

**LABORATOIRE DE RECHERCHE : MINEA**

## **Thèse**

en vue de l'obtention du Doctorat en sciences de l'Éducation

# **Discours et réception littéraire dans les pratiques éducatives et langagières des élèves de seconde en Guyane**

présentée et soutenue publiquement par **Dominique BOISDRON**

le 24 octobre 2016 à Cayenne

### **Membres du jury :**

**Bertrand TROADEC** : Professeur des universités en sciences de l'éducation. Directeur de l'ESPE de l'académie de Martinique. **Rapporteur et Président du jury.**

**Dominique DUCARD** : Maître de conférences en Sciences du langage. HDR en Lettres et sciences humaines. Université de Paris Est Créteil. **Rapporteur.**

**Marcel PARIAT** : Professeur émérite en sciences de l'éducation et directeur de l'UFR sciences de l'éducation et sciences sociales à l'université Paris XII Val de Marne.

**Directeur de thèse : Michel DISPAGNE**, Maître de conférences en Sciences du langage. Université de Guyane. HDR en sciences du langage et sciences humaines.

**Co-directrice : Monique BLERALD**, Professeure des Universités. Cultures langues régionales. Université de Guyane. HDR en Lettres. Université de Guyane.



à la Guyane,

à Stéphane, Joris,

Sélène, Florian, Gabrielle et Effie

## Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de thèse et ma co-directrice de thèse pour leurs conseils, soutien et encouragements durant mes recherches. Mes remerciements s'adressent également aux membres du jury qui me font l'honneur d'examiner ce travail.

Je remercie aussi tout spécialement :

Muriel et Monique pour l'accueil qu'elles m'ont réservé dans leur classe, Lydie, pour sa lecture, les échanges que nous avons eus et le prêt d'ouvrages, Gustave, Jean-Bernard pour leurs lectures, les échanges et leurs conseils, Monique encore pour sa traduction en anglais, Érika, Tatiana et Jennifer pour l'aide technique au maniement du traitement de texte.

Pour les éclairages qu'ils m'ont apportés au cours de cette recherche, tous les auteurs qui figurent dans ma bibliographie et que j'ai pris plaisir à lire et avec lesquels j'ai passé de bons moments de lecture.

Et bien sûr surtout ces jeunes que je présente et dont j'ai suivi les lectures.

## Résumé

Motivée par l'enjeu de la construction du sujet basée sur ses rencontres littéraires, nous nous intéressons aux objets littéraires qu'on prescrit dans le cursus scolaire en Guyane. En rapport avec l'objectif général de cette discipline qui vise la formation du citoyen, nous nous sommes interrogée sur l'opportunité d'accorder au lycée, du moins dans ce contexte, une place plus conséquente aux constructions littéraires basées sur une intelligibilité régionale. Sur ce territoire, l'archétype du sujet moderne, stable et homogène, proposé par l'école et qui légitime la transmission d'une culture nationale génère des situations de décalages que le sujet apprenant a à gérer. Actuellement, dans une société reconfigurée par les migrations massives de la fin du XXe siècle, la conjonction de référents traditionnels, issus d'une culture primaire, superposés aux discours médiatiques ambiants, multiplie les effets de ces écarts. Nous postulons que soumettre aux lycéens de cette région des objets littéraires qui traitent de discours sur le pays et des attitudes citoyennes liées à celui-ci leur permet de mobiliser des ressources pertinentes qu'ils peuvent réinvestir dans leur parcours d'apprenant. Le cadre théorique de l'étude concerne, en matière de constructions citoyennes, l'enjeu de la transmission de la littérature dans cette région, le cadre historique et éducatif qui y est associé, le concept de littérature guyanaise et la mise en relation avec les théories de la réception littéraire et les questionnements scientifiques qu'elles impliquent. Sur la base d'une lecture libre proposée aux élèves et centrée sur un corpus d'écrivains guyanais, il est question en termes d'analyse de discours d'évaluer la pertinence d'une telle proposition. La méthodologie envisagée repose sur une analyse qualitative des données recueillies. Cette approche épistémologique se veut essentiellement exploratoire, descriptive voire évolutive en fonction des cas de figure rencontrés.

**Mots clefs : Littérature guyanaise - Citoyenneté - Lecture littéraire - Littérature postcoloniale - Sujet lecteur - Atipa - Léon-Gontran Damas - Ismayl Urbain.**

## **Abstract**

Motivated by the challenge of the human being's construction based on the individual reading experience we focused our analysis on regional literature material recommended by the Guyanese State Department of Education. In connection with the general objective of the course of Literature which seeks the education of the citizen we questioned the opportunity to offer high school students, at least in this context, a larger exposure to regional literature that corresponds to their familiar environment and living experience. In French Guiana, the archetype of the modern, stable and homogeneous individual as an academic requirement legitimating the transmission of national culture generates most of the time offset situations that the learner subject has to manage. Nowadays, in a society reconfigured by massive migrations of the late twentieth century, the combination of traditional referents from a primary culture superimposed to the global media speech increases the consequences of those differences. In our opinion, students from French Guiana involved in regional literature that deals with a realistic approach of the society and with a reflection about civism are certainly more able to mobilize the relevant resources that they will reinvest in their personal learning process. The theoretical framework of our purpose is related, in terms of civic training, to the issue of transmission of literature as well as to the historical and educational context associated with it that also include the concept of Guyanese literature and the relation with the theories of literary reception and the scientific questions they imply. On the basis of a free reading offered to students and focused on a Guyanese writer's corpus we intended, in terms of discourse analysis, to assess the relevance of this proposal. Our methodology is based on a qualitative analysis of collected data. This epistemological approach is essentially exploratory, descriptive or progressive depending on the situations encountered.

**Keywords :** Guyanese literature - Citizenship - Reading literary - Postcolonial literature - Subject reader - Atipa - Léon-Gontran Damas - Ismaïl Urbain.

## Glossaire

BNF	Bibliothèque nationale de France.
CERTS	Centre Européen de Ressources et de recherche en Travail.
CILF	Conseil International de la Langue Française.
CIEF	Conseil International des Études Francophones.
CDDP	Centre Départemental de Documentation Pédagogique.
CRDP	Centre Régional de Documentation Pédagogique.
DOM	Département d'Outre-Mer.
EHESS	École des Hautes Études en Sciences Sociales.
ESPE	École supérieure du professorat et de l'éducation.
IRD	Institut de Recherche et de Développement.
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres.
ORSTOM	Office de la recherche scientifique et technique outre-mer.
SFLGC	Société Française de Littérature Générale et Comparée.
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la science et la culture.

## Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	<b>p. 4</b>
<b>Résumé et mots clefs</b> .....	<b>p. 5</b>
<b>Abstract and keywords</b> .....	<b>p. 6</b>
<b>Glossaire</b> .....	<b>p. 7</b>
<b>Table des matières</b> .....	<b>p. 8</b>
<b>Avant-propos</b> .....	<b>p.15</b>
<b><u>Introduction</u></b> .....	<b>p.19</b>
<b><u>Chapitre 1 : Cadre conceptuel : Littératures et constructions citoyennes.</u></b>	<b>p. 27</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>p. 28</b>
<b>1.1 Littératures et transmission</b> .....	<b>p.29</b>
<b>1.1.1 Culture unitaire et périphérie</b> .....	<b>p. 29</b>
<b>1.1.2 Littérature nationale et transmission d'un patrimoine</b> .....	<b>p. 35</b>
<b>1.1.3 La littérature : une appropriation difficile</b> .....	<b>p. 38</b>
<b>1.1.4 Le lecteur « hors sujet »</b> .....	<b>p. 41</b>
<b>1.2 Réception littéraire : Sujet lecteur et singularité</b> .....	<b>p. 47</b>
<b>1.2.1 Gérer la différence dans l'égalité</b> .....	<b>p. 47</b>
<b>1.2.2 Constructions citoyennes en terre d'Amérique</b> .....	<b>p. 53</b>
<b>1.2.3 École, aspiration à la pleine citoyenneté et réactions</b> .....	<b>p. 62</b>
<b>1.3 Ethos et littérature guyanaise</b> .....	<b>p. 68</b>
<b>1.3.1 Rupture et lignes de faille</b> .....	<b>p. 68</b>

1.3.2 Représentations de l'Autre .....	p. 69
1.3.3 Littératures ancestrales .....	p.77
1.3.4 Genèse d'une modernité .....	p. 81
1.3.5 Voix différentes et émancipation .....	p. 86
1.4. Altérité et citoyenneté .....	p.102
1.4.1 Conscience identitaire : perspectives .....	p.102
1.4.2 Éducation et constructions citoyennes .....	p.106
1.4.3 Savoir-être et être en relation .....	p.110
1.5 Réception littéraire et représentations subjectives .....	p.115
1.5.1 Des lecteurs enchantés .....	p.115
1.5.2 Lecture libre et lecture littéraire .....	p.118
1.5.3 Les théories de la réception littéraire et les modèles de lecteur.....	p.120
1.5.4 Réception littéraire et constructions subjectives .....	p. 122
1.5.5 La lecture littéraire à l'école .....	p. 124
1.5.6 Le sujet lecteur et la lecture littéraire réflexive .....	p. 124
<b><u>Chapitre 2 : Problématique, questions de recherche et hypothèses</u></b> .....	p. 127
<b>Introduction</b> .....	p. 128
<b>2.1 Problématique</b> .....	p.128
<b>2.2 Questions de recherche</b> .....	p. 134
<b>2.3 Hypothèses</b> .....	p. 135
<b><u>Chapitre 3 : Méthodologie relative à l'enquête</u></b> .....	p. 138
<b>Introduction</b> .....	p. 139

<b>3.1</b>	<b>Prémices</b>	<b>p. 139</b>
<b>3.2</b>	<b>Implication du chercheur et positionnement méthodologique</b>	<b>p. 140</b>
<b>3.3</b>	<b>La recherche participative</b>	<b>p. 140</b>
<b>3.4</b>	<b>L'approche qualitative</b>	<b>p. 142</b>
<b>3.5</b>	<b>L'approche qualitative en éducation</b>	<b>p. 143</b>
<b>3.6</b>	<b>La collecte de données</b>	<b>p. 144</b>
<b>3.6.1</b>	<b>L'observation participante</b>	<b>p. 146</b>
<b>3.6.2</b>	<b>Les entretiens</b>	<b>p. 147</b>
<b>3.6.3</b>	<b>Délimitation du public étudié</b>	<b>p. 148</b>
<b>3.6.4</b>	<b>Triangulation et traitement des données</b>	<b>p. 149</b>
	<b><u>Chapitre 4 : Propositions de lecture</u></b>	<b>p. 151</b>
	<b>Introduction</b>	<b>p. 152</b>
<b>4.1</b>	<b>Littérature guyanaise et valeurs éthico-pratiques</b>	<b>p. 152</b>
<b>4.2</b>	<b>Les séquences de lecture</b>	<b>p. 154</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Atipa ou la construction d'une citoyenneté</b>	<b>p. 155</b>
<b>4.2.1.1</b>	<b>L'auteur</b>	<b>p. 156</b>
<b>4.2.1.2</b>	<b>Cadre et action du récit</b>	<b>p. 157</b>
<b>4.2.1.3</b>	<b>Nature de l'ouvrage</b>	<b>p. 158</b>
<b>4.2.1.4</b>	<b>Atipa le philosophe</b>	<b>p. 159</b>
<b>4.2.1.5</b>	<b>Atipa et la question religieuse</b>	<b>p. 160</b>
<b>4.2.1.6</b>	<b>Politique, vie économique et sociale</b>	<b>p. 161</b>

4.2.1.7 Personnages féminins.....	p. 162
4.2.2 Poésie et anthropologie .....	p. 165
4.2.2.1 La Noire ou l'éloge d'Ismaïl Urbain.....	p. 166
4.2.2.1.1 La Guyane présente .....	p. 167
4.2.2.1.2 Un métis qui affirme ses deux cultures .....	p. 170
4.2.2.1.3 La question de la race pour Ismaïl Urbain .....	p. 171
4.2.2.1.4 La question coloniale.....	p. 172
4.2.2.1.5 La réception de son œuvre en Guyane .....	p. 173
4.2.2.2 Blanchi ou la rage de Léon-Gontran Damas.....	p. 174
4.2.2.2.1 Léon-Gontran Damas : Les rencontres .....	p. 174
4.2.2.2.2 Le poète .....	p. 176
4.2.2.2.3 Léon-Gontran Damas et la Guyane .....	p. 177
4.2.2.2.4 Médiateur d'un discours émancipateur.....	p. 178
4.2.2.2.5 Le sujet lecteur de Damas .....	p. 179
<b><u>Chapitre 5 : Présentation et analyse des données</u></b> .....	p. 182
5.1 Outils d'analyse .....	p. 183
5.2 Progression analytique du traitement des données .....	p. 187
5.3 Cartographie des lectures d' <i>Atipa</i> .....	p. 189
5.3.1 Présentation .....	p. 189
5.3.2 Analyse des échanges et des notes de lecture .....	p. 195
5.3.3 Analyse des parcours de lecteurs d' <i>Atipa</i> .....	p. 198

·	5.3.3.1 La lecture de Carl .....	p. 198
	5.3.3.1.1 Ressources socioculturelles .....	p. 199
	5.3.3.1.2 Les jugements d’Atipa .....	p. 203
	5.3.3.1.3 L’altérité .....	p. 206
	5.3.3.1.4 L’influence d’Atipa .....	p. 207
·	5.3.3.2 La lecture d’Éliane .....	p. 209
	5.3.3.2.1 Importance du créole .....	p.211
	5.3.3.2.2 Atipa un modèle .....	p. 213
	5.3.3.2.3 Voir le pays .....	p. 215
	5.3.3.2.4 Une économie florissante .....	p. 217
	5.3.3.2.5 La vie d’aujourd’hui .....	p. 219
	5.3.3.3 La lecture de Francia .....	p. 221
	5.3.3.3.1 La culture guyanaise .....	p. 223
	5.3.3.3.2 Appréciation d’une langue .....	p.224
	5.3.3.3.3 Découverte d’une histoire .....	p. 225
	5.3.3.3.4 Atipa et ses jugements.....	p. 226
	5.3.3.3.5 Échanges et convivialité .....	p. 227
	5.3.3.3.6 Visions et projection .....	p. 229
	5.3.3.4 La lecture de Gary. ....	p. 231

5.3.3.4.1	Identification au personnage .....	p. 232
5.3.3.4.2	En quête de mots .....	p.234
5.3.3.4.3	Jugements paradoxaux .....	p. 235
5.3.3.4.4	Politique, économie et société .....	p. 236
5.3.3.4.5	Religion et philosophie .....	p. 238
5.3.3.4.6	Apport de la lecture et reconstruction .....	p. 241
5.3.3.5	La lecture de Marc .....	p. 244
5.3.3.5.1	Dolos et langue créole .....	p. 245
5.3.3.5.2	Un personnage sociable .....	p. 248
5.3.3.5.3	Histoire et mobilisations citoyennes .....	p. 251
5.3.4	Bilan des lectures d' <i>Atipa</i> .....	p. 254
5.3.3.1	Investissement et mobilisation des ressources .....	p. 255
5.3.3.2	Constructions citoyennes .....	p. 257
5.4	Cartographie des lectures des poèmes <i>Blanchi</i> et <i>La Noire</i> .....	p. 260
5.4.1	Sentiments d'appartenance et décalages .....	p. 266
5.4.2	Créoles et Guyanais .....	p. 266
5.4.3	Le « nous » .....	p. 267
5.4.4	Valorisation pernicieuse .....	p. 268
5.4.5	Engagement .....	p. 269

<b>5.5 Confrontation avec l'hypothèse .....</b>	<b>p. 271</b>
<b><u>Conclusion</u> .....</b>	<b>p. 275</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>p. 281</b>
<b>Index des figures, tableaux et illustrations .....</b>	<b>p. 299</b>
<b><u>Annexes</u> .....</b>	<b>p. 300</b>
<b>1. Comptes rendus des échanges après la lecture d'Atipa Site 1.....</b>	<b>p. 301</b>
<b>2. Comptes rendus des échanges après la lecture d'Atipa Site 2.....</b>	<b>p. 310</b>
<b>3. Grille pour entretien après la lecture d'Atipa.....</b>	<b>p. 328</b>
<b>4. Entretiens avec les lecteurs d'Atipa .....</b>	<b>p. 332</b>
<b>4.1 Entretien avec Carl .....</b>	<b>p. 332</b>
<b>4.2 Entretien avec Eliane .....</b>	<b>p. 349</b>
<b>4.3 Entretien avec Francia .....</b>	<b>p. 367</b>
<b>4.4 Entretien avec Gary .....</b>	<b>p. 385</b>
<b>4.5 Entretien avec Marc .....</b>	<b>p. 408</b>
<b>5. Comptes rendus des échanges après la lecture des poèmes <i>Blanchi</i> et <i>La Noire</i></b>	
<b>5.1 Site 1 .....</b>	<b>p. 426</b>
<b>5.2 Site 2 .....</b>	<b>p. 435</b>
<b>6. Profils des établissements concernés par l'enquête.....</b>	<b>p. 450</b>

## Avant-propos

La motivation de notre projet de recherche trouve sa source dans notre expérience professionnelle. Notre pratique repose entre autres sur la mise en place d'activités pour stimuler la lecture et s'adresse à des adolescents scolarisés au second degré. Manifestement associée à l'enseignement littéraire au sein de l'institution scolaire, cette action de donner à lire a été menée en Guyane durant plus de trente ans en tant que documentaliste. Nous avons eu ainsi l'occasion de travailler en collaboration avec un panel de professeurs de lettres assez varié compte tenu de la mobilité qui existe pour cette profession dans l'enseignement secondaire en Guyane. Durant ces années, nous avons pu constater que les pratiques didactiques des enseignants se concentrent essentiellement sur l'étude de la littérature française et classique. Les élèves concernés s'accommodent plus ou moins de ces exigences lectorales et leurs travaux en rendant compte tentent de se conformer autant que possible aux formes convenues prescrites.

Il est plus rare que les professeurs leur proposent, à ce niveau, des récits traitant des données naturelles et humaines de la Guyane. Sensibilisée à l'importance des discours qui participent à la consolidation de toute communauté humaine, notamment les discours littéraires auxquels nous nous sommes intéressés au fil des ans, nous nous sommes interrogée sur cette pratique. Ce d'autant plus que lors d'activités menées dans l'académie, nous avons remarqué des postures que nous n'avions pas eu l'occasion d'observer dans notre cheminement pédagogique. Liées à des actions lecture amorcées en cours de français ou dans le contexte scolaire, ces réactions d'apprenants tranchaient sur celles plus neutres que nous avons l'habitude de constater. Elles concernaient des interventions menées à partir de supports littéraires qui traitaient d'une réalité plus proche des élèves. Au fil des années, nous avons organisé ainsi des rencontres avec des œuvres des écrivains du pays et nous remarquions souvent un investissement plus soutenu de la part de certains lecteurs. Nous percevions alors une certaine mobilisation des ressources subjectives des jeunes en lien avec les textes lus. L'exemple le plus remarquable eut lieu avec la lecture d'un récit

d'enfance proposé à un groupe d'élèves qui apprenaient à lire dans un collège de Cayenne. Un chapitre de *L'enfant de la mangrove* rédigé par Raphaël Létard (2007) leur avait été proposé en lecture libre. Tout au début de l'activité, une rencontre avec l'auteur avait eu lieu au mois d'octobre en 2008. Les collégiens avaient posé des questions sur le long déplacement à pied que ce dernier faisait pour aller à l'école à Sinnamary<sup>1</sup> et sur les anecdotes qu'il racontait à ce propos dans ce chapitre. Repérés quelques mois auparavant par l'équipe pédagogique qui avait effectué des tests appropriés, ces collégiens avaient été réunis au sein d'un dispositif pour un apprentissage de la lecture qu'ils ne maîtrisaient pas. L'activité s'était tenue quelques semaines après leur insertion, pourtant ces élèves étaient entrés spontanément dans cette lecture étonnant leur professeur qui avait repéré au sein de ce texte un certain nombre de mots qu'elle estimait difficiles à déchiffrer pour eux. À plusieurs reprises, après cette activité, cette enseignante nous avait fait part de son étonnement quant à l'ardeur dont ils avaient fait preuve pour lire cet ouvrage qu'elle trouvait assez difficile pour des débutants. Certains l'avaient lu en entier alors que la consigne de départ concernait un seul chapitre.

Au fil des ans, nous nous sommes investie dans des propositions de lecture pour les adolescents et nous constatons, pour certains, même en l'absence de l'auteur, une forme d'investissement assez singulière quand des supports littéraires produits par des écrivains guyanais leur étaient proposés. Pour d'autres lectures centrées sur un environnement régional, l'intérêt manifesté pour l'œuvre par certains jeunes détonnait sur les lectures habituelles. Ce fut notamment le cas à l'occasion de travaux menés dans le cadre des lectures du prix Carbet<sup>2</sup> des lycéens qui donne à lire cinq à six romans de la Caraïbe<sup>3</sup> à des lycéens, avec pour objectif de sélectionner celui qu'ils jugent le meilleur. Lors d'une rencontre liée à ce prix en 2006, nous avons remarqué la prestation d'un intervenant. Celui-ci, tenant précieusement un ouvrage dissimulé contre son cœur, s'adressait au public

---

<sup>1</sup> Sinnamary est une commune de Guyane de 3008 habitants (INSEE)\* qui se trouve à environ 100 km de Cayenne <http://www.insee.fr/fr/themes/comparateur.asp?codegeo=com-97312> (Consulté le 27/04/2016).

<sup>2</sup> Initié en 1999, le prix Carbet des lycéens propose à des élèves de Guadeloupe, de Guyane et de Martinique d'attribuer un prix littéraire à un écrivain de la grande région Caraïbe.

<sup>3</sup> À plusieurs reprises, dans la sélection, il y a eu des ouvrages d'écrivains guyanais.

participant et déclarait : « Un livre comme celui-ci là, ça n'se lit pas ... (Puis après un temps d'hésitation) ... non, ça se lit pas seulement .... (Et beaucoup plus fort) ... Ça se déguste ! »<sup>4</sup>. Satisfait de l'effet de surprise qu'il avait suscité et avec des gestes en phase avec son enthousiasme, il montrait alors la couverture de l'œuvre de Maryse Condé : *Victoire, les saveurs et les mots* (2006) qui figurait dans la sélection des titres à lire. Dans ce livre, il y était question effectivement de préparations culinaires alléchantes concoctées par l'aïeule de l'écrivaine à qui elle rendait hommage. On sentait que ce lecteur avait vécu une expérience enrichissante et qu'il tenait à le montrer. Il était là, déterminé devant tous pour exprimer sa conviction. Cet attachement qu'il manifestait au récit de vie d'une cuisinière créole qui avait réalisé, selon l'auteur, de somptueux mélanges de saveurs comme on peut le faire dans un pays de la Caraïbe, nous avait intriguée. Car cette prestation lui donnait alors auprès de ses camarades un panache assez inhabituel concernant le compte rendu de lecture d'un adolescent d'aujourd'hui qui se présente souvent sous une forme conventionnelle et surtout moins passionnée.

Mis en place en Guadeloupe en 1999, ce prix littéraire a commencé à retenir un peu plus notre attention. Lors des activités associées à ce prix et que nous avons suivies depuis son adoption en Guyane, d'autres réactions nous ont également impressionnées. Celles-ci reflétaient des appropriations singulières qui illustraient une quête de sens relativement dynamique pour ces jeunes. Elles rendaient compte d'un vigoureux attachement au texte lu et nous pressentions que l'effet de réflexivité qui en ressortait produisait du sens pour ces acteurs. À partir d'entretiens menés avec des lecteurs de ce prix et des professeurs qui les encadraient, nous avons rédigé en juin 2009 une communication centrée sur ce dispositif qui permet aux membres d'un jury final de primer un ouvrage<sup>5</sup>. Les fictions proposées sont centrées sur la grande région de la Caraïbe. Dans cette sélection, les représentations de la colonisation, de la traite négrière ou de

---

<sup>4</sup> Rencontre des élèves participant au prix Carbet des lycéens en janvier 2007 au lycée M G à Cayenne.

