d'autres univers que ceux définis par le nationalisme arabe dominant du manuel d'arabe, même si cela passe par le prisme de la vision d'auteurs avant tout français. Mais cette expérience internationale s'effectue par le biais de questions que peut se poser le jeune Français en vue de son émancipation. C'est une ouverture par conséquent biaisée, non conforme à la situation et aux interrogations qu'un élève marocain peut avoir sur le monde. En définitive, on peut considérer que le jeune lecteur est soumis à un autre type d'abstraction, celle, cette fois-ci, de la perception du monde à travers un regard extérieur. En comparaison avec la dernière période de la colonisation au Maroc (années 1950 - 1956), si on fait abstraction de l'orientation idéologique de cette époque, le jeune Marocain était visible et interpellé dès le titre du manuel<sup>9</sup>.

Pour conclure, il nous semble que le manuel de français a le mérite de permettre une certaine ouverture sur le monde dans sa dimension sociale, humaine, culturelle et esthétique, ce qui n'est pas le cas du manuel d'arabe. Mais l'élève marocain peut-il être sensible à cette ouverture quand l'ouvrage de base (le manuel d'arabe) lui présente une vision autre, sinon souvent antagoniste : celle d'un monde soucieux avant tout de soi et de ses valeurs (et non de sa jeunesse) ? Alors que les moyens culturels et distractifs qui l'intéressent davantage que le manuel sont les médias dominants (l'Internet, la télévision) car ils lui donnent des possibilités de choix et de liberté plus grandes, ceux-là le mettent en rapport avec des mondes virtuels (dépassant l'univers national et français). Où pourrait-il trouver réponse aux interrogations qu'il se pose dans cette incompatibilité entre culture officielle et culture de loisirs ? L'élève ne peut avoir qu'une vision viciée et tronquée du monde, aussi bien étranger que national, dans les deux manuels pour des raisons différentes. Quand on examine ce que recherche l'adolescent dans les médias nouveaux, on constate que c'est ce que le manuel n'aborde justement pas ou peu : le langage de l'amour, de l'amitié, de la complicité, et la découverte du corps (le sport et le sexe). En somme, ce que chaque jeune sur la planète découvre et veut explorer à cet âge<sup>10</sup>. Ici, il n'y a pas de contradiction entre le national et le mondial. Les sites d'Internet les plus consultés par les jeunes sont dans l'ordre : la conversation avec des jeunes du Maroc et de l'étranger (le chat), l'amour (la sexualité), le sport, l'Islam et la chanson. On trouve très peu de consultations de caractère scientifique

---

<sup>9</sup> C'est le cas, par exemple de l'ouvrage suivant, dans lequel j'ai appris la lecture du français dans ma prime jeunesse :

Paul BOURGEOIS et Léon BASSET, *Bonjour Ali, bonjour Fatima. Premier livre de lecture courante*. Paris, Fernand Nathan, 1949.

<sup>10</sup> C'est une enquête que j'ai menée en juin 2005 sur les sites consultés par les collégiens, dans un cyber près d'un collège (par interrogation et vérification sur les traces des sites consultés).

ou culturel, sauf pour un devoir scolaire (notamment la préparation d'un exposé). L'intérêt pour les sites Internet est aux antipodes des univers culturels du manuel dans lesquels ils n'arrivent pas à se projeter.

Mais la culture ne se limite pas à cela : il faut partir de l'acquis patrimonial pour donner une vision plus étoffée des possibilités d'être en tant que national et en tant que jeune ouvert sur le monde ; ce qui signifie que les pédagogues doivent être à l'écoute des demandes des jeunes, arriver à trouver le lien entre les modèles culturels, puisés dans le patrimoine national et international, et les choix spontanés de la culture de sublimation du jeune scolarisé.

C'est en partant de la diversité culturelle et littéraire marocaine, qui est une réalité à prendre en considération (au lieu de la vision abstraite d'un nationalisme uniforme utopique), que l'enfant peut être armé et disponible pour intégrer la diversité du monde qui s'impose à lui par l'Internet et les chaînes satellitaires. L'identité du jeune est marquée culturellement par la double attirance (retour aux sources et rêve de vie en Occident). Alors que les marques extérieures d'attachement à la culture musulmane sont de plus en plus visibles (hijab pour les filles, barbe pour les jeunes gens, participation aux fêtes religieuses, etc.), les choix de l'avenir subissent l'influence forte de l'Occident. À titre d'exemples, on observe que les crèches et les maternelles, pour attirer le plus de familles, renforcent l'éducation et la culture en français ; de même, une grande partie de la jeunesse (celle qu'on appelle les « *har-ragas* ») est prête à affronter des dangers mortels pour partir clandestinement en Europe.

Ce qui étonne, c'est la façon dont les adultes, comme les jeunes adolescents, acceptent cette cohabitation de la gestion du national par la langue et la culture nationales, l'ouverture sur le monde arabe par la culture et la langue arabes classiques (par le biais des lectures et des films du Moyen-Orient), et la culture mondialisante par la langue française (qui est aussi le plus souvent la langue d'Internet et des chaînes satellitaires). Cette attitude se manifeste dans toutes les familles, y compris les plus nationalistes (exemple : certains professeurs et intellectuels, qui prônent dans l'enceinte de l'université et dans la presse l'usage de la langue arabe classique, la « vraie » langue nationale selon eux, sont en réalité fiers d'entendre leurs propres enfants s'exprimer, dès leur plus jeune âge, dans les quelques mots de français appris à la crèche).

Ceci dit, la diversité n'est pas une panacée en soit. Ce qu'il faudrait, c'est un travail de révision critique du patrimoine culturel aussi bien national que mondial. C'est dans une dialectique du national et de l'international que ce travail de réflexion doit se mener à tous les âges de la formation. En vertu de quoi on dépasserait une vision étriquée aussi bien du nationalisme que de la mondialisation : les projections dans les univers socioculturels électroniques comme fuite en avant et comme possibilité d'imaginer, de rêver d'un monde idéal autre, dans l'au-delà (le modèle islamique radical), ou d'un modèle virtuellement jouissif (le modèle occidental qui fascine à travers la lucarne de la TV et de l'ordinateur).

## Conclusion

Que ce soit dans les manuels, les magazines pour jeunes ou dans les œuvres de littérature de jeunesse, ce qui constitue la richesse et l'avenir de ces créations, pour le développement des jeunes, c'est la nécessité :

- de faire le lien entre les différentes composantes culturelles qui irriguent ces créations ;
- de faire en sorte que ce travail de lien soit réalisé dans un esprit d'interrogation critique, dans le sens du dépassement de ces différentes composantes en vue de l'innovation du patrimoine tenant compte des impératifs et des enjeux du moment ;
- de faire en sorte que toute création d'œuvre (de loisir ou de type « manuel ») parte d'enquêtes auprès des jeunes, de leurs attentes, de leurs motivations, de leurs lacunes, de l'articulation avec leur vécu et de leur volonté d'anticiper, de s'ouvrir sur le monde.

Comme beaucoup de pays, le Maroc vit une période de transition. Ce pays est en quelque sorte tiraillé entre deux tendances. L'une, le maintenant dans une identité figée ; l'autre le poussant vers une altérité dépersonnalisante.

Mais les dernières réformes apportées dans l'enseignement ébauchent un équilibre plus fécond où les diverses expériences linguistiques et culturelles semblent trouver une certaine cohérence, au moins en théorie (car les applications laissent encore à désirer). Cet équilibre est bénéfique aussi bien pour les adultes que pour les jeunes. Il faudrait néanmoins que les « réformateurs » prennent en considération les résultats des recherches, notamment universitaires, dans ce domaine.



# LES VALEURS CITOYENNES DANS L'ALBUM QUÉBÉCOIS DU DÉBUT DU XXI<sup>E</sup> SIÈCLE

---

**NOËLLE SORIN**

Université du Québec à Trois-Rivières ; Canada

De tout temps, la question des valeurs est une préoccupation d'importance dans le monde de l'éducation. Question d'autant plus cruciale dans le contexte mondial actuel en pleine mutation économique, politique, sociale et religieuse. Nous optons ici pour une conception des valeurs basées sur un jugement social et gérées par des normes sociétales <sup>1</sup>. Dans le projet éducatif de la réforme actuelle au Québec, l'éducation à la citoyenneté entendue comme pratique culturelle et sociale est une des fonctions de l'école, dont le rôle n'est pas seulement d'instruire et de qualifier les jeunes, mais aussi de les socialiser pour les aider à mieux vivre ensemble, notamment en formant leur conscience citoyenne afin de les préparer à participer activement à une société démocratique, à la fois pluraliste, séculière et postmoderne <sup>2</sup>. Mais c'est aussi une des fonctions de la littérature en général et de la littérature pour la jeunesse en particulier.

En effet, dans cette formation citoyenne, la littérature à l'école a un rôle primordial à jouer. D'une part, non seulement elle sensibilise les élèves au monde et à la société, par les thèmes ou les univers qu'elle aborde, mais elle permet aux élèves, déjà porteurs de valeurs qu'ils construisent à partir de leurs expériences sociales et familiales <sup>3</sup> de complexifier cette construction grâce à des expériences par procuration que leur fait vivre la lecture. D'autre part, la littérature pour la jeunesse favorise une approche affective aux grandes questions universelles traitées, en ce sens qu'elle ne se contente pas d'informer, elle suscite aussi l'émotion, elle implique le lecteur <sup>4</sup>. L'impact pédagogique de la littérature pour la jeunesse en matière de formation citoyenne réside non seulement dans le fait de susciter l'intérêt des élèves puisqu'elle touche aux émotions, mais également dans celui d'initier la réflexion sur le thème traité, en lien souvent avec d'autres disciplines.

---

<sup>1</sup> Yvonne M. HÉBERT, Lori A. WILKINSON et Coryse CICERI, « L'éducation à la citoyenneté au Canada et la question des valeurs », *Education Canada*, 2002, vol. 42, No. 3, pp. 8-11.

<sup>2</sup> Yvonne M. HÉBERT, Lori A. WILKINSON et Coryse CICERI, *op. cit.*

<sup>3</sup> Yvonne M. HÉBERT, Lori A. WILKINSON et Coryse CICERI, *op. cit.*

<sup>4</sup> Janine LECOMTE et Liliane DARQUETS, *L'éducation civique au cycle 3. Attentes de l'institution*. Paris, Edition Retz, 1999.

## Compréhension des valeurs

Pour comprendre les valeurs citoyennes véhiculées par la littérature pour la jeunesse du début du XXI<sup>e</sup> siècle, nous nous sommes appuyée sur deux cadres d'analyse. D'une part, le cadre éthique que l'UNESCO<sup>5</sup> proposait en 1999, avec quatre composantes considérées comme essentielles, universelles et consensuelles, en interrelation avec la citoyenneté. Il s'agit de la relation à l'environnement, l'épanouissement de l'individu, la relation de l'individu à la communauté et la justice. D'autre part, l'éducation à la citoyenneté étant une préoccupation majeure en éducation tant en France qu'au Québec, nous avons synthétisé les propositions de plusieurs chercheurs<sup>6</sup> en la matière autour de six valeurs citoyennes identifiées par Abdellah Marzouk, John Kabano et Pauline Côté<sup>7</sup> comme étant fondamentales à une éducation à la citoyenneté. Il s'agit de la coopération, la solidarité, l'autonomie, la justice/équité, le respect et la tolérance. Nous avons également consulté la Charte des droits et libertés de la personne du Québec dans sa version de 2002.

Autrefois nous parlions d'instruction civique. Elle visait essentiellement à instruire, et donnait à l'enfant des outils en lui apprenant à obéir, à se plier aux règles. L'instruction civique présentait les institutions politiques et sociales et envisageait le rapport du futur citoyen à ces institutions. Elle était donc étroitement liée à chaque peuple et impliquait une connaissance des droits du citoyen avec, pour corollaire, celle de ses devoirs.

Autrefois encore, il n'y a pas si longtemps, on enseignait des valeurs morales. Celles que l'école voulait inculquer à l'enfant concernaient d'une part son comportement vis-à-vis de lui-même et, d'autre part, vis-à-vis d'autrui. Ces valeurs morales, issues de notre héritage judéo-chrétien, faisaient référence aux notions abstraites de bien et de mal<sup>8</sup>.

Aujourd'hui, englobant en quelque sorte les valeurs civiques et les valeurs morales, on vise le développement de la citoyenneté tout en voulant éviter le moralisme et l'écueil du civisme en termes de prescriptions et de normes. Pourtant, les problèmes sociaux de tous ordres ont amené des bouleversements dans les structures du travail, de la famille, de l'école. L'omniprésence des médias, de la télévision en

---

<sup>5</sup> Kim YERSU, *A common framework for ethics of the 21st century*. Paris, UNESCO, 1999.

<sup>6</sup> François AUDIGIER, *L'éducation à la citoyenneté*. Paris, INRP, 1999.

Claudine LELEUX, *Education à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. Bruxelles, De Boeck, 2000.

Robert MARTINEAU et Christian LAVILLE, « L'histoire : voie royale vers la citoyenneté ? », dans Marsolais A. et Brossard L., dirs, *Non-violence et citoyenneté. Un « vivre-ensemble » qui s'apprend*. Sainte-Foy, Éditions MultiMondes, 2000, pp. 51-64.

Robert MARTINEAU, « L'histoire... mode d'emploi civique », dans Association pour l'éducation interculturelle du Québec (APEIQ), sous la dir. de l', *Education et formation à la citoyenneté*. Montréal, APEIQ, 2002, pp. 7-28.

Abdellah MARZOUK, John KABANO et Pauline CÔTÉ, *Eduquer à la citoyenneté à l'école*. Outremont, Éditions Logiques, 2000.

Mona LEBLANC, *Education à la citoyenneté dans la vie scolaire au primaire*. Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 2000.

<sup>7</sup> Abdellah MARZOUK, John KABANO et Pauline CÔTÉ, *op. cit.*

<sup>8</sup> Les vertus cardinales sont le courage, la justice, la prudence et la tempérance ; les vertus théologales sont la charité, l'espérance et la foi.

particulier, en standardisant l'information et le divertissement, uniformisent aussi les comportements sociaux et les valeurs civiques qui les sous-tendent. Dorénavant, c'est par leur poids dans les relations humaines et dans l'évolution de la société que les valeurs morales sont vécues ou rejetées. Dans ce contexte, comment aujourd'hui, à l'école, éduquer à la citoyenneté ?

## **L'éducation à la citoyenneté**

La citoyenneté, concept multidimensionnel <sup>9</sup> s'il en est un, se définirait en six dimensions majeures, toutes aussi importantes les unes que les autres, qui se rapporteraient :

à un cadre démocratique où les droits humains (droits civils, politiques, sociaux, économiques et culturels) sont respectés et où existent, entre autres, des institutions et des instruments politiques et juridiques pour les garantir ;

à des responsabilités civiles, politiques, économiques et sociales qui ne sont que les obligations de la citoyenne ou du citoyen envers sa communauté d'appartenance ;

à la participation de chaque citoyenne et citoyen au façonnement de sa communauté à travers divers contextes d'implication sociale et politique ;

à l'appartenance à une communauté politique large ou petite à laquelle chaque citoyenne ou citoyen s'identifie et dans laquelle elle ou il s'engage et partage, avec les autres membres, les finalités poursuivies par cette même communauté ;

à des valeurs communes privilégiées par la communauté dans laquelle les citoyennes et les citoyens évoluent ;

à la situation de paix où la résolution pacifique des conflits est valorisée et la violence évacuée.

La citoyenneté intégrerait donc ces six dimensions qui constituent un composite indivisible. « Ainsi les droits humains n'auraient aucun sens s'ils n'étaient rattachés à la communauté qui les confère et les garantit. Sans les droits, notamment le droit à l'égalité et à la liberté, les citoyennes et les citoyens ne pourraient pas participer, assumer leurs responsabilités ou s'identifier aux valeurs de leur communauté et de les partager. [...] La dimension « valeurs » [...] induit que la citoyenneté est un mode de vie et qu'une citoyenne ou un citoyen serait celle ou celui qui se conduit de façon conforme aux valeurs privilégiées par sa communauté d'appartenance » <sup>10</sup>.

Au Québec, on se soucie de cette formation citoyenne, dans un monde en pleine mouvance où les jeunes ont de la difficulté à s'ancrer dans la réalité, privés de leur passé et pauvres d'avenir. Ainsi, les principaux accès à la connaissance se réalisent par la télévision et l'Internet cultivant la pensée fragmentaire <sup>11</sup>. « Le caractère

---

<sup>9</sup> Abdellah MARZOUK, John KABANO et Pauline CÔTÉ, *op. cit.*, pp. 28-29.

<sup>10</sup> Abdellah MARZOUK, John KABANO et Pauline CÔTÉ, *op. cit.*, p. 29.

<sup>11</sup> Noëlle SORIN, « La formation culturelle des jeunes entre leur culture et l'identité collective », *Vie pédagogique*, 2001, No 118, pp. 26-28.

instantané, fugace et fragmenté de l'information laisse souvent les jeunes dans l'incapacité de contextualiser les événements et de leur attribuer une signification. »<sup>12</sup> Les jeunes manquent de perspective et d'outils d'analyse de la réalité.

Or, comme le disait déjà Denise Escarpit en 1997, s'interrogeant sur les valeurs morales ou citoyennes dans l'album pour la jeunesse, il s'agit de permettre aux enfants « [...] d'acquérir les outils [...] pour se prendre en mains, pour sortir de l'état de sujétion et aborder celui des responsabilités, pour être autonome ; les outils de prise sur le monde que désormais on n'a plus à subir, mais sur lequel on peut influencer en connaissance de cause. S'éduquer à la citoyenneté, c'est apprendre à se poser des questions sur ce qui se passe autour de soi, à ne pas accepter systématiquement ; c'est apprendre à dire " non " sciemment, pour agir »<sup>13</sup>.

Ainsi, dans les domaines généraux de formation du *Programme de formation de l'école québécoise*<sup>14</sup>, on parlera dorénavant de « Vivre-ensemble et citoyenneté ». Il s'agit de « [...] permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité »<sup>15</sup>.

Voici ce qu'on peut lire dans le Programme de l'ordre du primaire : « Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Il lui incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables. Elle doit également chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes. »<sup>16</sup>

Mais revenons à la littérature pour la jeunesse. Comment cette littérature intentionnelle prend-elle en compte l'enfant-lecteur à sensibiliser, voire à éduquer aux valeurs citoyennes ? Dans l'éducation aux valeurs citoyennes, que propose la littérature pour la jeunesse en ce début de siècle ?

## LES VALEURS CITOYENNES EN LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE

Nous avons tenté de répondre à cette question en jumelant les quatre composantes du cadre de l'UNESCO comme autant de catégories avec les six valeurs citoyennes retenues, chaque valeur n'étant pas exclusive mais en interrelation. Pour ce faire, nous avons analysé un corpus d'albums publiés au Québec entre 2000 et 2004, emprunté à la production de quatre maisons d'édition<sup>17</sup> très prolifiques en matière

---

<sup>12</sup> Noëlle SORIN, *op. cit.*, p. 27.

<sup>13</sup> Denise DUPONT-ESCARPIT, « Valeurs morales, valeurs citoyennes ? Les limites et spécificités de l'album », *Nous voulons lire*, 1997, No 118, pp. 133-142.

<sup>14</sup> Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, Gouvernement du Québec, 2001.

<sup>15</sup> Ministère de l'Éducation du Québec, *op. cit.*, p. 50.

<sup>16</sup> Ministère de l'Éducation du Québec, *op. cit.*, p. 3.

<sup>17</sup> Nous avons analysé 30 % de la production d'albums totalisant quelque 225 titres.

d'albums : *Les éditions de la courte échelle*, les *Editions banjo*, *Les éditions les 400 coups* et *Dominique et compagnie* <sup>18</sup>.

Pour chaque album, nous avons apprécié sa part à l'initiation aux valeurs de citoyenneté en procédant à une analyse thématique <sup>19</sup>.

## La relation à l'environnement

La catégorie « la relation à l'environnement » sous-entend une certaine harmonisation entre l'individu et son environnement encourageant notamment le respect des ressources naturelles pour soi mais aussi pour les générations futures. Nous avons associé cette catégorie de l'UNESCO à la valeur de solidarité. D'où l'idée de valoriser la planète, de promouvoir l'autosuffisance. Ne sommes-nous pas tous solidaires de la même planète ?

La maison d'édition *Les 400 coups* est la seule à véritablement aborder cette catégorie. Plusieurs des albums y traitent notamment du respect de l'environnement. On en veut pour preuve *Koletaille* de Sylvie Pinsonneault <sup>20</sup>, ou *Max et Maurice en sept mauvais coups* de Christiane Duchesne <sup>21</sup>, ou *L'Affreux* de Michèle Marineau <sup>22</sup>.

## L'épanouissement de l'individu

La catégorie « l'épanouissement de l'individu » concerne le bien-être personnel tout en considérant l'ouverture et le dialogue dans un espace culturel donné, c'est-à-dire l'ouverture aux autres, à la diversité, au monde. L'épanouissement personnel appelle donc des valeurs telles que le respect de soi et des autres, de la dignité de l'individu, du droit à la vie et au bien-être général. L'épanouissement personnel relève également de valeurs telles que la solidarité avec l'idée de partage, de sensibilisation aux défis mondiaux. L'épanouissement de l'individu a aussi trait aux valeurs d'autonomie, à la fois intellectuelle et morale, conférant à l'individu la capacité de porter des jugements de valeur et d'user de son esprit critique. En outre, on peut considérer l'autonomie affective. Des capacités, voire des qualités liées à la coopération peuvent enfin être examinées incluant l'esprit d'initiative, le goût du travail bien fait, l'effort et la persévérance.

« L'épanouissement de l'individu » est sans conteste la catégorie la plus touchée par les albums offerts par *Les éditions de la courte échelle*. Les thèmes de la persé-

---

<sup>18</sup> *Les Éditions le tamanoir* fondées en 1974 deviendront *Les éditions de la courte échelle* en 1978. *Les Éditions du raton laveur*, fondées en 1984, deviendront *Modulo jeunesse* en 1998, puis les *Editions banjo*, en 2001 ; *Les éditions les 400 coups* prennent naissance en 1993 ; Les éditions *Dominique et compagnie* portent ce nom depuis les années 1990, mais autrefois elles constituaient *Les Éditions Héritage*, fondées en 1968.

<sup>19</sup> Je tiens particulièrement à remercier L. Bergeron et K. Pelletier de leur aide précieuse comme assistantes de recherche.

<sup>20</sup> Sylvie PINSONNEAULT, *Koletaille*. Illustrations Lino. Montréal, Les éditions les 400 coups, 2002.

<sup>21</sup> Christiane DUCHESNE, *Max et Maurice en sept mauvais coups*. Illustrations Siris, adaptation Wilhelm Busch. Montréal, Les éditions les 400 coups, 2000.

<sup>22</sup> Michèle MARINEAU, *L'Affreux*. Illustrations Geneviève Côté, adaptation Michèle Marineau. Montréal, Les éditions Les 400 coups, 2000.

véance ou de l'esprit d'initiative comme dans *Monsieur Noël*, de Mireille Villeneuve<sup>23</sup>, ou *Une chauve-souris qui pleurait d'être trop belle*, de Chrystine Brouillet<sup>24</sup>, sont explorés. Le sentiment d'accomplissement est aussi traité dans plusieurs albums comme dans *Le crocodile qui croquait des cauchemars*, de Sonia Sarfati<sup>25</sup>, ou encore *La petite fille qui voulait être roi*, de Marie-Danielle Croteau<sup>26</sup>.

Aux Editions banjo, la catégorie également la plus exploitée est « l'épanouissement de l'individu ». L'ouverture à la diversité est abordée dans *Quand je suis dans la lune*, de Joane Labelle<sup>27</sup>, ou dans *Le trésor de l'ogre*, de Marie-Nicole Marchand<sup>28</sup>. La persévérance et l'esprit d'initiative font également partie des thèmes traités dans plusieurs albums comme dans *La patrouille des citrouilles*, de Paul Roux<sup>29</sup>, ou *La foire aux bisous*, du même auteur<sup>30</sup>.

Les éditions les 400 coups convient le lecteur à découvrir plusieurs valeurs relevant de l'épanouissement de l'individu, qu'il s'agisse d'honnêteté comme dans *J'étais si timide que j'ai mordu ma maîtresse*, de Minne<sup>31</sup>, ou d'accomplissement comme dans *Les sœurs Taupe et la bonne question*, de Roslyn Schwartz<sup>32</sup>, ou de persévérance comme dans *L'ami perdu*, de Gilles Tibo<sup>33</sup>.

Les éditions Dominique et compagnie proposent quelques albums soulevant des réflexions autour de valeurs telles que l'accomplissement, dans *L'oiseau des sables* de Dominique Demers<sup>34</sup>, ou *Mon rayon de soleil*, de Marie-Francine Hébert<sup>35</sup>, par exemple, ou la persévérance dans *Annabel et la Bête*, de Dominique Demers<sup>36</sup>, ou dans *L'incroyable invention de Félicio*, de Mireille Villeneuve et Anne Villeneuve<sup>37</sup>.

---

<sup>23</sup> Mireille VILLENEUVE, *Il était une fois monsieur Noël*. Illustrations Philippe Germain. Montréal, Les éditions de la courte échelle, 2004.

<sup>24</sup> Chrystine BROUILLET, *Une chauve-souris qui pleurait d'être trop belle*. Illustrations Leanne Franson, Montréal, Les éditions de la courte échelle, 2000.

<sup>25</sup> Sonia SARFATI, *Le crocodile qui croquait des cauchemars*. Illustrations Caroline Merola. Montréal, Les éditions de la courte échelle, 2000.

<sup>26</sup> Marie-Danielle CROTEAU, *La petite fille qui voulait être roi*. Illustrations Christiane Beauregard. Montréal, Les éditions de la courte échelle, 2001.

<sup>27</sup> Joane LABELLE, *Quand je suis dans la lune*. Illustrations Philippe Germain. Mont-Royal, Editions banjo, 2002.

<sup>28</sup> Marie-Nicole MARCHAND, *Le trésor de l'ogre*. Illustrations Fanny. Mont-Royal, Editions banjo, 2002.

<sup>29</sup> Paul ROUX, *La patrouille des citrouilles*. Illustrations Paul Roux. Mont-Royal, Editions banjo, 2002.

<sup>30</sup> Paul ROUX, *La foire aux bisous*. Illustrations Paul Roux. Mont-Royal, Editions banjo, 2003.

<sup>31</sup> MINNE, *J'étais si timide que j'ai mordu ma maîtresse*. Photographie Claude Croisetière. Montréal, Les éditions les 400 coups, 2002.

<sup>32</sup> Roslyn SCHWARTZ, *Les sœurs Taupe et la bonne question*. Illustrations Roslyn Schwartz. Montréal, Les éditions les 400 coups, 2003.

<sup>33</sup> Gilles TIBO, *L'ami perdu*. Illustrations Guy England. Montréal, Les éditions les 400 coups, 2001.

<sup>34</sup> Dominique DEMERS, *L'oiseau des sables*. Illustrations Stéphane Poulin. Saint-Lambert, Dominique et compagnie, 2003.

<sup>35</sup> Marie-Francine HÉBERT, *Mon rayon de soleil*. Illustrations Steve Adams. Saint-Lambert, Dominique et compagnie, 2002.

<sup>36</sup> Dominique DEMERS, *Annabel et la bête*. Illustrations Stéphane Poulin. Saint-Lambert, Dominique et compagnie, 2002.

<sup>37</sup> Mireille VILLENEUVE et Anne VILLENEUVE, *L'incroyable invention de Félicio*. Saint-Lambert, Dominique et compagnie, 2000.

## Les relations de l'individu à la communauté

Tout individu est considéré comme ayant des droits mais aussi des responsabilités. Donc, cette composante éthique soutient des valeurs telles que le respect des droits d'autrui et des biens collectifs, dans un espace civique commun, ce qui inclut le respect des règles communes. Cette catégorie intègre également des valeurs de coopération liées notamment à l'implication sociale et politique ou à l'entraide.

La solidarité entre, en outre, en ligne de compte dans cette catégorie à travers le sentiment d'appartenance, avec une perspective identitaire, par exemple, ou à travers l'esprit de partage au sein de sa propre communauté. L'ouverture au monde et la sensibilisation aux défis mondiaux relèveraient aussi des relations de l'individu avec la communauté au sens large.

Cette catégorie est abondamment évoquée dans les albums publiés par *Les éditions de la courte échelle*, l'entraide étant le thème de prédilection : *Une barbouillée qui a perdu son nez*, de Raymond Plante<sup>38</sup>, en est une illustration. Mais on aborde également la réciprocité ou le respect du droit au bien-être général comme dans *Il était une fois Guillaume Rioux, le poisson orphelin*, d'Elise Turcotte<sup>39</sup>, ou dans *Le crocodile qui croquait des cauchemars*<sup>40</sup>, par exemple.

Aux *Editions banjo*, la catégorie « relation de l'individu à la communauté » est mise en œuvre à travers des thèmes traitant d'entraide comme dans *La patrouille des citrouilles*<sup>41</sup>, ou dans *Pas de caprices, Alice !*, d'Andrée-Anne Gratton<sup>42</sup>, de respect du droit au bien-être général comme dans *La foire aux bisous*<sup>43</sup>, ou *Le trésor de l'ogre*<sup>44</sup>.

*Les éditions les 400 coups* examinent de près la relation de l'individu à la communauté. À travers plusieurs albums on initie le jeune lecteur aux valeurs de sincérité comme dans *Le Village aux infinis sourires et autres histoires*, de Barrie Baker<sup>45</sup>, ou de fraternité comme dans *L'été de la moustache*, de François Gravel<sup>46</sup>, ou de coopération comme dans *Une journée dans la vie de Z. le Zop*, de Christiane Duchesne<sup>47</sup>, ou d'entraide comme dans *Madame B au zoo*, de Bénédicte Froissart<sup>48</sup>,

---

<sup>38</sup> Raymond PLANTE, *Une barbouillée qui a perdu son nez*. Illustrations Marie-Claude Favreau. Montréal, Les éditions de la courte échelle, 2000.

<sup>39</sup> Elise TURCOTTE, *Il était une fois Guillaume Rioux, le poisson orphelin*. Illustrations Marc Mongeau. Montréal, Les éditions de la courte échelle, 2001.

<sup>40</sup> Sonia SARFATI, *op. cit.*

<sup>41</sup> Paul ROUX, *op. cit.*, 2002.

<sup>42</sup> Andrée-Anne GRATTON, *Pas de caprices, Alice !* Illustrations Elise Gravel. Mont-Royal, Editions banjo, 2004.

<sup>43</sup> Paul ROUX, *op. cit.*, 2003.

<sup>44</sup> Marie-Nicole MARCHAND, *op. cit.*

<sup>45</sup> Barrie BAKER, *Le village aux infinis sourires et autres histoires*. Illustrations Stéphane Jorisch, traduction Michèle Marineau. Montréal, Les éditions les 400 coups, 2000.

<sup>46</sup> François GRAVEL, *L'été de la moustache*. Illustrations Anatoli Burcev. Montréal, Les éditions les 400 coups, 2000.

<sup>47</sup> Christiane DUCHESNE, *Une journée dans la vie de Z. le Zop*. Illustrations Marc Mongeau. Montréal, Les éditions les 400 coups, 2000.

<sup>48</sup> Bénédicte FROISSART, *Madame B au zoo*. Illustrations Mylène Pratt. Montréal, Les éditions les 400 coups, 2001.

ou de respect de l'autre comme dans *La reine rouge*, de Philippe Béha<sup>49</sup>, ou de droit à la vie dans *Plumes et prises de bec*, de Mem Fox<sup>50</sup>.

Les éditions *Dominique et compagnie* touchent des valeurs liées à la relation de l'individu et la communauté, mais de façon moins récurrente, à travers quelques albums seulement. L'entraide, par exemple, est au cœur de *Vieux Thomas et la petite fée*, de Dominique Demers<sup>51</sup>, ou d'*Annabel et la Bête*<sup>52</sup>.

## La justice

Cette catégorie inclut tout ce qui relève de la valorisation de l'égalité et de la liberté, de l'équité même. Tout individu peut se réaliser sans entraver la liberté d'autrui et le principe d'égalité, tout en promouvant le droit civique. Dans cette catégorie, nous pouvons également considérer des valeurs de tolérance : respect des autres, ouverture à la diversité, à la différence, harmonisation des rapports sociaux, dialogue et entente mutuelle.

*Les éditions de la courte échelle* évoquent le thème de l'égalité dans la diversité dans plusieurs albums dont *Au feu Mathieu !*, d'Allen Morgan<sup>53</sup>, ou encore *La petite fille qui voulait être roi*<sup>54</sup>, où on parle également de liberté.

Aux *Editions banjo*, la justice est abordée dans des albums traitant de l'égalité dans la diversité. *Pictogrammes en folie*, de Paul Roux<sup>55</sup>, en est un exemple.

Aux éditions *Les 400 coups*, l'égalité dans la diversité est abondamment traitée. On en veut pour exemple *Quand les monstres se montrent*, de Sonia Sarfati<sup>56</sup>. Plusieurs autres thèmes sont également abordés, comme l'équité, la paix, la liberté, la sécurité, la justice... *Koletaille*<sup>57</sup> touche à plusieurs de ces thèmes ; *Fidèles éléphants*, de Yukio Tsuchiya<sup>58</sup>, parle de la folie de toute guerre.

## Conclusion

L'éducation à la citoyenneté, dès le plus jeune âge, ne peut que favoriser la construction de soi comme individu, d'abord, puis comme individu social. Elle permet la rencontre de soi-même et celle de l'Autre, différent de soi. La littérature pour la jeunesse permettrait l'acquisition d'un patrimoine culturel commun et la rencontre

---

<sup>49</sup> Philippe BÉHA, *La reine rouge*. Illustrations Philippe Béha. Montréal, Les éditions les 400 coups, 2001.

<sup>50</sup> Mem FOX, *Plumes et prises de bec*. Illustrations Nicholas Wilton, traduction Michèle Marineau. Montréal, Les éditions les 400 coups, 2001.

<sup>51</sup> Dominique DEMERS, *Vieux Thomas et la petite fée*. Illustrations Stéphane Poulin. Saint-Lambert, Dominique et compagnie, 2000.

<sup>52</sup> Dominique DEMERS, *op. cit.*, 2002.

<sup>53</sup> Allen MORGAN, *Au feu Mathieu !* Illustrations Michaël Martchenko, traduction André Bourbonnière. Montréal, Les éditions de la courte échelle, 2000.

<sup>54</sup> Marie-Danielle CROTEAU, *op. cit.*

<sup>55</sup> Paul ROUX, *Pictogrammes en folie*. Illustrations Paul Roux. Mont-Royal, Editions banjo, 2000.

<sup>56</sup> Sonia SARFATI, *Quand les monstres se montrent*. Illustrations Pascale Constantin. Montréal, Les éditions les 400 coups, 2001.

<sup>57</sup> Sylvie PINSONNEAULT, *op. cit.*

<sup>58</sup> Yukio TSUCHIYA, *Fidèles éléphants*. Illustrations Bruce Roberts, traduction Michèle Marineau. Montréal, Les éditions les 400 coups, 2001.

d'autres cultures, la remise en cause des préjugés, la rupture avec la quotidienneté et l'instantanéité, pour aller vers la durée, voire le durable. Ainsi, elle enrayerait notamment le racisme et même le racisme social, mais aussi l'amnésie collective. Cette éducation ne peut que favoriser la nécessaire distanciation de sa propre culture, vécue au quotidien, dans le cercle restreint de son milieu immédiat, pour aller vers une culture seconde riche d'enseignement et d'avenir.

Par l'analyse sommaire de ce corpus d'albums publiés en ce début du XXI<sup>e</sup> siècle, nous avons voulu cerner par quelle entrée thématique les albums parviennent à initier le jeune lecteur au monde dans lequel il vit. En regard des valeurs citoyennes, nous constatons que la catégorie de l'UNESCO la plus touchée est assurément « l'épanouissement de l'individu », suivie, mais de loin, par « la relation de l'individu à la communauté ». Ceci pourrait s'expliquer par le fait que la tranche d'âge touchée par les albums retenus comme corpus ne dépasse pas 9 ans, un âge où l'enfant est encore en train de construire son identité personnelle de base tout en s'ouvrant progressivement au milieu dans lequel il vit, incluant notamment l'école et la communauté. Quant aux valeurs abordées à travers les catégories de l'UNESCO, la solidarité est la plus considérée, suivie du respect et de la coopération.

La maison d'édition *Les 400 coups* se démarque des autres maisons étudiées car elle touche aux quatre catégories et aux six valeurs retenues et ce, avec un nombre remarquable d'albums.

À travers cette analyse des valeurs citoyennes nous constatons cependant qu'il y a transformation de l'image de l'enfant. En effet, à partir des années 1970, dans les albums du Québec, on se représente l'enfant, plus localement, plus culturellement ancré, qu'aujourd'hui. La tendance quant aux valeurs citoyennes est alors de sensibiliser l'enfant à des situations de la vie quotidienne, tirées de son environnement immédiat, concret, essentiellement affectif (famille, vie de quartier, école). En outre, dans la mouvance familiale et sociale qui caractérise cette époque par rapport à l'époque précédente, on traite de valeurs qui touchent à l'identité culturelle et à la mémoire familiale. Ainsi, plusieurs albums abordent le thème des familles reconstituées, qu'elles soient multiparentales ou multiculturelles. Toutefois, quelques albums s'attachent à former la conscience historique du jeune lecteur, en traitant de certains événements incontournables comme l'Holocauste, par exemple, ou la découverte de l'Amérique. On tente également lui faire connaître certaines réalités sociales comme l'homosexualité.

Aujourd'hui, les valeurs mises en avant sont des valeurs beaucoup plus universelles ; l'image que nous renvoient les albums est plutôt celle de l'enfant planétaire, de l'enfant du monde, dépossédé en quelque sorte de ses propres repères culturels. Les albums semblent interchangeable d'un pays à un autre. Est-ce un effet de la mondialisation du marché ? De l'acculturation ambiante ? En revanche, on pourrait croire que la littérature pour la jeunesse en perd en imaginaire, que les enfants sont plongés dans la réalité crue, presque documentaire. Il n'en est rien. Le symbolisme est encore prisé et il y a toujours des ogres et des princesses pour véhiculer ces valeurs universelles !

Toutefois, avec ces albums si importants pour l'éducation d'une conscience citoyenne, la médiation de l'adulte est capitale pour aider le jeune lecteur à transformer ses interrogations qui tournent souvent à vide en prises de conscience de la réalité du monde dans lequel il vit et en volonté d'y jouer un jour son rôle de citoyen actif.

# APERÇUS HISTORIQUES



# GOLFE DE GUINÉE ET COMMERCE TRIANGULAIRE. LE POINT DE VUE DE LA LITTÉRATURE GÉOGRAPHIQUE DE JEUNESSE EUROPÉENNE AU XVIII<sup>E</sup> SIÈCLE ET AU DÉBUT DU XIX<sup>E</sup>

---

**BERNARD HUBER**

Université de Genève ; Suisse

Sans entrer dans d'infinis détails, il est nécessaire de mettre en évidence le fait que, dès la Renaissance, existe en Europe une littérature de jeunesse que nous qualifions de « géographique ». Le *Sphericum opusculum* de l'Anglais Jean de Sacro Bosco <sup>1</sup> est, si l'on ne tient pas compte de ses faiblesses scientifiques, un maître livre à cet égard <sup>2</sup>. Ce type de littérature connaîtra un développement certain au XVIII<sup>e</sup> siècle et vivra son plein épanouissement au début du siècle suivant.

## L'apparition de l'Afrique noire dans ce genre littéraire

Quand l'Afrique noire apparaît-elle dans ce genre littéraire ? Il est difficile de répondre avec exactitude à une telle question. Nos sources sont incomplètes. Celles dont nous ne disposons pas mais que nous savons exister sont, en outre, difficiles d'accès. Ce que nous sommes en mesure d'affirmer c'est que, en 1644 déjà, le Florentin Stefano della Bella parle de la Guinée - terme qu'il conviendra de préciser ultérieurement - dans son jeu de cartes de nature géographique <sup>3</sup>. Cette œuvre est destinée à l'éducation du jeune Louis XIV ; ce dernier n'a alors que six ans. Les informations relatives à la Guinée que nous fournit l'auteur sont maigres. Il nous dit simplement que la « Guynée » est peuplée et verdoyante. La « Guinée » apparaît également, l'année suivante, dans un jeu de l'oie cartographique intitulé *Le jeu du monde* <sup>4</sup>, dû au géographe français Pierre du Val <sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Annis de SACROBOSCO, *Sphaeraio*. Parisiis, Gulielmum Cauellat, 1549.

Le caractère « pédagogique » de l'ouvrage ne fait aucun doute. Il s'adresse néanmoins davantage à des jeunes gens en formation qu'à des enfants au sens où l'on entend ce terme aujourd'hui.