<sup>5</sup> Communication : *Le prix Carbet des lycéens en Guyane* présentée au colloque du CIEF (Conseil International d'Études Francophones) en 2009 à la Nouvelle Orléans.

l'esclavage et leurs héritages offrent l'opportunité de s'imprégner d'une histoire procédant de l'imaginaire inconscient collectif.

Une élève ayant participé à ce prix Carbet des lycéens et rencontrée à son domicile exprimait sensiblement cette appropriation. Francophone depuis l'école primaire et assez démunie dans son rapport à la lecture car sans bibliothèque familiale et n'en fréquentant pas, elle déclarait d'emblée au début de l'entretien avoir opté pour une classe de 1<sup>ère</sup> L<sup>6</sup> par rapport à sa participation à ce prix en classe de Seconde. Elle, qui lisait très peu s'était largement investie<sup>7</sup> dans la lecture des romans proposés en lisant les six. « Avant » a-t-elle dit alors (et il faut entendre ici, avant sa participation au prix Carbet des lycéens). « Avant ... Je ne trouvais pas le sens de ce que je lisais ... ». Originnaire d'Haïti, pays d'Amérique concerné par une histoire coloniale commune, elle ajoutait que ce travail lui avait « permis de prêter plus d'attention à l'*Autre* et de rendre plus compréhensif ce qu'il disait ». Nous mesurions alors l'intérêt d'une lecture enrichissant les capacités réflexives d'une jeune fille et contrastant avec les attitudes passives que nous rencontrions habituellement. Pour nous, il y avait dans cette réflexion une prise de conscience remarquable en matière de construction du sujet apprenant. Nous avons souhaité à ce moment comprendre ce qui se passait pour ces lecteurs. Nous devinions dans ces objets littéraires un potentiel de ressources liés au fait que ces récits racontaient des expériences humaines propres à cette région d'Amérique où est située la Guyane. Au lycée, très peu d'ouvrages d'écrivains guyanais sont proposés. Pressentant que des lectures libres axées sur des objets littéraires centrés sur le pays et la région où il s'inclut offraient aux lycéens l'occasion d'être moins passifs dans leur cheminement de lecteur, nous avons voulu engager un travail de recherche sur ce thème en privilégiant l'approche de ces lectures proposées librement. Nous sommes partie sur une première interrogation. Comment les jeunes perçoivent-ils cette littérature ? Que peuvent-ils en retirer réellement?

---

<sup>6</sup> Extrait de l'entretien mené avec C. élève au lycée LG Damas (Guyane). (2011).

<sup>7</sup> C'est aussi l'avis de son professeur (JG) entendu en entretien. (2012)

## Introduction

Cette étude porte sur l'amorce des lectures à l'adolescence telles qu'elles peuvent être proposées au lycée en Guyane, en marge du cours de français. Parmi les recommandations faites aux professeurs de cette discipline dans les derniers programmes de 2010<sup>8</sup>, nous nous sommes intéressée aux lectures libres dont on recommande la prescription et à une des finalités de cet enseignement : la formation du citoyen. Concernant ces lectures libres, des enseignants chercheurs tels que Gérard Langlade (2004) ou Annie Rouxel (2005) conseillent, quand on donne à lire des textes à cette fin, de privilégier la collecte des interprétations subjectives des apprenants pour qu'ils exploitent eux-mêmes ces ressentis. À partir de ce substrat, et à l'aide de leur professeur, ils peuvent ainsi, ensuite, construire une analyse plus étayée des textes lus.

Cette technique de lecture présentée et décrite dans des ouvrages pédagogiques (Rouxel, A. et Langlade, G., 2004) et préconisée dans des documents d'accompagnement sous l'appellation de lecture littéraire réflexive est spécialement recommandée par les corps d'inspection générale (Vibert A., 2011). Elle découle du constat des recherches sur l'acte de lire qui font état que le lecteur lui-même développe aussi du sens et que ce rôle est essentiel. Les travaux de Hans-Robert Jauss (1978) ont établi qu'un texte écrit ne saurait produire à lui seul du sens, que tout écrit reste un ensemble d'indéterminations que le lecteur s'approprie et transforme. D'autres chercheurs ont affiné depuis ce concept de réception littéraire notamment en insistant sur le rôle actif du lecteur et l'effet de personnage (Jouve, V., 1993). Dans le domaine pédagogique, le paradigme de lecture littéraire réflexive fait l'objet d'études<sup>9</sup>. Comme il est précisé dans un

---

<sup>8</sup> Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire (Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010) Préambule.

<sup>9</sup> Notamment celle d'Érick Falardeau (Université de Laval), Julie-Christine Gagné (Université de Laval), Marion Sauvage (Université de Laval), Denis Simard (Université de Laval) : l'activité réflexive des élèves à travers l'oral et l'écrit en lecture littéraire. 80e du Congrès de l'Acfas (Association Francophone pour le Savoir) en 2012 à Laval au Québec (Canada).

document de ressources rédigé à l'attention des enseignants, avec cet outil, il s'agit de « provoquer un investissement subjectif, intellectuel et émotif des élèves [...] sans perdre de vue l'objectif de formation d'un lecteur expert, capable d'une analyse distanciée. » et « essentielle à la construction de soi » (Vibert A., 2011). Dans la pratique, les professeurs de lettres donnent à lire sous cette forme des ouvrages, toutefois, la recherche de compétences à évaluer mobilise aussi leur attention au profit d'autres procédés comme l'analyse méthodique. En matière de lectures, les lycéens ont souvent à réajuster leur propre vision des textes sans avoir réellement la possibilité de faire des rapprochements entre leurs interprétations premières, les représentations qu'elles ont générées et les analyses présentées par l'enseignant.

En Guyane, en classe de seconde, avec le proche enjeu d'un examen national basé sur des sujets d'examen identiques, les professeurs hésitent à donner à lire sous cette forme ou une autre des supports littéraires guyanais, régionaux ou même postcoloniaux<sup>10</sup>. Ainsi, à un âge où ils disposent de la maturité nécessaire pour, à titre personnel, les appréhender librement, les jeunes se voient très souvent privés de ces littératures qu'ils ne connaissent pas. Ces adolescents qui évoluent au sein d'une société guyanaise contemporaine, massivement transformée par les migrations se trouvent confrontés à des situations remarquables de décalages culturels entendus au sens anthropologique. Qu'ils soient issus des populations créoles du littoral plus sensiblement imprégnés du modèle assimilationniste, des peuples amérindiens<sup>11</sup> ou bushenengues<sup>12</sup> ou liés aux mouvements de migration anciens ou plus récents, tous reçoivent un enseignement littéraire centré sur un concept de littérature nationale hérité de la

---

<http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/80/500/530/c>. (consulté le 16/04/2016).

<sup>10</sup> C'est du moins ce qui apparaît dans les cahiers de texte consultés dans plusieurs lycées de Guyane en 2012.

<sup>11</sup> Les peuples amérindiens présents jusqu'à aujourd'hui sur le sol guyanais sont les Lokono ou Arawak, les Palikur ou Pahikweneh, les Kali'na ou Galibi, les Wayãpi, les Wayana, les Teko ou Emérillon.

<sup>12</sup> Les Marrons ou Bushinengue sont des esclaves du Surinam qui fuyant les plantations ont reconstitué des communautés ayant signé pour certains d'entre eux des accords d'occupation des terres avec les autorités de la Hollande qui occupait le territoire voisin dénommé Guyane hollandaise. À cette période les Aluku, les N'Djuka sont installés sur le fleuve Maroni qui représente la frontière avec la Guyane.

fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et encore très imprégné par celui-ci. Ce dernier vise la construction d'une citoyenneté<sup>13</sup> qui repose sur l'archétype du sujet moderne, stable et homogène propre à une représentation française ou même européenne. Cependant, ces jeunes évoluent au sein d'un environnement principalement diversifié marqué par une temporalité américaine qui hérite d'une histoire propre et où les relations culturelles sont hétérogènes, complexes avec des effets de proximité qui multiplient les modèles divergents ou convergents liés aux modes de vie des groupes sociaux. La conjonction de référents traditionnels issus d'une culture primaire, pour certains ancestrale, et superposés aux discours médiatiques ambiants majore les effets des situations d'écarts culturels avec l'école. Ces derniers actés dans des rapports à caractère officiel ne sont pas étrangers aux faibles taux de réussite aux examens dans cette académie. C'est du moins ce qu'affirme un rapport du Sénat datant de 2009 qui préconise pour les DOM « d'associer davantage les collectivités territoriales à des projets éducatifs locaux adaptés aux réalités et aux besoins locaux »<sup>14</sup>.

Les derniers programmes d'enseignement général<sup>15</sup> concernant la classe de seconde proposent principalement l'étude de la littérature française antérieure au XX<sup>ème</sup> siècle<sup>16</sup> et même si, il est « vivement recommandé de faire lire aux élèves [...] des textes appartenant à la littérature contemporaine »<sup>17</sup>, les choix et les pratiques des enseignants restent imprégnés par la configuration initiale de la discipline. Basée sur la transmission d'un patrimoine culturel commun, elles sont essentiellement centrées sur un corpus où la littérature française classique occupe

---

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> Les DOM, défi pour la République, chance pour la France, 100 propositions pour fonder l'avenir (volume 1, rapport) <http://www.senat.fr/rap/r08-519-1/r08-519-1121.html> (consulté le 12 mai 2013).

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> Les objets d'étude préconisés sont principalement: Le roman et la nouvelle au XIX<sup>ème</sup> siècle : réalisme et naturalisme, la tragédie et la comédie au XVII<sup>ème</sup> siècle : le classicisme et la poésie du XIX<sup>ème</sup> au XX<sup>ème</sup> siècle : du romantisme au surréalisme (1930).

<sup>17</sup> *Ibid.*

une place importante. Elles sont aussi sensiblement imprégnées par une approche techniciste héritée du constructivisme (Todorov, T., 2006) ainsi que par une constante pédagogique qui a influencé la mise en place de cette discipline et qui consiste à privilégier le détour du raisonnement logique au détriment de la méthode empirique basée sur les lectures répétitives. (Prost, A., 1968, p. 339).

Actuellement, en France, des enquêtes ont fait ressortir que les textes prescrits par les professeurs au lycée sont reçus principalement comme des « savoirs morts » et que la plupart des élèves effectuent passivement les exercices demandés tels des rituels nécessaires et incontournables (Schmitt, M.P., 2006). Nous n'avons pas connaissance de ce type d'enquête en Guyane. Cependant, au sein d'un environnement social où la pratique de lire n'est pas valorisée et, où, à l'âge concerné, de grandes difficultés qui y sont associées sont constatées<sup>18</sup>, on peut remarquer en les côtoyant<sup>19</sup> que peu d'élèves perçoivent ces objets littéraires proposés comme des outils de construction de soi. Ce d'autant plus que certains, fortement représentés et ne disposant pas des dispositifs appropriés à leur profil<sup>20</sup>, cumulent toutes les difficultés liées à leur parcours d'apprenant en français langue seconde. Ainsi l'enjeu de ces lectures est loin de remplir l'objectif d'édification d'une citoyenneté effective.

La société guyanaise qui hérite du cadre colonial français mis en place au XVIIIe siècle s'est vu allouer le principe d'égalité républicaine notamment avec, en 1946, le statut de département. Le concept de citoyenneté qui y est rattaché, et élaboré à l'extérieur du pays mérite qu'on s'attarde sur sa construction historique et aux interactions subjectives qu'elle génère aujourd'hui dans ce pays. La citoyenneté moderne qui s'inspire de l'héritage de l'antiquité grecque, outre le sujet disposant de droits et de légitimité politique qu'elle implique, représente

---

<sup>18</sup> Pour rendre compte de ces difficultés, on peut constater que le taux de redoublement en seconde générale en Guyane reste deux fois plus élevé qu'au niveau national. [http://www.insee.fr/fr/insee\\_regions/guyane/themes/etudes\\_detaillees/Etat\\_ecole/etat\\_ecole\\_ch4-1\\_gy.pdf](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/guyane/themes/etudes_detaillees/Etat_ecole/etat_ecole_ch4-1_gy.pdf) (consulté le 21/12//2015)

<sup>19</sup> Notre expérience professionnelle en Guyane nous permet de rendre compte de cet aspect que nous évoquons dans la partie 1.1.3. de notre exposé avec des résultats d'enquête menées en France.

<sup>20</sup> Selon Sophie Alby et Isabelle Léglise, linguistes, aucun dispositif n'a réellement été pensé jusqu'à ce jour pour le public scolaire guyanais qui est constitué d'élèves plurilingues dans des classes majoritairement multilingues (2014).

également la source du lien social (Schnapper, D., 2000, p.11). Elle suppose donc, basé sur une entente commune, l'agencement permanent d'un vivre ensemble.

La Guyane présente ce cas de figure où, actuellement, les populations récemment immigrées sont massivement représentées par rapport à la population totale. La construction d'un dessein collectif sous-entend l'adoption d'un consensus qui repose sur des valeurs partagées. Plus qu'un autre territoire, cette circonscription administrative de la République mérite à ce titre que « l'école intervienne plus significativement dans la diffusion du savoir sur l'espace et sur les hommes du pays » (Mam Lam Fouk S., 2015, p. 114). En matière de formation initiale et dans cet environnement régional où la plupart des jeunes seront amenés à vivre, l'étude de supports qui apportent des documents d'information sur le contexte géographique ou socio-historique est actée et préconisée<sup>21</sup>. Toutefois, au lycée, l'enseignement des récits littéraires liés à cet environnement régional reste soumis à la bonne volonté des équipes pédagogiques. Ces récits ont pourtant été définis par des chercheurs (Moura, J.-M., 2007, p.134) comme porteurs d'un *ethos*, c'est-à-dire d'une voix sous-jacente (Maingueneau, D., 2014) véhiculant comme toute fiction des éléments éclairants sur la société concernée ou même de par les échanges interethniques qu'ils évoquent sur un monde en phase de globalisation.

Par rapport à cet *ethos*, cette « vocalité fondamentale » sur laquelle repose tout récit orienté par les valeurs culturelles de l'auteur, nous nous sommes demandée, concernant ce public du lycée, et c'est notre question initiale : quels effets peut avoir l'étude des littératures relatives à l'expérience régionale en matière de construction citoyenne ? À notre connaissance, il n'existe pas de travail sur la réception littéraire en Guyane notamment au moment de l'adolescence. À cette période, les acteurs concernés sont éduqués et orientés vers des lectures qui sont susceptibles d'orienter leur vie en imprégnant leur

---

<sup>21</sup> Les programmes d'histoire géographie préconisent une approche de l'environnement local notamment pour la classe de 6<sup>ème</sup> en géographie.

[http://media.education.gouv.fr/file/special\\_6/51/6/Programme\\_hist\\_geo\\_education\\_civique\\_6eme](http://media.education.gouv.fr/file/special_6/51/6/Programme_hist_geo_education_civique_6eme). et en classe de 4<sup>ème</sup>, la traite négrière qui intéresse cette région est étudiée en histoire.

[http://media.education.gouv.fr/file/special\\_6/52/0/Programme\\_hist\\_geo\\_education\\_civique\\_4eme](http://media.education.gouv.fr/file/special_6/52/0/Programme_hist_geo_education_civique_4eme). (Consulté le 09/07/2016).

subjectivité. Celles-ci peuvent éventuellement avoir une influence importante. Comment évaluer cette dernière concernant des lectures centrées sur l'expérience coloniale et les héritages liés à ce pays ? À partir d'un travail d'investigation, cette étude tente d'apporter quelques éléments de réponses sur ce sujet. Au sein du parcours scolaire, nous avons délibérément choisi la classe de seconde comme stade où se cumulent la nouveauté du lycée, la pression intense d'une littérature nationale et l'examen final tout proche. L'étude considère le sujet dans une démarche d'apprentissage de la littérature et intéresse surtout les pratiques de lecture qui se développent sur la base de cette expérience et qui méritent d'être appréhendées sous divers angles. Sur le plan théorique, il s'agit d'aborder différents champs disciplinaires comme l'histoire, l'anthropologie, la psychologie, la philosophie, la sociologie, les sciences politiques et bien sûr les sciences de l'éducation.

Dans un premier chapitre, nous abordons la réception littéraire avec une perspective internationale et sous l'angle d'une situation périphérique qui est celle de la Guyane. Nous exposons les ressentis et les analyses que celle-ci occasionne et les discours critiques qui en émanent. Nous présentons ensuite le concept de littérature nationale en France avec l'importance accordée au principe de transmission d'un patrimoine. Nous relevons les effets des pratiques technicistes et les difficultés qu'elles génèrent pour le sujet lecteur notamment dans le contexte qui nous intéresse. Puis, nous traitons de la construction de la citoyenneté en Guyane et de l'altérité qu'elle sous-entend, c'est-à-dire de cet autre citoyen qui s'est trouvé d'abord non reconnu, puis soumis à une citoyenneté à géométrie variable. Nous présentons ensuite en parallèle la quête d'assimilation qui s'est manifestée après l'abolition de l'esclavage et qui persiste jusqu'à aujourd'hui dans une volonté de fusion au sein de la nation française et où l'école joue un rôle central. Enfin, nous abordons les discours à contre courant qui apparaissent dans les productions littéraires tels que le refus de l'assimilation ou la critique de la colonisation et que nous replaçons au sein de la littérature guyanaise. En rapport avec l'objet de notre recherche, nous mettons en relation les voix qui se sont manifestées dans le champ littéraire guyanais au sens le plus large du terme. À partir des productions guyanaises ou reliés à la Guyane, nous accordons une

attention aux discours sur l'*Autre* dans différents champs, puis aux discours basés sur l'incontournable nécessité de « prendre conscience de ses différences », soit la prise en compte de l'altérité qui représente ce qui est extérieur à soi. À ce moment, nous proposons un état des lieux sur ce concept qui permet de se construire soi-même et qu'on invente aussi en lisant le monde. Nous traitons ensuite des lectures qui participent à la construction du sujet, de la réception littéraire et des questionnements sociaux et scientifiques qu'elle implique.

Dans le chapitre deux, nous exposons notre problématique qui met l'accent sur l'appropriation difficile de la littérature. Nous y reprenons le cheminement de notre cadre conceptuel présenté ci-dessus et construit autour de la question de la citoyenneté. Puis, nous présentons les questions de recherche qui ont alimenté notre réflexion à partir de ce que nous en avons retiré. Notre postulat repose sur le sujet lecteur. Nous pensons que pour structurer une pensée étayée sur lui-même ou sur la société dont il est issu voire pour s'ouvrir aux questions d'ordre universel telles qu'elles sont abordées dans la discipline des lettres, ce dernier a besoin d'une formation littéraire qui le motive tant sur le plan subjectif, intellectuel ou émotif.

Le troisième chapitre concerne notre méthodologie qui repose sur une approche qualitative que nous justifions. Nous présentons la délimitation de notre champ d'investigation, le public concerné et les différents procédés que nous comptons utiliser pour recueillir des données : l'observation participante, la retranscription d'échanges entre les acteurs concernés, les objectifs des entretiens menés et les outils qui nous ont permis d'analyser les supports produits par les protagonistes. Cette approche épistémologique basée sur une triangulation de ces données se veut essentiellement exploratoire, descriptive voire évolutive en fonction des cas de figure rencontrés. Nos propositions de lecture sont exposées et argumentées dans un quatrième chapitre où nous présentons notre choix en matière de littérature guyanaise en tant que composant de notre recherche. Nous avons privilégié une approche centrée sur la quête d'une citoyenneté émancipatrice et basée sur une compréhension de soi-même et nous restituons les parcours qui nous sont apparus comme significatifs. Nous justifions nos choix et

présentons le déroulement des séances de lectures. Sur la base d'une lecture libre proposée aux lycéens et centrée sur un corpus d'écrivains guyanais réunissant Alfred Parépou (1841- ?) Ismaÿl Urbain (1812-1884) et Léon-Gontran Damas (1912-1978) que nous présentons, il est question en termes d'analyse de discours que nous recueillons de comprendre comment s'amorce une lecture interactive.

Dans un cinquième chapitre, nous exposons et analysons les données recueillies. Finalement, à partir des pratiques de lecture et des cheminements qu'elles génèrent, nous tentons de dégager des variables liées aux capacités réflexives des élèves en termes de subjectivité et d'appropriation des questions citoyennes.

**Chapitre 1 : Cadre conceptuel : Littératures et constructions  
citoyennes**

## Introduction

Dans ce chapitre, nous exposons le parcours conceptuel qui a permis de mieux cibler les questions de départ. Partant de la situation des jeunes lecteurs en Guyane, nous nous sommes intéressée, dans un premier temps, à la transmission d'une culture littéraire en situation périphérique au sein d'un cadre national. Sur le plan international, l'enjeu des études littéraires est analysé et rapporté au cas de figure, tant en matière de contenu et que de réception. Nous nous sommes attachée ensuite à mieux cerner le concept de littérature nationale apparu en Europe à la fin du XIXe siècle et à l'organisation de son enseignement dans le secondaire en France. Les orientations de cet enseignement et les pratiques dont elles font l'objet ont retenu ainsi notre attention. Après une présentation des éléments contextuels des lectures scolaires au lycée en Guyane, nous nous sommes interrogée sur l'approche qu'on peut en retenir concernant le sujet lecteur dont on attend qu'il construise sa propre représentation de la citoyenneté. Dans le contexte qui nous retient, nous nous intéressons à la construction historique de cette représentation et au rôle que l'école a joué et joue encore en Guyane dans l'aspiration à la pleine citoyenneté. Différentes voix émergent au sein de la littérature guyanaise et cherchent à s'émanciper du processus d'assimilation qui a été institué. Nous les présentons au sein d'un ensemble littéraire qui se caractérise par des discours fragmentés représentatifs de l'hétérogénéité du collectif régional. La question de l'altérité que nous développons ensuite traite des différents décalages que nous soulignons. La considération de ces derniers, liés au contexte, nous permet de souligner l'importance du local comme lieu d'émission et de réception d'un discours littéraire. Une synthèse des théories de la réception littéraire succède à cet exposé et souligne les avancées qui ont été produites dans ce domaine en lien avec les recherches en sciences de l'éducation.

## 1.1 Littératures et transmission

### 1.1.1 Culture unitaire et périphérie

Notre souci initial d'observer dans ce cas de figure les pratiques de lecture des jeunes nous a amenée à nous questionner sur les effets des contraintes lectorales scolaires dans un univers où, comme l'entend Homi K. Bhabha (2007, p.11), les « investissements culturels majeurs sont pointés dans une autre direction que la vôtre, que celle de votre pays ». Nous nous sommes intéressée à la situation de ceux qui ont étudié ainsi dans une zone dite de périphérie et ont analysé leur expérience. Dans son essai *The location of culture* paru en 1994 et publié en français en 2007 sous le titre *Les lieux de la culture*, Homi K. Bhabha confie ses ressentis sur son apprentissage en anglais langue seconde. Ce professeur de littérature, docteur en philosophie, né en Inde, a expérimenté lui-même cette situation qui s'est produite dans tous les empires coloniaux européens ; ces derniers ayant organisé et ouvert aux plus méritants des colonisés un enseignement centré sur les valeurs de ces empires. L'anglais, était, écrit-il « ...la sensation archaïque d'une armoire sculptée où on plongeait dans l'odeur fanée de la naphthaline et de tissus arachnéens ... ». Issu d'une classe moyenne, après un cursus scolaire à Bombay, dans les années 1970, Homi K. Bhabha, en quête « des charmes antiques de l'armoire », quitte cette ville pour étudier à Oxford au Royaume-Uni (*Ibid.*, p. 10). Dans son récit qui concerne ses études littéraires, il réalise alors que ce qu'il avait vu comme « le lieu suprême du Goût » se révèle beaucoup moins fascinant que ce qu'il pensait. Il comprend, à ce moment-là, que « ce qui manquait au monde traditionaliste de l'étude littéraire anglaise, [...], c'était un engagement fort » (2007, p. 11) et il révèle son enchantement d'alors pour les textes littéraires passés de mode et surtout pour les écrivains de la périphérie. Parmi ces derniers, il confie que c'est « le monde indo-caribéen » des romans de Vidiadar S. Naipaul<sup>22</sup> qui allait devenir pour lui « la voie de la diversion et de l'exil » et qui le « mènerait aux thèmes historiques et aux

---

<sup>22</sup> Vidiadar, Surajprasad Naipaul né en 1932 à Trinidad est un écrivain qui a publié plusieurs romans se déroulant aux Antilles, ou encore dans d'autres parties du monde, puis des récits de voyage concernant différents pays où il s'est rendu en Afrique, en Inde ou encore aux Etats-Unis. Anobli par la reine Elisabeth, il a reçu le prix Nobel de littérature en 2001.

questions théoriques qui allaient former le cœur de [sa] pensée » (2007, p. 11). Pour lui, les personnages de V.S. Naipaul : « sont des cosmopolites vernaculaires à leur façon, se glissant entre les traditions culturelles et révélant des formes hybrides de vie et d'art qui n'ont pas d'existence préalable dans les mondes séparés des cultures et des langues uniques ». (2007, p.11). Ce passage autobiographique intégré à son essai insiste sur le décalage entre le monde où Homi K. Bhabha évoluait enfant « riche mélange culturel de langues et de style de vie » des grandes villes indiennes et celui de la culture britannique qui appartenait aux « mondes séparés des cultures et des langues uniques ».