<sup>2</sup> Dans le présent texte, l'orthographe ancienne est scrupuleusement respectée. Entre crochets sont indiquées des informations qui ne figurent pas sur les pages de titre mais que nous avons trouvées ailleurs. Les illustrations proviennent de notre fonds privé de livres d'enfant anciens, rares et précieux.

<sup>3</sup> Stefano della BELLA, *Geographie*. Paris, Le Gras, [1698].

L'édition que nous possédons, la dernière semble-t-il, date vraisemblablement de 1698.

<sup>4</sup> Pierre du VAL, *Le jeu du monde*. Paris, 1645.

Pour ce qui a trait aux prémices de la représentation iconographique de cette région du monde dans ce genre littéraire, il faudra attendre le début du XIX<sup>e</sup> siècle.

## Nos sources

Pour la plupart d'entre elles, les informations que nous livrons aujourd'hui sont extraites des ouvrages européens de géographie et de voyages, des XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, destinés spécifiquement à la jeunesse de haute extraction, que nous avons rassemblés depuis une vingtaine d'années.

Tout fonds de livres rares destinés à la jeunesse est, par définition, lacunaire. Le nôtre n'échappe pas à cette règle. Il n'en demeure pas moins que, compte tenu des informations bibliographiques dont nous disposons, nous le savons suffisamment étoffé pour que nous nous sentions autorisé à évoquer aujourd'hui la question soulevée par l'intitulé du présent article.

Ces ouvrages de jeunesse étudiés, nous les avons mesurés à l'aune de la littérature géographique des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, francophone ou non, destinée à l'adulte<sup>6</sup>. L'une des pierres angulaires de cette dernière est la monumentale *Nouvelle géographie universelle* du géographe Elisée Reclus, accessoirement auteur de deux ouvrages destinés à la jeunesse<sup>7</sup>. De claires filiations sont apparues. Dans un cas comme dans l'autre, on retrouve les mêmes approximations, les mêmes erreurs. Il ne fait aucun doute que la littérature géographique de jeunesse découle des grandes relations de voyages de cette époque.

## La « Guinée » : un terme ambigu

Elisée Reclus dit à propos de la Guinée : « L'expression géographique de Guiné - et non Guinée - que les navigateurs portugais donnent à l'ensemble de l'Afrique occidentale, de la bouche du Sénégal à celle de l'Oranje, a perdu graduellement de sa valeur compréhensive ; à mesure que les pays du littoral ont été mieux connus, des noms spéciaux leur ont été donnés, et dans l'usage ordinaire l'appellation de Guiné n'a été retenue que pour les possessions portugaises des côtes africaines entre les bassins de Casamance et de la rivière Componi. »<sup>8</sup> Et cet auteur d'ajouter que le terme « Guinée » signifierait, à l'origine, « Ginyia », c'est-à-dire « la ville riche en or ».<sup>9</sup> Il serait issu de l'arabe.

Dans les présentes lignes, le terme « Guinée » fait donc référence à cette entité territoriale distinguée par les Portugais dès le XV<sup>e</sup> siècle qui, d'ouest en est, s'étend grosso modo du Sénégal au Cameroun actuels et, du sud au nord, des côtes de

<sup>5</sup> Nous sommes conscient qu'en évoquant des jeux, nous quittons la stricte « littérature géographique de jeunesse ». Nous restons, toutefois, dans le domaine de l'objet destiné à l'enfance.

<sup>6</sup> Michel SCHLUP et Michael SCHMIDT, *Explorateurs, voyageurs et savants. Grands livres de voyages terrestres du XVIIe au XIXe siècle (Afrique et Amérique du Sud)*. Neuchâtel, Bibliothèque publique et universitaire, 2001.

<sup>7</sup> Elisée RECLUS, *Histoire d'une montagne*. Paris, Bibliothèque d'éducation et de récréation J. Hetzel, [1880].  
Elisée RECLUS, *Histoire d'un ruisseau*. Paris, Bibliothèque d'éducation et de récréation J. Hetzel, [1881].

<sup>8</sup> Elisée RECLUS, *Nouvelle géographie universelle*. Paris, Hachette, 1887, tome XII, pp. 306-307.

<sup>9</sup> Elisée RECLUS, *op. cit.*, 1887, p. 167.

l'Atlantique au nord des Etats côtiers actuels et non aux trois Etats africains actuels dont l'appellation comporte le mot « Guinée ». Le tracé des frontières de la « Guinée », telle que nous l'entendons ici, varie d'ailleurs selon les auteurs.

Les ouvrages de géographie dont dispose la jeunesse européenne privilégiée à cette époque-là divisent cette côte en tronçons bien déterminés. C'est ainsi que, d'ouest en est, nous distinguons la Côte de Sénégal, la Côte de Gambie, la Côte de Maniguette, appelée également Côte de Malaguettes (variété de poivre) voire encore Côte des Graines (Sierra Leone et Liberia actuels), la Côte des Dents (Côte d'Ivoire actuelle), la Côte de l'Or (Ghana actuel), la Côte des Esclaves appelée également Royaume d'Ardra et Juda (Togo et Bénin actuels) et le Royaume de Benin (ouest du Nigeria actuel).

### **L'arrivée des Européens en « Guinée »**

Dans sa *Concorde de la géographie des différents âges*, Antoine Pluche <sup>10</sup> dit, à propos de la « Guinée » en général et de la région occupée actuellement par la Côte d'Ivoire en particulier, que ce sont les Dieppois qui, les premiers, auraient découvert ces côtes. Les Portugais les auraient ensuite chassés. L'arrivée des Normands sur ces rivages serait donc antérieure à celle des Portugais. Si ceux-ci ont chassé ceux-là, selon cet auteur, cela signifie non seulement que les Dieppois se seraient établis dans ces contrées mais encore qu'il y aurait eu un contact, sur place, entre ces Européens. Or les livres de jeunesse que nous avons consultés ne parlent jamais d'établissements normands sur ces côtes ni de relations entre Dieppois et Lusitaniens. En revanche, tous font mention des nombreux forts portugais qui s'y égrèment.

Le Père Gibrat <sup>11</sup>, dans son *Traité de la géographie moderne, à l'usage des collèges et des pensions*, abonde lui aussi dans le sens d'une antériorité normande. Ne dit-il pas en effet que la « Guinée » a été découverte en 1364 par des marchands dieppois ? Alexis de Saintes <sup>12</sup>, dans sa *Géographie parlante*, fait également sien ce point de vue. Elisée Reclus corrobore cette hypothèse. Selon lui, les Dieppois seraient bien, si l'on ne tient pas compte de l'expédition du Majorquin Jacques Ferrer, en 1346, les premiers à s'être rendus jusque dans la région du Sénégal actuel. Les Portugais leur auraient succédé et poursuivi leurs périples vers l'est du golfe de Guinée puis vers le sud de l'Afrique. Par endroits, les Portugais auraient d'ailleurs pénétré assez profondément à l'intérieur des terres, en remontant le cours de certains fleuves. Les premières implantations européennes dans cette région sont bien lusitaniennes ; tous les ouvrages de jeunesse que nous avons étudiés s'accordent à le dire. Suivront les Hollandais, les Français, les Anglais voire les Danois.

---

<sup>10</sup> Antoine PLUCHE, *Concorde de la géographie des différents âges*. Paris, Estienne, 1764.

<sup>11</sup> GIBRAT, *Traité de la géographie moderne, à l'usage des collèges et des pensions*. Toulouse, Dalles, 1768. Le prénom de cet auteur nous est inconnu.

<sup>12</sup> Alexis de SAINTES, *Géographie parlante*. Paris, Eymery, [vers 1841].

Alexis de Saintes est un pseudonyme d'Alexis Eymery, éditeur à Paris dans la première moitié du XIXe siècle.

## Le commerce triangulaire

La « Guinée », telle que nous l'entendons ici, constitue l'un des angles du commerce triangulaire. Dans les *Elémens de géographie, ou nouvelle méthode, simple et abrégée. Pour apprendre en peu de tems & sans peine la géographie*, qu'il publie en 1744 à l'intention de la jeunesse, Claude Bourdon<sup>13</sup> dresse une liste des produits européens manufacturés expédiés dans cette région : draps, toiles, fer, ouvrages de verre et armes. Comme chacun le sait, ils étaient échangés contre des hommes, notamment. Outre ces derniers, l'ivoire, le cuir, la cire, l'ambre gris, le sel et les guenons (!) étaient également exportés de « Guinée », nous dit cet auteur. À propos de cette dernière information (guenons), pour le moins curieuse, Claude Buffier<sup>14</sup> nous dit que l'on s'en servait comme valets et porteurs d'eau. Il leur arrivait également de tourner la broche, ajoute-t-il !

Dans cette littérature, la question de l'esclavage est omniprésente. La lecture de l'ouvrage de Claude Bourdon met parfaitement en évidence le fait que l'esclave n'est qu'une « marchandise » parmi d'autres. Dans sa liste, l'auteur ne le place-t-il pas en effet entre les mots « guenons » et « ambre gris » ?

L'un des passages les plus intéressants à cet égard est celui figurant dans l'œuvre d'Antoine Pluche, déjà citée : « Ces peuples sont presque toujours en guerre, et dans l'usage d'emmener chez eux leurs prisonniers, qu'ils revendent souvent à d'autres, pour en tirer différens services. Il arrive souvent que d'horribles sécheresses, ou des légions d'insectes et sur-tout de sauterelles, mettent des provinces entières hors d'état de subsister. Ces pauvres peuples vendent leur liberté à qui les voudra nourrir. Des princes vendent leurs sujets, des pères vendent leurs propres enfans. Les Européens qui parcouroient les côtes des Nègres, trouvèrent cette marchandise à très-grand marché, et employèrent leurs esclaves au service des vaisseaux ou dans leurs terres. Ils crurent ensuite pouvoir les transporter dans leurs nouvelles plantations d'Amérique [...] ces esclaves [...] ne marchent qu'à force de coups. Si les esclaves sont la richesse de leur maître, c'est pour celui-ci une richesse bien périlleuse. Ils ne quittent leur patrie que le désespoir dans le cœur. Plusieurs se tuent. Les autres ne montent sur le vaisseau qui les conduit à leur destination, qu'avec le dessein formé de se jeter, s'ils peuvent, dans la mer. Arrivés en Amérique, leur paresse et leur mélancolie sont indomtables, à moins que l'instruction chrétienne ne les touche et ne les attache enfin par affection au travail et à leur maître [...] Il se présente ici une question bien naturelle. Si depuis près de deux siècles qu'on achète des esclaves de Guinée, et qu'on les enlève à présent par milliers d'une année à l'autre, la côte occidentale d'Afrique ne se dépeuple pas [...] ces peuples [...] pénètrent dans les royaumes de Mujac, de Macoco, de Monoémugi et de Monomotapa. Ils y font le trafic des esclaves. Ces pays, qui nous sont inconnus, remplacent à bon marché les esclaves, que les Occidentaux vendent à cher compte aux Européens »<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Claude BOURDON, *Elémens de géographie, ou nouvelle méthode, simple et abrégée. Pour apprendre en peu de tems & sans peine la géographie*. La Haye, Barrau, 1744.

<sup>14</sup> Claude BUFFIER, *Géographie universelle, exposée dans les différentes méthodes qui peuvent abrégier l'étude & faciliter l'usage de cette science. Avec le secours des vers artificiels*. Paris, Giffart, 1736.

<sup>15</sup> Antoine PLUCHE, *op. cit.*, pp. 22-24.

L'auteur met en évidence l'immense désespoir de ces hommes et de ces femmes contraints de quitter leur terre. Il évoque la question du suicide, semble-t-il fréquent. On peine à imaginer le niveau de violence atteint lors des embarquements. La profondeur des drames vécus sur ces côtes n'a-t-elle pas dû être abyssale ?

Ces ouvrages n'omettent pas l'aspect pécuniaire du trafic. En 1820 en effet, G. Berger <sup>16</sup> et Godefroy Engelmann, dans leur extraordinaire *Porte-feuille géographique et ethnographique* <sup>17</sup>, abordent cette question. Ils disent, en substance, que les Africains, quand ils commencèrent à traiter avec les Européens, s'intéressèrent particulièrement au fer. La barre de ce métal devint une manière de « mesure étalon » et ce, quelles que soient les marchandises échangées. C'est ainsi que, sur ces côtes, était couramment utilisée l'expression « une barre de marchandise ». Un esclave y valait ordinairement 70 barres ou 350 livres de France, la barre étant évaluée à 5 livres.

S'ils mettent en cause la responsabilité des trafiquants européens, ces ouvrages de jeunesse évoquent également celle des Africains eux-mêmes. Claude Buffier est très clair à cet égard. Ne dit-il pas, à propos des Noirs, qu'ils « [...] font un commerce d'esclaves avec les Européens, à qui ils vendent leurs propres enfans » <sup>18</sup> ? Quant à Hubert Wandelaincourt, il dit que « Le commerce qu'on y fait consiste [...] sur-tout en la vente des esclaves, qu'ils enlèvent chez leurs voisins, y ajoutant jusqu'à leurs propres femmes, et leurs enfans, qu'ils vendent aux Européens » <sup>19</sup>. Vers 1841, Alexis de Saintes, lui, affirme que les esclaves proviennent des guerres mettant aux prises différents groupes ethniques et des condamnations prononcées par les chefs de tribus contre certains de leurs sujets. Ces infortunés, réduits à cette dure condition, sont vendus d'abord à des marchands noirs vivant de ce « commerce » et qui, eux-mêmes, les revendent aux Européens sur les côtes.

Alexis de Saintes s'attarde sur la douloureuse question du déplacement, de l'intérieur des terres vers les côtes, de ces populations réduites à l'esclavage. Nous voulons parler de la chaîne. Les marchands qui organisent cet infâme commerce, nous dit-il, ont une manière « ingénieuse » de conduire de nombreuses chaînes d'esclaves sans craindre l'évasion ni la révolte. Ils coupent de forts et longs morceaux de bois, fourchus à l'un des bouts. Le cou de l'esclave entre dans la fourche, dont les deux extrémités sont réunies par un boulon de fer. De la sorte, la gorge du malheureux est serrée entre le fer du boulon et le bois de la fourche, dont le long manche pend en avant et l'empêche de marcher. Lorsque chaque esclave est ainsi entravé, les marchands les rangent sur une seule ligne. L'un de ces derniers se met en tête et charge sur son épaule le bois de la première fourche ; chaque esclave

---

<sup>16</sup> Prénom inconnu

<sup>17</sup> G. BERGER et Godefroy ENGELMANN, *Porte-feuille géographique et ethnographique*. Mulhouse, Engelmann, 1820. Extraordinaire, cet ouvrage l'est à plus d'un titre. Il s'agit en effet d'un « incunable » de la lithographie, inventée en 1796 par l'Allemand Aloys Senefelder. Cette œuvre est donc l'un des tout premiers livres de jeunesse français utilisant la nouvelle technique. Elle est formée de deux imposants volumes. Le premier est constitué de textes, le second est un recueil de 88 planches, presque toutes mises en couleurs.

<sup>18</sup> Claude BUFFIER, *op. cit.*, p. 167.

<sup>19</sup> Hubert WANDELAINCOURT, *Géographie du premier âge, ou entretiens d'une mère avec son enfant sur la connaissance du monde*. Paris, Ancelle, 1801, p. 106.

porte de même le manche de la fourche de celui qui le suit. Tous, soulagés du poids qui entrave leurs mouvements, se mettent en marche. Quand le marchand accorde une halte, il laisse tomber le manche appuyé sur son épaule et la chaîne s'arrête d'elle-même.

Alexis de Saintes, quoique conscient des turpitudes infligées par les Européens aux Africains, juge ces dernières de moindre ampleur que celles imposées à leurs pairs par les Africains eux-mêmes : « Quelles que fussent les tortures que ces malheureux souffraient à bord des bâtiments négriers, et la bassesse de leur condition dans les colonies européennes, elles ne peuvent être comparées à ce qu'ils ont à supporter des hommes de leur couleur. »<sup>20</sup>

Certains passages, extraits de ces ouvrages, sont véritablement insoutenables. Ils établissent en effet une sorte de « gradation » dans les « qualités physiques » des individus. En d'autres termes, tous ne répondent pas de la même manière aux « exigences » des trafiquants. Dans l'édition française de l'ouvrage de l'Anglais Pat[rick] Gordon<sup>21</sup>, ce dernier nomme explicitement les endroits du Congo d'où proviennent les mieux constitués et les plus robustes. Il ajoute à ce propos que l'Angola offre les esclaves les plus estimés de toute l'Afrique. Quant à la côte du Royaume du Bénin, elle fournit aux trafiquants de nombreuses femmes esclaves, nous dit-il.

Dans un curieux passage de son livre, Alexis de Saintes inverse les rôles. Selon lui, des Africains auraient réduit à l'esclavage certains Européens. Ne dit-il pas en effet que ceux-là, connaissant parfaitement les écueils hérissant les côtes, poussaient les vaisseaux européens dans des traquenards afin de les délester de leurs marchandises, de faire prisonniers les naufragés et de réduire ces derniers à l'esclavage ?

Quels messages l'auteur veut-il transmettre à la jeunesse ? S'il exprime, certes, sa compassion envers les populations africaines réduites à l'esclavage par les Européens, Alexis de Saintes rejette toute vision manichéenne. Il évoque clairement certaines responsabilités africaines. Selon lui, premièrement, des Blancs auraient été réduits à l'esclavage par des Noirs, consécutivement à des échouements, notamment. Des chefs tribaux, deuxièmement, auraient maltraité, voire vendu leurs sujets. Enfin, la chaîne aurait été un moindre mal par rapport aux souffrances infligées par certains Africains à leurs frères, soutient-il.

Que certains Européens aient pu être capturés par des Africains sur les côtes, c'est possible. C'est même probable. Qu'ils aient connu l'esclavage, ce n'est pas exclu. Mais de là à comparer de telles captures avec la traite, il y a un pas qu'il convient de ne pas franchir. Que certains chefs tribaux aient collaboré à ce « commerce », c'est un fait historiquement prouvé, nous dit l'historien zaïrois Elikia M'Bokolo<sup>22</sup>, directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales, à Paris. Il

---

<sup>20</sup> Alexis de SAINTES, *op. cit.*, deuxième partie, p. 18.

<sup>21</sup> Pat[rick] GORDON, *Grammaire géographique, ou analyse exacte et courte du corps entier de la géographie moderne*. Paris, Pissot, 1748.

<sup>22</sup> Elikia M'BOKOLO, « Quand les Etats africains contribuaient à la traite », *Manière de voir ; Le Monde diplomatique*, No 82, août – septembre 2005, pp. 32 – 35.

confirme ainsi les dires de certains des auteurs de jeunesse que nous avons évoqués. S'ils l'ont fait, tempère-t-il, c'est qu'ils n'avaient pas d'autre choix. Les Européens ne livraient en effet des fusils aux chefs locaux que si ces derniers leur fournissaient des hommes. Or ces armes leur étaient indispensables pour asseoir, voire étendre leur pouvoir. Il affirme que c'est à leur corps défendant que les sociétés africaines sont entrées dans le système négrier, quitte, une fois dedans, à chercher à en tirer le maximum d'avantages. Il y a donc une divergence fondamentale de points de vue entre les auteurs de jeunesse que nous avons lus et cet historien quant aux causes originelles de cette collaboration.

En ce qui concerne les souffrances inhérentes à la chaîne, enfin, il nous paraît difficile d'en envisager de pires. En fin de compte, les propos d'Alexis de Saintes ne constituent-ils pas une tentative de minimisation de l'horreur propre à l'esclavage ?

### **Indifférence et commisération**

Qu'en est-il d'une hypothétique commisération, à l'endroit des victimes de l'esclavage, dans ce genre littéraire ?

Il convient de noter le fait, des plus intéressants, que nous n'avons trouvé nulle trace de compassion dans les ouvrages de la première moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle que nous avons consultés. Ce n'est que vers le terme du Siècle des lumières, et surtout au début du siècle suivant, qu'une certaine commisération s'exprime. Cette évolution est-elle liée à l'influence des Lumières, à la montée en puissance des abolitionnistes ? C'est une hypothèse. Est-elle, au contraire, la conséquence des mouvements de révolte, nombreux selon Elikia M'Bokolo, qui éclatent dans les régions concernées et qui auraient pu avoir un écho en Europe ? C'en est une autre, privilégiée par le Zaïrois. Fait intéressant, ces ouvrages n'évoquent que fort peu d'éventuels actes de révolte ou d'hypothétiques évasions. L'absence de mentions relatives à de tels événements pourrait laisser croire à une certaine passivité des populations africaines.