En soulignant, après ses études sur la littérature anglaise, son attachement aux prétentions de liberté et d'égalité des personnages de Naipaul et en leur attribuant ce qu'il nomme le « cosmopolitisme vernaculaire », ce théoricien des études postcoloniales en fait une lecture toute personnelle<sup>23</sup>. Et c'est cette expérience personnelle enrichi par le regard critique qu'il porte sur elle qui l'amène à contribuer au développement des études postcoloniales. Ces dernières qui s'épanouissent aux Etats-Unis dans les années 1980, se caractérisent par une approche pluridisciplinaire<sup>24</sup> en sciences humaines. En réaction<sup>24</sup> à l'héritage culturel laissé par la colonisation européenne et portées par des ressortissants des ex-colonies qui sont venus poursuivre leurs études dans leur ancienne métropole, elles s'inscrivent dans une démarche critique qui emprunte aux théories postmodernes<sup>25</sup>. S'appuyant sur le travail des théoriciens qui participent à la déconstruction de la modernité occidentale, les études postcoloniales se sont concentrées d'abord sur l'analyse des différentes littératures européennes, puis elles ont concerné une partie des sciences humaines : l'histoire, la sociologie ou

---

<sup>23</sup> V.S.Naipaul est un écrivain qui a eu l'occasion de s'exprimer à plusieurs reprises sur ses désillusions concernant l'univers postcolonial et le nationalisme tiers-mondiste.

<sup>24</sup> Selon Jean-Marc Moura « Le questionnement postcolonial trouve son origine dans les années soixante, lorsque beaucoup d'immigrants venant de pays naguère colonisés sont entrés dans les universités et les collèges américains et britanniques et ont commencé à formuler des interrogations liées à leur histoire. Leur prise de parole ainsi que l'émergence de littératures venues de ces pays ont attiré l'attention des universitaires sur l'actualité géopolitique de la littérature. » <http://www.vox-poetica.org/sflgc/biblio/moura.html> (consulté le 28/11/2015).

<sup>25</sup> Avec principalement les travaux de M. Foucault, G. Deleuze, J. Derrida ou encore F. Fanon sur lesquels nous aurons l'occasion de revenir.

même la philosophie. Homi K. Bhabha (*Ibid.*, p.16) s'intéresse aux populations cosmopolites soumises à un projet unitaire formateur et qui évoque celle des lycéens guyanais.

C'est dans l'émergence des interstices – dans le chevauchement des domaines de différence – que se négocient les expériences intersubjectives et collectives d'appartenance à la nation, d'intérêt commun ou de valeur culturelle. Comment des sujets sont-ils formés dans l'interstice ou dans l'excès de la somme des « parties » de différence (en général conçues comme race/classe/genre/etc.) ?

Et il évoque des crises sociales provoquées par des histoires de différences culturelles aux Etats-Unis ou en Grande Bretagne. Dans l'esprit du droit à raconter, il pense « [...] qu'il nous faut réviser notre sens de la citoyenneté symbolique, nos mythes d'appartenance, en nous identifiant aux « points de départ » d'autres histoires et d'autres géographies nationales et internationales [...] ». Cette remise en cause du principe de citoyenneté tel qu'il est défini habituellement comme étant rattaché à une communauté nationale nous renvoie à la situation que nous avons évoquée concernant les élèves de Guyane. On attend de ces derniers qu'ils construisent leur citoyenneté à partir de l'étude des lectures qu'on leur propose. Et les supports littéraires qu'on leur donne à lire appartiennent en grande partie au registre des œuvres qui se sont édifiées en rapport avec l'expansion coloniale de l'Europe. Or, comme le remarque Edward W. Saïd (2000), initiateur des études postcoloniales<sup>26</sup>, ces fictions narratives qui ont fait « l'objet de quantités d'études critiques, où l'on s'est fort peu soucié de sa place dans l'histoire et le monde de l'empire » véhiculent des valeurs qui lui sont associées. Dans son ouvrage, *Culture et impérialisme* (2000), ce théoricien littéraire cherche à éclaircir le contenu des littératures produites par les empires

---

<sup>26</sup> Ce chercheur ayant enseigné à l'université de Columbia à New-York (1935-2003) est surtout connu pour son essai *L'orientalisme*, publié en 1978 aux Etats-Unis. Dans cet essai qui est une référence pour les études postcoloniales, cet écrivain soutient que l'appellation générique d'Orient « aurait été inventée pour satisfaire le besoin des Européens de réifier l'autre, de faire de la terre de l'autre un espace d'attraction exotique, d'effroi et de répulsion. » (Vergès, F., 2005).

coloniaux. Ainsi, il remarque (*Ibid.*, p. 88) qu'à l'échelle européenne, à propos des valeurs transmises par ces différentes littératures nationales :

Il est clair que la plupart des penseurs européens qui glorifiaient « l'humanité » ou « la culture » célébraient essentiellement des idées et valeurs qu'ils attribuaient à leur propre pays, ou à l'Europe par opposition à l'Orient, à l'Afrique, voire à l'Amérique latine. C'est, entre autres, pour le souligner que j'ai écrit mon livre sur l'orientalisme : j'ai voulu montrer combien était eurocentrique le prétendu universalisme des études de lettres [...]

Ainsi, dans le même ouvrage, à propos du contenu des œuvres étudiées massivement au lycée en France et qui correspondent à une littérature essentiellement antérieure à la première moitié du XXe siècle, cet auteur constate que : « Jusqu'au milieu du XXe siècle, les écrivains occidentaux [...] s'adressaient à un public exclusivement occidental. Même lorsqu'ils évoquaient ou utilisaient des personnages, lieux ou situations liés à des territoires d'outre-mer occupés par les Européens ». (*Ibid.*, p. 118). Selon cet essayiste, les romans réalistes du XIXe siècle (Flaubert, Loti, Verne, Zola), étudiés actuellement en classe de seconde « loin de semer le doute sur l'entreprise coloniale... sont bâtis sur l'exaltation de l'aventure outre-mer » (*Ibid.*, p. 270). Celle-ci apparaît en filigrane dans les œuvres avec souvent une construction minorative de l'*Autre*, celui qui n'est pas européen et qui évolue dans ce monde exotique.

Cet auteur qui se qualifie « en tant qu'Arabe éduqué à l'occidentale » (*ibid.*, p. 31)<sup>27</sup> commente l'œuvre d'Albert Camus, un des écrivains les plus étudiés actuellement au lycée en France. Il souligne que, dans deux de ses romans, *La peste* (1947) et *L'étranger* (1942), « lus comme des paraboles de la condition

---

<sup>27</sup> Né à Jérusalem en 1935, Edward W. Saïd, issu d'une famille palestinienne chrétienne a été à l'école dans cette ville jusqu'à l'âge de douze ans. Après y avoir fréquenté des écoles privées britanniques destinées selon lui « à l'éducation des Arabes naturellement liés à la Grande-Bretagne », en 1948, suite à l'annexion par l'État d'Israël du quartier où il vivait, il devient, comme tous les membres de sa famille, réfugié palestinien et migre aux États-Unis.

humaine », (*Ibid.*, p. 256) les personnages concernés par la conquête coloniale du pays où se déroulent les intrigues ne sont pas nommés. Il précise que l'Arabe tué dans *L'étranger* par Meursault, personnage principal, « paraît sans histoire, et bien sûr sans père ni mère » (*Ibid.*, p. 256). Dans ces ouvrages, les Européens, au devant de l'action, ont une histoire et des liens familiaux alors que les sujets non européens, même si ils sont au cœur de l'intrigue, ont peu de consistance. Et il analyse d'autres fictions où émane ce regard « euro centré ». D'autres auteurs ont relevé cet ethnocentrisme dans les littératures européennes notamment Tzvetan Todorov (1989) en ce qui concerne les classiques du XVIIe siècle (Pascal, Labruyère).

Pour le territoire d'outre mer qui nous concerne, l'étude des œuvres du patrimoine français proposées mérite qu'on réfléchisse sur la forte représentativité d'un type d'ouvrages dans la formation actuelle des lycéens. Il ne s'agit pas ici de se polariser sur l'accentuation de particularités propres à une situation en essentialisant cette dernière. Toutefois, on peut s'interroger sur l'impact de cette « citoyenneté marginale » ou « subordonnée par essence » comme la qualifie E. W. Saïd à propos des personnages issus des mondes colonisés et présentés dans les littératures européennes (*Ibid.*, p. 136). La discipline des lettres joue un rôle important dans l'amorce de lectures para ou extrascolaires et dans la construction d'une représentation de soi. L'expression « formation du citoyen » est apparue explicitement formulée dans les programmes de cette discipline à partir de 2002. Reprise dans ceux de 2010, elle se devinait déjà dans les formulations de ceux de 1981 ou de 1987 où il était question d'amener le lycéen à interroger « la représentation et l'interprétation explicites ou implicites que l'écrivain donne de la réalité historique et sociale ». Il s'agit ainsi d'assigner à l'enseignement du français la mission de former et de socialiser l'individu. Que penser de cette citoyenneté qu'on génère à partir de ces supports si on tient compte du fait que chaque littérature européenne, comme le précise John Marx (2006, p. 62), a d'abord été construite pour éduquer les sujets des colonies ? Dans un article intitulé *Littérature postcoloniale et canon littéraire occidental*, extrait de l'ouvrage *Penser le postcolonial*, celui-ci précise en effet que :

L'idée, aujourd'hui communément admise, selon laquelle les études littéraires relient un lecteur à l'esprit d'une époque, à un peuple et surtout à une nation, trouve ses racines dans l'administration coloniale des XVIIIe et XIXe siècles. Elle fut véhiculée par les fonctionnaires coloniaux qui voyaient dans la littérature un moyen d'éduquer les sujets des colonies à la langue et à la culture européenne.

Une autre figure majeure de la pensée postcoloniale, Gayatri C. Spivak (2011)<sup>28</sup>, soulève aussi la question des lecteurs qui naissent « géopolitiquement différenciés » et qui ont à se construire leur propre citoyenneté. Influencée par Jacques Derrida<sup>29</sup>, qu'elle introduit aux États-Unis, elle participe au développement de la notion de « subalternes »<sup>30</sup>, notion qui concerne surtout pour elle celles qui n'ont accès ni à la mobilité sociale ni à l'espace culturel. Son éthique, qui vise un projet de justice sociale et d'éducation et refuse abstractions et modèles, la conduit à s'intéresser aux populations opprimées qui « ne peuvent pas parler » parce que leur parole est systématiquement confisquée (2011). En terme de parole confisquée, Patrick Chamoiseau<sup>31</sup>, écrivain, s'interroge dans *Écrire en pays dominé* sur son parcours de lecteur en Martinique (1997, p. 44). Et il exprime son ressenti quant à l'imprégnation des littératures occidentales qui ont marqué sa jeunesse. Ainsi, il sonde les effets de cette éducation « à la langue et à la culture européenne ». « J'avais beaucoup lu ... » écrit-il et après avoir énuméré ce que les différents auteurs lui avaient apporté, il constate :

---

<sup>28</sup> Née à Calcutta (Inde), Gayatri Chakravorty Spivak est professeur à l'université Columbia de New York.

<sup>29</sup> Le philosophe Jacques Derrida (1930-2004) est connu pour sa théorie de la déconstruction qui consiste principalement à faire surgir le non-dit dans les textes.

<sup>30</sup> À l'initiative de l'historien bengali Ranajit Guha (1923), les *Subaltern Studies* se développent en Inde à partir d'un réseau de chercheurs qui privilégient une histoire vue par les classes sociales défavorisées et qui publient un recueil d'ouvrages entre 1982 et 1989. Voulant se démarquer des discours des élites coloniales et indiennes, ce courant rejoint par la suite celui des *postcolonial studies*.

<sup>31</sup> Patrick Chamoiseau écrivain né en Martinique en 1953 a publié différents romans qui se déroulent sur cette île, des essais dont *Éloge de la créolité* avec Jean Bernabé et Raphaël Confiant (1989). Il a reçu le prix Goncourt en 1992 pour *Texaco*.

Et ces forces s'étaient imposées à moi avec l'autorité impérieuse de leur monde qui effaçait le mien. Elles m'avaient décuplé de vies mais en dehors de moi-même [...] Elles m'avaient annihilé en m'amplifiant [...] Je ne percevais du monde qu'une construction occidentale, déshabillée, et elle me semblait être la seule qui vaille. Ces livres en moi ne s'étaient pas réveillés ; ils m'avaient écrasé.

Après cette « éducation », cet écrivain semble, selon lui, autant assujéti qu'éduqué. Dans son essai (1997), il relate par la suite un évènement sur lequel nous reviendrons et qui, selon lui, va lui permettre d'outrepasser cette passivité qui semble l'assommer totalement. Pourtant, son expérience de lecteur éclectique qui s'amorce avec la découverte d'une caisse de livres dans la maison familiale et qui se poursuit par un itinéraire entre bibliothèques, bouquineries et librairies l'a amené à développer une pratique de lecture personnelle, régulière, très diversifiée et non limitée au cadre de l'enseignement d'une littérature nationale à l'école.

Dans les cas de figure que nous venons d'évoquer et qui se situent en périphérie d'un système unitaire, l'enseignement littéraire est formaté par le principe d'un récit national central. Cependant, toutes les puissances impériales n'ont pas véhiculé ou ne véhiculent pas les mêmes valeurs. En ce qui concerne notre cas de figure, excentré et aligné sur un objectif national, cet enseignement à l'image de ce qui est dispensé en France reste très imprégné par la préoccupation de transmettre un héritage.

### **1.1.2 Littérature nationale et transmission d'un patrimoine**

À l'échelle d'une nation comme la France, dès sa mise en place, l'enseignement des lettres a d'abord cherché à transmettre un patrimoine culturel (Prost A., 1968, p. 249). Antoine Prost démontre dans ses travaux sur l'histoire de l'éducation en France que ce que les républicains instituent à partir de la III<sup>ème</sup> république n'est pas une école unique. À côté d'une école du peuple primaire gratuite sublimée et renforcée par le primaire supérieur, une autre école subsiste, celle du secondaire, payante, basée sur le modèle des écoles religieuses qui existaient sous la monarchie ou celui des lycées institués sous Napoléon 1<sup>er</sup>. Cette

dernière accueille très peu d'élèves issus des classes sociales moyennes ou défavorisées et réserve une place prépondérante à l'enseignement littéraire. Sur une longue période qui s'étend jusqu'aux années 1970, cet enseignement secondaire centré sur l'apprentissage des langues de l'antiquité, puis, sur les auteurs classiques de la littérature française, conduit aux emplois de haut niveau et sert de transmission à la culture des classes aisées. Ainsi, avant l'accès pour tous au collège, puis au lycée, destiné à une élite, cet enseignement remplit en France une fonction sociale basée sur une culture littéraire dite classique. C'est ce que démontrent Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard (2000) dans leur recherche exhaustive sur la lecture de 1880 à 2000 et qui font le constat que l'école de la république de Jules Ferry repose sur l'idée de supériorité de certains textes et sur l'utilité d'une culture nationale qui puisse remplacer la religion. Des sociologues ont affirmé que cette dernière constituait alors une véritable barrière d'autant plus qu'elle venait souvent redoubler une culture familiale. (Bourdieu, P. ; Passeron, J.-C. 1970).

Liée à l'accès au collège pour tous et tel qu'il a été mis en place au milieu des années 1970, l'ouverture prônée au fil des ans par les instructions officielles n'empêche pas « la permanence de cette configuration traditionnelle » actée par des spécialistes de la didactique notamment Bernard Veck, (1994) et Jean-Louis Dufays, (2006). Même si un intérêt pour les autres formes de textes existe et si les genres proposés se multiplient, l'enseignement littéraire préconisé par l'institution scolaire reste imprégné par ce modèle initial. Le choix des œuvres proposées par les enseignants retient essentiellement celles estampillées comme des valeurs sûres. Jusqu'à aujourd'hui, la littérature française reconnue conserve ainsi « un sens en termes d'héritage, d'enracinements et de liens obligés ». Et ce choix défini comme porteur des valeurs dans lesquelles, « se reconnaît la communauté culturelle française », comme l'a remarqué le sociologue François de Singly (1993, p. 149), remonte à la mise en place de la discipline à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle avec la création du concept d'œuvres classiques. Pour Annie Rouxel (2010, p.117)<sup>32</sup>, « le classique représente une valeur sûre, il fait autorité »

---

<sup>32</sup> Annie Rouxel est professeur de langue et littérature françaises à l'Université Bordeaux 4, (IUFM d'Aquitaine). Elle est responsable du laboratoire Didactique des Lettres et Littérature de jeunesse du

même si dès sa création (1896), il concerne des genres différents. Et si aujourd'hui il fait l'objet d'un emploi relativement extensif du terme avec un certain nombre d'ouvrages consacrés, dont des titres contemporains, il n'en reste pas moins un élément important dans la transmission de la littérature. Comme le souligne Edward W. Saïd (2000, p. 438), « L'histoire moderne des études littéraires a été liée au développement du nationalisme culturel dont l'objectif était d'abord de définir un « canon national » distinct de grands chefs-d'œuvre [...] » et celle-ci a visiblement imprégné le modèle d'enseignement des lettres en France.

Les programmes en vigueur actuellement au lycée préconisent essentiellement l'étude de références antérieures au XX<sup>ème</sup> siècle<sup>33</sup>. Même si il y est « vivement recommandé » dans l'introduction de ces derniers programmes<sup>34</sup> « de faire lire [...] des textes appartenant à la littérature contemporaine », peu d'écrivains associés à la littérature qualifiée de francophone, voire étrangère, entrent dans les corpus étudiés dans le secondaire comme l'ont constaté des enseignants-chercheurs (Mazauric, C., 2010, p. 37). Les enquêtes menées à l'échelon national, notamment sur les sujets donnés par les professeurs au baccalauréat, confirment cette tendance et font ressortir ce manque de diversité dans les choix de textes, notamment pour ceux présentés par les élèves à l'oral de cet examen (Veck, B., 1996 ; Daunay, B., 2007 ; Ducos, D., 2011)<sup>35</sup>. Ce serait même une absence de prescriptions précises qui induirait une injonction paradoxale à se cantonner dans « une littérature restreinte » (Langlade, G., 2002).

---

CELAM (E.A. 3206), Université Rennes 2. Ses recherches s'inscrivent dans le programme « Lecture littéraire, théorie et enseignement » et portent sur le rapport au texte et la subjectivité dans la lecture, l'activité interprétative des sujets lecteurs, les modalités d'appropriation et de reconfiguration du texte par les lecteurs. (Extrait de sa biographie consultée le 19/03/2016 : [https://www.canal-u.tv/auteurs/rouxel\\_annie](https://www.canal-u.tv/auteurs/rouxel_annie)).

<sup>33</sup> Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire (Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010).

<sup>34</sup> *Ibid.* cf note 15. Les objets d'étude au programme de seconde sont : la tragédie et la comédie au XVIII<sup>ème</sup> siècle, genres et formes de l'argumentation au XVII<sup>ème</sup> et au XVIII<sup>ème</sup> siècles, la poésie du romantisme au surréalisme (XIX<sup>ème</sup> au XX<sup>ème</sup> siècle), le roman et la nouvelle au XIX<sup>ème</sup> siècle : le réalisme et le naturalisme.

<sup>35</sup> Notamment d'après une enquête menée auprès de lycéens au sortir de leur classe de Première par Bernard Veck en 1992 pour le compte de l'INRP sur les sujets d'examens au baccalauréat ou sur le même thème, celles de Gérard Langlade en 2002, de Michel P.Schmitt en 2006 ou encore Dominique Duclos en 2010. (voir bibliographie).

Et les choix opérés par les professeurs qui disposent tout de même d'une marge de liberté, seraient des réponses aux modèles de la profession (Ronveaux, C., 2010). Par ailleurs, pour certains chercheurs, l'apprentissage du français, tel qu'il se pratique aujourd'hui, en s'appuyant principalement sur une lecture méthodique, techniciste, héritée du constructivisme, ne permet pas aux élèves de s'approprier la littérature.

### **1.1.3 La littérature : une appropriation difficile**

En 1968, l'historien, Antoine Prost (p. 339), dans son histoire de l'éducation en France, constatait que l'enseignement du français tel qu'il était conçu lors de sa mise en place se refuse à la méthode empirique qui bornerait son ambition à lire sans relâche des textes. Il va constate-t-il des règles à la langue par le thème et ce, même à l'école primaire où l'analyse grammaticale est privilégiée. Il est question remarque-t-il de but universel, de vérité générale d'abstraction. Depuis, les méthodes ont évolué mais Gérard Langlade déplore, ces dernières années, que l'étude d'une œuvre consiste le plus souvent à considérer celle-ci « comme un champ de manœuvre d'instrumentation » et que cette « instrumentalisation des outils devient une fin en soi » (2002). Ce n'est plus le texte précise-t-il « qui est offert à la lecture et à l'étude mais l'instrument qui est donné à utiliser quelque soit le texte et quelque soit l'interprétation à construire ».

D'autres chercheurs dénoncent ce type d'enseignement qui repose essentiellement sur des méthodes d'analyse et des pratiques d'écritures modelées par des normes issues d'une approche structuraliste ayant influencé autant les consignes que les pratiques pédagogiques<sup>36</sup>. Ce courant de pensée issu de l'anthropologie et commun à plusieurs sciences humaines (anthropologie, psychologie ...) et qui vise à définir un fait humain en fonction d'un ensemble organisé a orienté les nouvelles théories sur l'étude du texte. Les approches basées sur la structure du sens ont ainsi été privilégiées. Depuis la fin des années 1970, l'ancien modèle culturel des humanités et les exercices qui lui étaient associés tel que l'explication de textes ont été remaniés pour une approche plus scientifique.

---

<sup>36</sup> Notamment Bertrand Daunay (2004) et Sébastien Ouellet (2011).

On attend de l'élève qu'il développe une grande compétence analytique et qu'il maîtrise une terminologie complexe avec des travaux plus diversifiés et l'acquisition de termes techniques qui vise une lecture experte et distanciée. Tzvetan Todorov (2007) qui critique les dérives de cette conception étriquée, regrette que, dans cette nouvelle approche centrée sur l'analyse méthodique du texte, l'importance accordée au sens qui permet au lecteur de comprendre l'homme et le monde soit si minorée. Et il n'est pas le seul à faire ce constat. Pour lui, « l'objectif de toutes les disciplines humanitaires est de nous faire mieux connaître l'être humain et ses sociétés » (2005). Dans cette quête de références scientifiques, certains désapprouvent aussi la trop grande importance qu'on continue à accorder à la transmission d'une histoire littéraire française et à la compétence à analyser des textes en fonction de leur appartenance à un courant de cette histoire (Veck, B., 1994).