À la lecture des textes de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et du début du XIX<sup>e</sup>, il apparaît clairement que tous les Européens n'approuvent pas ce « commerce ». Cette réprobation se retrouve en effet dans nombre d'ouvrages de jeunesse. Qu'y lit-on en effet ? On rencontre des expressions comme « ces malheureux Africains », en 1768, « ce trafic honteux », en 1820, ce « commerce affreux », vers 1825, « cet infâme commerce », « ces infortunés », « ces malheureux », vers 1841.

Pour ce qui a trait à l'abolition de l'esclavage, Elikia M'Bokolo affirme que le désir de liberté et la liberté elle-même ne sont pas venus aux Africains de l'extérieur. Ils ont émergé, selon lui, des sociétés africaines elles-mêmes. Ce point de vue est d'autant plus intéressant qu'il remet fondamentalement en question l'idée, fortement enracinée en Europe, selon laquelle l'esclavage a été aboli par les Européens eux-mêmes.

## Une recherche à entreprendre

Nous nous sommes borné, ici, à étudier la question du commerce triangulaire dans la littérature géographique de jeunesse européenne du XVIII<sup>e</sup> siècle et du début du XIX<sup>e</sup>, en axant notre propos sur la situation prévalant dans le golfe de Guinée. Il serait du plus grand intérêt, ce nous semble, de faire de même par rapport à son homologue américaine. Relativement au nord du continent, l'information abonde. La consultation des ouvrages nord-américains de référence le démontre. Pour ce qui a trait au sud du continent, en revanche, nous n'avons aucune information. Il est vrai qu'à ce stade de notre recherche, nous n'avons pas consulté l'œuvre de Carmen Bravo-Villasante<sup>23</sup>, spécialiste des littératures de jeunesse ibérique et ibéro-américaine.

Une telle étude, comparative, n'a jamais été entreprise à notre connaissance. Les écueils que rencontrerait une telle recherche seraient néanmoins nombreux. S'ils existent, les livres de jeunesse d'outre-Atlantique de la période considérée traitant de cette question ne subsistent certainement plus, en effet, qu'à de très rares exemplaires. Si quelques bibliographies localisent l'exemplaire - ou les quelques exemplaires - susceptible d'être conservé, tel n'est malheureusement pas le cas de la plupart de ces répertoires.

---

<sup>23</sup> Carmen BRAVO-VILLASANTE, *Historia y antología de la literatura infantil ibero-americana*. Madrid, Everest, 1987.

# PROBLÉMATIQUE DE LA LITTÉRATURE POUR ENFANTS AU TEMPS DU TOGO ALLEMAND

---

*ADJAÏ PAULIN OLOUKPONA YINNON*

Université de Lomé (Laboratoire ArtELI : Atelier de recherches thématiques Ecriture, Littérature et Identité), Lomé ; Togo <sup>1</sup>

Un proverbe africain dit : « Si tu ne sais pas où tu vas, sache au moins d'où tu viens ! » Et je voudrais m'en servir comme tremplin pour mon propos dans le cadre de ce rendez-vous international sur les littératures d'enfance et de jeunesse car, si nous voulons tous débattre d'un même sujet, nous ne venons pas tous du même horizon, nous n'avons pas tous eu le même parcours. Il me paraît donc nécessaire de jeter un regard rétrospectif sur la littérature togolaise écrite en langues européennes, pour rappeler d'où elle est partie, ce qu'elle était au départ, ce qu'on lui demandait d'être, afin de mieux diagnostiquer les maux dont elle souffre aujourd'hui et de poser les jalons pour demain. En d'autres termes, adopter une perception historique locale d'analyse des origines de la littérature togolaise en général - et de la littérature pour enfants et pour la jeunesse en particulier - permettra certainement de mieux comprendre ses problèmes actuels, d'apprécier ses performances réelles ou potentielles et, sans doute aussi, d'élaborer une stratégie pour qu'elle trouve sa place dans le contexte d'une littérature africaine de plus en plus mondialisée. Voilà pourquoi je propose d'effectuer un retour à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup>, pour réfléchir à la problématique de la littérature pour enfants au temps du Togo allemand. Sans aucune prétention d'exhaustivité sur la question, cette contribution veut tout simplement rappeler les fondements d'une réflexion sur la littérature africaine pour enfants dans le contexte colonial, à l'exemple du Togo dont tout le monde sait qu'il a connu plusieurs colonisations.

Pourquoi faut-il, dans le cas précis du Togo, remonter à l'époque allemande ? D'abord parce que l'état des lieux de la littérature togolaise d'aujourd'hui nous conduit à un diagnostic assez pessimiste qu'il ne faut toutefois pas considérer comme une fatalité. Ensuite parce que l'exemple du passé colonial du Togo montre qu'une littérature enfantine dans les langues africaines parlées au Togo aurait bien pu exister aujourd'hui et avoir une place honorable si la politique linguistique initiale des Allemands avait été accompagnée d'une politique culturelle conséquente

---

<sup>1</sup> B. P. 20137 Lomé, Togo ; pyinnon@yahoo.fr

## Etat des lieux

Si nous prenons en considération des écrivains togolais maintenant très connus et bien établis à l'extérieur (comme Kossi Efoué, Kagni Alem et d'autres encore), et que nous affirmons - par pur optimisme - que l'avenir de la littérature togolaise est prometteur, personne ne peut dire de quoi est faite (ou sera faite) cette promesse. En effet, une littérature dont la légitimation vient de l'extérieur est une littérature extravertie. Tant que la vitalité de la littérature togolaise sera nourrie et légitimée de l'extérieur, celle-ci ne sera qu'une « littérature sous sérum », alimentée par des écrivains toujours en exil, intérieur ou extérieur. Ce n'est pas une critique, c'est un constat. Et je ne suis pas pessimiste. Je pense qu'il faut avoir le courage de faire ce diagnostic réaliste pour pouvoir réfléchir sereinement à l'avenir de la littérature togolaise et lui garantir des promesses de succès qui seront effectivement tenues.

Quels sont les fondements objectifs de ce diagnostic ? D'où vient la littérature togolaise actuellement écrite en langue française ?

## Trois colonisations : trois politiques linguistiques

On ne peut pas parler de littérature togolaise sans évoquer l'histoire de ce petit pays qui, en trois quarts de siècle, a connu trois colonisations européennes aux objectifs culturels totalement différents. Et je précise bien : « objectifs culturels », c'est-à-dire ceux de la politique culturelle, étant entendu que toutes les colonisations européennes ont eu le même objectif politique : dominer les peuples colonisés :

- Les Allemands, premiers colonisateurs du Togo, de 1884 à 1914, n'ont pas eu le temps d'imposer aux Togolais leur langue et leur culture. De toute manière, ils ne voulaient pas former d'intellectuels africains nourris de langue et de culture allemandes. Voilà pourquoi, après 30 ans de colonisation germanique, la culture togolaise reste aujourd'hui essentiellement marquée par l'héritage des missionnaires allemands qui ont étudié et textualisé la langue ewe et formé un embryon d'élite ewe enraciné dans sa propre culture, mais totalement imprégnée du protestantisme allemand implanté en territoire ewe depuis 1847.

- Les Anglais, qui ont joué un petit entracte politique au Togo entre 1914 et 1921, n'ont nullement voulu imposer leur langue. Elle s'était déjà imposée d'elle-même, par la force des choses. Il en est de même de la culture anglaise qui jouit, encore de nos jours, d'un grand prestige. Le *gentleman* anglais reste un modèle de référence, éternellement séduisant, particulièrement dans le domaine de la culture.

- Les Français - les vrais colonisateurs du Togo actuel - ont laissé un héritage lourd à porter. Dès 1914, en prenant partiellement le relais de l'administration allemande, la colonisation française a voulu effacer toutes les traces culturelles allemandes au Togo, en imposant le français dans les écoles et dans l'administration, sans jamais pouvoir éliminer l'attrait de l'anglais.

Cette réalité historique de trois colonisations aux objectifs culturels différents est, à mon avis, la toile de fond de toute réflexion objective sur la production littéraire togolaise actuelle, car elle a eu pour conséquence directe l'absence d'une continuité

dans la politique linguistique, éducative et culturelle conçue pour les Togolais par leurs différents colonisateurs. Il est vrai que, d'un autre côté, cela a eu une conséquence que l'on peut juger positive : la première génération d'intellectuels togolais, formée par les Allemands et ensuite partiellement versée dans l'administration française à partir de 1914 - 1916, n'a pas connu l'aliénation culturelle des Africains francophones des années 1960 parce qu'elle a pu trouver dans la langue maternelle ewe un refuge sécurisant.

Sur cette toile de fond, toute la problématique de la production littéraire togolaise en langues européennes pourrait se résumer ainsi : comment aurait pu naître une littérature écrite spécifiquement togolaise, dans un tel contexte colonial ? Comment développer aujourd'hui une conscience littéraire nationale spécifiquement togolaise, lorsque la grande majorité des Togolais est tiraillée entre trois héritages coloniaux, ou plus exactement, entre trois traditions coloniales différentes ? Voilà, à mon avis, les questions qui doivent fonder une réflexion sur les conditions d'émergence de la production littéraire togolaise qui est aujourd'hui essentiellement en langue française. Elle est sans doute riche et diversifiée, mais elle n'arrive pas encore à s'imposer comme une littérature novatrice, spécifiquement togolaise. Dans ce diagnostic, la littérature togolaise pour les enfants et pour la jeunesse reste encore absente, du moins très insignifiante. Et il n'y a rien d'étonnant à cela. Je ne veux pas sous-estimer l'effort des pionnières et pionniers dans ce domaine. Nous sommes cependant loin d'une littérature pour enfants bien enracinée dans la réalité nationale, éloignés aussi d'une littérature ayant pour ambition de s'imposer sur la scène internationale.

Après ces constats et cette contextualisation, je me tourne vers la question de fond, la question principale et ponctuelle de mon propos : a-t-il existé, à l'époque du Togo allemand, une littérature pour enfants ? Bien sûr, mais c'est une littérature *sur* les enfants togolais et non *pour* les enfants togolais. Voilà toute la différence, et elle est loin d'être négligeable.

## **Une littérature pour l'enfance et la jeunesse à l'époque coloniale allemande**

De manière générale, la littérature coloniale allemande sur le Togo<sup>2</sup> s'efforçait de toucher toutes les couches sociales allemandes. On y trouve donc une production littéraire coloniale spécialement destinée aux enfants et à la jeunesse allemands. En voici quelques échantillons.

Dès les premières années de la colonisation allemande au Togo, paraît un récit de voyage fictif publié par Gerhard Stein sous le titre *Abenteurer in den deutschen Kolonien Afrikas und der Südsee*<sup>3</sup> (*Aventures dans les colonies allemandes*

---

<sup>2</sup> cf. Adjai Paulin OLOUKPONA-YINNON, *Unter deutschen Palmen. Die Musterkolonie Togo im Spiegel deutscher Kolonialliteratur (1884-1914)*. Frankfurt a. M., IKO-Verlag, 1998.

<sup>3</sup> Gerhard STEIN, *Abenteurer in den deutschen Kolonien Afrikas und der Südsee. Fahrten und Abenteurer, Land und Leute*. Glogau, Flemming, 1887.

Gerhard Stein est le pseudonyme de W. Rubiner.

*d'Afrique et du Pacifique*). On y voit des enfants, noirs et blancs, engagés dans un long périple à travers toutes les colonies allemandes, dont le Togo. Puis apparaît une collection littéraire destinée explicitement à la jeunesse, conçue par Carl Falkenhorst et connue sous le titre *Jung-Deutschland in Afrika, für Jung und Alt*<sup>4</sup> (*La Jeune Allemagne en Afrique. Lecture pour jeunes et moins jeunes*). Elle propose, en 1896, un roman intitulé *Im Togoland*, écrit par Carl Falkenhorst lui-même, avec pour principaux thèmes la lutte contre la traite négrière, la naissance de l'école allemande au Togo et la vie des écoliers togolais. On y voit comment ceux-ci apprennent l'allemand, et comment ils sont formés à la discipline prussienne. On peut citer aussi le récit de Paula Karsten sous le titre *Wer ist mein Nächster ? Negertypen aus Deutschwestafrika*<sup>5</sup> (*Qui est mon prochain ? Types de Nègres de l'Afrique occidentale allemande*), paru en 1904, et dans lequel on voit, entre autres, deux jeunes Togolais, raconter leur pays aux enfants allemands de leur âge.

Dans les années vingt, alors que l'Allemagne n'avait plus officiellement de colonies, paraissent quelques échantillons d'une littérature spécifiquement enfantine composée de petites pièces de théâtre pour enfants et de poèmes pour saynètes<sup>6</sup>. À travers ces dernières, il s'agit de faire revivre aux enfants allemands, la vie quotidienne des enfants togolais, et aussi de raviver chez eux la pensée coloniale, en les familiarisant avec les colonies, par les jeux. Une autre série de récits pour enfants a été écrite dans la même période par Sophie Spiess, la femme du missionnaire protestant allemand Carl Spiess, qui a travaillé au Togo pendant de longues années pour le compte de la Mission de Brême. Les protagonistes des textes de Sophie Spiess sont des enfants africains en Afrique. Dans le récit *Der große Kwasi und der kleine Wukanya*<sup>7</sup> (*Le grand Kwasi et le petit Wukanya*), elle décrit le destin de deux enfants togolais de l'intérieur du pays et la mutation intervenue dans leur vie lorsqu'ils viennent fréquenter l'école en ville, sur la côte. On retrouve cette thématique dans un autre récit intitulé *Mein Freund Benoni*<sup>8</sup>. Sophie Spiess a publié aussi deux récits sous forme épistolaire destinés à ses propres enfants, sous le titre : *Was eine Mutter auf der Sklavenküste erlebt hat*<sup>9</sup> (*Ce qu'une mère a vécu sur la Côte des Esclaves*).

Tous ces écrits, qui ne représentent certainement qu'une infime partie de ce qui a été produit dans ce genre, prouvent que les Allemands voulaient faire participer

<sup>4</sup> On en trouvera une illustration dans le catalogue d'une exposition organisée en Allemagne en 1984, édité par G. Mergner et A. Häfner sous le titre *Der Afrikaner im deutschen Kinder- und Jugendbuch bis 1945. Untersuchungen zur rassistischen Stereotypenbildung im deutschen Kinder- und Jugendbuch von der Aufklärung bis zum Nationalsozialismus*. Hamburg, Ergebnisse Verlag, 1985.

<sup>5</sup> Paula KARSTEN, *Wer ist mein Nächster ? Negertypen aus Deutschwestafrika*. Berlin, Teztlaff, 1903.

<sup>6</sup> P. W. LINGER, *Auf dem afrikanischen Markt in Togo. Singspiel in einem Aufzug für zwölf kleine Kinder und mehr*. Höflings Kinderbühne No 184. München, Val. Höfling 1922.

P. W. LINGER, *Reigentanz kleiner Negermädchen.. Schauspiel*. Höflings Festspiele No 369. München, Val. Höfling, 1922.

Prénoms inconnus

<sup>7</sup> Sophie SPIESS, *Der große Kwasi und der kleine Wukanya. Zwei Schülerleben*. Bremen, Norddeutsche Missionsgesellschaft, 1925.

<sup>8</sup> Sophie SPIESS, *Mein Freund Benoni*. Bremen, Norddeutsche Missionsgesellschaft, 1925.

<sup>9</sup> Sophie SPIESS, *Was eine Mutter auf der Sklavenküste erlebt hat*. Bremen, Norddeutsche Missionsgesellschaft, 1925.

leur jeunesse à la vie des colonies, pour lui faire partager l'enthousiasme des adultes pour la question coloniale. Mais il faut bien rappeler et souligner que cette littérature coloniale pour enfants n'a rien de togolais, puisque c'était de la littérature en langue allemande, produite pour les enfants allemands, mais dont le thème était l'enfant togolais.

Tournons-nous maintenant vers cet autre volet de la question : la littérature en langue africaine ewe <sup>10</sup>. Je veux parler d'abord de la langue ewe elle-même, car c'est elle qui aurait pu - et qui aurait dû - devenir la langue d'écriture et de diffusion de la littérature enfantine écrite par les Togolais et pour les Togolais.

### **L'ewe : « cette sombre et rude langue »**

Pourquoi n'avons-nous pas aujourd'hui au Togo une littérature enfantine florissante, écrite en ewe, alors que des textes bibliques dans cet idiome existent depuis 1858 <sup>11</sup> ? Parce que, dès le départ, la recherche sur la langue ewe est hypothéquée par la fonction exclusive d'évangélisation que lui assignent les missionnaires allemands de Brême. L'étude de l'ewe et de sa transcription n'était pas de la recherche gratuite, encore moins une entreprise philanthropique orientée vers la culture des Noirs ; elle fut plutôt dictée par les besoins pratiques de l'expansion de la foi protestante. Nous savons que depuis la Réforme de Luther, au XVI<sup>e</sup> siècle, la meilleure manière d'apporter la Parole de Dieu aux peuples et aux nations, c'est de la leur enseigner dans leur propre langue. C'est avec cette idée que les missionnaires allemands se sont mis à l'œuvre pour déchiffrer, codifier et transcrire l'ewe. En suivant les différentes étapes de cette codification, on constate que ces missionnaires considéraient l'ewe tout simplement comme un obstacle posé par Satan sur la voie de la christianisation des Noirs. C'était donc un défi lancé par le paganisme et qui devait être relevé par le christianisme. Les premiers missionnaires de Brême qui ont textualisé l'ewe nous ont laissé à ce sujet une documentation très intéressante que l'on retrouve dans la revue missionnaire allemande *Monatsblatt der Norddeutschen Missionsgesellschaft*. On y découvre que la langue ewe fut conquise par les missionnaires comme un butin de guerre, dans la lutte contre Satan. Ainsi, à propos de la rédaction du premier abécédaire ewe par Bernhard Schlegel en avril 1856, un article du *Monatsblatt der Norddeutschen Missionsgesellschaft* daté du 26 avril 1856, annonce triomphalement : « Un des plus graves obstacles qui empêche le plus souvent de mener une action vigoureuse, est en train de disparaître chaque jour un peu plus. La langue sombre et difficile ne représente plus pour nos frères une énigme indéchiffrable. Le frère Schlegel a pu, avec l'aide du Seigneur, la maîtriser si bien qu'il a pu rédiger un abécédaire en langue Aungla à usage scolaire, qui est imprimé à Calw et sera envoyé bientôt à Quitta.

---

<sup>10</sup> Je ne veux pas parler ici de la littérature orale en langue ewe. Je ne veux pas non plus parler des textes religieux ou ethnographiques en ewe, écrits essentiellement par des missionnaires allemands. Ce n'est pas de la littérature pour enfants et cela n'entre donc pas dans le cadre de la présente étude.

<sup>11</sup> cf. *Etudes germano-africaines. Revue annuelle de germanistique africaine*. Dakar, 1988, No 6, p. 74.

C'est un progrès d'une importance incalculable, [...] on attend de cela un tout autre succès et de la bénédiction pour notre travail »<sup>12</sup>.

De même, l'annonce de la rédaction de la première grammaire ewe, en octobre 1856, est tout aussi triomphale : « Nous devons remercier le Seigneur. Il y a de nouveau une bonne nouvelle. Le frère Schlegel nous écrit qu'après un travail long et acharné, il a réussi enfin à apprêter pour impression un opuscule dans lequel il a mis dans les mains de la Société de Mission d'Allemagne du Nord, la clé de la langue du peuple au sein duquel ils travaillent [...] Nous devons nous réjouir et rendre grâce au Seigneur de voir bientôt pour nos frères la lumière se faire sur cette sombre et rude langue »<sup>13</sup>.

On retrouve la même joie parmi les missionnaires de Brême à la parution du premier opuscule sur les proverbes ewe<sup>14</sup>, ainsi qu'à celle du premier article de Bernhard Schlegel sur les Ewe, publié en 1858<sup>15</sup>. Mais il faudra attendre 1909 (donc plus de 50 ans après le premier abécédaire de Bernhard Schlegel !) pour voir paraître le premier livre d'un Ewe en ewe : c'est l'oraison funèbre prononcée par Andreas Aku lors des obsèques d'Hélène Ayiku, l'une des premières chrétiennes protestantes baptisées à Lomé et décédée en 1909<sup>16</sup>.

J'ai fait cette énumération historique pour montrer que, malgré leur grand mérite dans la valorisation de la langue et de la culture ewe, les missionnaires allemands n'ont pas formé de Togolais pour produire de la littérature enfantine indépendante de l'évangélisation. L'alphabétisation en ewe n'avait donc rien de philanthropique. On ne doit pas s'étonner si, malgré la tâche immense accomplie par les missionnaires de Brême, l'ewe écrit reste encore une langue d'élite. N'est-ce pas, en effet, la langue de l'élite africaine ewe ? On ne fait pas de la littérature populaire avec une langue d'élite. Si nous voulons qu'il y ait une littérature enfantine en langue ewe, il faut former les écrivains et les lecteurs potentiels. Cela n'a pas été l'objectif des missionnaires allemands.

---

<sup>12</sup> L'évocation de cette « dunkle, schwere Ewe-Sprache » par B. Schlegel date de 1856. Il s'agit d'un passage d'une lettre qu'il fait parvenir à la direction de la Mission de Brême et qui se trouve à la p. 290 du No 66 (juin 1856) de la publication intitulée *Monatsblatt der Norddeutschen Missionsgesellschaft*. Cette lettre fait partie intégrante du rapport de la Mission, daté du 4 juin 1856 (pp. 289-292).

Lorsque B. Schlegel évoque « la langue sombre et difficile », il veut parler de l'ewe ; quand il parle de l'« Aungla », il s'agit en réalité de la langue awlan ; « Quitta » correspond à la ville de Keta.

<sup>13</sup> cf. *Monatsblatt der Norddeutschen Missionsgesellschaft*. 1856, No 70 (octobre), p. 306.

« Ils » se rapporte aux missionnaires de Brême.

<sup>14</sup> cf. *Monatsblatt der Norddeutschen Missionsgesellschaft*. 1856, No 71 (novembre), p. 311.

<sup>15</sup> cf. « Beitrag zur Geschichte, Welt- und Religionsanschauung des Westafrikaners, namentlich des Eweers », *Monatsblatt der Norddeutschen Missionsgesellschaft*. 1858, No 93 (septembre), pp. 401-404 et No 94 (octobre), pp. 406-408.

cf. *Monatsblatt der Norddeutschen Missionsgesellschaft*. 1909, Neue Folge (décembre), p. 115.

cf. *Monatsblatt der Norddeutschen Missionsgesellschaft*. 1909, Neue Folge (décembre), p. 115.

<sup>16</sup> cf. *Monatsblatt der Norddeutschen Missionsgesellschaft*. 1909, Neue Folge (décembre), p. 115.

## QU'EN EST-IL DE LA POLITIQUE OFFICIELLE DE L'ADMINISTRATION COLONIALE ALLEMANDE ?

### « Togo braucht kein Ewetum, sondern Deutschum »<sup>17</sup>

Dans la première décennie de colonisation allemande au Togo, le secteur éducatif fut laissé aux mains des missionnaires allemands qui enseignaient en anglais et en ewe. Mais à partir de 1891, l'administration coloniale allemande créa sa propre école et, en 1904, un décret du gouverneur Julius von Zech imposa l'allemand comme unique langue européenne d'enseignement dans la colonie, accordant à l'ewe le statut de « langue tolérée ». Le gouverneur Jesko von Puttkamer avait déclaré, dès 1894, que « Le pays a besoin de la germanité, et non de l'eweité. »<sup>18</sup> Dès lors, non seulement l'enseignement de la langue ewe n'a pas été rendue populaire par les missionnaires ; il a même été logiquement freiné par la politique coloniale gouvernementale.

### Conclusion

La genèse de la littérature togolaise écrite, coincée au confluent des langues coloniales héritées et d'une langue nationale ewe hypothéquée, montre et démontre que la littérature ne peut pas se séparer de la culture. L'évolution de cette dernière conditionne celle de la littérature. Si la culture devient un pilier de l'avenir, la littérature trouvera sa place dans cet avenir. Si le développement de la culture est extravertie, le succès de la littérature sera conditionné par le jugement de l'extérieur. Si, en revanche, le projet de développement conçu pour un pays tient compte des réalités intérieures de ce pays, alors le succès de la littérature partira des réalités endogènes. Si nous voulons avoir dans trente ans des écrivains togolais connus chez eux, avant d'être reconnus à l'extérieur, alors nous devons commencer aujourd'hui à instruire les enfants togolais dans les langues nationales parlées au Togo, à les familiariser avec la richesse et la valeur de leurs propres cultures tout en leur ouvrant l'esprit sur le monde extérieur.

Si nous voulons une littérature togolaise « productive » et non « végétative », c'est-à-dire qui ne se contente pas de « survivre », mais veut réellement vivre et exister, alors il faudra retourner aux sources de la culture togolaise pour y puiser les ressources de l'originalité.

---

<sup>17</sup> « Le pays a besoin de la germanité, et non de l'eweité. »

<sup>18</sup> « *Das Land braucht Deutschum und kein Ewetum.* », dit J. von Puttkamer.

cf. Peter SEBALD, *Togo 1884-1914. Eine Geschichte der deutschen Musterkolonie auf der Grundlage amtlicher Quellen*. Berlin, Akademie-Verlag, 1988, p. 144.

P. Sebald tire lui-même ces informations des Archives fédérales allemandes (Berlin Lichterfelde), dossier RKA No 4078, feuillets 94-101, note de J. von Puttkamer au Chancelier L. von Caprivi, datée du 22 avril 1894.



# QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LA *FANTASY* : UN GENRE PRIVILÉGIÉ EN ANGLETERRE AU XIX<sup>E</sup> SIÈCLE ET, AUJOURD'HUI, DANS LE MONDE ENTIER

---

ELENA PARUOLO

Université de Salerne ; Italie

En Angleterre, conte et imagination ont suscité des réserves pendant longtemps. En 1803 encore, Mrs Sarah Trimmer, membre d'une société pour la promotion du christianisme (*Society for Promoting Christian Knowledge Tract Committee*) et infatigable dame de charité, faisait imprimer dans son périodique, *The Guardian of Education*, une attaque contre un recueil de contes à peine publié, en décrivant ces derniers comme « pleins d'absurdités romantiques ». Mais durant la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, la *fantasy* (la « fantaisie ») connaît un grand développement au sein de la littérature d'enfance à tel point que l'on peut affirmer que là où l'Italie, la France et l'Allemagne ouvrent la voie au conte, l'Angleterre ouvre la voie à la *fantasy*.

La *fantasy* - dont les protagonistes sont des enfants, mais aussi des animaux, des marionnettes ou des jouets parlants - représente un vrai triomphe de l'imagination. Elle plonge ses racines dans le conte, mais également dans le patrimoine folklorique, la mythologie, la poésie épique, le roman chevaleresque et les sagas nordiques. Son premier âge d'or se situe entre 1850 et la Première Guerre mondiale.

La *fantasy* n'a pas la faveur de tous les pays européens. En Italie, par exemple, mis à part *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, de Carlo Collodi (1881 - 1883)<sup>1</sup>, elle ne s'est réellement affirmée (surtout à travers les traductions) que lorsqu'elle est devenue un phénomène éditorial, un genre à la mode au niveau mondial dans le sillage de *Harry Potter*, mais aussi des triomphes hollywoodiens de *The Lord of the Rings*, de John Ronald Reuel Tolkien (1954 - 1955), et de *The Lion, the Witch and the Wardrobe*, de Clive Staples Lewis (1950).

En tant qu'expression d'un pays où les formes de vie et les images de l'enfance sont fortement marquées par les traditions prébourgeoises de la culture populaire,

---

<sup>1</sup> cf. Elena PARUOLO, « Pinocchio : from Italy to England at the Turn of the Twenty First Century », dans Shergberg M., dir., *Approaches to Teaching Collodi's Pinocchio and its Adaptations*. New York, Modern Language Association of America, à paraître.

*Pinocchio* présente une structure spatiale et temporelle différente de celle de plusieurs romans *fantasy* de la période bourgeoise anglaise, tels qu'*Alice's Adventures in Wonderland*, de Lewis Carroll (1865 - 1871) et *Peter Pan or the Boy Who Would not Grow Up*, de Matthew Barrie (1904 - 1911), dont les héros « [...] hanno già compiuto l'itinerario di formazione che fa del bambino un uomo e percorrono ora il cammino a ritroso : verso l'infanzia scacciata, perduta, verso l'infanzia dei sogni »<sup>2</sup>. En effet, les deux romans anglais sont caractérisés par un modèle narratif cyclique qui renvoie au modèle romantique de l'enfance retrouvée à l'âge mûr : nous reviendrons sur ce point au cours de cet essai.

En partant de l'idée que la géographie peut être un aspect décisif du développement et de l'invention littéraire, une force active, concrète, qui laisse des traces sur les textes (« [...] la geografia della letteratura [...] può voler dire due cose [...] lo studio dello spazio nella letteratura ; oppure, della letteratura nello spazio [...] Ogni genere possiede il suo spazio specifico [...] ogni spazio possiede il " suo " genere [...] »<sup>3</sup>), et après une brève parenthèse sur la naissance de la *fantasy* et sur quelques lectures critiques (pertinentes à notre discours), nous soulignerons combien ses origines sont étroitement liées à la révolution industrielle (qui, en Angleterre, s'est affirmée avant et davantage qu'ailleurs) et à la glorification romantique de l'imagination, de l'enfance et de la nature.

Les auteurs choisissent la plupart du temps de situer leurs histoires en milieu rural - duquel ils sont, eux aussi, issus - en célébrant des paysages comme ceux du Lake District, du Yorkshire, de la Thames Valley et du Sussex. D'une certaine façon, la *fantasy* pour enfants, écrit à juste titre Colin Manlove, ramène les Anglais à la campagne qu'ils ont abandonnée durant le processus d'urbanisation provoqué par la Révolution industrielle<sup>4</sup>.

En analysant la *fantasy* comme un produit littéraire, déterminé d'un point de vue historique et géographique, qui reflète ou bouleverse parfois les valeurs, les normes et les stéréotypes, nous ferons référence - dans cet article et selon les cas - à certains romans plutôt qu'à d'autres.

Nous concluons enfin par une réflexion sur les changements géographiques de la *fantasy* contemporaine, désormais répandue dans le monde entier.

---

<sup>2</sup> Dieter RICHTER, *Pinocchio o il romanzo d'infanzia*. Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2002, p. 93.

Traduction libre : « [...] dont les héros ont déjà accompli l'itinéraire de formation qui transforme l'enfant en homme et parcourent le chemin à l'envers : vers l'enfance lointaine, perdue, vers l'enfance des rêves ».

<sup>3</sup> Franco MORETTI, *Atlante del romanzo europeo. 1800 -1900*. Torino, Einaudi, 1997, pp. 5-38.

Traduction libre : « [...] la géographie de la littérature [...] peut vouloir dire deux choses [...] l'étude de l'espace dans la littérature ou bien de la littérature dans l'espace [...] chaque genre possède un espace spécifique [...] chaque espace possède " son " propre genre [...] »

<sup>4</sup> cf. Colin MANLOVE, *From Alice to Harry Potter : Children's Fantasy in England*. Christchurch, Cyberedition, 2003.

## La littérature d'enfance et la *fantasy*

La littérature d'enfance acquiert son statut de genre autonome à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle. En effet, pour qu'il puisse y avoir une littérature d'enfance, il faut avant tout reconnaître l'existence de l'enfance, laquelle, en Europe, est déjà bien établie et reconnue avec Erasme et l'Humanisme.

Le « sentiment d'enfance » (qui correspond à l'idée que les enfants représentent une entité différente de celle des adultes), précise Philippe Ariès, n'existait pas au Moyen Age (cette affirmation a été, par la suite, remise en question par des travaux plus récents)<sup>5</sup>.

Il s'est développé progressivement (d'abord à l'égard des garçons), restant pendant longtemps une exclusivité des familles bourgeoises et aristocratiques. Il s'est renforcé au XVIII<sup>e</sup> siècle, grâce aussi à la publication et au succès d'*Emile ou de l'éducation* (1762), de Jean-Jacques Rousseau. Cette œuvre a également contribué à la naissance de la conscience de l'autonomie de l'enfance. Puis il a triomphé au XIX<sup>e</sup> siècle<sup>6</sup>.

Ce n'est donc pas un hasard si c'est au XIX<sup>e</sup> siècle - quand le décalage entre l'imaginaire de l'enfance et les conditions réelles de vie des enfants n'a jamais été aussi profond, mais aussi quand de plus en plus de parents accèdent, grâce au développement de la société capitaliste, aux livres, aux jouets ou aux vêtements pour enfants - que l'enfance devient « l'âge privilégié » et que s'affirme, dans certains pays d'Europe du Nord, une littérature enfantine bourgeoise indépendante de celle des adultes, propre à ce public particulier en d'autres termes, qui parle des enfants et de leur vie, en excluant l'ingérence des parents et les problèmes des adultes<sup>7</sup>.

Dans cette littérature bourgeoise, le genre qui s'affirme avec le plus de force est la *fantasy*. On considère l'Allemand Ernst Theodor Amadeus Hoffmann, dont le choix esthétique pour le récit merveilleux (et fantastique) s'insère dans un contexte très riche d'élaboration du conte, comme son fondateur grâce à son *Nußknacker und Mausekönig* (1816).

Estimant que les besoins des enfants - leur soif de merveilleux et leur vision magique en particulier, qui rapprochent le monde de l'enfant de celui de l'homme primitif<sup>8</sup> - ne peuvent être satisfaits, même pas dans la sphère de l'enfance, considérée comme

---

<sup>5</sup> Dans *Storia dell'infanzia* il est démontré, à partir des travaux des médiévistes, que - contrairement à ce qu'affirme Ph. Ariès - le sentiment de l'enfance, dans certaines classes sociales, existait déjà au Moyen Age.

cf. Egle BECCHI et Dominique JULIA et al., *Storia dell'infanzia. 2. Dal Settecento a oggi*. Roma-Bari, Laterza, 1996.

<sup>6</sup> cf. Philippe ARIÈS, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris, Editions Plon, 1960.

<sup>7</sup> cf. Hans-Heino EWERS, « Lo sviluppo storico della letteratura per l'infanzia dell'epoca borghese. Dal Settecento al Novecento. L'esempio tedesco », dans Becchi E. et Julia D. et al., *op. cit.*, pp. 408-430.

<sup>8</sup> Le rapprochement du monde de l'enfant de celui de l'homme primitif remonte à J.-J. Rousseau ; mais on le trouve déjà chez des écrivains anglais tels que B. de Mandeville (*The Fable of the Bees, or Private Vices, Public Benefices*, 1705 - 1714). Pour J.-J. Rousseau et B. de Mandeville, le mythe d'un paradis originel ou d'un âge heureux primitif est relié d'une part au culte du « bon sauvage » (en tant qu'être pur et non contaminé par les maux et les vices de la civilisation) et, d'autre part, à différentes formes du « culte de l'enfant » - innocent et sage - vu comme un Adam antérieur au péché originel et donc, proche de Dieu. Ce mythe - qui identifie l'âge de l'enfance à une valeur positive et la maturité à une valeur négative - traverse toute la culture européenne, s'imposant dans certains pays de manière plus radicale que dans d'autres et survit même à la définition de S. Freud, considérant l'enfant comme un pervers polymorphe. Il trouve sa plus haute expression chez les poètes romantiques anglais.

une réalité indépendante, Ernst Theodor Amadeus Hoffmann ouvre la possibilité d'un second plan de l'expérience, un plan merveilleux, puisqu'il juge que seul un séjour temporaire dans des mondes surnaturels ou le contact avec un personnage qui en provient, permet de dépasser les contraintes qui - dans la vie quotidienne bourgeoise - limitent l'imagination des enfants et leurs rapports privilégiés avec la nature, les animaux et tous les objets de l'environnement qu'ils considèrent comme vivants<sup>9</sup>.

Même si Ernst Theodor Amadeus Hoffmann est considéré comme le fondateur de la *fantasy*, la plupart des classiques du genre, à l'instar de la *fantasy* contemporaine, sont en langue anglaise. Pensons à *Alice's Adventures in Wonderland*, à *Peter Pan or the Boy Who Would not Grow Up*, à *The Wind in the Willows*, de Kenneth Grahame (1908), à *At the Back of the North Wind*, de George MacDonald (1871), à *The Lord of the Rings*, de John Ronald Reuel Tolkien, à *The Lion, the Witch and the Wardrobe*, de Clive Staples Lewis, à *Tom's Midnight Garden*, de Philippa Pearce (1958) et à la saga de *Harry Potter*, de Joanne Rowling, dont la première aventure - *Harry Potter and the Philosopher's Stone* - sort en 1997.

### **L'imagination, le folklore, le conte et la *fantasy***

Pour le Romantisme - lequel prend définitivement parti pour l'autonomie enfantine - la littérature d'enfance doit non seulement répondre aux exigences de ses destinataires, mais aussi à celles des adultes et, en particulier, à la nostalgie de ces derniers pour l'enfance, considérée comme le paradis perdu, un « *good place* » mystérieux, élusif, un jardin secret, de l'autre côté de la mer, à l'ouest, là où personne ne grandit<sup>10</sup>.

Hans-Heino Ewers souligne que pour ce courant littéraire, ce qui est désigné comme le milieu séparé et autonome de l'enfance n'est que le reste d'une condition de vie passée. D'où la réévaluation romantique de l'époque médiévale, mais aussi d'époques précédentes, comme sources de civilisation et, avec elles, de formes poétiques qui dérivent du passé - contes, sagas, légendes, l'*Iliade*, l'*Odyssée* - où les poètes romantiques puisent pour inaugurer un nouveau filon de littérature d'enfance, qui va s'affirmer à l'intérieur de la littérature bourgeoise (centrée, au contraire, sur l'actualité et la réalité enfantine) : dans le cas du Romantisme allemand, le folklore national traditionnel devient la seule littérature d'enfance légitime, comme l'atteste le recueil intitulé *Kinder- und Hausmärchen*, des frères Jacob et Wilhelm Grimm (1812 - 1815), même si l'on pourrait objecter que ces contes ne sont pas vraiment des contes folkloriques, mais en partie des reprises de contes apportés par les émigrés huguenots.

Dans d'autres pays européens - comme l'Italie et la France - le conte était déjà pratiqué depuis longtemps, avec des intentions et dans des buts différents selon les auteurs : de Giovan Francesco Straparola (*Le piacevoli notti*, 1550 - 1553) à Giam-

---

<sup>9</sup> cf. Hans-Heino EWERS, *op. cit.*, p. 420.

<sup>10</sup> cf. Humphrey CARPENTER, *Secret Gardens. A Study of the Golden Age of Children's Literature*. London, George Allen & Unwin, 1985, pp. 13-14.

battista Basile (*Lo cunto de li cunti overo lo trattenemiento de li peccerille*, 1634 - 1636), en passant par Charles Perrault (*Histoires et contes du temps passé, avec des moralités. Contes de ma mère l'oye*, 1697) et Madame Marie d'Aulnoy (*Les contes de fées*, 1697)<sup>11</sup>, et donc bien avant l'œuvre des frères Jacob et Wilhelm Grimm.

Au contraire, en Angleterre, pendant longtemps, l'imagination a été controversée, combattue et freinée, tout comme ont été controversés les contes et les récits populaires. Selon Jack Zipes, une certaine aversion initiale des Anglais vis-à-vis du conte s'explique par le fait que le goût pour le jeu et d'autres formes de vie, le rêve, la nostalgie de l'âge d'or et l'idée de la possibilité de pratiquer des utopies alternatives par le recours à quelque forme de magie que ce soit (« matières premières » des contes) étaient considérés comme subversifs, en tant que véritables défis pour les objectifs rationalistes et la tentative de faire coïncider la vie avec la production, le profit et l'expansion de l'industrie capitaliste. Ce n'est que lorsque le capitalisme s'est consolidé et après la réévaluation de l'imagination réalisée par le Romantisme, qu'on a assisté à une incroyable explosion d'imagination dans ce pays ; et pas seulement pour compenser ce qui manquait dans la réalité, mais aussi pour critiquer les conditions oppressives de la nouvelle réalité socio-économique, les contraintes de plus en plus insupportables auxquelles étaient soumis les individus<sup>12</sup>.

De plus, tandis que dans certains pays européens, l'idéologie romantique encourageait la recherche des racines linguistiques et nationales et incitait à recueillir et à réécrire les contes populaires, dans l'Angleterre du début du XIX<sup>e</sup> siècle la structure du conte réapparaît indirectement dans les trames des romans gothiques, dans le roman de formation et dans la *fantasy*.