Les dérives liées à une volonté de privilégier une approche scientifique sont aussi actées par le corps d'inspection de la discipline des lettres qui reconnaît que, bien que les préconisations contre ces procédés soient mentionnées dans les programmes, ces approches formalistes subsistent. Dans son intervention au cours d'un séminaire national, Anne Vibert, inspectrice générale admet qu'actuellement l'enseignement littéraire tel qu'il est pratiqué transmet une vision contreproductive d'incitation à la lecture (Vibert, A., 2011). Ces pratiques jugées trop formalistes peuvent même affecter le parcours d'apprentissage de lecteurs à l'aise dans leur expérience personnelle mais dont les réactions « lectorales » restent centrées dans un registre moral, affectif, ou infléchies par leur situation biographique. Ce d'autant plus qu'ils n'ont pas acquis au collège une maîtrise suffisante des outils d'analyse. Dans sa thèse, développant le concept de « lectures inopportunes », soit les lectures personnelles qui mobilisent le lecteur sur ses centres d'intérêt, Fanny Renard (2007) relate le parcours de jeunes arrivés au lycée assez bons lecteurs et lisant régulièrement des ouvrages à titre personnel. Cette sociologue décrit comment certains se trouvent assez démunis par les exercices centrés sur une forme d'analyse littéraire. Selon elle, en raison de ces

difficultés rencontrées, ces derniers vont jusqu'à ralentir considérablement le rythme de leurs lectures personnelles<sup>37</sup>.

Par ailleurs, des enquêtes font le constat que les lectures fictionnelles proposées dans le cursus scolaire, notamment au stade de l'enseignement secondaire sont perçues négativement par les jeunes et que, parmi les livres lus pendant l'adolescence, ces œuvres étudiées en classe sont « largement reçues dans l'indifférence » (Schmitt, M.P., 2006). Michel P. Schmitt qui a analysé les impressions d'un contingent de lecteurs à l'issue de la classe de première remarque que :

L'école induit une appropriation littéraire consensuelle – c'est une de ses missions explicites – mais globalement dépréciée ou, plus souvent encore, largement reçue dans l'indifférence. Etrangère à la fois aux explorations singulières et aux mouvements de masse du goût, elle conforte une institution mais échoue à construire une culture littéraire. La lycéature atteint donc les objectifs exactement à l'inverse de ceux qu'elle prétend se donner et prend pour finir, dans l'ensemble complexe du lectum, la part de l'illisible. Elle conduit jeunes filles et jeunes gens à identifier le littéraire au métadiscours académique, sans autre enjeu qu'une épreuve d'examen sur des objets présélectionnés par une institution autarcique. Elle apprend en fait à ne pas lire.

Ceux rebutés par la perspective d'étudier une œuvre littéraire intégrale sont de plus en plus nombreux et n'appartiennent pas forcément aux publics ayant des difficultés de lecture (Rouxel, A., 2008). Ainsi, des colloques ont été organisés pour tenter de cerner les « difficultés que rencontrent les jeunes pour lire de la littérature » (2008)<sup>38</sup>. Ces dernières sont probablement associées à

---

<sup>37</sup> Sous la direction de Bernard Lahire, F. Renard (2007), dans sa thèse : *Les lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens* démontre que les lectures effectives sont le produit de la rencontre entre des habitudes de lecture constituées et des sollicitations lectorales (conseils, sociabilités, imprimés à disposition, activités scolaires, etc.). Elle souligne d'ailleurs que des travaux ont acté depuis longtemps « l'institution scolaire comme lieu d'acquisition et d'intériorisation de la valeur sociale de la lecture ».

<sup>38</sup> Par exemple le colloque : *Lectures expliquées/lectures impliquées, tensions, interactions, réflexions* avec notamment les prestations de : Marie-José Fourtanier (IUFM Midi-Pyrénées, Equipe LLA, Toulouse

l'apparition d'une culture multimodale qui procède de l'expansion de la communication médiatique contemporaine et mobilise en simultanée les jeunes vers des supports variés autres que le livre (Octobre, S., 2011). Aussi, les pédagogues attachés à l'efficacité de la didactique en ce domaine s'évertuent à rechercher de nouveaux dispositifs plus adaptés à cette situation. Et depuis plusieurs années, des congrès abordent régulièrement cette thématique (Congrès ACFAS 2013)<sup>39</sup>.

L'enseignement de la littérature en Guyane, calqué sur celui de la métropole, produit les mêmes effets<sup>40</sup>. Seulement, celui-ci est dispensé dans un cadre territorial hérité de l'empire colonial français qui, pour l'heure, se voit confronté à des flux migratoires de populations appartenant essentiellement au continent américain. En raison du contexte que nous allons exposer, les difficultés décrites ci-dessus sont accentuées par l'importance des situations d'écarts culturels fréquentes avec le système éducatif. Nous entendons ici le terme culture dans le sens anthropologique, c'est à dire concernant le mode de vie d'un groupe social aussi bien sur le plan des conduites effectives que ses modèles ou les représentations sociales qui les caractérisent. Ces situations d'écarts qui ne sont pas prises en compte surviennent dans un milieu où la lecture est peu valorisée.

#### **1.1.4 Le lecteur « hors sujet » :**

Comme dans les autres académies, l'ancien modèle d'enseignement de la littérature, hérité du XIXe siècle, a suivi ici la même évolution. Les finalités de l'enseignement littéraire tel qu'elles sont définies dans les derniers programmes « l'acquisition d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen » y sont recherchées. Un des objectifs de l'axe 1 du projet académique 2014-2017 est de « favoriser les conditions du bien-vivre et de former des citoyens

---

2), Sophie David (IUFM Midi-Pyrénées, Equipe LLA Toulouse 2), Gérard Langlade (IUFM Midi-Pyrénées, Equipe LLA, Toulouse 2), Catherine Mazauric (Toulouse 2, Equipe LLA Toulouse 2), Nouri Mbarek (Equipe LLA, Toulouse 2), Annie Rouxel (Université Rennes 2, Equipe CELAM).

<sup>39</sup> <http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/81/300/323/c>

<sup>40</sup> Comme nous l'avons mentionné, depuis trente ans, nous côtoyons en Guyane des jeunes au sein du milieu scolaire dans un espace (C.D.I.) où les adolescents ont l'occasion d'échanger avec nous sur leurs lectures.

autonomes et responsables ». Tel qu'il est dispensé en lycée, l'enseignement des lettres s'aligne ici sur le modèle métropolitain reposant sur une analyse neutre de l'œuvre littéraire. Ainsi, par exemple, l'épreuve orale de français vise plus la capacité de parler d'un texte par extrapolation plus que par appropriation (Demougin, F., 2010, p.29). En Guyane, le lycéen a rarement l'occasion de se voir proposer des récits sur le monde où il évolue, ou même sur la région qui l'entoure<sup>41</sup>. Il est considéré comme neutre sans singularité culturelle ou historique et on lui propose de s'imprégner d'un savoir objectif qui relève d'une lecture fixe et délimitée. L'identité hégémonique et normative dispensée ici rend difficile la perspective de nouer, comme l'entend Jean-Yves Rochex (1998, p. 288), « un rapport vivant aux savoirs, aux théories et aux œuvres » pour donner ainsi « un sens à l'apprendre et non à la seule accumulation de savoir-objets ».

Dans cette académie, le système scolaire national se voit confronté à une lourde tâche d'intégration. En ce sens que la massification de l'enseignement secondaire s'y est faite récemment concernant des populations qui sont longtemps restées à l'écart du projet éducatif français. Celles-ci intéressent les membres des communautés amérindiennes ou bushinengues<sup>42</sup> qui ont obtenu tardivement leur pleine citoyenneté (1969)<sup>43</sup> et ou<sup>44</sup> les ressortissants d'autres ex-colonies européennes en Amérique formés par des schémas nationaux différents et qui représentent une grande partie de la population. Durant la période coloniale sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir, après l'abolition de l'esclavage, l'application des lois républicaines a ouvert la perspective d'une école gratuite et laïque (1888). Au détriment de l'installation des écoles primaires en milieu rural,

---

<sup>41</sup> C'est en évoluant depuis trente ans en Guyane au sein d'un réseau d'enseignants pour lesquels nous avons encadré des formations que nous avons eu l'occasion d'observer ce que nous remarquons ici.

<sup>42</sup> Suite à la guerre civile du pays voisin le Surinam (1986), ces populations ont vu leur nombre considérablement augmenter car les réfugiés qui avaient été accueillis en Guyane pendant le conflit en tant que personnes provisoirement déplacées du Surinam (PPDS) sont revenues progressivement après leur évacuation en 1992. La Guyane avait accueilli alors plus de 10 000 personnes dont 10 000 Bushinengues et 1000 Amérindiens (Calmont, A, 2007, p.119).

<sup>43</sup> La scolarisation des Amérindiens a commencé en 1944 mais celle-ci n'a longtemps concerné que le premier degré.

<sup>44</sup> Nous précisons [et] et [ou] car certaines personnes cumulent les effets des deux situations.

les élites créoles de Cayenne composées de métis africains<sup>45</sup> ont privilégié dans cette ville, la mise en place d'un enseignement secondaire aboutissant à la préparation du baccalauréat ralentissant ainsi l'accès à l'enseignement primaire (Farraudière, 1989, p.97). Jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale, cette filière noble, par manque d'établissement adéquat, n'offre pas l'accès public jusqu'en terminale. Dans les années précédant l'inauguration du premier lycée (1944), les familles aisées envoient leurs enfants en France métropolitaine pour préparer le baccalauréat. Ainsi, durant une longue période, l'accès au secondaire reste réservé à une petite élite qui pour s'intégrer procède par mimétisme (Damas, L.-G., 2003)<sup>46</sup>. Cette intégration a été envisagée sous l'angle de l'assimilation avec « un modèle de développement et des valeurs situées hors de la réalité géographique, économique et culturelle de la Guyane » (Farraudière, Y., 1989, p. 173).

Comme le souligne Daniel Delas (2009)<sup>47</sup>, l'idéologie assimilatrice qui prévalait alors dans les colonies proposait « de faire bénéficier les colonisés de la culture française et de faire évoluer les plus prometteurs d'entre eux vers le statut de lettrés français ». Les classes populaires qui sont restées plus longtemps cantonnées à l'accès à l'école primaire ont intégré progressivement l'enseignement secondaire. Durant la mise en place de ce système éducatif élitiste initié sous la III<sup>e</sup> république, avec pour parangon, à l'image de la métropole, l'étude de la littérature française, des modèles de construction identitaire ont persisté ou se sont structurés autour du projet colonial. Liés aux cultures des peuples autochtones amérindiens ou concernant des populations déplacées et sensiblement acculturés par la traite négrière et l'esclavage, des modes de vie construits autour de valeurs originales ont perduré. Des référents communs ont été édifiés notamment et des éléments d'une littérature orale ont été partagés et que

---

<sup>45</sup> Lorsque nous aborderons la construction historique de la citoyenneté en Guyane, nous reviendrons sur la population de ces descendants d'esclaves importés dans ce pays.

<sup>46</sup> Nous aurons l'occasion de revenir à plusieurs reprises sur cet écrivain guyanais né à Cayenne en 1912 et mort en 1978. La citation est extraite ici de son essai *Retour de Guyane* (2003) consacré à ce pays.

<sup>47</sup> Ce professeur a consacré une partie de ses recherches aux écrivains de la Négritude.

nous nous proposons de présenter relié au contexte historique qui les concerne dans une partie de la suite de notre travail.

Associé à ce cadre, sont venues se greffer les valeurs des communautés originaires de pays voisins ou plus lointains, notamment des Antilles, de l'Inde, de Chine, du Liban ou plus récemment et très massivement d'Haïti, du Brésil, du Surinam, ou de République Dominicaine (Mam Lam Fouk, S., 2015, p. 69). Et cet ensemble qui procède d'un rapport au monde propre aux pays de peuplement des Amériques tropicales évoque le « monde cosmopolite » cité par Homi K. Bhabha (*ibid.*, 2007, p.11) tel que nous l'avons présenté. La considération des langues parlées en Guyane permet d'avoir une vue d'ensemble sur la population scolaire qui concerne notre étude et les cultures qui y sont associées. La Guyane appartient à ces aires géographiques où le français a été introduit avec la colonisation. Parmi les vagues d'implantation de cette langue dans le monde, celle de ce territoire est incluse dans celles correspondant à la première phase, c'est-à-dire à une implantation antérieure à 1763 (Moura J.-M., 2007, p. 42) et qu'on distingue des introductions plus tardives concernant l'Asie ou l'Afrique. Aujourd'hui, une trentaine de langues sont parlées en Guyane. (Renault-Lescure, O. ; Goury, L., 2009, p.11) Outre le français qui est la langue nationale « historiquement promue comme véhiculaire » (Alby, S., Léglise, I., 2007, p. 469) coexistent les langues amérindiennes : l'arawak, le palikur, le kali'na, le teko, le wayana et le wayampi<sup>48</sup>. Ces dernières sont parlées par tous les membres de ces peuples uniquement à l'intérieur de ces communautés et jusqu'à aujourd'hui, elles sont encore transmises aux enfants.

Parmi les langues créoles de Guyane, on distingue celle à base lexicale française comme le créole guyanais ou à base lexicale anglaise telles que l'aluku, le ndyuka, le pamaka et le saamaka<sup>49</sup> ou encore le sranan tango, langue véhiculaire du Surinam. La première, le créole guyanais, a une fonction de langue vernaculaire avec une dimension historique. Comme nous aurons l'occasion de

---

<sup>48</sup> *Ibid.*

<sup>49</sup> Langues parlées par les peuples cités.

développer ce point, la culture créole s'est consolidée au XIXe notamment au moment du déplacement intensif des populations occasionné par le rush aurifère ou l'exploitation forestière. Le créole guyanais qui a permis les échanges avec les peuples amérindiens, bushinengues ou d'autres immigrants s'est enrichi de mots empruntés à ces langues. Des créoles à base lexicale française coexistent aussi : le créole haïtien, martiniquais ou guadeloupéen ou encore le créole de Sainte Lucie et correspondent aux différentes immigrations<sup>50</sup>. Les enfants des locuteurs installés dans le pays ont tendance à adopter le créole guyanais tout en parlant le créole de leurs parents. D'autres langues venues d'Europe ou d'Asie cohabitent aussi, notamment celles parlées dans les pays voisins, le portugais venant du Brésil, le néerlandais parlé par les personnes qui ont été scolarisées au Surinam, l'anglais du Guyana, l'espagnol parlé par la population originaire de la république de Saint Domingue ou d'autres pays hispanophones d'Amérique (Colombie, Pérou notamment). Il y a aussi le chinois dans ses variantes Cantonnais ou Hakka parlé par une immigration d'origine chinoise datant de la fin du XIXe siècle et la langue Hmong parlée par un peuple originaire du Laos, venu se réfugier en Guyane dans les années 70. Dans ce cas de figure, le projet éducatif français, toujours centré sur l'étude d'une langue et d'une littérature uniques doit gérer un public scolaire constitué d'élèves plurilingues dans des classes majoritairement multilingues (Alby, S., Léglise, I., 2014) avec les héritages anthropologiques<sup>51</sup> et culturels d'origine qui y sont associés. Les difficultés de lecture repérées dans cette tranche d'âge (17 ans) lors de la journée Défense et Citoyenneté<sup>52</sup> n'ont pas permis à beaucoup d'entre eux d'avoir une pratique régulière et personnelle basée sur la lecture d'ouvrages. Actuellement, ces derniers sont aussi sollicités dans leur quotidien par d'autres cultures véhiculées par les médias qui privilégient la présentation de modèles de réussite dans la musique, le sport ou le management

---

<sup>50</sup> Celui issu de l'immigration en provenance de Sainte-Lucie aux siècles derniers est de moins en moins parlé car les locuteurs qui arrivent en fin de vie sont de moins en moins nombreux.

<sup>51</sup> Nous entendons par là les héritages historiques ou comportementaux associés à ce terme.

<sup>52</sup> En 2013, les évaluations réalisées en Guyane lors la journée Défense et Citoyenneté font état de 45% des jeunes en difficulté de lecture. Le taux national est de 9,6 % DOM inclus. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/06/2/DEPP\\_NI\\_2014\\_12\\_JDC\\_2013\\_lecture\\_317062.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/06/2/DEPP_NI_2014_12_JDC_2013_lecture_317062.pdf) (consulté le 19/12/2015)

commercial, rarement dans l'acquisition d'une culture livresque. Or comme le note Jean-Louis Dufays dans son approche sur les difficultés de lecture : « Quand un jeune n'aime pas lire ... c'est le plus souvent parce qu'il évolue dans un milieu où on ne lit pas, où le livre n'est pas valorisé » (2013, p. 54). Au-delà du rapport souvent très difficile à la langue française et des distances occasionnées par ces décalages, comment permettre à l'élève, dans ce contexte et lors de son parcours dans le secondaire de s'approprier l'idée que la littérature sert à se construire, à développer des jugements sur soi et la société où on évolue, et à cultiver un esprit citoyen ? Dans le but de former celui-ci, cet art constitue une ressource car le détour qu'il introduit est porteur de sens pour former des élèves citoyens du monde (Payet, J.-P., 2006).

Au cours du cursus éducatif, l'histoire de cette région du monde est rarement proposée sur le mode narratif. Jusqu'à aujourd'hui, axé sur l'étude de la littérature française, l'enseignement littéraire proposé au lycée offre les mêmes orientations formalistes que sur tout le territoire national. Les programmes pour la classe de seconde suggèrent bien d'ajouter « Un ou deux groupements de textes permettant d'élargir et de structurer la culture littéraire des élèves ». Et on recommande au professeur de proposer « des groupements de textes ou des documents appartenant à d'autres époques que celle à laquelle appartient le roman étudié »<sup>53</sup>. Cependant, la priorité de traiter le programme de lettres avec obligatoirement l'étude d'une pièce de théâtre du XVII<sup>e</sup> siècle, un roman du XIX<sup>e</sup> siècle et une séquence de poésie intéressant la période du romantisme au surréalisme laisse peu de marge aux professeurs<sup>54</sup>. D'autant plus qu'il faut les préparer aussi en quelques mois à leur future épreuve de français au baccalauréat avec des sujets nationaux identiques à l'écrit. Et comme nous l'avons déjà mentionné, les pratiques professionnelles sont modelées par les représentations de la profession (Ronveaux, C., 2010). Ainsi pour la préparation des épreuves orales,

---

<sup>53</sup> *Ibid.* note 5.

<sup>54</sup> Les épreuves de baccalauréat blanc qui impliquent une certaine harmonisation des pratiques d'enseignement accentuent ce phénomène.

on se risque rarement dans des choix peu usités et les constructions littéraires centrées sur une intelligibilité régionale sont très rarement offertes à l'étude.

Certes, jusqu'à ce jour, certains sujets ont su et s'accrochent encore de ce mode de fonctionnement et par des stratégies personnelles arrivent à se construire un rapport actif à la lecture ou plus précisément à la littérature. L'intégration du sujet apprenant soulève ici le problème d'uniformisation de l'enseignement. Dans ce cas de figure, ne faudrait-il pas aménager ce principe unitaire ? Ne faudrait-il pas instituer comme le revendique Homi.K. Bhabha (2007, p. 16) « un droit à la différence-dans-l'égalité » pour ceux soumis à un projet unitaire formateur ? Nous présentons dans le titre suivant les enjeux concernant cette question où il s'agit de considérer une situation singulière soit celle d'un sujet lecteur dont « les investissements culturels majeurs sont pointés dans une autre direction » que la sienne (Bhabha, H.K., 2007, p.11).

## **1.2 Réception littéraire : sujet lecteur et singularité**

### **1.2.1 Gérer la différence dans l'égalité**

En Guyane, les situations d'écarts culturels générées par le décalage avec « les valeurs dans lesquelles se reconnaît la communauté culturelle française » se présentent avec une forte acuité. Dans ces conditions, peut-on proposer uniquement des objets littéraires générés par un regard construit à partir d'une seule région du monde sans tenir compte des contextes dans lesquels ils ont été édifiés et des sujets qui les ont élaborés ? Le lieu de réception est aussi important, car « l'horizon d'attente »<sup>55</sup> ou le contexte socioculturel dans lequel vit le lecteur conditionne la réception du lecteur (Dufays, J.L., 2013). Cet « horizon d'attente » défini par Hans-Robert Jauss (1978) concerne, entre autres, les conditions socio-historiques qui sont reliées à tout lecteur. En termes d'apprentissage, dans le « cadre intersubjectif de la construction de soi », Alain Rabatel (2006) qui s'intéresse à l'approche énonciative des discours et des textes littéraires et qui préconise une appréhension totale des œuvres évoque « les spécificités de toute

---

<sup>55</sup> Hans-Robert Jauss (1921-1997) est un théoricien de la réception littéraire que nous présentons dans notre titre 1.5.3 avec les théories de la réception littéraire et les modèles de lecteur. Ce concept concerne, entre autres, les conditions socio-historiques qui sont reliées à tout lecteur.

parole véritablement située». Ainsi, à propos d'une analyse centrée sur des activités sur le style, il insiste sur les processus interprétatifs qu'on active autour de la lecture et des textes littéraires « dont on peut escompter de grands bénéfices pour les apprenants » et il souligne le cadre où prennent sens ces « spécificités de toute parole véritablement située ». Comment permettre ici au sujet de construire efficacement ce que Alain Rabatel nomme « l'humanité » avec les textes littéraires qu'on lui propose alors que, d'emblée, on lui offre si peu l'opportunité de s'y retrouver et qu'il doit constamment se projeter hors de lui-même et modifier les traits identificatoires qu'ils l'ont modelé pour y accéder ?

Philippe Meirieu (2006) remarque que : « Les contenus d'enseignement eux-mêmes ne font sens, en effet, pour ceux qui les enseignent comme pour ceux qui les apprennent, que s'ils sont clairement inscrits dans un système de valeurs qui leur donne une légitimité partagée. ». Ce pédagogue souligne également « la nécessité de conjuguer à l'École égalité et diversité : égalité exigée, parce que tous les enfants - en dépit de leurs différences - doivent accéder aux fondamentaux de la citoyenneté, et diversité nécessaire, pour qu'ils y parviennent ». Cette diversité qu'il propose sous-entend une nécessaire adaptation, l'intérêt étant de concilier ici, face à l'enjeu proche d'un examen national, les impératifs des objectifs des instructions officielles et, pour ces élèves, l'opportunité de pouvoir s'approprier la littérature comme un outil de construction de soi. Cette adaptation suppose une dérogation au principe d'uniformisation de l'enseignement. A ce propos, Bernard Charlot (1997) qui s'interroge sur une potentielle « territorialité » de l'enseignement affirme qu' : « Il faut se garder de définir des pratiques éducatives et pédagogiques en référence à des caractéristiques macroéconomiques et macrosociologiques des territoires et des populations qui les occupent. ». Il admet toutefois qu' : « Il faut mettre en œuvre des pratiques éducatives et pédagogiques qui permettent de résoudre les problèmes spécifiques que les enfants rencontrent. ». Cette réflexion émanant d'un pédagogue français qui a eu l'occasion de travailler durant plusieurs années en Amérique du Sud, notamment au Brésil vient alimenter notre propos concernant la prise en compte des références contextuelles du sujet apprenant. Elle vient corroborer ce que François

Dubet entend dans le cadre éducatif par « aménagements raisonnables » (Dubet, F., 2012).