Les contes pénètrent en Angleterre en plusieurs vagues. Dans un premier temps, à travers la traduction des frères Jacob et Wilhelm Grimm (1823), de Hans Christian Andersen (1846), de Giambattista Basile (1848) et d'Antoine Galland (*Mille et une nuits*, 1885 - 1888), puis avec les *Fairy Books* (1889 - 1912), d'Andrew Lang, qui réunissent des contes norvégiens, persans, français, japonais, russes, grecs, indiens, finlandais et d'autres encore. Enfin, par le biais de la publication de contes littéraires « inventés » par les auteurs anglais, qui utilisent personnages, milieux et situations du conte pour créer des histoires nouvelles. Ce n'est que plus tard que, selon la mode continentale, des folkloristes et des éditeurs entreprendront de recueillir les contes populaires locaux : leur première édition remonte en effet à 1890<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Sur le conte en France, cf. Jean PERROT, dir., *Les métamorphoses du conte*, dans Actes des colloques des 3 et 4 mars 2001, *Métamorphoses littéraires du conte*, Institut International Charles-Perrault, et des 13 et 14 mars 2003, *Le conte au jeu des frontières*, Institut International Charles Perrault, Bibliothèque Nationale de France, Université Lille III, Centre de Littérature Orale, La Joie par les Livres, Bruxelles, Peter Lang, 2004.

<sup>12</sup> cf. Jack ZIPES, *Breaking the Magic Spell. Radical Theories of Folk and Fairy Tales*. Austin, University of Texas Press, 1979.

<sup>13</sup> Naturellement, le « fabuleux » en Angleterre a une longue tradition et est enraciné dans le riche patrimoine folklorique des contes et lutins dont on trouve trace dans les poèmes chevaleresques, les ballades comme celle de Robin Hood et dans le théâtre shakespearien. Une partie de cette tradition trouve, avant le Romantisme, un débouché officieux dans les chapbooks, petits livres imprimés et illustrés grossièrement, vendus par les marchands ambulants, qui, entre autres, proposaient une transcription des contes de la tradition anglaise orale.

Si les Anglais, d'un côté, bouleversent la matière des contes étrangers en les débarassant de tous les éléments qu'ils considèrent inadaptés à un public formé d'enfants - selon la nouvelle image de l'enfant qui était en train de se forger<sup>14</sup>, et en les présentant donc comme un outil pédagogique doté d'un fond moralisateur<sup>15</sup> - ils produisent, d'un autre, des contes « inventés » où ils n'expriment souvent aucune morale et où tout obéit au schéma d'un jeu, sans aucune implication éthique, mais est riche de sens cachés, comme dans le cas d'*Alice's Adventures in Wonderland* et de *Peter Pan or the Boy Who Would not Grow Up*, où Colin Manlove relève les traits propres de ce qu'il définit *fantasy* « subversive ». Comme le souligne Kimberley Reynolds, c'est parce que l'on présume que l'enfance est innocente que de nombreux écrivains de littérature d'enfance se sentent sereins lorsqu'ils donnent expression - avec la *fantasy* - à leurs fantasmes les plus intimes<sup>16</sup>.

La *fantasy*<sup>17</sup>, en Angleterre, s'insère donc dans un contexte très riche d'élaboration de contes (à travers leur traduction surtout) et ses premiers exemples sont d'abord considérés comme des contes. Le titre du roman de Charles Kingsley en témoigne : *The Water Babies. A Fairy Tale for a Landbaby* (1863)<sup>18</sup>.

La présence d'un chronotope multiple - c'est-à-dire d'une série d'espaces divers : un monde réel - primaire - et un ou plusieurs mondes magiques - secondaires - alternatifs et parallèles (« *secondary world* » / « monde secondaire » *fantasy*) et de temps divers (« *secondary time* » / « temps secondaire » *fantasy*) - est certainement, souligne Maria Nikolajeva, la distinction la plus importante entre la *fantasy* et le conte<sup>19</sup>. Ce dernier se déroule dans un seul monde où tout est possible : les animaux parlent, les désirs se réalisent magiquement, les personnes volent, etc. Bref, en lui, le monde réel et le monde merveilleux se fondent. Dans *Alice's Adven-*

---

<sup>14</sup> En Allemagne, les frères J. et W. Grimm, eux aussi, peaufinèrent leurs contes à chaque nouvelle édition en les édulcorant de plus en plus. Comme l'écrit J. Zipes, les frères J. et W. Grimm éliminèrent les éléments sexuels et érotiques susceptibles d'offenser la morale des classes moyennes, et ajoutèrent de nombreuses références chrétiennes.

cf. Jack ZIPES, *The Complete Fairy Tales of the Brothers Grimm*. New York, Bantam, 1987, p. xxviii.

<sup>15</sup> C. Manlove souligne que le conte, dont l'aspect magique répond à des règles très strictes, et qui récompense la vertu et punit le vice, donne non seulement prise à la morale des Victoriens, mais aussi à toutes leurs angoisses, et ils font bon accueil à un genre basé sur des certitudes et un univers juste et ordonné.

cf. Colin MANLOVE, *The Fantasy Literature of England*. London, MacMillan Press, 1999, p. 167.

<sup>16</sup> cf. Kimberley REYNOLDS, *Children's Literature in the 1890s and the 1990s*. Plymouth, Northcote House, 1994.

<sup>17</sup> C. Manlove définit la *fantasy* comme étant un roman où le surnaturel ou l'impossible sont présents, le surnaturel impliquant la présence de la magie ou du divin et l'impossible signifiant simplement ce qui n'est pas possible.

cf. Colin MANLOVE, *op. cit.*, 2003, p. 3.

<sup>18</sup> Bien que les contes de la tradition populaire anglaise exercent une certaine influence sur la *fantasy* (par exemple, à travers le grand sens pratique, l'intérêt pour les relations familiales, la présence d'êtres en miniature aux côtés de géants, etc.), sa source principale vient avant tout des contes étrangers - surtout des frères J. et W. Grimm et de E. T. A. Hoffmann - même si, dans la *fantasy* on ne retrouve pas, par exemple, l'idée de la magie (des frères J. et W. Grimm), comme un don qui permet aux héros d'accroître leur richesse, et d'élever leur statut. En effet, on rencontre rarement des pauvres qui épousent des princes (ou des princesses). Le retour du héros au statu quo est, au contraire, souvent prévu. Comme une preuve d'une certaine continuité entre la *fantasy* du passé et celle du présent, les personnages de la *fantasy* contemporaine aussi - y compris Harry Potter - tendent à utiliser leurs pouvoirs magiques pour aider les autres, et pas pour eux-mêmes.

<sup>19</sup> Les différentes manières dont les mondes sont reliés constituent la base des différents types de *fantasy*.

cf. Maria NIKOLAJEVA, *The Magic Code : the Use of Magical Patterns in Fantasy for Children*. Stockholm, Almqvist & Wiksell International, 1988.

*tures in Wonderland*, au contraire, comme dans d'autres *fantasy*, tout est placé dans un espace-temps autre, dont les règles et les habitudes diffèrent complètement de l'expérience commune de notre monde <sup>20</sup>.

Le passage du monde quotidien à un autre coïncide souvent avec le passage d'un état de veille à celui de rêve <sup>21</sup> : Tom, le protagoniste de Charles Kingsley, est présenté alors qu'il est en train de s'endormir et qu'il rêve ; Alice, à la fin de ses aventures, se réveille d'un rêve <sup>22</sup> et se retrouve exactement là où elle était avant que ne commencent ses aventures : sur les berges de la rivière, près de sa sœur.

Dans les cas d'intrusions surnaturelles dans le monde réel, quotidien, on parle de *domestic fantasy* (« fantaisie » domestique). Dans celle-ci, Louisa Smith distingue deux vastes catégories : l'une où les figures parentales ont connaissance des êtres magiques ou de ce quelque chose de magique avec lequel leurs enfants sont en contact et ils l'acceptent (*Mary Poppins*, de Pamela Lyndon Travers (1934), par exemple) ; l'autre où le rapport des enfants avec le magique exclut les adultes comme dans *Five Children and It*, d'Edith Nesbit (1902) et *Puck of Pook's Hill*, de Rudyard Kipling (1906), par exemple <sup>23</sup>.

Dans les cas où l'histoire - complètement située dans le monde secondaire - s'inspire du mythe, les pouvoirs surnaturels de ses héros évoquent ceux des héros épiques tels que Beowulf, Achille et Ulysse ; le décor comme le style dérivent de la romance médiévale (en particulier de la tradition du cycle d'Arthur) ; la structure est toujours celle du conte magique ; on parle de *high fantasy* (« haute fantaisie »). Commencée par William Morris avec *The Wood beyond the World* (1895), la *high fantasy* continue avec *The Sword in the Stone*, de Terence Hanbury White (1939) et *The Lord of the Ring*, s'adressant à un certain type de lecteurs plutôt qu'à un lecteur d'une tranche d'âge déterminée. Ce n'est donc pas un hasard si elle est lue aussi bien par les jeunes que par les moins jeunes <sup>24</sup>.

## Le fantastique et la *fantasy*

Il a été dit à plusieurs reprises que la transformation radicale des modèles culturels et un élan très fort vers le renouveau provoqué par la littérature romantique sont à

<sup>20</sup> Dans cet espace-temps autre, la fonction de « *wish-fulfilment* » (désir réalisé) démontre l'analogie de la *fantasy* avec le phénomène du rêve qui, comme nous l'a enseigné S. Freud, représente un certain état de choses tel que je le voudrais ; son contenu est donc un assouvissement du désir et sa raison est un désir.

cf. Sigmund FREUD, *L'interpretazione dei sogni*. Torino, Bollati Boringhieri editore, 1976, p. 127.

<sup>21</sup> Les histoires d'Alice, avec leur cadre et les transitions oniriques, ne sont pas des contes, selon J. R. R. Tolkien. L'auteur souligne qu'il ne faut pas confondre la fantaisie et le rêve, où l'art n'est nullement présent, ni la fantaisie et le désordre mental, l'illusion ou l'hallucination. La fantaisie est une activité humaine naturelle qui ne détruit ni n'offense la raison. Au contraire, plus la raison est claire et intense, plus la fantaisie œuvre correctement.

<sup>22</sup> Beaucoup de *fantasy* pour adultes du XIX siècle, comme *Phantastes* (1858) de G. MacDonald, prennent également la forme du rêve. Les Victoriens étaient très intéressés par les rêves dans la mesure où ils témoignaient du monde de l'esprit et étaient l'expression de l'intellect.

cf. Colin MANLOVE, *op. cit.*, 2003.

<sup>23</sup> cf. Louisa SMITH, « Real Garden with Imaginary Toads : Domestic Fantasy », dans Hunt P., dir., *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London and New York, Routledge, 1996. Peter HUNT et al., *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London and New York, Routledge, 1996.

<sup>24</sup> cf. C. W. SULLIVAN III, « High Fantasy », dans Hunt P. et al., *op. cit.*, pp. 303-313.

la base même de l'apparition du fantastique dans la littérature européenne du XIX<sup>e</sup> siècle. L'intérêt pour la littérature fantastique trouve en effet son origine dans les bouleversements sociaux et idéologiques provoqués par la révolution industrielle et par l'échec des révolutions (la Révolution française et celles de 1848 et de 1870) : de là une perte de confiance dans l'exaltation positiviste du progrès, de la rationalité et de la science, et de grosses déceptions qui poussèrent certains écrivains à chercher refuge dans une irrationalité nostalgique ou dans une sublimation de la nature, comme dans le cas des poètes romantiques anglais de première génération (William Wordsworth en tête). Entre la problématique romantique et la problématique fantastique<sup>25</sup>, il y a un rapport très étroit, tout comme il y a un rapport étroit entre la thématique fantastique et la thématique du conte.

La *fantasy* fait partie, comme la *science fiction* et l'*horror*, du vaste domaine de la littérature fantastique.

Dans la classification des sous-genres du fantastique de Tzvetan Todorov<sup>26</sup>, la *fantasy* - aussi bien que le conte - entre dans la catégorie du merveilleux : le surnaturel accepté, une manière d'appréhender le monde sous un aspect magique, miraculeux, prodigieux. Alors que le fantastique provoque l'hésitation quant à l'interprétation du phénomène inexplicable qui dérange notre propre système de pensée, le merveilleux, au contraire, ne provoque pas d'hésitation, mais est immédiatement appréhendé pour ce qu'il est : un monde autonome, cohérent, entièrement séparé du réel, un ailleurs de liberté qui a un pouvoir réparateur, qui permet de retrouver l'unité avec le cosmos, l'osmose avec la nature et avec soi-même. Les miraculeuses métamorphoses de la citrouille et des rats - que l'on trouve par exemple dans le conte de *Cendrillon* (1697) de Charles Perrault - ne nous étonnent pas : elles sont justifiées par la logique merveilleuse du conte. De la même manière, les prodiges de la *fantasy* ne sont pas perturbants<sup>27</sup>, car ils ont lieu dans un monde alternatif et parallèle, dans un ailleurs.

---

<sup>25</sup> Selon R. Ceserani, la conception de l'amour romantique - qui canalise toutes les pulsions de l'éros vers un idéal absolu d'union parfaite et éternelle, et qui est confronté à une réalité médiocre qui témoigne à chaque fois du caractère irréalisable de l'idéal - est à la base de la naissance de certains des genres majeurs de la littérature du début du XIX<sup>e</sup> siècle, comme celui de la narration historique et fantastique.

cf. Remo CESERANI, *Il fantastico*. Bologna, Il Mulino, 1996.

<sup>26</sup> cf. Tzvetan TODOROV, *Introduction à la littérature fantastique*. Paris, Le Seuil, 1970.

<sup>27</sup> Le concept de « perturbant » - que T. Todorov incorporait dans sa définition du « fantastique » et que S. Freud étudia à propos d'E. T. A. Hoffmann avec l'analyse du récit « *Der Sandmann* » - a été appliqué à L. Carroll, à ses deux aventures d'Alice, intitulées *Alice's Adventures in Wonderland* et *Through the Looking-Glass and What Alice Found There* et, en outre, à *Snark*.

Comme le souligne L. Bellatalla, Alice vit dans un monde à l'envers où se déroulent des actions apparemment semblables à celles de son monde : on boit le thé, on consulte l'horloge, on joue aux échecs. Mais le principe qui domine le monde des merveilles et de la structure du langage est l'absurde, c'est pourquoi l'ordre auquel Alice est habituée disparaît. L'incertitude et l'inquiétude l'envahissent alors et son rêve risque de se transformer en cauchemar dans la mesure où, perdant la capacité logico-linguistique, elle en arrive à douter de son identité.

cf. Luciana BELLATALLA, « Hoffmann e Carroll : la fiaba al limite ? », dans Cambi F., dir., *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*. Pisa, Edizioni ETS, 1999, p. 145.

## La *fantasy* subversive et conservatrice

Rosemary Jackson - qui, après Tzvetan Todorov, et sous l'influence de Sigmund Freud, Jacques Lacan, Hélène Cixous et Michel Foucault - a continué à approfondir les thèmes et le rôle de la littérature fantastique, utilise le terme *fantasy* pour indiquer toute la littérature fantastique (créant peut-être une certaine confusion avec le sous-genre *fantasy* théorisé par John Ronald Reuel Tolkien) et parle de cette littérature en tant que « mode », c'est-à-dire en tant que catégorie plus ample et plus flexible, moins rigide, que celle du genre littéraire car moins codifiée : « *There is no abstract entity called "fantasy" [...]* », soutient-elle, « *[...] there is only a range of different works which [...] seem to be generated by similar unconscious desires* »<sup>28</sup>.

Rosemary Jackson donne du fantastique une interprétation psychanalytique et sociologique : en tant que forme du langage de l'inconscient, mais aussi en tant que forme de lutte sociale subversive qui s'oppose à l'idéologie dominante de la période historique au cours de laquelle elle se manifeste. Elle parle de la transposition, dans le domaine littéraire, d'une impulsion psychique primaire visant à la gratification des désirs réprimés ou à la compensation des déceptions et des résistances que l'expérience quotidienne nous présente.

Aux côtés d'une *fantasy* « subversive », qui est celle qui l'intéresse le plus, elle découvre chez quelques auteurs victoriens (Charles Kingsley, George MacDonald, Rudyard Kipling, etc.) une production qui appartient plus à la littérature du merveilleux qu'au fantastique - et qu'elle définit comme *faery* ou *romance literature* - c'est-à-dire une *fantasy* « conservatrice » qui ne problématise pas la réalité<sup>29</sup>. Ces auteurs, selon elle, en refusant toute confrontation profonde avec le malaise existentiel, donnent à leur désir la forme de la nostalgie et d'une attente religieuse, et leur utopie - qui veut projeter une vision de mondes meilleurs où les êtres humains peuvent satisfaire des désirs primordiaux (comme par exemple franchir les distances du temps et de l'espace et communiquer avec d'autres êtres vivants) - se présente alors comme une régression romantique dans un passé légendaire et mythifié, et donc comme une régression de caractère conservateur. Rosemary Jackson place John Ronald Reuel Tolkien dans ce même groupe d'auteurs.

## John Ronald Reuel Tolkien, théoricien de la *fantasy*

Les auteurs victoriens de *fantasy* considèrent le Romantisme de première génération (de William Wordsworth et de Samuel Coleridge) et sa vision de la nature, son culte de l'enfant, sa soif d'infini, etc., comme étant un grand patrimoine héréditaire

<sup>28</sup> Rosemary JACKSON, *Fantasy. The Literature of Subversion*. London and New York, Routledge, 1981, pp. 7-8. Traduction libre : « [...] il n'existe pas d'entité abstraite qui s'appelle *fantasy* ; il n'existe qu'une série d'œuvres différentes qui [...] semblent être générées par des désirs inconscients identiques ».

<sup>29</sup> J. Zipes n'est pas d'accord avec R. Jackson sur ce point. Selon la critique, il est possible de rencontrer une subversion en acte même à l'intérieur du discours du conte/fantasy tenu par quelques auteurs victoriens comme, par exemple, G. MacDonald.

cf. Jack ZIPES, *Fairy Tales and the Art of Subversion : the Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. London, Heinemann Educational Books, 1983.

où ils puisent à pleines mains. Par la suite, avec son essai *On Fairy-Stories* (1939), où il expose la théorie sur laquelle il structure ses romans et où il suit l'exemple du Victorien George MacDonald, John Ronald Reuel Tolkien - en répondant aux critiques suscitées par la publication de son *The Hobbit* (1936), accusé d'être une histoire pour enfants, et surtout une fuite de la réalité (une des accusations communément adressées par les intellectuels les plus engagés, esclaves du réalisme) - confère une légitimité au genre *fantasy* à travers l'institution d'un rapport efficace entre la *fantasy* et la poésie romantique. Dans cet essai il souligne comment une *fairy-story*<sup>30</sup> n'est pas tant une histoire où les elfes et les fées sont protagonistes mais plutôt une histoire située dans la *faery* (ou *fairy-land*), le monde où ces créatures vivent et agissent, un univers magique, secondaire, un « royaume dangereux » auquel le « subcréateur » donne la vie et à l'intérieur duquel ce qu'il raconte est vrai selon les lois de son monde<sup>31</sup>.

En s'appuyant sur le besoin social d'imagination religieuse du public occidental, John Ronald Reuel Tolkien assigne à la *fantasy* le rôle d'offrir à ses lecteurs une consolation : les deux autres fonctions qu'il attend d'elle sont l'évasion et la redécouverte. La consolation de l'histoire qui finit bien est celle qu'il définit comme « eucatastrophe » (c'est-à-dire une bonne catastrophe) : le brusque retournement heureux. Une grâce soudaine et miraculeuse, qui ne nie pas l'existence de la « discatastrophe », de la douleur et de l'échec, mais qui nie la défaite finale et universelle et est - de cette façon - un *evangelium* fournissant une vision fugace de la « Joie » et de la « Gloire » chrétiennes (qui n'est pas différente de la « Gloire » produite par l'« eucatastrophe » de la *fantasy*). La réalité avec laquelle on entre en contact grâce à la *fantasy* est une réalité plus profonde et cette expérience ne peut se distinguer de l'expérience religieuse. Pour John Ronald Reuel Tolkien, la *fantasy* cesse d'être seulement littérature et devient explicitement véhicule de religion. Son romantisme devient un romantisme chrétien tel qu'il se manifeste à l'évidence dans *The Lord of the Rings* (mais aussi dans *The Hobbit*) où - en contradiction avec le sombre désespoir et le sens de perte irréparable, de catastrophe imminente qui émane de l'antique épopée nordique et anglo-saxonne (y compris le *Beowulf*) à laquelle John Ronald Reuel Tolkien se réfère - les héros, devant l'inéluctable présence du Mal en ce monde, même dans les moments de plus grande faiblesse et de désespoir, sont toujours éclairés et soutenus par l'« Espérance ». Et ceci bien que le

---

<sup>30</sup> Le terme *fairy-story* (ou *fairy-tale*) dérive du français conte de fées. Il devint très populaire en Angleterre après la publication des *Contes de fées* de Madame M. d'Aulnoy en 1697 - 1698 - titre traduit en anglais l'année suivante comme *Tales of the Fairys* - et fut appliqué ensuite à tous les types de contes, éclipsant progressivement le terme *folk-tale* qui recouvrait une vaste gamme de récits oraux : anecdotes, histoires d'animaux, légendes, etc.