Toutefois, en ce qui concerne le territoire retenu, peut-on considérer qu'il s'agit ici uniquement de « problèmes spécifiques » ? Ce dernier appartient à l'ex-empire colonial où depuis quelques décennies, des écritures postcoloniales issues de ce monde racontent, sous forme de fictions ou de récits, des parcours de vie, commentent l'histoire des pays colonisés par l'Europe y compris celles des périphéries, voire problématissent les identités qui y sont associées. Parmi ces productions où on inclut les supports qu'on qualifie de francophones, certaines peuvent intéresser le public scolaire de Guyane car celui-ci a la possibilité d'y retrouver des personnages « cosmopolites » comme l'entend Homi. K. Bhabha (2007, p. 11), qui, comme lui, sont soumis à des contraintes liées à la pression d'un système unificateur. À l'image des héros cosmopolites de V. S. Naipaul qui ont fasciné Homi. K. Bhabha, la plupart des jeunes de Guyane ont à gérer leurs doubles cultures, voire, plusieurs sur lesquelles viennent se greffer des cultures secondes liées aux pratiques hétérogènes du sujet contemporain en relation avec les groupes dans lequel il évolue et des pratiques culturelles qui l'influencent (Lahire, B., 2004). En Guyane, en classe de seconde, l'activité du professeur est très souvent mobilisée à pallier l'insuffisance des moyens linguistiques et culturels des élèves en difficultés en français<sup>56</sup>. Sur ce territoire où comme dans les autres DOM selon un rapport du Sénat « un niveau inacceptable d'échec scolaire est [...] constaté »<sup>57</sup>, certains lycéens ont du mal à intégrer des connaissances qui d'emblée n'ont pas de réelles significations pour eux, ce qui compromet une réception littéraire active. L'accession à une véritable prise de possession de quelque chose implique en effet que celle-ci se déroule dans une

---

<sup>56</sup> Pour rendre compte de ces difficultés, le taux de redoublement en seconde générale reste deux fois plus élevé qu'au niveau national.

[http://www.insee.fr/fr/insee\\_regions/guyane/themes/etudes\\_detaillees/Etat\\_ecole/etat\\_ecole\\_ch4-1\\_gy.pdf](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/guyane/themes/etudes_detaillees/Etat_ecole/etat_ecole_ch4-1_gy.pdf) (consulté le 21/12//2015)

<sup>57</sup> C'est un rapport du Sénat qui fait ce constat dans « Les DOM, défi pour la République, chance pour la France, 100 propositions pour fonder l'avenir (volume 1, rapport) <http://www.senat.fr/rap/r08-519-1/r08-519-1121.html> Il y est précisé que dans les DOM : le phénomène (d'échec) est ancien et transversal : [...] en Guyane, 58 % des 25-34 ans ayant quitté le système éducatif sont sans diplôme ( la moyenne nationale étant de 19 %). (Consulté le 12 mai 2013).

dynamique de construction de soi-même. En matière d'apprentissage, il faut que cette appropriation ait un sens or la connaissance construite par un sujet n'a pas de sens en dehors de sa propre expérience. Ainsi, pour Pierre Joannert (2001, p.18), « La notion de représentation est transversale à tout processus de construction de connaissance et de compétences en situation ». Ce professeur<sup>58</sup> remarque que « L'individu valorise ou dévalorise les savoirs et les activités qui s'y rapportent en fonction du sens qu'il leur confère » (*Ibid.*, p. 20). Philippe Meirieu (2006) insiste aussi sur le sens des savoirs, concernant les élèves en difficulté, qui sont fortement représentés dans l'académie qui nous intéresse<sup>59</sup>. Selon lui :

[...] Pour ceux qui sont vraiment en échec, l'important est de reconstruire la voie d'accès aux connaissances. Il vaut mieux, avec eux, faire un détour par la culture plutôt que de s'entêter à leur faire acquérir des mécanismes. Car, pour celui qui les produit comme pour ceux qui doivent les assimiler, seule la culture donne sens aux savoirs [...].

Et s'il voit la nécessité de : « Partir de l'œuvre pour « revenir » aux savoirs », il estime qu'« il faut partir d'œuvres qui font écho aux préoccupations anthropologiques qui tenaillent tous les élèves » (*Ibid.*). Dans le même sens, Jean-Paul Payet (2006) estime que, dans le but de former des élèves citoyens du monde, l'art est une ressource qui permet de rassembler, de décloisonner les appartenances et les savoirs. Il permet, selon lui de traiter de questions sensibles. Par rapport à cette proposition, que penser de l'opportunité d'introduire les littératures postcoloniales pour les jeunes qui nous concernent ? À l'échelle

---

<sup>58</sup> Pierre Joannert est directeur de l'observatoire des réformes en éducation (ORÉ) à Montréal et consultant auprès des organismes internationaux dans ce domaine.

<sup>59</sup> Les résultats au baccalauréat rendent partiellement compte de ces difficultés. Dans cette académie qui présente les plus faibles taux de réussite à cet examen (excepté la situation de Mayotte). Sur 31 académies, l'académie de Guyane est au 30<sup>ème</sup> rang.

européenne, en Belgique, Jean-Louis Dufays, (2013) s'interroge sur cette possibilité :

N'est-il pas essentiel que les élèves d'aujourd'hui soient éveillés un tant soit peu à la diversité culturelle (celle de l'Afrique noire, du Maghreb, des peuples d'Asie...) qui est désormais présente au cœur des sociétés occidentales et donc au sein de nombreuses classes de français.

Homi K. Bhabha (*Ibid.*, p.45), lui, souhaite ouvrir le champ de la transmission des traditions nationales. Pour ce dernier : « ...Les histoires transnationales des migrants, des colonisés ou des réfugiés politiques – ces situations limites, aux frontières et aux lisières – pourraient être le terrain de la littérature mondiale ». Parmi les jeunes qui nous intéressent, beaucoup d'entre eux ont vécu ou subi les conséquences d'un parcours d'immigration ou de déplacement et tous se voient soumis à ce que Catherine Mazauric (2010, p. 36) qualifie de « violence symbolique ». Dans un ouvrage consacré à l'étude des corpus scolaires, ce professeur<sup>60</sup>, qui procède à une analyse de leur délimitation au lycée constate, dans les consignes, la mise en frontière de la littérature française. Ce qui a pour effet, selon elle, de retirer cette littérature des enjeux du monde, de l'essentialiser en l'opposant ainsi au reste des savoirs scolaires. Pour étayer ses propos, cette universitaire qui s'intéresse aux théories contemporaines de la lecture littéraire et qui s'inspire dans cet exposé d'une démarche issue des études postcoloniales cite Achille M'Bembé<sup>61</sup> :

On fait comme si l'évènement colonial appartenait à un outre-temps et à un outre-mer, et comme s'il n'avait strictement rien à nous apprendre au sujet de

---

<sup>60</sup> Catherine Mazauric est spécialiste des littératures d'expression française.

<sup>61</sup> Autre théoricien des études postcoloniales, Achille M'Bembé professeur d'histoire et de philosophie.

la compréhension de notre propre modernité, de la citoyenneté, de la démocratie voire du développement de nos humanités.

« Avec Edward W. Saïd », commente-t-elle « la démarche coloniale qui prend en compte cet évènement a bien quelque chose à nous apprendre sur « nous », ici et maintenant jusque dans les programmes de français, langue dite maternelle, en lycée » (*Ibid.*, p. 36). Or, elle constate que « la prise en compte des littératures « autres » qu'elles soient écrites en langues étrangères ou en français » n'apparaît que dans un jeu d'identification / différenciation d'avec la littérature nationale dont, parce qu'ayant une vocation universelle, la place demeure centrale. Comme le formule Achille M'Bembé (2010, p.97) « la France ... continue de promouvoir une conception centrifuge de l'universel largement décalée par rapport aux évolutions réelles du monde de notre temps », et l'enseignement des lettres est manifestement imprégné de cette vision. Concernant les lycéens de Guyane, la réalité anthropologique qui les concerne mérite tout de même d'être prise en compte. Si, comme le suggère Catherine Mazauric, la question coloniale doit intéresser tous les lycéens français, elle devrait intéresser à fortiori ceux de Guyane.

Au sein des littératures francophones, les écrits guyanais représentent un savoir sur l'expérience coloniale, en ce sens qu'ils mettent en scène des évènements ayant trait à une histoire dont ils héritent. Ils participent aux représentations sur celles-ci et se présentent aussi comme une ouverture sur le monde. Parmi ces voix liées au pays, certaines ont traité de sujets universellement reconnus comme l'enjeu de la colonisation ou des rapports anthropologiques liés à cette dernière et qui figurent au programme d'histoire au lycée. René Maran (1887-1960) ou Léon-Gontran Damas (1912-1978) notamment, écrivains guyanais dont nous allons présenter les œuvres sont parmi ces voix qui se sont exprimées contre « les discours assurant que certains peuples et territoires ont besoin d'être dominés ... » (Saïd, E. W., *Ibid*, p. 44). Cette perspective suppose comme l'entend Homi. K. Bhabha (*Ibid.*, 2007, p. 17) de réviser les composants classiques de la citoyenneté. Il paraît opportun de s'intéresser ici à ce concept

« classique » de citoyenneté moderne tel qu'il a été produit en France à la fin du XVIIIe siècle et à sa construction socio-historique sur le territoire américain qui nous préoccupe.

### 1.2.2 Constructions citoyennes en terre d'Amérique

L'agencement progressif de la citoyenneté en Guyane émerge en situation coloniale au sein de ce que l'historienne Cécile Vidal (2014, p.17) nomme « l'expérience atlantique » qui a donné lieu à la formation de sociétés multiethniques dans le Nouveau Monde avec l'apport de populations venues de différents continents. Selon elle, à la périphérie de ce que l'on ne nomme pas encore l'Empire français, les territoires sont qualifiés d'emblée de « colonies » en référence aux colonies grecques et romaines de l'Antiquité mais ce terme ne dit rien sur le statut des populations qui y vivent.

Sous l'Ancien Régime, dès le XVIIe siècle, quand, après avoir guerroyé avec les nations amérindiennes<sup>62</sup>, les Français commencent à occuper le site de Cayenne et s'y installent en 1676, tous ceux qui demeurent sur ces territoires<sup>63</sup> deviennent des sujets du roi de France mais tous ne peuvent prétendre aux mêmes droits que les colons venus d'Europe<sup>64</sup>. Il en est ainsi des Amérindiens qui sont considérés à part puis placés sous la protection du roi<sup>65</sup> et des esclaves importés d'Afrique<sup>66</sup> pour la culture de la canne à sucre et qui eux, sont régis par le code Noir à partir de 1685<sup>67</sup>. Le régime inégalitaire appliquée à cette colonie est lié à

---

<sup>62</sup> *Ibid.*

<sup>63</sup> Et d'autres puissances européennes notamment les Anglais, les Hollandais et les Portugais.

<sup>64</sup> Dès le XVIIIe siècle, selon Pierre Rosenvallon (1992), des délégués défendent leurs intérêts auprès des pouvoirs publics.

<sup>65</sup> Bien que l'esclavage des Amérindiens soit interdit par le roi, certains Amérindiens ont été forcés à travailler et plus de 200 ont été dénombrés comme esclaves au XVIIIe siècle (S. Mam Lam Fouck, 2002, p. 50). Les missions religieuses sont chargées d'assurer leur protection.

<sup>66</sup> En 1652, les Hollandais qui abandonnent le site aux Français laissent quelques esclaves. En 1664, un navire négrier arrive dans le port de Cayenne avec des esclaves africains mais la traite est réellement amorcée en 1680. A la fin du XVIIe siècle, la Guyane compte à peine une centaine de plantations dont huit, avec plus de 50 esclaves qui relèvent réellement de cette appellation (Polderman, M. , 2010).

<sup>67</sup> Initié par Colbert, ministre du roi Louis XIV, ce texte règlemente le régime de non-droit des esclaves et les traitements dont ils font l'objet de la part de leur maître.

l'économie de plantation dont le modèle, répandu sur le continent américain durant le XVIIIe siècle (Vergès, F., 2011, p. 35), a été initié au Brésil. Basé sur l'apport massif d'une main d'œuvre importée d'Afrique, il institue « une ligne de couleur » associé au concept de race qui d'emblée « affecte l'accès à la citoyenneté, au foncier, à l'égalité des droits » (Vergès, F., 2011, p. 96). D'un essor très modeste en Guyane, ce système d'exploitation est basé sur la même distinction raciale. Selon S. Mam Lam Fouk (2002, p. 164) :

La colonie était, comme les autres terres françaises d'Amérique, administrée par le représentant du roi, le gouverneur, assisté d'un certain nombre de collaborateurs, le lieutenant du roi, le procureur et l'ordonnateur jusqu'à la fin du XVIIIe siècle. Aux XVIIe et XVIIIe siècles le centre de la vie politique était le Conseil Supérieur. Désigné par le gouverneur parmi les colons les plus fortunés, il avait des pouvoirs en matière de justice et de finance et il enregistrait également les ordonnances du roi.

Le XVIIIe siècle voit l'expérience des Jésuites se terminer avec leur expulsion de la colonie en 1763<sup>68</sup>, des projets de développement échouer (Mam Lam Fouk, S., 2002, p. 52)<sup>69</sup>, et des planteurs vivre à partir d'une diversité de cultures<sup>70</sup> (Jolivet M.-J., 1982). Avec le décret du 16 pluviôse an II<sup>71</sup>, en 1794, la Convention accorde alors la pleine citoyenneté à tous les hommes domiciliés dans les colonies. Son application y est de courte durée et a peu d'effets car l'esclavage

---

<sup>68</sup> Avant cette date, la Compagnie des Jésuites possédait un certain nombre de biens dans cette colonie dont entre autres une plantation de plus de 500 esclaves.

<sup>69</sup> Ainsi à Kourou en 1764 avec des pertes humaines conséquentes (7000 personnes ont péri, 2 à 3000 ont été rapatriées) concernant des populations venues de France. (Mam Lam Fouk, 2002, p. 52).

<sup>70</sup> Notamment le café, le cacao, des épices et du roucou. La culture de la canne à sucre est loin d'atteindre l'ampleur qu'elle a à cette période aux Antilles (Martinique, Guadeloupe, Saint Domingue).

<sup>71</sup> Ce décret voté par la Convention nationale le 4 février 1794 stipulait : « L'esclavage des nègres dans toutes les colonies est aboli ; en conséquence tous les hommes, sans distinction de couleur, domiciliés dans les colonies sont citoyens français et jouiront de tous les droits assurés par la Constitution. ». Celui-ci a été appliqué en Guyane et en Guadeloupe mais pas en Martinique qui durant cette période était occupée par les Anglais.

est rétabli dès 1802<sup>72</sup> et les populations amérindiennes n'ont pas été impliquées dans ce processus. Ainsi la perspective, pour les esclaves, de sortir d'un assujettissement complet pour un statut de citoyen français qui, comme le prévoit le texte d'abolition, leur permet de jouir « de tous les droits assurés par la Constitution », s'évanouit.

C'est avec la deuxième abolition du 27 avril 1848<sup>73</sup>, précédée par des tentatives d'intensification de la culture de la canne réamorçée à partir de 1820 (Lamaison, 2012)<sup>74</sup>, que les esclaves deviennent des citoyens français (masculins). La population des Libres de couleur avait déjà fait l'objet d'une série de mesures leur accordant un certain nombre de droits leur permettant de prendre part aux élections en 1833<sup>75</sup>. Au-delà des attributs inhérents aux sujets de droit qu'ils sont devenus, les nouveaux Libres peuvent participer aux élections. Toutefois, même si cela permet aux votants d'élire leurs représentants locaux, ou d'envoyer des députés à l'assemblée nationale<sup>76</sup>, les lois votées par ces derniers ne seront pas forcément appliquées dans la colonie. Ces droits à la représentation sont d'ailleurs

---

<sup>72</sup> L'esclavage est rétabli par la loi du 20 mai 1802 proclamée par Bonaparte « au nom du peuple français ».

<sup>73</sup> Dans son article 1<sup>er</sup>, le décret de l'abolition de l'esclavage du 27 avril 1848 stipule « L'esclavage sera entièrement aboli dans toutes les colonies et possessions françaises, deux mois après la promulgation du présent décret dans chacune d'elles [...] émis par le Ministère de la Marine et des colonies, ce dernier y est appliqué le 10 août 1848 en Guyane, soit deux mois après la promulgation de ce texte dans la colonie.»

<sup>74</sup> De 1820 à 1838, la production de sucre de canne en Guyane évolue de 250 t à 3900 t et en 1844, selon Jules Duval (cité par Denis Lamaison), quarante-quatre établissements sucriers fonctionnent dans la colonie.

<sup>75</sup> Selon l'historien S. Mam Lam Fouk (2002, p. 164) « la dépêche ministérielle du 5 octobre 1830 ordonna l'abrogation de tous les arrêtés locaux statuant sur la condition des gens de couleur libre. Les Mulâtres purent alors prendre une part de plus en plus active à la conduite des affaires de la colonie ». En 1833, le Conseil Colonial qui succède au Conseil Général créé par la Restauration en 1828 ouvre ce dernier aux gens de couleur.

<sup>76</sup> Le 4 mars 1849, a lieu la première élection législative « qui entérine la victoire de Dorville Joannet, un ancien Libre de couleur ». (Ebion S., Ho Fong Choy-Choucouthou L., Latidine, S. et Zonzon, J., 2015, p.6).

très rapidement suspendus en 1854 sous le Second Empire avec le Senatus-consulte<sup>77</sup>.

Ainsi des citoyens dotés de l'égalité des droits civiques et politiques font parallèlement l'objet d'une mise à l'écart de l'application de la loi. Après le Second Empire, la III<sup>e</sup> république rétablit le conseil général en Guyane<sup>78</sup> mais sauf exception, les lois métropolitaines ne peuvent être appliquées, en vertu du maintien du système de décrets. A part pour certaines, ce fut le cas de celle concernant la liberté de la presse ou de réunion, un décret est nécessaire avant l'application dans la colonie (Mam Lam Fouk, S., 2006, p.55). Ce régime dure au-delà de la loi du 19 mars 1946 qui transforme cette colonie en département car, avant 1959, certaines législations nécessitent alors un décret avant d'être appliquée en Guyane et nombre de mesures nationales tardent à être appliquées<sup>79</sup>. Cette citoyenneté « parcellaire » (Larcher, S., 2014, p.18) qui succède à une situation de non droit imprègne ainsi durant une longue période la société guyanaise. Les Amérindiens et les Bushenengues, eux, sont exclus du processus de citoyenneté politique jusqu'en 1969<sup>80</sup>.

Le projet colonial initial qui cantonnait le sujet non européen dans une identité essentialiste inassimilable s'est vu remanié selon une perspective où il est question de citoyenneté reconnue et assumée pour tous mais pas totalement. Ainsi, le modèle républicain hérité de la révolution de 1789, compris comme universaliste et abstrait, basé sur une citoyenneté unitaire trouve ici ses limites comme il a pu les trouver concernant les femmes, les étrangers, les vagabonds ou les domestiques longtemps exclus du vote en métropole ou encore les indigènes dans les autres colonies (Rosanvallon, P., 1992, p. 565).

---

<sup>77</sup> Le régime politique et administratif de la colonie est fixé par le senatus-consulte du 3 mai 1854 qui fait suite au coup d'état du 2 décembre 1851 de Louis-Napoléon Bonaparte mettant fin à la seconde République. Ce régime est alors entièrement soumis aux décrets de L'Empereur. (Ebion S., Ho Fong Choy-Choucouthou L., Latidine, S. et Zonzon, J., 2015, p.18-22).

<sup>78</sup> Il s'agit du Conseil Général créé en 1828 sous la Restauration et devenu Conseil Colonial en 1833.

<sup>79</sup> Par exemple, le régime d'octroi des allocations familiales ou encore le montant du SMIG qui sera aligné sur celui de la métropole en 1996.

<sup>80</sup> La scolarisation des Amérindiens du littoral débute cependant en 1944.

Dans *L'introuvable humanité du sujet moderne*, Etienne Balibar (2012) tente d'éclairer la figure du citoyen telle qu'elle a été proposée à l'ère moderne, c'est-à-dire attachée à un caractère d'universalité. Pour lui, la modernité a produit deux mouvements antithétiques « au regard des différences constitutives de notre représentation de l'espèce humaine » et elle continue de le faire. D'un côté, elle repose sur la notion de « citoyen » conçu comme « l'accès à un système de droit dont aucun être humain ne peut être légitimement exclu » et de l'autre, elle a organisé une classification des êtres humains en fonction précisément de leurs différences. En raison de considérations liées à la vie, la nature ou l'histoire humaine, elle a organisé parallèlement « une modalité d'exclusion politique beaucoup plus violente et instable, ou même intenable que d'autres auxquelles on pourrait vouloir la comparer ». Pour Étienne Balibar, cette radicalité de l'exclusion basée sur la conception des différences anthropologiques dont la race<sup>81</sup> est inhérente à l'équation fondatrice de l'universalité. C'est dans son principe que « s'enracinent la violence, l'instabilité, et la nécessité du forçage » et il cherche à en comprendre les contradictions comme des éléments intrinsèques.

Dans cette présentation, ce qui intéresse avant tout ce philosophe, c'est le rapport entre l'illimité de l'universel et l'identité à soi du sujet spécifiquement moderne. Dans les cas de figures qu'il examine dont l'anormalité et la question du sexe, nous avons retenu ses considérations sur « les corps étrangers » ou les communautés étrangères. Ce qui lui importe est la représentation de différences inassimilables au sein de l'espace politique ou l'espace dans lequel la citoyenneté coïncide avec la nationalité, soit l'étranger intérieur identifié à une altérité déplacée et racialisée qui ne devrait pas se trouver là où elle est. C'est cet étranger intérieur relié à cette altérité, ce citoyen différent que Jean-Marc Moura (2007) évoque à propos de la création littéraire francophone et qu'il présente au pluriel comme les « Français qui sont « dedans » tout en étant « dehors » quand il cite les Antillais et les Réunionnais (on peut très bien y associer les Guyanais).

---

<sup>81</sup> Ce philosophe acte que cette différenciation raciale basée sur le phénotype et soulignée sur le plan biologique au XIXe siècle subsiste jusqu'à aujourd'hui sous forme de néoracisme (2012).

Silyane Larcher (2014, p.18) s'intéresse aussi à cet « autre citoyen » associé à « l'identification d'un ensemble d'incapacités ou de handicaps sociaux que bien des révolutionnaires [de 1789] perçoivent alors comme naturels. » Cette philosophe, politiste martiniquaise décrit les luttes et les rapports qui se sont déroulés à la suite de l'abolition de l'esclavage contre le régime d'exception qui concernait les colonies d'Amérique et le décalage entre inclusion politique et exclusion des citoyens anciens esclaves comme une aporie interne à la citoyenneté. Elle s'interroge « Sur quoi se fonde l'égalité entre citoyens ? ». Selon elle, « la situation coloniale post-esclavagiste réfléchit paradoxalement l'absence de fondement autre que la fiction du droit lui-même, du principe d'égalité ». Soit une égalité de principe et non une égalité réelle. Selon elle, le processus d'exception mis en place dans les colonies d'Amérique souligne, à partir du constat des rapports de force qui se sont développés entre les « acteurs colonisés et [les] dirigeants métropolitains, le glissement du principe d'égalité vers le terrain anthropologique d'identité dont la race à partir de laquelle était organisé l'esclavage. Durant la période qu'elle étudie, les Antilles (et la Réunion) bénéficiaient d'une considération particulière de la part de la métropole puisque leur conseil général pouvait voter les impôts locaux et dans certains domaines, certaines lois y étaient appliquées directement. Ce n'était pas le cas en Guyane où le conseil général avait été supprimé sous le second Empire. Sur ce territoire, selon l'historien Serge Mam Lam Fouk (2006, p. 55) :

L'avènement de la III<sup>e</sup> République, qui établit dans les colonies les instances républicaines, fut l'occasion de la renaissance de la vie politique. Elle s'animait notamment à l'élection des représentants de la population, au moment des élections législatives instaurées par la constitution de 1875, des municipales par le décret du 15 octobre 1879, et lors des élections des conseillers généraux ; le conseil général étant institué par le décret du 23 décembre 1878.

Mais la III<sup>e</sup> République reprit le système des décrets, en établissant le principe de la spécialité juridique coloniale : les lois métropolitaines ne pouvaient être

appliquées qu'après mention expresse du législateur<sup>82</sup>. Cette spécialité juridique coloniale, ce régime des décrets, représentait le volet juridique de la discrimination entre citoyens français que la classe politique guyanaise – qui englobera au fil du demi-siècle de l'aspiration à l'assimilation un nombre grandissant d'hommes issus des masses « noires » d'avant 1848 - voudra abolir.

À l'abolition de l'esclavage en 1848<sup>83</sup>, la population importée d'Afrique en Guyane compte 12 333 nouveaux libres et 5000 Libres de couleur (Ebion S., Ho Fong Choy-Choucouthou L., Latidine, S. et Zonzon, J., 2015, p.6). Celle venue d'Europe, au nombre de 1200 personnes va diminuer considérablement car la plupart des planteurs, par manque de main d'œuvre vont abandonner progressivement leurs plantations et quitter le pays. Pour pallier cette main d'œuvre défaillante, une politique migratoire est enclenchée. Différents travailleurs étrangers sont recrutés sous contrat. Ils viennent d'abord de Madère (1849), d'Afrique (1854-57, 1858-59), d'Inde (1856-1861), (1864-1877), et de Chine. Ces engagés qui ne disposent d'aucuns droits civils ou civiques pendant leur période d'engagement sont embauchés sur les habitations qui subsistent.<sup>84</sup> (Ebion S., Ho Fong Choy-Choucouthou L., Latidine, S. et Zonzon, J., 2015, p.18-22). La main d'œuvre pénitentiaire qu'on reçoit à partir de 1852 est, elle, déchée de ses droits. Au sein d'un contexte géographique recouvert de forêt équatoriale qui rend les communications difficiles, on attend toutefois sa participation au développement des infrastructures. Cette population carcérale qui constitue, durant le siècle qui la concerne<sup>85</sup>, jusqu'à un tiers de la population totale du pays, ne fera pas souche et produit peu d'effets<sup>86</sup>. À partir de 1857, des immigrations

---

<sup>82</sup> Note de l'auteur : Véronique Dimier, « De la France coloniale à l'Outre-mer », in « L'Outre-mer », Pouvoirs, revue française d'études constitutionnelles et politiques 2004, n°113, pp. 45-46.

<sup>83</sup> Le décret d'abolition de l'esclavage du 27 avril 1848 émis par le Ministère de la Marine et des colonies y est appliqué le 10 août 1848, soit deux mois après la promulgation de ce texte dans la colonie.

<sup>84</sup> Cette immigration prend fin en 1877 avec l'arrivée du dernier convoi d'immigrants indiens. (Ebion S., Ho Fong Choy-Choucouthou L., Latidine, S. et Zonzon, J., 2015, p.18-22).

<sup>85</sup> Sur le plan pratique, le bagne est définitivement aboli en Guyane en 1946.

<sup>86</sup> En 1857, est installé le camp de Saint Laurent du Maroni qui devient une ville et quelques routes sont aménagées à partir de cette nouvelle cité.

spontanées liées au rush aurifère<sup>87</sup> en provenance de la Martinique, de la Guadeloupe, des Antilles anglaises ou encore du Brésil viennent compléter cette recomposition cosmopolite. Malgré cet apport majeur, la population totale se développe peu du fait du taux de mortalité élevée (S. Mam Lam Fouk, 2002, p.71). Durant cette période, les nouveaux libres qui s'installent sur les terres comme agriculteurs ou partent sur les sites d'orpaillage échangent ou troquent autant de marchandises que de savoir-faire avec les migrants, les peuples amérindiens et bushinengues. Ce sont alors essentiellement des descendants d'Africains : Noirs libres et métis qu'on dénomme créoles qui vont mener la gestion des affaires politiques. Celle-ci se cantonne à Cayenne. À ce moment, les peuples amérindiens<sup>88</sup> et bushnengue<sup>89</sup> qui ont survécu en marge du système esclavagiste et qui vivent principalement sur des sites isolés représentent moins de deux mille individus et n'ont pas de citoyenneté reconnue. C'est le cas d'une grande partie de la population comme le note Miranda Spieler (2016, p. 14) :

De 1789 aux années 1880, la plupart de ceux qui arrivent sur ce coin d'Amérique du Sud sont dépourvus de toute capacité légale, qu'ils soient esclaves, forçats, immigrants ou déportés politiques. Il s'agit donc d'une colonie constamment placée hors du champ constitutionnel.

La société guyanaise se présente alors sous différents aspects : le milieu urbain de la capitale, Cayenne, le monde des abattis<sup>90</sup> et le monde des populations autochtones ou marronnes. La forte mobilisation dans la quête aurifère ou

---

<sup>87</sup> « Les premières prospections aurifères ont lieu en août 1855, dans la région désignée par Paoline [un Amériquen] » dans la région du Haut Approuague (fleuve de Guyane) (Mam Lam Fouk, 2002, p.96).

<sup>88</sup> *Ibid.* (note 6).

<sup>89</sup> *Ibid.* (note 7).

<sup>90</sup> L'abattis est une technique d'agriculture qui consiste à défricher partiellement une parcelle de forêt et de brûler avant de cultiver. Serge Mam Lam Fouk décrit cette technique telle qu'elle est pratiquée à ce moment là « empruntant tantôt aux techniques amérindiennes tantôt à celles en usage chez les colons ». Selon lui, la majorité des Guyanais vivaient en zone rurale durant cette période notamment 54% en 1946. (2002, p. 144)

l'exploitation forestière (balata, bois de rose)<sup>91</sup>, n'empêche pas le développement d'une polyculture vivrière de subsistance pratiquée par des descendants d'esclaves qui s'installent et entretiennent ces abattis dans des zones plus ou moins isolées. Ainsi, dans une configuration post-esclavagiste, les habitants s'organisent et produisent malgré tout, en marge d'un système qui ne les considère pas, un style de vie qui leur est propre. Celui-ci déjà esquissé sur les plantations du temps de l'esclavage, notamment lors des rencontres festives avec les chants et les danses (Mam Lam Fouk, S., 2002, p.133), se développe surtout en dehors de Cayenne. Basée sur les échanges entre les différentes populations émerge une société pluriethnique qui produit une culture créole composite centrée sur l'utilisation des ressources du pays<sup>92</sup>. La Guyane est alors une colonie isolée et délaissée au profit d'un empire qui s'étend sur les autres continents. Au cours de la deuxième partie du XIXe siècle, la France conquiert une grande partie de l'Afrique et de l'Indochine. Elle érige alors sa géographie. Comme l'écrit Françoise Vergès (2011) :

Avec ses colonies, la France s'agrandit, elle est présente aux « quatre coins du monde » et porte ses lumières sur des territoires lointains. Le monde est vu à partir de la France, elle est au centre et autour d'elle, comme des satellites, sont les colonies.

Tout comme pour les différentes puissances européennes d'alors, le discours colonial porté par la France et basé sur une « certaine culture du connaître, une structure du croire » (M'Bembé, A., 2013) œuvre pour une maîtrise hégémonique des territoires à civiliser. À cette fin, il véhicule une construction hiérarchisée des différences anthropologiques. Nous avons vu avec Etienne

---

<sup>91</sup> Le bois de balata est exploité pour sa gomme qui provient de la coagulation du latex. On le trouve surtout dans la région des Hattes, du Haut-Maroni ou des Nouragues. Après saignée ou abattage des arbres, le latex est transformé en gomme pour être transporté par pirogue à Saint Laurent d'où il est exporté.

<sup>92</sup> Cette société se construit autour des préceptes de la religion catholique qui a été imposée par le code noir et des éléments de culture africaine et amérindienne.

Balibar (2012) comment sur la base de cette conception de différences anthropologiques inassimilables, le concept de citoyen moderne excluait ceux qui ne correspondaient pas au modèle européen et ce, même après l'abolition de l'esclavage et jusque dans la société contemporaine (Larcher, S., 2014). En Guyane, sur une longue période qui s'étend au-delà de l'application de la loi de 1946 instituant le statut de département, cette abolition n'implique pas la même égalité de droits.

Dans le cadre historique que nous venons de présenter, nous avons insisté sur l'ensemble pluriethnique qui se construit et qui évoque le « riche mélange culturel de langues et de style de vie » mis en valeur par Homi K., Bhabha, (2007). Nous avons montré que les sujets non européens vivant alors sur ce territoire relèvent d'un statut dérogatoire qui illustre le décalage socio-historique associé aux situations d'écarts culturels et linguistiques que nous déjà avons évoquées. Cet univers s'oppose et s'adosse à la fois malgré tout, tant sur le plan linguistique que culturel à un ensemble national qui appartient comme l'entend Homi K., Bhabha, (2007) aux « mondes séparés des cultures et des langues uniques ». Là se situe le ressort historicosocial du décalage que nous avons déjà souligné sur le plan territorial, linguistique ou culturel. Malgré une construction inégalitaire et cette situation de décalage, l'élite créole guyanaise fait sienne l'idéologie de l'assimilation qui postule la supériorité de la « mission civilisatrice de la France » (Mam Lam Fouk, S., 2006, p.19). C'est donc sur la base de cette vision du monde et d'un certain effacement de soi-même que va se modeler en Guyane le principe de citoyenneté associé à une dynamique assimilationniste où l'école joue un rôle central.

### **1.2.3. École, aspiration à la pleine citoyenneté et réactions :**

Sous le régime colonial, l'école est d'abord dispensée par des congrégations religieuses, « les Jésuites ont assuré l'éducation des fils de colons jusqu'à leur expulsion en 1762 » et les sœurs de Saint-Paul de Chartres se sont chargées de l'éducation des filles à partir de 1727. Par la suite, ces dernières ont été relayées par les sœurs de Saint Joseph de Cluny en 1822 alors que les frères de Ploermel ont pris le relais pour les garçons la même année (Farraudière S., 1989,

p.71). Au cours du XIXe siècle, c'est peu à peu que ces derniers établissements vont admettre des Libres de couleur, mais, sous l'emprise de la politique éducative de la République, notamment à partir de 1889, l'école laïque supplante peu à peu les congrégations religieuses.

En 1835, une première expérience d'alphabétisation des Africains soustraits à la traite négrière est entreprise à Mana<sup>93</sup> puis, en 1836 et 1846, des arrêtés prévoient l'ouverture des salles d'asiles<sup>94</sup> à Cayenne et une école gratuite à Sinnamary destinées à recevoir des enfants libres ou esclaves (Farraudière S., *Ibid.*, p. 72). À partir de 1848, l'école a été déclarée gratuite et obligatoire par le décret d'application de l'abolition de l'esclavage pour les enfants de six à dix ans mais ce texte est suivi d'effets très relatifs. Toutefois, à partir de 1853, les effectifs concernent 31% des enfants scolarisables dans la colonie (Mam Lam Fouk S., 2006, p.56). Ce taux qui se maintient jusqu'aux années 1880 concerne surtout les élèves de Cayenne car en dehors de cette ville le nombre d'écoles est très limité (5 jusqu'à 1870). Des conditions drastiques sont alors imposées aux familles des quartiers<sup>95</sup> qui souhaitent inscrire leurs enfants en ville (Ebion S., Ho Fong Choy-Choucoutou L., Latidine, S. et Zonzon, J., 2015, p. 44).

L'élite créole habituée à l'enseignement dispensé par les congrégations religieuses rechigne au plan de la laïcisation prévu par la IIIe République. Mais dès 1889, celui-ci prend forme avec la mise à l'écart de ces congrégations et dès 1889, arrivent les premiers instituteurs venant de France ou des Antilles qui seront remplacés progressivement par des Guyanais (Laporte, P., 1915, p.105)<sup>96</sup>. En 1894, le collège public de Cayenne qui ne reçoit que des garçons est un établissement secondaire atypique. Il regroupe à la fois l'enseignement

---

<sup>93</sup> En 1835, on confie à la fondatrice de la congrégation des Sœurs de Saint Joseph de Cluny, Anne-Marie Javouhey environ 500 Africains rescapés de la traite dont des enfants qu'elle se charge d'évangéliser.

<sup>94</sup> Ancienne appellation des écoles maternelles.

<sup>95</sup> C'est le terme qui est utilisé pour nommer les différentes divisions de la colonie pendant la période esclavagiste. Créées par le décret du 15 octobre 1879, les communes de Cayenne, Mana, Roura, Rémire, Sinnamary, Iracoubo, Oyapock, Approuague, Montsinéry, Tonnegrande, Matouty, Kaw sont dotées d'un conseil municipal composé d'un nombre d'élus proportionnel aux populations concernées.

<sup>96</sup> En 1891 et en 1892, plusieurs élèves sont admis au brevet élémentaire, « ce qui permet de compléter les cadres du personnel enseignant ». (*Ibid*, 1915, p. 105).

secondaire, l'enseignement primaire supérieur et pour un temps limité l'enseignement spécial (section industrielle et spéciale) et sert surtout aux élèves pour préparer le brevet élémentaire (Farraudière, Y., 1989, p.129). À l'image de l'école républicaine qui sous la III<sup>e</sup> république reproduit la hiérarchie des classes sociales, le système éducatif en Guyane affermit les inégalités de la société coloniale et vise la formation de citoyens acculturés. L'artifice pédagogique conceptualisé durant cette période qui consiste à rendre concret le cas général, en occultant les réalités contingentes, et en refusant le pluralisme des cultures et qui s'organise en France métropolitaine (Prost, A., 1968, p. 338) prend ici toute sa dimension.

L'historien Antoine Prost, dans son étude sur l'éducation en France de 1880 à 1830, déplore le refus du pluralisme des cultures mis en place durant cette période. Selon lui, dans cette nation « qui ne veut connaître que des citoyens en face de l'état ou que des intelligences, on traite les élèves sans faire acceptation des personnes ». Ainsi la spécialisation vient toujours en dernier lieu et l'enseignement se coupe de la vie plus profondément que ne l'y oblige la simple situation pédagogique (1968). Dans un patriotisme vibrant, on valorise le sentiment national qui est très présent à tous les niveaux notamment dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie qui nourrissent ce sentiment national<sup>97</sup>. Cet enseignement se présente en Guyane avec l'injonction de s'approprier l'histoire de France et sa géographie. Cette école de la III<sup>e</sup> République joue un rôle dans la construction de l'imaginaire post-esclavagiste. « Elle transmet les valeurs d'un autre système de civilisation » et ne tient pas compte des réalités locales (Farraudière S., 1989, p. 175). En suscitant un sentiment d'appartenance, cette institution incite les élites à s'assimiler davantage ce qui conduit à faire adopter le statut de département d'outre mer. Et son influence se fait sentir jusqu'à aujourd'hui. Serge Mam Lam Fouk (2006, p.58) note qu' :

---

<sup>97</sup> Selon Antoine Prost (1968), il s'agit d'un patriotisme tout militaire (Prost, A., 1968, p. 335) qui fait suite à la défaite de la France dans la guerre opposa cette dernière à l'Allemagne en 1870.

Il y a une remarquable adéquation entre l'offre de formation de l'école coloniale, l'affirmation identitaire de la population et le projet politique de ses mandataires. L'école dans cette configuration-là est le lieu de l'espérance des familles soucieuses de la réussite sociale de leurs enfants ; pour l'ensemble des habitants de la colonie, elle représente le lieu où l'on reçoit notamment les signes de l'appartenance à la nation française.

Avant la fin des années cinquante, peu de critiques sont émises sur cette politique d'assimilation. On peut noter que telles qu'elles apparaissent, avant les manifestations de groupes politiques qui les portent au milieu du XXe siècle, ces dernières émanent d'abord de personnalités qui sont elles-mêmes dans une quête littéraire, une quête de distinction dans la réalisation de soi. Le premier ouvrage publié où on relève des prises de position contre l'assimilation, *Atipa* (Paré pou, A., 1885), est rédigé en créole, langue véhiculaire entre les groupes culturels de Guyane. L'auteur<sup>98</sup> qui écrit sous un nom d'emprunt fait dire au personnage principal qu'on peut très bien réussir sa vie en Guyane sans avoir été à l'école : « Isi la, a kondwit, ounso, nou beinsoin. Meinm sa kip a savé palé, sa kip a savé li, ni ékri bon bon, ka rich »<sup>99</sup>.

Tout au long du récit, *Atipa*, surnom du personnage principal, se moque des Guyanais qui imitent les Blancs. Il incrimine ceux qui veulent parler français et massacrent cette langue ou ceux, qui rentrant d'un voyage en France, ne reconnaissent plus les produits du pays, ou qui veulent se démarquer de la condition de Nègre ou de Nègresse ne veulent pas être eux-mêmes. « Chaque chapitre est l'occasion pour lui, de souligner l'un des aspects de la vie d'une Guyane qu'il critique » (Lepelletier, C, 2014, p. 64). Mais ce discours tel qu'il est produit en 1885 au sein d'une fiction qui constitue un véritable témoignage de la

---

<sup>98</sup> Sans certitude absolue, il s'agirait de Pierre Félix Athénodor Météran (ou Méteyrand) né en 1841 qui a d'abord été écrivain de la Marine (Fauquenoy, M., 1989, p. 39). Nous reviendrons sur cet auteur et sur cette œuvre dans notre chapitre IV.

<sup>99</sup> Transcription et traduction de Francine Château Condé Salazar, (2010, p.69) : « Ici, c'est du savoir-faire, seulement, dont nous avons besoin. Même ceux qui ne savent pas bien parler, ceux qui ne savent pas lire, ni écrire très bien, peuvent devenir riches ».

société guyanaise de cette époque n'est pas lu par ceux qui sont principalement concernés par cette aspiration à devenir français. « L'ouvrage fut ignoré du grand public boudé par les critiques littéraires et on ne trouve nulle part, dans les journaux et magazines français de l'époque, un compte-rendu ou même une mention de l'ouvrage (Fauquenoy, M., 1989, p.7).

Quelques décennies plus tard, Léon-Gontran Damas (1937,1938), autant dans sa poésie que dans ses essais s'insurge contre la politique d'assimilation. La période où il publie ses premiers écrits précède la mise en place de la départementalisation en 1946. Ainsi, dans le recueil de poésies *Pigments* (1937) qui est saisi et interdit en 1939 pour atteinte à la sûreté de l'état<sup>100</sup> et qui ne sera republié qu'en 1962, Léon-Gontran Damas évoque la traite négrière et l'esclavage et critique la hiérarchisation des races et la colonisation ainsi que l'éducation bourgeoise assimilationniste qu'il a reçue. « Le ton incisif et la charge affective sont si pénétrants qu'il est tentant de parcourir le recueil à la lumière de la seule revendication raciale et anticoloniale » (Blérald, M., Lony, M., 2014, p.14). *Retour de Guyane* (2003), l'essai qu'il rédige après un séjour au pays en 1934<sup>101</sup> et qu'il publie en 1938, fait suite à ses années d'études en France et présente une critique de la gestion coloniale de ce territoire. Selon Biringanine Ndagano (2014, p.281) « Il tire sur tout ce qui bouge, en adoptant un discours particulier et approprié : le pamphlet [...]. Damas constate alors que la Guyane est une catastrophe et que le peuple guyanais croupit dans une misère totale, sur tous les plans ». Son regard sur l'éducation qu'on y dispense à ce moment là est sévère (*Ibid.*, 2003, p. 86) :

---

<sup>100</sup> Selon Daniel Racine : [...], le livre a été saisi en 1939, quelques mois après la défaite du Front [Populaire socialo-communiste], pour atteinte à la sûreté de l'Etat ». À la déclaration de la guerre, on a cru y voir en effet, une tentative de démoralisation ou de sédition, de la part du poète qui demandait aux Noirs de laisser en paix les voies de l'assimilation et les querelles européennes et de commencer par être les envahisseurs de leurs propres territoires. (Racine, D., 1983, p. 58).

<sup>101</sup> Du mois d'avril au mois d'août 1934, « sur l'intervention du professeur Mauss, L.-G. Damas est chargé par le professeur Rivet, directeur du Musée de Trocadéro, d'une mission ethnographique sur les survivances africaines dans les Guyanes hollandaise et française. Simultanément, Lucien Vogel, directeur de *Lu* et *Vu*, lui confie un reportage sur les régions qu'il visitera [...] (L.-G. Damas) rapporte une collection d'objets afro-américains et amérindiens, un compte-rendu sur sa mission et un pamphlet sur la situation coloniale de la Guyane ». (Racine, D., 1983, p.29).

À vrai dire, une telle éducation ne recherche qu'un résultat. À tel besoin spontané de culture, à tel moyen d'humanisation, à telle valeur humaine substituer un citoyen français.

Il ne saurait être question de donner aux Guyanais, ni une conscience de soi-même, ni des possibilités de se développer dans un sens propre à ses tendances, à son milieu social, à sa race. Il est question bien au contraire de subjuguier son cœur, son libre arbitre, son esprit.

Dans l'attente d'une libération physique et cérébrale, l'éducation continue d'être en Guyane un instrument de domination sournois mais certain. Et la petite bourgeoisie continue depuis toujours d'être l'éducatrice naturelle de l'enfant.

Avant Léon-Gontran Damas qui cerne ici le projet de former des citoyens français ou, avant l'auteur d'*Atipa*, d'autres écrivains nés en Guyane, même s'ils ne ciblent pas le système éducatif vont également critiquer les valeurs coloniales qui y sont associées. C'est le cas, et dans une moindre mesure, d'Ismaïl Urbain (1812-1884) dont les premiers écrits sont antérieurs à *Atipa* (1885) et de René Maran (1921) qui dénonce avant Léon.-Gontran Damas le modèle de civilisation que prône l'Europe. À l'image du modèle français, l'école en Guyane est ainsi d'abord prise en charge par les religieux qui, à la fin du XIXe siècle sont supplantés par l'enseignement public. Après l'abolition de l'esclavage, celle-ci concerne surtout Cayenne. Ce système qui reproduit les inégalités joue un rôle important dans la constitution de l'imaginaire post-esclavagiste. À contre courant des discours dominants de l'époque, différentes voix qui émergent à partir de cette expérience coloniale dénoncent cet instrument de domination. Et, c'est d'abord dans la littérature qu'on trouve l'expression d'une résistance au processus d'assimilation. Cette singularité constitue la base du discours d'une littérature guyanaise moderne qui naît dans ce contexte d'assimilation, soit un *ethos* qui porte la revendication d'être soi même au sein d'un ensemble de discours qui relèvent de la littérature guyanaise et que nous allons présenter.

### 1.3. Ethos et littérature guyanaise

#### 1.3.1 Rupture et lignes de faille

En associant le terme de littérature au pays de Guyane, on peut repérer des lignes de faille qui divergent selon des axes discordants et qui correspondent à différentes lectures du monde. Nous accolons ces deux termes littérature et Guyane dans une perspective de narration constructive de sens et attachée à cette terre. Dominique Maingueneau (2014) propose pour analyser le discours littéraire le recours à l'*ethos* discursif. Il rappelle que ce terme qui est resté longtemps à la périphérie des études textuelles a fait l'objet d'emplois sociologiques au sens d'un ensemble de comportements attachés à un groupe social. En rhétorique, l'*ethos* coïncide avec l'image que le locuteur veut donner de lui-même. Pour ce qui est du domaine littéraire, D. Maingueneau (2014) propose trois dimensions de l'*ethos* que nous retiendrons ici pour appréhender la problématique de la littérature guyanaise. L'*ethos* à dimension catégorielle qui est lié à la catégorie sociale et culturelle du sujet qui s'exprime, l'*ethos* idéologique qui correspond au positionnement du locuteur dans un champ conflictuel de valeurs et l'*ethos* expérientiel qui s'entend par la volonté de faire adhérer les destinataires à certaines valeurs.