<sup>31</sup> À cette théorie de J. R. R. Tolkien se réfère la théorie de l'imagination créatrice formulée par S. Coleridge dans la *Biographia Literaria* (1817). Partant de cette théorie, il fait la distinction entre l'imagination et la fantaisie et considère cette dernière comme la capacité à décrire des objets ou des images qui n'appartiennent pas au monde primaire. Il considère que l'artiste est capable de créer un monde secondaire (opposé au monde primaire), et qu'il est donc subcréateur dans la mesure où, en récupérant la capacité qu'il possédait avant la chute, il enrichit la création à travers sa subcréation et, d'une certaine façon, se substitue à Dieu. En tenant de tels propos, J. R. R. Tolkien démontre qu'il partage avec S. Coleridge, et les Romantiques, l'idée de l'aspect divin du processus créatif. Mais, à la différence de S. Coleridge, il pense que, grâce aux capacités enchantées de l'écrivain et à la crédibilité de sa fantaisie, le lecteur peut être plongé dans le monde secondaire qui lui est proposé sans devoir actionner aucun mécanisme de « suspension volontaire de l'incrédulité », mais simplement en croyant, puisque ce qu'on lui propose est « vrai » au sein de ce monde, du moment qu'il correspond aux lois qui sont en vigueur dans celui-ci.

mot « Dieu » n'apparaisse pas une seule fois dans le roman où la religiosité prend plutôt l'aspect d'une vision sacrée de l'existence qui envahit la « *middle-earth* » et ses habitants qui participent, avec le monde qui les entoure, à un rapport complètement naturel avec le transcendant <sup>32</sup>.

La nostalgie et l'attente religieuse qui caractérisent les *faery-romance* de John Ronald Reuel Tolkien et de certains auteurs victoriens de *fantasy* sont critiquées par Rosemary Jackson comme étant une régression romantique de caractère conservateur. Mais l'on pourrait objecter que le christianisme et les religions transcendantes, en renvoyant toute correction de l'injustice terrestre dans l'au-delà, finissent par produire une complicité objective avec l'oppression et le conservatisme ; toutefois, il est également vrai que la croyance en l'impossibilité d'un paradis sur Terre (une société parfaite réalisée une fois pour toute), peut constituer un ferment progressiste, potentiellement révolutionnaire, qui porte en lui l'idée d'être toujours en chemin vers la Terre Promise et la fin des temps. Avec leur foi, les chrétiens renforcent la résistance aux déceptions, y compris celle qui peut naître de l'illusion de pouvoir réaliser une révolution parfaite. Peut-on alors déduire que l'opinion exprimée par Rosemary Jackson peut être mise en doute ?

### **Le binôme enfance/nature**

L'élément religieux que, dans les années trente, John Ronald Reuel Tolkien attribue à la *fantasy* ramène à la poésie romantique.

À la base du mouvement romantique, il y a une conception dynamique (vitaliste) du monde (métaphorisée dans l'image d'un organisme, d'une plante, d'un arbre) <sup>33</sup> selon laquelle le monde n'est plus une création faite une fois pour toute - avec Dieu au sommet et chaque chose à sa place précise dans l'échelle - mais une création en cours où la nature se crée constamment, où l'homme (partie de la nature) se crée sans cesse et où Dieu n'est plus transcendant mais immanent, perceptible dans ses différentes manifestations aussi bien chez l'homme que dans la nature, et identifié avec la même force créatrice de l'univers. Dans cette vision du monde, le principe divin n'est pas distinct du monde, mais imprègne l'univers et se réalise en lui : Dieu est dans la nature et le rapport entre l'homme et la divinité n'est pas le rapport entre la créature et le créateur, mais le rapport de la partie et du tout.

Une conception semblable du monde animé demandait des réponses. La première fut celle du vitalisme panthéiste - suggérée en grande partie par les philosophes de la nature en Allemagne au cours des premières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle et reprise par les Anglais - qui voyaient un dessein, un destin dans l'évolution des créatures, selon lequel la nature était théologiquement et téléologiquement orientée. L'autre réponse, donnée par les scientifiques matérialistes autour de 1850, fut celle du dé-

<sup>32</sup> cf. Enrico GIACCHERINI, *Il cerchio magico. Il romance nella tradizione letteraria inglese*. Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 1984, p. 162.

<sup>33</sup> Cette conception s'oppose à la conception statique - métaphorisée dans l'image de l'horloge - qui n'admet pas, par principe, ni le changement, ni le progrès, et qui avait survécu au XVIII<sup>e</sup> siècle parce qu'elle servait aussi, avec ses hiérarchies, à renforcer les grandes conceptions monarchiques et l'absolutisme des Etats.

veloppement dominé uniquement par des causes occasionnelles et matérielles<sup>34</sup>. Nous reviendrons sur ce point.

Les Romantiques anglais vécurent en plein climat de vitalisme panthéiste : nombreux furent leurs vers qui s'en inspirèrent, même si dans leurs poésies, les références, plus ou moins explicites, à l'éthique chrétienne ne manquent pas : dans *The Rime of the Ancient Mariner*, de Samuel Coleridge (1798), par exemple, à travers le récit fascinant du marin, il est possible de reconnaître l'assassinat du Christ dans l'albatros capturé et tué.

Pour William Wordsworth, la nature est vivante ; elle pousse, elle change ; elle est l'incarnation de Dieu. Sa voix est une voix de vie. Et il existe des états d'âme où l'on peut sentir cette voix, lorsque « Nous voyons dans la vie des choses. » :

« [...] *For I have learned  
To look on nature [...]  
[...] And I have felt*

*A presence that disturbs me with joy  
Of elevated thoughts ; a sense sublime  
Of something far more deeply interfused,  
[...]  
A motion and a spirit that impels  
All thinking things, all objects of all thoughts,  
And rolls through all things [...]* »<sup>35</sup>

Le désir, très fort chez William Wordsworth et Samuel Coleridge (mais déjà aussi chez William Blake, lorsqu'il écrit : « *Each grain of sand / Every stone on the land / Each rock and each hill / Each fountain and drill / Each herb and each tree / Mountain, hill, earth, and sea / Cloud, meteor, and star / Are men seen afar.* »<sup>36</sup>) de se confondre, de s'annuler presque dans les objets de la nature (les montagnes, le paysage, etc.), souvent projeté dans les personnages les plus humbles, est basé sur le refus d'une conception d'origine mécaniste et constitue une critique de la

---

<sup>34</sup> cf. Marcello PAGNINI, « Introduction », dans Pagnini M., dir., *I contesti culturali della letteratura inglese. Il Romanticismo*. Bologna, Il Mulino, 1986.

<sup>35</sup> William WORDSWORTH, « Lines Composed a Few Miles above Tintern Abbey » (1798), dans Abrams M. H. et al., *The Norton Anthology of English Literature*. Vol. 2. New York - London, Norton & Company, 1979, p. 157. « [...] Car j'ai appris / À regarder la nature [...] / [...] Et j'ai senti / Une présence qui me trouble, avec la joie / Des pensées élevées ; le sentiment sublime / D'une chose profondément infuse en moi / [...] / Mouvement, esprit, qui donne impulsion / À toute chose pensante, à tout objet de la pensée / Et coule à travers tout [...] », extrait de William WORDSWORTH, « Vers composés quelques kilomètres en amont de Tintern Abbey », dans Wordsworth W., *Poèmes*. Traduction de F. R. Daillie. Paris, Editions Gallimard, 2001, p. 35.

<sup>36</sup> W. Blake dans une lettre adressée à T. Butts, le 2 octobre 1800.

Traduction libre : « Chaque grain de sable / Chaque pierre sur la terre / Chaque roche et chaque colline / Chaque fontaine et ruisseau / Chaque brin d'herbe et chaque arbre / Montagne, colline, terre et mer / Nuage, météore et étoile / Sont des hommes vus de loin. »

<sup>37</sup> Mais elle peut aussi être dangereuse, pas toujours bienveillante. Dans les histoires de J. R. R. Tolkien, par exemple, certains arbres sont sages et bons, d'autres sont au contraire mauvais.

<sup>38</sup> cf. Alison LURIE, *Boys and Girls Forever. Reflections on Children's Classics*. London, Chatto & Windus, 2003.

société bourgeoise et de la révolution industrielle qui avaient créé un monde fait de chemins de fer, de machines, d'horloges, un monde gris et déformant qui avait tué la nature, le paysage, la campagne et la végétation. La nature devient une espèce de consolation, de sublimation, dès lors que les aspirations politiques (le rêve de France comme terre promise de liberté) sont frustrées, mais aussi un moyen pour fuir la finitude de l'existence, vers l'absolu, l'éternel.

La nature est vivante, magique <sup>37</sup>, même dans les contes où la magie se concentre dans la forêt, dans les bois, souvent enchantés, où il y a des loups, des ours, des cerfs sous l'apparence desquels peuvent se cacher des princes ou des princesses travestis, et des maisons en pain d'épices avec des fruits confits, des sorcières, des dragons, des géants.

La nature est également vivante, magique, dans la *fantasy* du XIX<sup>e</sup> siècle. Comme le souligne Alison Lurie, de façon plus ou moins responsable, de nombreux auteurs de classiques pour l'enfance (il s'agit, pour la plupart, de textes *fantasy*) sont des panthéistes <sup>38</sup>. La nature pénètre leurs romans sous la forme du jardin, de la forêt, mais aussi de bois, de plantes ou, plus simplement, d'éléments : la terre (*Alice's Adventures in Wonderland* se déroule sous terre), l'eau, l'air. L'eau et le vent ont souvent des pouvoirs magiques et deviennent de véritables protagonistes comme dans *The Wind in the Willows*, où l'on compte la Tamise au nombre des personnages, et où l'on assiste à une sorte de « Vision » de Pan, dieu de la nature, protecteur des petits animaux :

« *This is the place of my song-dream, the place the music played to me* », *whispered the Rat, as if in a trance*. « *Here, in this holy place [...] we shall find Him !* »  
« *Then suddenly the Mole felt a great Awe fall upon him [...] It was no panic terror, indeed he felt wonderfully at peace and happy [...] he knew it could only mean that some august Presence was very, very near [...] When they were able to look once more, the Vision had vanished, and the air was full of the carol of birds [...]* » <sup>39</sup>

Un vent romantique souffle dans les romans de Kenneth Grahame et George MacDonald, en amenant « *the sweet breath of heaven* » (le doux souffle du paradis) de William Wordsworth :

« *O there is a blessing in this gentle breeze,*  
*[...] To none more grateful than to me; escaped*  
*From the vast city, [...]* » <sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Kenneth GRAHAME, *The Wind in the Willows*. Ware, Wordsworth Classics, 1993, pp. 103-104.

Traduction libre : « “ C'est l'endroit où j'ai entendu la chanson en rêve, l'endroit où la musique jouait pour moi ”, murmura le Rat, comme en transe. “ Ici, dans ce lieu sacré [...] nous Le trouverons ” ! Tout à coup, la Taupe sentit un grand sentiment de crainte l'envahir [...] Rien à voir avec la peur panique -il se sentit en effet merveilleusement serein et heureux [...] cela ne pouvait que signifier qu'une auguste Présence était très, très proche [...] Lorsqu'ils furent capables de regarder à nouveau, la Vision avait disparu, et les airs retentissaient du chant joyeux des oiseaux [...] »

<sup>40</sup> William WORDSWORTH, « The Prelude or Growth of a Poet's Mind » (1850), dans Abrams M. H. et al., *op. cit.*, p. 257.

Dans *At the Back of the North Wind*, Diamond est réveillé par une voix magique qui susurre dans le vent et qui lui demande de le laisser entrer chez lui. Il l'écoute et se retrouve face à une figure divine - *North Wind (Vent du Nord)* - qui sauve le héros des bas-fonds de Londres et le transporte dans une série de merveilleux voyages nocturnes.

Les animaux parlent (dans *The Wind in the Willows*, les protagonistes sont une taupe, un blaireau, etc.) et les héros dialoguent avec eux et avec la nature, pour en devenir partie intégrante. Dans la nature, ils trouvent refuge et protection, se sentent chez eux dans ses espaces et ses éléments, ils n'ont pas besoin de parents humains comme les enfants perdus de Peter Pan qui, abandonnés par les adultes, sont recueillis, nourris, soignés par la nature qui installe pour eux un abri et un berceau au milieu des racines des arbres, dans les lieux habités non seulement par les enfants, mais aussi par les habitants du petit peuple et les animaux<sup>41</sup>.

Nature et enfance deviennent l'emblème l'une de l'autre. L'enfance qui ne s'est pas encore séparée, disjointe, différenciée de la nature, devient pour les Anglais le moyen de récupérer ce rapport harmonieux avec la nature que la révolution industrielle avait mis en crise<sup>42</sup>.

De nouveau, il nous faut remonter à William Wordsworth :

*« There was a time when meadow, grove, and stream,*

*The earth, and every common sight,*

*To me did seem*

*Appareled in celestial light,*

*The glory and the freshness of a dream.*

*It is not now as it hath been of yore -*

*Turn wheresoe'er I may,*

*By night or day,*

*The things which I have seen I now can see no more.*

[...]

*Whither is fled the visionary gleam ?*

*Where is it now, the glory and the dream ?*

[...]

*Heaven lies about us in our infancy !*

[...]

---

« Une bénédiction, cette brise légère / [...] / qui ne peut rencontrer plus reconnaissant que moi, qui ai fui [...] la grande ville [...] », extrait de

William WORDSWORTH, « Le prélude, croissance de l'esprit d'un poète », dans Wordsworth W., *op. cit.*, 2001, p. 45.

<sup>41</sup> cf. Giorgia GRILLI, « I classici inglesi », *Tratti*, No 71, primavera 2006, p. 86.

<sup>42</sup> *ibid.*

*The Youth, [...]*

[...] *still is Nature's Priest, [...]* »<sup>43</sup>

Replacés dans leur matrice naturelle, bestiale, les protagonistes de la *fantasy* portent sur leur corps les signes de leur essence naturelle<sup>44</sup>, comme dans *Peter Pan or the Boy Who Would not Grow Up*, où le héros, moitié oiseau, moitié homme, vole ; comme dans le cas des enfants aquatiques de *The Water Babies. A Fairy Tale for a Landbaby* ; ou comme dans le cas de plusieurs personnages pas totalement humains (dans la mesure où leurs mains ont conservé des traits bestiaux comme les pattes d'un ours) de *The Princess and Curdie* (George MacDonald, 1882).

Ces signes renvoient plutôt à Charles Darwin qui, justement dans ces années-là, élaborait, avec une scrupuleuse méthode scientifique, ses théories évolutionnistes dans *The Origin of Species* (1859)<sup>45</sup> où il cherchait l'origine de l'homme dans ses ancêtres les singes, en démontrant que la nature avait le pouvoir de transformer ses propres formes en un jeu évolutif ; même si les exemples de *fantasy*, où les changements produisent le contraire de l'évolution humaine, ne manquent pas. Il suffit de penser au sixième chapitre d'*Alice's Adventures in Wonderland* où un nouveau-né, qu'Alice sauve d'une duchesse hystérique, se transforme en cochon rose :

« [...] *the baby grunted again, and Alice looked very anxiously [...]* *There could be no doubt that it had a very turn-up nose, much more like a snout than a real nose : also its eyes were getting extremely small for a baby [...]* *when it grunted again*

<sup>43</sup> William WORDSWORTH, « Ode : Intimations of Immortality from Recollections of Early Childhood » (1807), dans Abrams M. H. et al., *op. cit.*, pp. 213-215.

« Il fut un temps où près, rivières et bosquets, / En tout spectacle familier de cette terre, / M'apparaisaient / Parés de lumière céleste, / Et de toute la gloire et la fraîcheur du rêve. / Ce n'est plus aujourd'hui comme ce fut jadis. / Et où que je me tourne, / De nuit, de jour, / Je ne peux plus revoir ce qu'alors je voyais. / [...] / Où donc a disparu ce rayon visionnaire ? / Où sont donc, aujourd'hui, cette gloire et ce rêve ? / [...] / Le ciel nous entoure au temps de notre enfance, / [...] / Le jeune homme [...] / [...] est toujours prêtre de la Nature, [...] », extrait de William WORDSWORTH, « Ode, pressentiments d'immortalité », dans Wordsworth W., *Ballades lyriques*, suivies de « Ode, pressentiments d'immortalité ». Traduction de D. Peyrache-Leborgne et S. Vige. Paris, José Corti, 1997, pp. 323-329.

<sup>44</sup> Giorgia GRILLI, *op. cit.*, pp. 81-88.

<sup>45</sup> *De l'origine des espèces*, de Ch. Darwin, publié en 1859, fut suivi, pendant plusieurs dizaines d'années, de discussions passionnées, et souvent enflammées, et de polémiques - aussi bien sur le plan strictement scientifique que sur le plan philosophique, religieux, sociologique, culturel - qu'on ne pouvait ignorer.

Ces théories prévoient la transformation progressive des espèces qui trouve dans la sélection naturelle (avec, à la base, la notion de lutte pour l'existence et de survie du plus fort) la cause de l'évolution. En d'autres termes, Ch. Darwin démontre que la nature a le pouvoir de transformer ses formes en un jeu évolutif. Certaines personnes reconnurent que l'homme descendait du singe (entre les singes et les anges, B. Disraeli déclarait toutefois préférer les anges et beaucoup d'Anglais de la société victorienne étaient d'accord avec lui !); mais d'autres, tout en admettant l'évolution des animaux et des plantes, postulèrent un acte de création distinct pour le genre humain. D'autres encore scindèrent l'âme du corps, et reconnurent l'origine animale du corps humain où Dieu pourrait avoir insufflé l'âme immortelle. Des interprétations de différentes tendances philosophiques et religieuses, antithétiques à celle de Darwin, reconnurent la théorie de l'évolution, tout en la considérant comme dirigée dans une direction déterminée par une force immanente ou transcendantale, qui ne faisait rien d'autre que de mettre en œuvre un dessein prédéterminé. Ces interprétations (proposées sous différents noms) qui veulent exposer - en ayant recours à des causes surnaturelles ou métaphysiques - ce qui doit être expliqué en termes scientifiques, ne furent pas acceptées par Ch. Darwin qui, tout en reconnaissant l'ample portée de ses théories, essaya toujours de restreindre ses argumentations à un contexte purement scientifique.

[...] *This time there could be no mistake about it : it was neither more nor less than a pig* »<sup>46</sup>.

Comme dans la poésie romantique, dans la *fantasy* aussi se mélangent des formes de panthéisme et des éléments de la religion chrétienne : le jardin, souvent le lieu magique par excellence, représentant la reconstruction du contact primitif de l'homme et de la nature, se charge de connotations symboliques, avec des références évidentes au jardin d'Eden, considéré comme Paradis de la Religion en tant qu'endroit précédant le péché originel et la chute, mais les références à la *fairylant* - la terre des fées de la tradition folklorique - et à la mythologie de caractère pastoral<sup>47</sup> sont malgré tout nombreuses.

Un auteur victorien comme Charles Kingsley (et d'autres avec lui) exprime déjà dans son roman (*The Water Babies. A Fairy Tale for a Landbaby*) une profonde foi dans la Terre Promise et sa certitude absolue en la résurrection. Pourtant, les véritables exemples de *fantasy*, véhicules de la religion chrétienne selon John Ronald Reuel Tolkien, sont à rechercher dans *The Lion, the Witch and the Wardrobe* (le premier des sept romans pour enfants de la saga de Clive Staples Lewis *The Chronicles of Narnia*, 1950 - 1956) et *Tom's Midnight Garden*, de Philippa Pearce, pour ne citer que deux cas.