Partant d'une définition très large de la littérature guyanaise, nous englobons avec tous les textes écrits ceux, oraux portés par différents *ethos*, qui ne sont pas forcément tous répertoriés et qui cependant sont encore véhiculés : les récits, les contes, les légendes ou fables ou encore les mythes. Parmi ces derniers, certains ont été retranscrits par des écrivains, des chercheurs ou des conteurs issus ou non des collectifs concernés. En Guyane, l'approche du fait littéraire ne peut faire l'impasse sur ce que l'historien Serge Mam Lam Fouk (2002, p. 13) nomme « le choc politique et culturel qui conduit à la domination des formations sociales amérindiennes par le colonisateur français ». À partir des « impulsions génératrices de rupture », que ce dernier souligne, on peut constater plusieurs discours littéraires liés à ce pays et qui coexistent durant plusieurs siècles sans qu'il n'y ait de véritables échanges. Pendant que les peuples amérindiens continuent de produire leurs récits, de transmettre les mythes qui caractérisent

leurs cultures, le discours européen construit, à partir d'un regard extérieur, un propos singulier sur le monde amazonien qu'il découvre. Ce dernier fortifie aussi et ainsi sa propre image. Concernant cette prise de possession par le récit, Jean-Marc Moura, dans son étude sur *les littératures francophones et la théorie postcoloniale* (2007, p. 59) remarque que, dans l'histoire européenne de la conquête coloniale sur le restant du monde « le texte était un véhicule majeur de l'autorité impériale [...], il équivalait à la prise de possession. Et il ajoute, appréhendant la littérature associée à cette entreprise : « À cet égard, les écrits européens globalement qualifiés d'exotiques, s'inscrivent dans le prolongement de cet ensemble textuel. Ils s'efforcent eux aussi de déchiffrer, d'interpréter, de contrôler symboliquement les autres pays ». Dans le contexte de ce colonialisme et de la période qui lui succède, comme pour les autres puissances européennes, la relation entre récit et mouvement a acquis une signification tout à fait nouvelle. Selon Edward W. Saïd (*Ibid.*, 2000), c'est dans et à travers les récits de voyage et autres formes littéraires que les Européens apprennent à se penser différents.

Ces écrits déterminent, affermissent aussi l'image des « autres » qu'ils rencontrent. Toutefois, les peuples qui les voient arriver, notamment, sur le continent américain et dans la région qui nous concerne n'en ont pas moins produit des récits qui mettent en scène ces conquérants. Transmis oralement, de génération en génération, certains ont été retranscrits ces dernières années. La mise en relation de ces textes écrits et oraux permet de comparer les *ethos* ou les différentes perceptions qui les imprègnent et comment les peuples concernés se représentent les uns et les autres.

### **1.3.2. Représentations de l'Autre**

Les plus anciens récits connus jusqu'à ce jour actant la rencontre entre les Amérindiens et les Européens en Guyane et retranscrits émanent d'un ouvrage publié il y a quelques années. Ce livre : *Na'na Kali'na ou une histoire des Kali'na en Guyane* (Collomb, G. ; Tiouka, F., 2000) présente différents récits produits par des Amérindiens et surtout écrit par un des auteurs qui est lui-même Kali'na, Félix Tiouka. Parmi ces récits, un raconte le premier contact avec les Blancs (*Ibid.*, p. 31). Il n'est pas daté mais, par rapport aux faits qu'il évoque : l'arrivée des

Européens, on peut en déduire que c'est un des plus anciens récits relatant cette confrontation puisqu'il décrit cette arrivée. En voici un extrait :

Le matin, les hommes se rassemblèrent sur la plage comme ils le faisaient à l'accoutumée, et ils commencèrent à discuter. Soudain, ils virent quelque chose sur la mer, très loin. De grandes choses blanches qui venaient vers eux, semblant se cacher derrière les vagues. Quand ces choses se rapprochèrent, ils virent qu'elles ressemblaient à de gros poissons aux yeux carrés. Ils n'avaient jamais rien vu de pareil sur la terre ! L'un d'eux s'écria : « ce sont des esprits de la mer, des Palana akilis ! [...]. Les Palanakilis mirent un canot à l'eau et commencèrent à s'approcher, tout doucement. Les Kali'na les observaient, les armes à la main. Un homme se mit debout dans le canot, et fit des signes avec les bras. Quand il débarqua, il fit encore des signes, il montra le ciel. Les kali'na virent que ces êtres avaient un corps, une tête, des pieds, ils comprirent que c'étaient des êtres humains comme eux-mêmes ».

Cette histoire transmise oralement depuis plusieurs siècles perpétue la vision et la perception de l'Autre chez les Kali'nas. « Les grandes choses blanches » qui apparaissent d'abord intriguent les hommes réunis sur la plage. Sur cette côte, on peut imaginer que les vents viennent de l'est ou du nord-est comme c'est souvent le cas en Guyane. Face à ceux qui les regardent de loin, elles sont alors exposées gonflées par le vent arrière et sans doute dans toute leur dimension. Voir ce spectacle pour la première fois sans disposer des informations qui expliquent ce phénomène a du être impressionnant. Ainsi les détails de cette première vision ont été conservés avec cette métaphore du poisson aux yeux carrés pour le navire qui se dirigeait vers la terre.

*L'Autre* qui n'est pas d'abord identifié comme humain apparaît comme un « esprit de la mer ». Il est associé à l'esprit *Tunakili* qui hante les profondeurs des fleuves, renversant les pirogues et emportant les imprudents (*Ibid.*, p. 33). Ce peuple perçoit alors la puissance d'un événement qui va jouer un rôle considérable dans le devenir de l'humanité : la maîtrise de la mer qui ouvre le champ de la colonisation et de l'esclavage. Pourtant ces hommes que les Kali'na voient

comme des esprits de la mer et qu'ils continuent à appeler *Palanakilis* jusqu'à aujourd'hui ont déjà produit des outils pour justifier leur maîtrise de la terre. Les Kali'nas ignorent que ces derniers qu'ils voient comme des esprits de la mer ont développé aussi un rapport à la terre différent du leur. À ce moment-là, les Européens ont construit le concept de propriété individuelle de la terre et celui-ci est basé sur l'exploitation de serfs. Les Kali'nas vont expérimenter leur volonté de trouver de la main d'œuvre servile. Un autre récit qui rend compte de leur expérience vis-à-vis des Européens raconte la confrontation avec ceux qui désirent posséder la terre :

Le prêtre s'est agenouillé devant le chef, il s'est avancé vers lui, en lui présentant les cadeaux, mais les Kali'na les refusaient. Le prêtre a fait amener les barriques de rhum et de vin. Les kali'na se saoulèrent et tombèrent, ivres. Les Espagnols les tuèrent à coup de bâtons sur la tête. Tu vois mon fils, les gens de Dieu ont tué beaucoup de Kali'na ... Ensuite, les Blancs ont voulu prendre les Kali'na comme esclaves, mais ils ne sont pas soumis. Alors les Kali'na ont été contraints de partir, vers l'est, vers l'ouest, dans la forêt, d'autres sont partis vers le Brésil [...].

Parce qu'ils résident non loin des côtes, comme on peut le déduire dans le premier récit, les Kali'nas sont un des premiers peuples à voir arriver les Européens en Guyane. Les termes utilisés concernant les Blancs sont valorisants, d'abord la voix qui porte le premier récit les considère comme des esprits, dans le second, ils sont des « gens de Dieu » qu'il faut fuir cependant. Le prêtre Antoine Biet (1664) qui, après un séjour de quinze mois en Guyane (1652-1653) raconte son voyage (*Ibid.*, p.176) et présente une étude ethnologique et linguistique sur ce peuple emploie des termes beaucoup moins valorisants vis-à-vis des Kali'nas qu'il dénomme « les misérables infidèles » (*Ibid.*, p. 371). Ayant l'occasion de se déplacer avec eux, ce dernier admire toutefois leur savoir faire dans leur façon d'investir un lieu au sein de la forêt. En moins de deux heures, le groupe qui l'accompagne a installé des carbets et s'est enquis de nourriture écrit-il (*Ibid.*, p. 402). Antoine Biet qui est déjà dans cette préoccupation européenne de décrire

*l'Autre* avec le maximum de détails s'attarde sur le traitement que les Kali'nas réservent à leurs prisonniers notamment leurs ennemis, les Palikurs. Ils accueillent, note-t-il, les femmes et les enfants comme les leurs et réservent aux hommes le statut d'hôtes en « leur faisant expérimenter tous les plaisirs possibles » jusqu'au jour d'une cérémonie qu'ils leur consacrent et où on les sacrifie en admirant leur courage (*Ibid.*, p.382-383).

D'après ce témoignage, eux-mêmes ne sont pas tendres avec les leurs. Pour devenir capitaine, celui qui le souhaite doit subir de dures épreuves. Ce dernier est alors affamé, battu, enfumé, torturé par les siens (*Ibid.*, p. 379). Ce récit qui dépeint des scènes de mariage, de décès ou de rencontre avec d'autres colons<sup>102</sup> présente une image dévalorisante de ce peuple. Malgré tout l'intérêt que porte l'auteur aux acteurs qu'il observe, celui-ci leur prête des défauts modelés par ses propres valeurs et qu'il étend à tous les Amérindiens (*Ibid.*, p. 394) :

Il faut remarquer qu'il n'y a rien à traiter parmi nos Galibis<sup>103</sup>, [...] car ils sont extrêmement paresseux, ils ne veulent pas [se] donner la peine de recueillir et amasser les choses curieuses qui se trouvent dans leur païs. Tous les sauvages depuis les Amazones jusqu'à nos Galibis en font de même. [...] Quoiqu'ils aient tous du tabac et des cannes à sucre, ils ne les façonnent point par pure paresse, d'autant qu'ils ne veulent point travailler.

Le père Jésuite Jean de la Mousse (2006, p. 47), chargé d'évangéliser les Amérindiens et les Noirs de Cayenne à partir de 1684 fait preuve de plus de compréhension. Durant quelques années, il partage l'intimité de ceux qu'il est chargé de convertir et il admire la patience des [Indiens] « Jamais ils ne contestent et ne disputent ensemble, car quand ils sont d'un autre sentiment ils disent simplement leurs raisons et s'ils voient que l'on leur dit des choses de contraire ils

---

<sup>102</sup> Il décrit notamment des scènes où interviennent des « truchements » (interprètes) avec les dialogues bilingues.

<sup>103</sup> Il s'agit des Kali'nas. Les Européens utilisaient ce terme pour nommer ce peuple. Aujourd'hui l'appellation commune est Kali'nas.

se taisent incontinent et ne font aucun effort pour tirer dans leur sentiment ceux à qui ils parlent ». Pierre-Victor Malouët<sup>104</sup> (1874) est aussi plus nuancé. Toutefois, tout en reconnaissant aux nations amérindiennes de Guyane (notamment les Galibis ou Kali'nas), le fait qu'elles soient organisées en société, placées sous l'autorité d'un chef et respectant des usages hérités de leurs pères, il constate que « pour ne porter aucune espèce de joug [...] l'Indien végète tristement dans les bois » (*Ibid*, p. 64). Dans ses mémoires publiées après sa mort, après tout ce qu'il a vu, entendu ou lu sur ces peuples, il en déduit que les nations amérindiennes évoluent dans une société *naturelle* qu'il oppose à la société *politique* de son monde à lui (*Ibid*, p. 62). Certes, il constate « la somme d'intelligence et de combinaisons, d'essais et de travaux qui leur a été nécessaire pour arriver à l'état de sociabilité où ils sont parvenus » (p. 69), toutefois, comme il en convient ce qu'il dit « de leur intelligence, de leurs combinaisons, n'est point contradictoire avec [...] leur apathie [...] leurs facultés bornées » (*Ibid.*, p. 70).

Sur de longues périodes, on peut noter comment les écrits européens sur la Guyane s'influencent les uns les autres, même si leur registre diffère<sup>105</sup>. Qu'on considère les récits de voyage ou les fictions que d'autres auteurs vont développer à partir de ces derniers, les autochtones auxquels on associe les Noirs sont dotés très souvent des mêmes défauts. Le roman d'Eugène Sue (1804-1857)<sup>106</sup>, *Aventures d'Hercule Tardi, ou la Guyane en 1772*, paru en 1840, centré sur un

---

<sup>104</sup> Placé sous l'autorité du Gouverneur Friedmond, Pierre-Victor Malouët (1740-1814) est nommé commissaire-ordonnateur à Cayenne en 1676 par le Ministre des colonies pour rendre compte de la faisabilité d'un projet proposé par le Baron de Bessner, son statut lui confère alors un certain pouvoir. Durant ce séjour, P.-V. Malouët remonte tous les cours d'eau entre le fleuve Oyapock et le fleuve Maroni et visite toutes les habitations. Intéressé par des projets de culture dans les terres basses, il se rend également au Surinam où il est chargé de régler le problème des Bonis. Son séjour dure deux ans.

<sup>105</sup> Ainsi, Brûletout de Préfontaine (1763) (p.18), qui s'attache à conseiller la construction d'une habitation et recense précisément tout ce qu'on peut y cultiver : légumes, fruits, céréales, poissons ... ou Louis-Anje Pitou (1805) qui rend compte de son voyage en tant que déporté politique sous la révolution.

<sup>106</sup> Eugène Sue (1804-1857) est un écrivain français qui a publié plus d'une cinquantaine de romans dont 7 dits exotiques, les plus connus étant *Les mystères de Paris* (1842-1843) et *Le juif errant* (1844-1845). Il a aussi écrit six ouvrages politiques et 19 pièces de théâtre. Celui considéré ici qui s'intitule *Aventures d'Hercule Tardi, ou la Guyane en 1772* a fait l'objet d'une réédition en 1857. Cet ouvrage est disponible en ligne : <https://books.google.com/books?id>.

affrontement entre un peuple Amérindien associé aux Bushinengues contre les colons et où un officier et ses hommes sont capturés fait dire à une Indienne amoureuse de l'officier (*Ibid.*, p. 274) :

Nos guerriers ont, comme moi, le teint couleur de l'écorce des grenadilles, et l'Européen que j'aime, ô ma mère ! A le teint uni et rosé comme la fleur caraïbe ... Nos guerriers ont des yeux noirs et farouches ; l'Européen que j'aime a un doux regard et des yeux bleus comme l'aile du papillon couleur d'azur ... Nos guerriers ont la voix rude ; l'Européen que j'aime a une voix mélodieuse et tendre ... Nos guerriers sont vêtus de plumes et de peaux ; ils ont l'air féroce et sauvage ... Ah ! Si vous aviez vu l'Européen que j'aime, ô ma mère ! comme il était beau avec ses vêtements verts brodés d'or, et sa brillante épée, et les franges étincelantes qu'il porte sur son épaule, en récompense de son courage ! Il est aussi beau que brave ...

Dans cette intrigue qui est censée se dérouler au cœur de la Guyane hollandaise en 1772, les non Européens sont forcément moins séduisants, même aux yeux d'une Amérindienne. L'auteur qui n'a jamais visité les lieux les dépeint à peine mais on peut retrouver des descriptions de cérémonies amérindiennes probablement inspirées du journal d'Antoine Biet, notamment celle précédant le sacrifice d'un prisonnier et celle permettant de devenir un capitaine et rédigées deux siècles plus tôt. Eugène Sue, écrivain prolifique qui donne pourtant voix en son siècle à ceux qui n'en n'ont pas notamment en exposant la vie des humbles en France au XIXe siècle<sup>107</sup> reste dans un schéma prédéfini pour ceux qui vivent la condition d'être servile aux colonies. Ainsi, celui qui s'est proclamé socialiste pour défendre la cause des nécessiteux, parlant de la main d'œuvre gratuite du colon, écrit « Comme tous les gens qui ont peu de besoins, les esclaves sont essentiellement paresseux ; ceux du planteur, heureux de leur condition, se bornèrent au travail modéré qu'on leur imposait ... ».

---

<sup>107</sup> Notamment son roman *Les mystères de Paris* (1842-1843) met en scène des personnages misérables et dénonce les conditions dans lesquelles ils vivent.

Vingt ans plus tard, réunissant ses notes et souvenirs d'un voyage qu'il fit en Guyane en 1862-1863, Frédéric Bouyer (1867)<sup>108</sup> reconnaît avoir lu l'ouvrage d'Eugène Sue et reprend, au sein d'un balisage plus substantif sur ce pays, cette construction. Ses données ethnologiques, botaniques, géographiques et zoologiques associées à des considérations historiques notamment l'histoire des peuples bushinengues n'échappent pas au jugement péjoratif que nous avons relevé (*Ibid.*, p. 305) :

Le sauvage, nègre ou cuivré, vit au jour le jour. Il travaille uniquement pour ses besoins ; dès que son existence matérielle est assurée, dès que ses modestes désirs sont satisfaits, il se repose. Pour l'exciter au travail, pour l'engager à exploiter les richesses de son sol ou de ses bois, la civilisation (et c'est triste à dire et à avouer) doit lui donner des appétits nouveaux, des passions, des défauts, voire même des vices.

Présentant la légende de l'Eldorado raconté par un vieil indien, il voit le personnage mythique « de maman-di-l'eau » comme une « superstition amérindienne » inspirée des lamentins (p.50). Dans un style sobre et une approche plus neutre, Jules Crevaux (1883), médecin de profession, rend compte de ses expéditions. En quelques années, cet explorateur parcourt le bassin du Maroni et de l'Oyapock<sup>109</sup> et croque, dessins et notes d'Edouard Riou et de Jules Hansen<sup>110</sup> à l'appui, faune, flore, topographie des lieux sans oublier les mythes, les mœurs des habitants jusqu'aux techniques de chasse et les langues employées. Quand il le peut, il raconte aussi leur histoire, notamment les prouesses du chef Boni<sup>111</sup>. Il

---

<sup>108</sup> Ouvrage illustré par Edouard Riou (1833-1900), artiste peintre dessinateur connu surtout comme illustrateur pour avoir illustré des ouvrages de Jules Verne (1828-1905) ou Alexandre Dumas (1802-1870).

<sup>109</sup> Il effectue aussi d'autres expéditions sur l'Orénoque et le bassin de l'Amazone. Certains de ses ouvrages ont été republiés notamment *En radeau sur l'Orénoque : Des Andes aux bouches du Grand Fleuve 1881-1882* (1989) et *Le mendiant de l'Eldorado : de Cayenne aux Andes 1876-1879* (1993) aux éditions Payot et Rivages.

<sup>110</sup> Edouard Riou (*Ibid.*). Jules Hansen (1849-1931) est un cartographe qui par la suite dresse des cartes concernant certains pays africains (Congo).

<sup>111</sup> Boni Okilifuu est le premier chef des Alukus.

développe d'ailleurs une amitié avec un Bushinengue, Apatou qui va l'accompagner dans ses différentes expéditions et même jusqu'à Paris<sup>112</sup>. Peu de jugements figurent dans les écrits de ce scientifique soucieux de précision mais il ne peut s'empêcher de rappeler la paresse des Indiens en expliquant comment on installe un bivouac sur un emplacement rocheux sans arbre. Ainsi, il note « Les Indiens, qui sont pourtant fort paresseux ... » (*Ibid.*, p.156). A propos des Emerillons, il estime que « leurs sentiments affectifs ne sont pas plus développés que chez les Galibis ou Roucouyennes » (*Ibid.*, p. 169) et il emploie le possessif quand il parle de ses nègres qu'il nomme « mes » nègres (*Ibid.*, p.32). Que ce soit en parlant de la première abolition de l'esclavage ou celle définitive de 1848, Henri Coudreau (1886) est catégorique concernant les esclaves, « ils restèrent fainéants » écrit-il (p. 39). Lui qui a été comme il le formule « éducateur et instructeur de petits négrillons » affirme que « les nègres sont une race de vanité » (*Ibid.*, p. 269). Ce professeur qui devient explorateur en Guyane embauche cependant Apatou comme guide. Il s'intéresse surtout aux Indiens et recueille certains de leurs contes. Par la suite, les récits ou les reportages sur la Guyane se font plus précis avec des thèmes plus ciblés comme ceux d'Albert Londres (1928) sur le bagne, les fictions aussi avec Jean Galmot (1918) qui vit plusieurs années en Guyane et participe à la vie politique, Louis Chadourne (1946) qui a été son secrétaire ou encore Jacques Perret (1984).

Comme nous venons de le voir les descriptions qu'on trouve dans ces ouvrages participent à la construction d'images de l'*Autre* qui perdurent jusqu'à aujourd'hui et sur lesquelles nous aurons l'occasion de revenir. Le positionnement des locuteurs européens sur le monde a eu souvent pour effet de figer les autres traditions locales (Saïd, E. W., 2000) et il a aussi négligé les formes littéraires qui ne se s'expriment pas sous forme écrite. Si la Guyane présente la particularité d'être essentiellement identifiée par des toponymes amérindiens<sup>113</sup> enregistrés officiellement dès le XVIIe siècle, les éléments de cultures amérindiennes traitant

---

<sup>112</sup> En décrivant les parois rocheuses en mica proches du massif Tumuc Humac et qui l'ont probablement inspirées, cet explorateur déconstruit le mythe de l'Eldorado (soit la légende d'une contrée mythique qui regorgerait d'or et qu'on trouve dans les récits européens sur le continent sud-américain)

<sup>113</sup> En Guyane, la plupart des noms de commune ou de fleuve sont d'origine amérindienne.

de la geste de ces sociétés comme fait littéraire ont été étudiés très tardivement. Ces peuples ont longtemps fait l'objet d'un regard condescendant et ce n'est que tout récemment qu'on considère leurs productions orales comme sujet d'étude littéraire à part entière pourtant ce sont les plus anciens récits sur le pays.

### 1.3.3. Littératures ancestrales

Les récits ou contes amérindiens recueillis ont d'abord été perçus sous un angle anthropologique ou linguistique et non appréhendés comme des supports littéraires. La configuration géographique du pays et la faiblesse de l'entreprise coloniale sur ce territoire ont permis à certaines populations de vivre dans un isolat relatif et d'entretenir leur patrimoine. Dans son essai ethnolinguistique, Pierre Grenand (1982, p. 153) qui cherche à comprendre « l'immense capacité de survie culturelle » des Amérindiens remarque, concernant les Wayãpi de Guyane, la « différenciation soigneuse qu'ils établissent entre histoire et mythe ». Il observe que les formes de récit que sont « les chants et les mythes » leur ont permis d'entretenir par exemple une mémoire de leur culture du XVIIe siècle et il cite notamment celle de leur habitat. Parmi les mythes que les Wayãpi racontent, il relève celui du très grand cycle sur la création qui est commun aux autres populations tupi-guarani qui forment elles-mêmes un ensemble de peuples vivant jusqu'à ce jour sur le plateau brésilien (Grenand P., *Ibid.*, p. 154). Françoise Grenand qui a partagé durant six ans la vie des Wayãpi à Trois-Sauts (sur le fleuve Oyapock) a recueilli des mythes et des contes qu'elle a publiés en français dans un recueil *Et l'homme devint jaguar* (1982). Cependant, comme elle l'explique dans cet ouvrage, parce qu'elle cherchait « à rendre le langage courant des Wayãpi », le français écrit comporte « des tournures traduites pas toujours correctes » (Grenand, F., 1982, p. 37). Pour cette ethnologue, il s'agissait alors de réunir un corpus dans un but scientifique, et la dimension littéraire n'était pas vraiment recherchée.

Quelques années plus tard, un ouvrage publié par Jean Chapuis (2003) qui associe à son travail celui de Henri Rivière<sup>114</sup> réunit un ensemble de textes

---

<sup>114</sup> Henri Rivière co-auteur de l'ouvrage est alors décédé.

traduits et commentés sur la base d'une approche ethnologique privilégiant le récit wayana comme fait de culture véhiculant un ensemble de valeurs. Cet ethnologue souhaite « montrer, comment, à travers le récit (à la fois acte de narration et histoire produite) se constitue la représentation wayana de l'univers spatio-temporel » (Chapuis J., Rivière, H., 2003, p. 15-16). Dans la collection de récits qu'il a recueillis, il distingue différentes périodes historiques conceptualisées par les Wayanas. Le *Kuyuli* considéré comme principe explicatif à toute chose représente le pôle fort de cette culture. (*Ibid.*, 2003, p. 39). L'auteur note que ce dernier avait déjà été repéré par H. Coudreau (1883, p.548-552) et J. Creveaux ([1883], 1987, p.129). Parmi les corpus qu'il présente, il y a aussi les histoires de *Mopo* « fils du ciel ». Les récits traitent de sujets divers comme l'inondation de la terre des Indiens, la transformation des hommes en arbre, l'apparition du manioc, l'histoire de lune et les gestes racontant les conflits avec d'autres peuples ... L'angle d'approche de cet ethnologue fait ressortir l'aspect littéraire des fictions recueillies.