Le roman de Clive Staples Lewis - où le Roi Lion, fauve corpulent, prêche la paix mais surtout la guerre, meurt et ressuscite pour accourir sur le champ de bataille afin d'aider les forces du Bien à lutter contre celles du Mal conduites par la Sorcière Blanche, immaculée et magnifique - est imprégné de symbolismes chrétiens, tout comme *Tom's Midnight Garden*, un voyage dans le temps, et un voyage dans le passé ; un voyage du monde primaire (les années cinquante du XIX<sup>e</sup> siècle) à un merveilleux monde secondaire qui coïncide avec un magnifique jardin victorien où la nature est à l'apogée de sa splendeur<sup>48</sup>.

## **Le binôme enfance/innocence**

Un leitmotiv de la pédagogie et de la culture littéraire du XIX<sup>e</sup> siècle est qu'il existe une correspondance entre l'enfant et la plante pour suggérer à la fois le caractère naturel, la virtualité/potentialité et l'innocence de l'enfance.

---

<sup>46</sup> Lewis CARROLL, « *Alice's Adventures in Wonderland* », dans Carroll L., *The Annotated Alice*. London, Penguin, 2001, pp. 65-66.

« [...] le bébé grogna de plus belle, et Alice regarda avec inquiétude [...] Il avait sans conteste un nez très retroussé qui ressemblait bien plus à un groin qu'à un vrai nez ; d'autre part, ses yeux devenaient bien petits pour des yeux de bébé [...] lorsqu'il se remit à grogner [...] il ne pouvait plus y avoir l'ombre d'un doute : c'était bel et bien un cochon. », extrait de Lewis CARROLL, *Alice au pays des merveilles*, dans Carroll L., *Œuvres*. Traduction de H. Parisot. Paris, Editions Robert Laffont, 1989, p. 78.

<sup>47</sup> Le jardin, la cabane dans l'arbre, deviennent aussi les endroits où l'enfant peut trouver refuge contre la société adulte et se construire un espace propre, autonome et aventureux. L'île, en tant que lieu non contaminé, est le principal corrélateur réaliste du jardin hédoniste, sa transposition naturelle dans le monde plus mimétique du roman de marine du XIX<sup>e</sup> siècle.

<sup>48</sup> cf. Elena PARUOLO, « *Tom's Midnight Garden* : la " *time fantasy* " di Philippa Pearce », dans Chialant M. T., dir., *Viaggio e letteratura*. Venezia, Marsilio, 2006.

Si, avant le Romantisme, les calvinistes étaient convaincus de la corruption innée de l'enfant et, donc, terrorisés devant la possibilité d'une mort précoce qui aurait signifié pour l'enfant les peines éternelles, après Jean-Jacques Rousseau et avec William Blake, William Wordsworth et Samuel Coleridge, l'enfant est vu de plus en plus comme une heureuse condition d'innocence et de sagesse. De démon potentiel, il se transforme en Dieu, devenant ainsi « *Mighty Prophet ! Seer blest !* » (Voyant béni ! puissant prophète !) <sup>49</sup>

Le préromantique William Blake, dans *Songs of Innocence* (1789) voit dans l'enfance le même pouvoir, la même simplicité visionnaire qui envahit le poète dans ses moments les plus créatifs, l'imagination au travail (de là, le binôme enfance/imagination). William Wordsworth exalte l'enfance dans la conviction que, dans l'esprit pur de l'enfant, dans son innocence, se configure la plus grande capacité de voyance, et donc la plus grande sagesse. Dans *Ode on the Intimations of Immortality from Recollections of Early Childhood* (1807), il présente une véritable synthèse de ses réflexions sur l'homme et la nature, en soulignant combien l'état de nature et la condition de l'enfant représentent l'innocence tandis que le monde de l'expérience représente celui de la chute :

« *Heaven lies about us in our infancy !*

*Shades of the prison-house begin to close*

*Upon the growing Boy,*

*But he*

*Beholds the light, and whence it flows,*

*He sees it in his joy [...] »* <sup>50</sup>

L'image romantique de l'enfant visionnaire qui peut racheter une humanité corrompue par le péché, pénètre aussi la *fantasy*. L'Alice de Lewis Carroll est une enfant romantique, « *Child of the pure unclouded brow / And dreaming eyes of wonder* » <sup>51</sup>, dont l'étonnement et la curiosité dans un monde « sens dessus dessous » (« *topsy-turvy world* ») sont des signes de désarroi vis-à-vis d'un monde adulte qui peut être très répressif et violent. Un autre enfant romantique est Childe Charity, dans *Granny's Wonderful Chair and its Tales of Fairy Times* de Francis Browne (1857). Sa gentillesse aimable (il offre son souper et son lit à un vieux mendiant pendant sept nuits et s'occupe de son chien) contribue à la rédemption

<sup>49</sup> William WORDSWORTH, « Ode : Intimations of Immortality from Recollections of Early Childhood » (1807), dans Abrams M. H. et al., *op. cit.*, p. 216.

William WORDSWORTH, « Ode, pressentiments d'immortalité », dans Wordsworth W., *op. cit.*, 1997, p. 333.

<sup>50</sup> William WORDSWORTH, « Ode : Intimations of Immortality from Recollections of Early Childhood » (1807), dans Abrams M. H. et al., *op. cit.*, p. 215.

« Et le ciel nous entoure au temps de notre enfance, / Puis l'ombreuse prison commence à se fermer / Sur l'enfant qui grandit, / Mais lui perçoit encore la lumière et sa source, / Il la voit dans sa joie. », extrait de William WORDSWORTH, « Ode, pressentiments d'immortalité » (1807), dans Wordsworth W., *op. cit.*, 1997, p. 329.

<sup>51</sup> Lewis CARROLL, « *Through the Looking-Glass and What Alice found there* », dans Carroll L., *op. cit.*, 2001, p. 139. Traduction libre : « au front pur et aux yeux rêveurs »

des adultes pécheurs. Un autre encore est Diamond dans *At the Back of the North Wind* : il s'appelle « *God's Baby* » (l'enfant de Dieu), à cause de sa simplicité et de sa sagesse ; et sa mort prématurée semble l'unique possibilité pour un enfant si « précieux » qui n'est pas fait pour une maturité pécheresse : le renvoi au Christ est évident.

## La seconde enfance

L'enfance, chargée de valeur positive par les adultes victoriens et édouardiens, est considérée avec nostalgie. De là, l'origine du modèle de la seconde enfance, retrouvée (en rêve) à l'âge mûr, qui trouve un excellent exemple dans *Alice's Adventures in Wonderland*, un roman qui - même s'il nous montre les changements, les évolutions et les métamorphoses d'Alice, qui agit dans un monde où tout est possible - est caractérisé par un modèle narratif cyclique<sup>52</sup> : quand Alice, qui est sortie de son rêve, finit de raconter ses aventures à sa sœur et s'enfuit parce que l'heure du thé est arrivée, sa sœur aînée commence à son tour à rêver :

« *So she sat on, with closed eyes, and half believed herself in Wonderland, though she knew she had but to open them again, and all would change to dull reality [...] Lastly, she pictured to herself how this same little sister of hers would, in the after time, be herself a grown woman ; and how she would keep, through all her riper years, the simple and loving heart of her childhood ; and how she would gather about her other little children, and make their eyes bright and eager with many a strange tale, perhaps even with the dream of Wonderland of long ago ; and how she would feel all their simple sorrows, and find a pleasure in all their simple joys, remembering her own child-life, and the happy summer days* »<sup>53</sup>.

Dans *Peter Pan*, c'est le même modèle narratif du temps cyclique qui domine : le héros porte Wendy de la chambre des enfants dans la *Neverland* (le Pays de nulle part) et, lorsque Wendy devient adulte, il y amène l'enfant de Wendy, puis d'autres encore ; dans une histoire infinie qui se répète et se renouvelle dans le cœur d'enfant, dans le souvenir de sa propre enfance, dans la poésie de l'enfance, dans la chaîne des générations<sup>54</sup> :

« *When Margaret grows up she will have a daughter, who is to be Peter's mother in turn ; and thus it will go on, so long as children are gay and innocent and heartless.* »<sup>55</sup>

---

<sup>52</sup> Dans la *fantasy* pour enfants du XXe siècle, il est possible de relever une coexistence harmonieuse d'époques différentes : temps cyclique et linéaire, de la mémoire et de l'espoir, fantastique et onirique, historique et actuel, comme on peut le voir dans le roman de Ph. Pearce *Tom's Midnight Garden*.

<sup>53</sup> Lewis CARROLL, « *Alice's Adventures in Wonderland* », dans Carroll L., *op. cit.*, 2001, p. 132.

« La petite fille restait assise, les yeux fermés, et se croyait presque aux pays des merveilles, bien qu'elle sût qu'elle n'avait qu'à les rouvrir pour que tout la ramenât à la terne réalité [...] Finalement, elle imagina sa petite sœur devenue, dans l'avenir, une vraie femme ayant conservé, à travers les années de son âge adulte, le cœur simple et aimant qu'elle avait, étant enfant ; elle la vit entourée d'autres petits enfants dont elle ferait briller les yeux en leur racontant d'étranges histoires, y compris, peut-être, ce vieux rêve du pays des merveilles, et dont elle partagerait les petits chagrins et les naïves joies, en se souvenant de sa propre enfance et des heureuses journées d'été », extrait de Lewis CARROLL, « *Alice au pays des merveilles* », dans Carroll L., *op. cit.*, 1989, pp. 116-117.

<sup>54</sup> cf. Dieter RICHTER, *op. cit.*, p. 97.

<sup>55</sup> James Matthew BARRIE, *Peter Pan*. London, Penguin, 1995, p. 185.

La structure temporelle cyclique présente dans ces deux romans est-elle le signe de la nostalgie pour un principe statique ou une base statique dans un monde qui évolue sans cesse ? Constitue-t-elle une réponse au désir de ne pas voir les changements du temps, en redevenant enfant une seconde fois ? L'éternel retour, en conférant au temps une direction cyclique, annule son caractère irréversible, trahit une ontologie non contaminée par le temps et par le devenir, une ontologie qui remonte aux Grecs, dont la théorie de l'éternel retour est la dernière variante du mythe archaïque de la répétition d'un geste archétypal<sup>56</sup>.

Ce retour en arrière, à un lieu, un âge, est également typique du mécanisme spatio-temporel qui caractérise le roman de formation anglais du XIX<sup>e</sup> siècle, de *Jane Eyre* (1847) à *David Copperfield* (1849 – 1850) en passant par *Great Expectations* (1861). Plus que de roman de formation, écrit Franco Moretti, on a envie de parler de roman de conservation car le monde, en lui, prend un sens seulement s'il est implacablement partagé entre le Bien et le Mal et les expériences les plus significatives ne sont pas celles qui altèrent, mais celles qui confirment les choix faits par l'innocence enfantine<sup>57</sup>.

Dans le roman anglais du XIX<sup>e</sup> siècle - qui s'éloigne de la narration européenne de l'époque - la bourgeoisie veut se voir et se faire voir de façon innocente et choisit l'enfance comme l'étape de la vie la mieux adaptée pour exprimer certaines valeurs qu'elle entend transmettre. Voilà pourquoi la récupération du contact profond avec la nature et l'innocence deviennent ici des valeurs emblématiques et durables.

### **Une dernière réflexion sur la mondialisation de la *fantasy***

Après 1968 il y a l'apparition d'une littérature d'enfance fortement réaliste, ouverte à toutes les problématiques du social (racisme, violence, drogue, rapports difficiles entre les parents, émancipation des mères, solitude, etc.), où l'on ne se trouve plus devant une duplicité de mondes (primaire et secondaire). En effet, les enfants ne sont plus placés dans un monde séparé de celui des adultes, une espèce d'espace fugue, mais dans ce monde, et les différences entre les enfants et les adultes sont de plus en plus indistinctes et ambiguës<sup>58</sup>. Malgré cette apparition, dans le contexte de la mondialisation, la *fantasy*, dans ses multiples formes, (et tout en suscitant, aujourd'hui comme autrefois, des objections et des doutes), continue à être un genre gagnant, marqué par un métissage de plus en plus accentué qui conduit à parler de livres *young adult* (pour jeunes adultes). Dans ceux-ci la transversalité

---

« Quand Margaret aura grandi, elle aura une fille qui sera à son tour la mère de Peter, et ainsi se suivront les générations tant que les enfants seront gais, innocents et sans cœur. », extrait de James Matthew BARRIE, *Peter Pan*. Traduction de H. Robillot. Paris, Editions Gallimard jeunesse, 1997, p. 185.

<sup>56</sup> cf. Mircea ELIADE, *Le mythe de l'éternel retour. Archétypes et répétition*. Paris, Editions Gallimard, 1949.

<sup>57</sup> cf. Franco MORETTI, *Il romanzo di formazione. La gioventù come forma simbolica della modernità nella narrativa europea*. Milano, Garzanti, 1986, pp. 295-288.

<sup>58</sup> cf. Elena PARUOLO, « Les grandes tendances de l'édition jeunesse en Italie à travers la réaction de la presse italienne à la 41<sup>e</sup> édition de la Foire Internationale du Livre pour Enfants (Bologne, 14 - 17 avril 2004) ». Juillet 2004, <http://www.lde.auf.org>.

<sup>58</sup> Elena PARUOLO, « Viaggio nel mondo della letteratura per l'infanzia attraverso la quarantaduesima Fiera Internazionale del Libro per Ragazzi (Bologna 13 - 16 aprile 2005) », *Tratti*, No 71, primavera 2006, pp. 162-171.

concerne non seulement les genres (dans *Harry Potter*, par exemple, la *fantasy* se mêle à la *school story* dont le classique est *Tom Brown's Schooldays*, de Thomas Hughes (1857), mais aussi les lecteurs.

Il s'agit de livres qui s'adressent à la tranche d'âge comprise entre 12 et 18 ans, mais qui peuvent également être lus avec plaisir par les adultes ; des livres qui, partant, réunissent plusieurs générations, à l'instar des contes.

À partir de l'an 2000, la *fantasy* constitue, au sein de la littérature d'enfance, le genre le plus prodigue en best-sellers et le mieux adapté à de spectaculaires transpositions cinématographiques : le succès des aventures de *Harry Potter* (un exemple de littérature d'enfance contemporaine qui a convaincu les jeunes et les adultes), des classiques comme *The Lord of the Rings* et *The Lion, the Witch and the Wardrobe* et leur redécouverte ne constituent que la pointe de l'iceberg. Après ces victoires hollywoodiennes, la *fantasy*, qui a trouvé un nouvel élan, est également produite en quantité industrielle dans des pays comme l'Italie où elle n'avait jamais pris racine auparavant. D'innombrables romans imitant *Harry Potter* ou dans le style de *The Lord of the Rings* inondent le marché éditorial de langue anglaise et les propositions de trilogie avec des héros sans reproche, prêts à lutter contre le Mal, se multiplient.

En conduisant ses lecteurs dans un monde d'aventures, de nature et de spiritualité, plein de respect pour ses créatures, en parlant aux jeunes des animaux et des innombrables choses fascinantes que l'on peut apprendre en les observant, Michelle Paver, avec *Chronicles of Ancient Darkness : Wolf Brother* (2004), même si l'on parle de préhistoire, se situe dans l'antique tradition de représentation du monde naturel en termes magiques, enchantés, merveilleux, propre du folklore, du conte, et de la *fantasy* dont nous avons parlé ici.

Dans son roman <sup>59</sup>, la forêt - un monde de feuilles et de bois, qui sait rassasier, consoler, mais qui est également menaçant - devient le sujet central du livre avec ses plantes et ses animaux qui haïssent et souffrent comme des êtres humains. Le protagoniste parvient à parler le langage des loups, et à écouter la plainte des arbres déchiquetés par les griffes de l'ours possédé par le démon qui veut sa mort.

Dans ce roman, on retrouve la lutte entre le Bien et le Mal et le triomphe du Bien qui caractérisent, sous la poussée du marché, la plupart des titres de *fantasy* contemporaine à la mode (sauf exception), de plus en plus manichéenne, moins complexe et moins intellectuelle que celle des origines, privée de tout aspect subversif, pleine de petits et de grands magiciens.

Les romans de *Harry Potter* aussi, selon Jack Zipes, donnent une vision trop simplement manichéenne, conventionnelle et patriarcale du monde : Harry et ses amis ont tous des âmes pures et aimables. Ils ne boivent pas, ne fument pas et ne se droguent pas. Ils ne disent pas de gros mots, étudient beaucoup, respectent les person-

---

<sup>59</sup> Torak, 12 ans, vit avec son père dans la forêt d'un Nord européen imprécis jusqu'au moment où, devenu orphelin, il doit échapper à un gigantesque ours qui représente une menace non seulement pour lui, mais pour toute la forêt. Il parvient finalement à le vaincre grâce à un guide précieux et inhabituel : un jeune loup avec lequel il affrontera des épreuves de toute sorte.

nes âgées, ne parlent pas de sexe et ne sont pas en proie aux conflits que la plupart des jeunes Anglais et Nord-Américains doivent affronter dans la société contemporaine. Ils incarnent le Bien (mais on ne comprend pas vraiment ce qu'est le Bien). À l'aide de pouvoirs qui le dépassent et de la magie <sup>60</sup>, Harry est appelé à sauver ses amis et le monde de diaboliques méchants, donc du Mal, un Mal éluif qui menace toutefois à chaque recoin et presque à chaque page, un Mal qui, à la fin, est toujours vaincu ; les romans finissant toujours bien <sup>61</sup>.

En parlant de *Harry Potter*, Jean Perrot se demande : « Avons-nous là un nouvel impérialisme de la culture anglaise marquée, en même temps, par une grande culpabilité puritaine ? Comme si ses acteurs culturels étaient en train d'expier littérairement les succès de cette industrie culturelle par une sorte de mauvaise conscience, qui s'exprime à travers la lutte entre le Mal et le Bien ? Mais ceci est l'un des aspects de la mondialisation. » Et il continue : « Je crois que ce qui est inquiétant, c'est la mauvaise conscience d'une société dominée par la matière, par les objets, par le commerce et c'est en même temps une tentative désespérée de trouver une solution par l'enfance [...] aujourd'hui l'enfant est en train de devenir le Christ, le sauveur d'une humanité accablée par les objets et menacée par l'abstraction des réseaux Internet et de la " vidéo-sphère ". Celle-ci est productrice d'angoisse parce que nous sommes en train de nous évaporer loin du réel et pourtant nous n'avons jamais été aussi obsédés par la consommation » <sup>62</sup>.

Mais la société anglaise du XIX<sup>e</sup> siècle n'avait-elle pas tenté, elle aussi, de trouver une solution à ses problèmes - produits par une industrialisation sauvage, par l'échec des idéologies révolutionnaires, etc. - par l'enfance à travers laquelle elle recherchait le Christ, le sauveur de l'humanité pouvant contribuer à la rédemption des adultes pécheurs ?

Cela signifie-t-il que l'enfance, autrefois comme aujourd'hui, continue, dans la *fantasy*, à être une sorte de rempart ? La question est posée.

---

<sup>60</sup> Le recours à la magie de la part de Harry Potter a conduit la droite religieuse américaine à faire interdire les livres dont il est le héros dans les écoles, bibliothèques et librairies. Le fait que Harry Potter soit un magicien n'a pas été apprécié.

<sup>61</sup> cf. Jack ZIPES, *Sticks and stones*. New York, Routledge, 2000.

<sup>62</sup> Interview réalisée par E. Paruolo en 2004.



Fruit de la mise en commun de contributions relatives aux littératures d'enfance et de jeunesse francophones dues à des universitaires du Sud comme du Nord, le présent ouvrage met en évidence la vigueur et la richesse de la recherche dans ce domaine particulier de la littérature dans l'espace francophone. Le lecteur, d'où qu'il provienne, quelles que soient ses origines, sera sans nul doute séduit par la variété des approches et des contenus

---

*La diffusion de l'information scientifique et technique est un facteur essentiel du développement. Aussi, dès 1988, l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), mandatée par les Sommets francophones pour produire et diffuser livres, revues et cédéroms scientifiques, a créé une collection d'ouvrages scientifiques en langue française. Lieu d'expression de la communauté scientifique de langue française, elle vise à instaurer une collaboration entre enseignants et chercheurs francophones en publiant des ouvrages, coédités avec des éditeurs francophones, et largement diffusés dans les pays du Sud grâce à une politique tarifaire adaptée.*

*La collection de l'Agence universitaire de la Francophonie, en proposant une approche plurielle et singulière de la science, adaptée aux réalités multiples de la Francophonie, contribue à promouvoir la recherche dans l'espace francophone et le plurilinguisme dans la recherche internationale.*

---

Prix public : 26,50 euros

Prix préférentiel AUF - pays en développement : 14 euros

ISBN : 978-2-914610-46-9



**eo**  
**ac**  
éditions des  
a r c h i v e s  
contemporaines



Agence universitaire de la Francophonie