Dans le cadre de ses recherches ethnolinguiste, Odile Renault-Lescure (1987) avait recueilli auparavant une quinzaine de contes wayâpis, tékos et kali'nas relevant d'un univers propre à ces nations, toutefois ce recueil était destiné à tout public. Dans la même dynamique, les *Contes Emérillon* de Ti'iwan Couchili et de Didier Maurel ont été publiés. Ce travail de collecte, de transcription et de traduction impliquait, fait innovant, une Amérindienne. En 1999, un autre Amérindien, Félix Tiouka, kali'na préface *Comment se sont créées les étoiles : Siliko Ipetinpo*, album illustré par des enfants d'un village Kali'na. O. Renault-Lescure participe à la publication de ce recueil de contes qu'elle traduit. Celui-ci raconte l'histoire de la Grande Ourse dans le ciel : comment l'homme qui, par jalousie, avait fait boucaner sa femme pour la donner à manger à sa mère. Dénoncé, poursuivi par toute la communauté, il court, se blesse à la cuisse et monte au ciel pour donner cette forme brisée caractéristique de la plus remarquable des constellations. Il y a aussi l'histoire des six petits garçons affamés qui n'ont pas la patience d'attendre que leur mère leur cuise une galette de manioc et qui partent vers les étoiles pour s'y fixer. Dans le récit bilingue, un

travail de mise en relation des deux récits montre la volonté de raconter une histoire accessible à tout public.

Par la suite, d'autres ouvrages qui impliquent des Amérindiens eux-mêmes sont publiés notamment à l'initiative de Mauricienne Fortino qui se produit comme conteuse et tient à faire connaître elle-même l'héritage qu'elle collecte auprès de ses aînés depuis 1993. De mère Paykwene (Palikur) et de père Créole, cette conteuse est présidente de l'association Kamawyeneh, elle maîtrise aisément le palikur, le créole et le français et conte dans les trois langues. Son travail consiste à la fois à transmettre du patrimoine à l'intérieur de la communauté linguistique qui l'a produit et à le diffuser à l'attention du grand public. Le premier conte qu'elle publie *Makawen : le roi corbeau à deux têtes* (2005), bilingue<sup>115</sup>, raconte l'histoire d'un homme qui, après avoir tué un corbeau à deux têtes est transformé lui-même en corbeau et doit justifier sa nouvelle vie. Les contes amérindiens mettent souvent en scène des êtres humains transformés en animaux ou l'inverse.

Dans un article sur le conte en Guyane et qui intéresse les différentes techniques de conter, Aline Chanol (1990) décrit comment les contes kali'nas sont racontés par des hommes dans les veillées familiales. Selon elle, pour introduire le conte kali'na, le conteur utilise diverses formules qu'il reprend pour stimuler l'auditoire. Il lui arrive d'interpeller quelqu'un pour lui demander de confirmer si ce qu'il dit est vrai et il entrecoupe son récit de chants en demandant à l'assistance de chanter avec lui. Il imite la voix et les mouvements de ses personnages. Il peut être assis pour conter mais il est toujours debout quand il chante. La nation Kali'na est un des peuples amérindiens les plus importants du plateau des Guyanes. Il est présent au Venezuela, au Guyana, au Surinam, en Guyane et au Brésil sur la rive occidentale de l'Oyapock (*Ibid.*, p. 13). Installés principalement sur le littoral des Guyanes, les Kali'na sont les Amérindiens qui ont été le plus en contact avec les Blancs. Au XVIIIe siècle, ils ont fait l'objet d'une volonté d'évangélisation de la part des Jésuites. Le récit de Jean de la

---

<sup>115</sup> Le récit est en palikur et en français.

Mousse que nous avons cité fait état du peu de conversions qu'il arrive à obtenir à ce moment là (*Ibid.*, p. 34). Les autres peuples amérindiens de Guyane vivent aussi dans différents pays comme les Arawaks qui sont présents en Guyane et au Surinam<sup>116</sup>.

Les contes, récits ou chants transmis par les Kali'na ou les Arawaks ont été recueillis et étudiés sur le plan littéraire par Michiel Van Kempen (2002)<sup>117</sup>. Ils ont ainsi fait l'objet, dans cette discipline, d'une étude historiographique. Cet auteur constate comment la nature, le surnaturel, l'homme et l'animal forment une unité indissoluble pour les récits et chansons dotés d'une force magique. L'analyse de ce spécialiste centrée sur la littérature du Surinam s'est basée sur le travail d'anthropologues culturels complété par ses propres recherches. Son terrain d'investigation a été celui d'englober « tous les textes oraux et écrits et autres expressions à caractère communicatifs comportant un aspect de littérarité, produits dans une ou plusieurs langues utilisées par les groupes ethniques du Surinam ». (Van Kempen, M., 2002)<sup>118</sup>. Au sein du cadre historico-culturel qu'il présente, figurent aussi les cinq peuples bushinengues du Surinam dont quatre vivent aussi en Guyane. Ce sont les Saramakas, le Paramakas, les Ndyukas et les Alukus. Ce professeur s'est intéressé aux récits, chansons et danses de ces communautés qu'il présente comme placées sous le signe du Winti avec les « anansistories », ou les histoires de l'araignée Anansi. Ce personnage joue un rôle important dans l'imaginaire africain, il est présent dans les contes de certains pays africains et ceux de la diaspora liée à la traite négrière. Le thème du « mato » est aussi présent. Selon Jean Hurault (1961), pour ce type de contes le conteur est seul ou accompagné d'autres conteurs, hommes ou femmes, ainsi que de

---

<sup>116</sup> Ce pays voisin de la Guyane, ancienne colonie hollandaise, indépendant depuis 1975, compte 579 000 habitants. <http://www.statistiques-mondiales.com/surinam.htm>

<sup>117</sup> Ce professeur de littérature et écrivain néerlandais a rédigé une historiographie de la littérature du Surinam publiée en 2003 et qui se présente sous forme de deux volumes de 1396 pages. Dans son introduction, l'auteur circonscrit une définition très large de la littérature et analyse tous les supports produits. Il n'existe pas d'ouvrage équivalent pour la Guyane.

<sup>118</sup> En 2004, la présentation du travail de ce spécialiste a fait l'objet d'un résumé traduit en français dans la revue *Septentrion*.

musiciens (tambour), danseurs et chanteurs. Aline Chanol (1990) note que l'auditoire et les danseuses reprennent les chants en chœur. Un autre conteur commence alors une nouvelle histoire, à son tour, il est interrompu par un chanteur. À chaque fois, un autre intervenant prend le relais. L'alternance de contes et de chants donne au « mato » une dynamique particulière. Le « mato » peut durer toute une nuit. ». Les conteurs insistent sur l'expression de leur visage mais ils restent assis et leurs déplacements sont limités (Chanol, A., 1990). Le conteur Aluku utilise la formule « Dilintin » pour capter l'auditoire qui doit répondre « Daytin », il répond ensuite « Gbolon ». Le « pikiman » ou répondeur qui intervient avec des « ya » a pour rôle de relancer le conteur.

D'autres récits procèdent aussi de la traite négrière. Pour l'historienne Françoise Vergès (2011, p.79), « L'esclavage tel qu'il a été institué dans les colonies européennes a imposé l'idée que les esclaves sont racialement distincts, qu'il existe une barrière infranchissables » entre le maître blanc et l'esclave noir. En Guyane, cette « barrière » a institué ainsi une rupture à l'image du « choc politique et culturel » évoqué par Serge Mam Lam Fouk entre les Amérindiens et les Français (2002, p. 13). C'est toutefois à partir de ce fait esclavagiste qui prend en compte l'héritage africain que d'autres discours se construisent. Ainsi, sur la même terre qui porte les récits ancestraux amérindiens que nous venons d'évoquer et qui a fait l'objet d'une production assez dense d'écrits européens, les esclaves produisent une littérature. Après le traumatisme qu'a été la capture et la mise en servitude, d'abord sur les lieux de captivité, dans les habitations, les chants, les récits ou les contes récités représentent les premiers supports littéraires. D'autres lectures sur ce monde s'amorcent.

#### **1.3.4. Génèse d'une modernité**

Dans son essai *L'atlantique noir*, le sociologue, Paul Gilroy (2010, p. 91) analyse l'espace transnational hérité de l'esclavage et « qui n'est pas spécifiquement africain, américain, caribéen [...] mais tout cela à la fois » précise-t-il. Et il retient ces discours « grammaticalement non unifié » qui procèdent de « ramifications anti discursives et extralinguistiques » et qui se construisent dans les pays où ont été importés des esclaves africains.

[...] Les habitants de la plantation ne vivent pas en synchronie. Leur mode de communication est divisé par les intérêts politiques et économiques radicalement opposés qui distinguent le maître et la maîtresse de leur cheptel humain. Dans ces conditions, la pratique artistique garde une « fonction culturelle », en même temps que ses prétentions à l'authenticité et au témoignage historique peuvent être activement conservées. Elle se diffuse à travers l'ensemble de la collectivité raciale subalterne, où les relations de production et de réception culturelles sont totalement différentes de celles qui définissent la sphère des maîtres.

Ainsi, les contes, ou d'autres supports qui réunissent des éléments de culture africaine, des éléments de culture amérindienne et européenne, se racontent. Ils représentent l'édification d'une littérature orale en lien avec l'histoire moderne qui se déroule sur le continent américain. Comme le note l'anthropologue Christine Chivallon (2006, p. 82) qui a analysé les « formations pluri-narrative de la diaspora africaine aux Amériques, « L'utilisation des marges de manœuvre si étroites laissées par le système esclavagiste prouve ici toute son efficience ». En Guyane, cette expérience humaine génère des représentations qui empruntent à celles qui préexistaient dans le pays notamment certains personnages de récits amérindiens tels les Maskililis, ou au bestiaire africain avec les typologies qui y sont associées. (N'Dagano, B. Blérald-N'Dagano, M., 1996, p. 27). Que les contes soient amérindiens, bushinengues ou créoles, tous font référence au destin de cette contrée amazonienne et au mode de vie qui y est lié. Tous ces contes doivent être dits le soir et jusqu'à aujourd'hui ces interdits existent ou persistent sous forme d'usage.

Les techniques verbales et non verbales utilisées par les conteurs créoles ont aussi été décrites par Aline Chanol (1990). Le conte est introduit par des formules rituelles qui sollicitent l'assistance : au « Krik ? » le public doit répondre « Krak ! ». puis au « mesyékrak ? », « mesyékrak ! » ou « yé mistikri ? », « yé mistikra ! » ou « Aboubou ? », « Bia ! », Le conteur pose des devinettes ou « massaks » avant de commencer son récit. Au « sa zandoli ka poté ? » (que porte

l'anoli ? –petit lézard vert-), le public répond « fokòl » et le conteur reprend souvent ces formules durant le conte. Souvent, plusieurs conteurs animent une soirée. Toute personne dans le public peut intervenir pour « réveiller » un conte, elle peut chanter, donner des devinettes, ou reprendre, à sa manière, un passage du conte qui est en train d'être raconté. Le conteur ou le réveilleur sollicite le public pour chanter après lui. Ils sont debout, miment leurs personnages, déguisent leur voix et ponctuent leur récit de « vlo », « vlogodou » ou d'autres onomatopées correspondant à l'action qu'ils décrivent.

Les premiers contes créoles guyanais publiés sont ceux d'Alfred de Saint Quentin (1840-1902) en 1872, réédité en 1989 et qui se présentent sous une forme bilingue (créole-français). Ces derniers peuvent être considérés comme la première transcription littéraire. Ils accompagnent une grammaire du créole guyanais. Par la suite, des contes créoles ont également été réécrits en français ou en créole par Léon-Gontran Damas (1943), Michel Lohier<sup>119</sup> (1960) ou Auxence Contout (1999) (2003)<sup>120</sup>. Ces derniers ouvrages ont été édités avec la volonté de transmettre un patrimoine littéraire. Michel Lohier a recueilli des contes auprès de sa grand-mère et des anciens de son entourage. Il les a d'abord publiés dans le périodique "Parallèle V", périodique créé en 1950, puis dans son recueil *Légendes et contes folkloriques de Guyane* (1960). Certains contes de ce recueil sont rédigés en créole (avec une version en français), d'autres mettent en scène des Amérindiens et l'auteur raconte également un conte bushinengue. Ce travail s'inscrit dans une perspective de diffusion auprès du grand public et cet ouvrage a une vocation littéraire, comme celle de Léon-Gontran Damas dans *Veillées noires* qui illustre dans une langue soutenue l'oralité créole (1942). Avec la même volonté de transmettre la tradition, Auxence Contout, promoteur de la langue créole, a lui aussi rédigé des contes en créole et en français.

---

<sup>119</sup> Michel Lohier (1891-1973), né à Iracoubo, s'est évertué à faire connaître le savoir populaire de la fin du 19<sup>ème</sup> siècle et du milieu du 20<sup>ème</sup>. Instituteur, directeur d'école puis directeur du Musée local Franconie cet auteur a été aussi journaliste dans la revue *Parallèle V* (1950-1955) et conteur.

<sup>120</sup> Auxence Contout, né à Cayenne en 1925 a publié différents ouvrages sur le créole guyanais et sa grammaire ainsi que des recueils de contes.

Très récemment, l'ensemble de la production littéraire guyanaise a fait l'objet d'une étude (Lepelletier, C., 2014). Cette dernière a recensé toutes les productions à caractère littéraire y compris les formes de récits brefs provenant de l'oralité tels que les proverbes, les devinettes, les fables ou encore la forme la plus élaborée que représente le conte. À propos de ces textes courts, durant son exposé, l'auteur fait un parallèle avec la production littéraire occidentale au XIXe siècle en mentionnant que les écrivains français ou états-uniens populaires ont produit aussi ce type de textes dans la presse. En Guyane, ces textes courts contemporains comparés à ceux auxquels ils sont rapprochés sont liés à une vocalité propre à la Guyane. Leur ancrage socioculturel est modelé par l'univers d'une colonie d'Amérique et les voix sous jacentes qui les conduisent illustrent un savoir local qui ouvre sur l'universel. Comme nous l'avons vu, à cette période, pour les élites de couleur, avant l'abolition de l'esclavage, puis après, pour les Noirs libres, le modèle d'assimilation à la française sert de référence dans ce pays. Toutefois, les productions artistiques issues de la culture des esclaves et l'univers symbolique qui la caractérise se développent aussi surtout en milieu non urbain. Ces productions qui constituent le sédiment de la culture populaire guyanaise empruntent aux différents collectifs amérindiens ou bushinengues qui n'ont pas été aussi directement impactés par l'esclavage et qui ont pu suivre ainsi leur propre cheminement. À ce moment des savoir-faire sont échangés sur la culture du manioc, la chasse, la pêche, le rapport à la forêt amazonienne, la flore, la faune, l'art et les mythologies qui y sont associées. Les œuvres produites : chants, contes ou autres récits imprégnés de ce vécu coexistent au milieu d'une géographie caractéristique du plateau des Guyanes qui permet aux différents peuples autochtones, de préserver, même avec ces échanges, leur propre culture.

Le récit *Atipa* publié en 1885 a été caractérisé comme une œuvre empruntant aux techniques du conteur guyanais (Confiant, R, 1989, p. 204) qui se développent durant le XIXe siècle. Ces dernières trouvent sur des sites non contrôlés par les anciens maîtres une aisance et une liberté qu'elles n'avaient pas sur les habitations. Le livre écrit tout en créole se termine par une phrase qui situe celui qui raconte et les conditions dans lesquelles ce dernier a recueilli l'histoire. Ce qui constitue un procédé typique des conteurs en Guyane « Mo bin qué so

zanmi yé la ; a yé qui raconté mo, tout ça mo dit zòte, landans live la »<sup>121</sup>. Cet ouvrage constitue surtout le premier discours critique connu retranscrit sur la colonisation, nous y reviendrons. C'est d'ailleurs ce qui caractérise le discours littéraire d'autres œuvres guyanaises qui vont s'exprimer par la suite. Associant la maîtrise de la langue, de la culture française et l'expérience « des schémas fractals hérités de la matrice de l'esclavage » (Gilroy, P., p. 35), d'autres productions littéraires des natifs du pays alimentent cette voix critique porteuse de singularité.

Cette présentation des différents supports littéraires que nous venons de proposer et qui émanent des populations amérindiennes avec les mythes et les récits produits par ces dernières, des constructions européennes sur le pays ou des peuples issus de la traite négrière est loin exhaustive. Nous en avons cependant exposé certains aspects, notamment, celui de la vision condescendante des Européens qui apparaît régulièrement au fil des productions. Nous avons présenté aussi quelques éléments des constructions imaginaires issues des populations amérindiennes qui ne sont d'abord pas considérées, puis, qui font l'objet d'études en sciences humaines et qui apparaissent par la suite retranscrites dans des supports destinés au grand public. Il en est de même des récits produits par les esclaves ou les bushinengues et que certains auteurs s'attachent à mettre en valeur. Liées à la traite négrière, ces derniers empruntent plus ou moins au registre du continent africain. Les supports créoles produits par les esclaves libérés par le décret de 1848<sup>122</sup> résultent d'une alchimie qui réunit des éléments hétérogènes forgés par les différents peuples du pays. Cependant, à ce moment, dans un rapport colonial, ces objets littéraires sont relégués au rang périphérique. Malgré la volonté de certains de valoriser ce patrimoine, l'élite créole de ce pays, dans sa volonté d'accéder à la modernité occidentale n'a pas pu ni su négocier l'emplacement formateur de tous ces héritages à des fins éducatives. Dans une dynamique réactive, face à cet effacement, la production littéraire moderne liée à ce territoire et que nous allons présenter se caractérise par la manifestation d'une

---

<sup>121</sup> Traduction et transcription de Michel Lohier (*Ibid*).

<sup>122</sup> *Ibid*.

affirmation de soi. Il s'agit à chaque fois de penser par soi-même et de sortir d'un assujettissement prédéfini. Il y a là la volonté d'édifier une forme de citoyenneté et d'en acquérir les droits et les capacités qui correspondent. C'est aussi une démarche d'émancipation qui suppose « l'accroissement de l'autonomie de pensée et d'action d'une personne » (Grootaers, D., 2011).

### 1.3.5. Voix différentes et émancipation

Nous présentons dans cette partie différents écrivains que l'historien Serge Mam Lam Fouk (1992, p.372) présente comme des intellectuels qui considèrent « l'assimilation comme une source d'aliénation et de négation de la « vraie » personnalité guyanaise ». Il cite ainsi : Léon-Gontran Damas, Bertène Juminer, Serge patient et Élie Stéphenson. Nous y ajoutons toutefois, pour les raisons que nous exposerons en les présentant, Alfred Parépou, René Maran, Ismaïl Urbain et René Jadfard. Comme nous l'avons déjà indiqué, parmi les voix qui se manifestent dans cette dynamique, l'*ethos* qui porte le roman *Atipa* (1885) relève d'une quête d'auto-compréhension de soi-même. Avec cette fiction, le narrateur ne remet pas en cause le processus de colonisation mais son opposition à la mise en place de l'assimilation qui est en train de se dérouler est caractéristique. Ainsi, comme le note Raphaël Confiant à propos du personnage principal de cette fiction, ouvrier sur les sites aurifères (1989, p. 210) « sans jamais réclamer de rupture avec la métropole, il affirme l'existence de la Guyane, proteste contre son état d'abandon ». Il prend acte de cette situation et dénigre l'eurocentrisme qui imprègne la colonie en ce temps là. Ce qui situe cet écrit dans la mouvance des littératures postcoloniales qui ont comme projet principal de donner voix aux protagonistes vivant dans une situation qualifiée de périphérique et qui expriment leur singularité en ayant recours à une langue orale (Moura, J.-M., 2007, p. 134). Notons que toutefois, à ce moment là, ce concept n'était pas encore défini. L'auteur met en scène un personnage qui se situe entre différents mondes. Le pays où il vit se révèle d'un cosmopolitisme remarquable eut égard au nombre peu élevé de ses habitants<sup>123</sup>. De par les informations dont on dispose sur l'auteur<sup>124</sup>,

---

<sup>123</sup> Un document présenté dans l'ouvrage *Les mutations de la société coloniale guyanaise, de l'abolition à la départementalisation, 1848-1946* (Ebion, S., Ho Fong Choy Choucouthou, L. Latidine, S. Zonzon, J., 2016, p. 12) montre un extrait du *Moniteur de la Guyane française* de février 1875 qui fait état des décès

celui-ci a exercé des charges nécessitant la maîtrise de la langue écrite, il est lettré et a aussi voyagé en France. Il est donc assez impliqué dans le processus d'assimilation et la critique qu'il en fait à travers son personnage Atipa procède de l'expérimentation de ce processus. Toutefois, comme nous l'avons signalé, cet ouvrage sur lequel nous reviendrons et qui n'est republié qu'en 1980 reste longtemps inconnu du grand public.

Par la suite, issu d'une famille rouranaise<sup>125</sup> et montsinéryenne<sup>126</sup>, René Maran (1887-1960) qui marque un tournant dans la démarche d'écriture des natifs des colonies françaises décrit dans *Batouala* (1921)<sup>127</sup> la vie des habitants d'un village africain. L'action est centrée sur les Africains et les colons apparaissent en toile de fond. C'est surtout dans la préface de ce roman que le système colonial est critiqué, l'auteur remet en cause la mission civilisatrice de la France dans ses colonies. Bien avant le mouvement littéraire de la Négritude qui, initié dans les années trente<sup>128</sup>, critique la hiérarchie anthropologique imposé au restant du monde par l'Europe, René Maran exprime l'injustice et la condescendance des Européens. Il souligne aussi que le système colonial n'est pas efficient, ce qu'il a pris soin d'observer et d'expérimenter au cours de sa carrière en Afrique<sup>129</sup>. Sa provenance d'une région colonisée et excentrée comme celle de la Guyane a

---

pour ce mois là. Sur 56 décès, on note par rapport aux lieux de naissance mentionnés que 15 ont eu lieu à Cayenne, 6 en Guyane, 11 aux Indes, 8 dans différents départements en France, 6 en Afrique (les pays ne sont pas cités), 1 en Cochinchine, 1 en Algérie, 1 au Maroc, 1 en Afrique du nord et 1 au Brésil. Cet article donne une idée de la diversité de la population guyanaise dans la deuxième partie du XIXe siècle.

<sup>124</sup> Dans notre chapitre IV, nous revenons de façon plus détaillée sur l'auteur d'*Atipa*.

<sup>125</sup> Ou de Roura qui est actuellement une commune d'environ 3000 habitants (INSEE)\*. Située à une trentaine de kilomètres, elle est restée longtemps isolée de Cayenne. Le pont qui a mis fin à cet isolement a été ouvert en 1991.\* <http://www.insee.fr/fr/themes/comparateur>. (Consulté le 15/02/2016).

<sup>126</sup> Ou de Montsinéry qui est une commune de Guyane qui comptait en 2012, 2483 habitants selon l'INSEE et qui se trouve à environ 30 km de Cayenne. <http://www.insee.fr/fr/themes/comparateur>. 97313 (Consulté le 20/05/2016).

<sup>127</sup> Cette œuvre obtient le Prix Goncourt la même année.

<sup>128</sup> Notamment par L.-G. Damas (1912-1978), A. Césaire (1913-2008) et L. S. Senghor (1906-2001).

<sup>129</sup> Selon Catherine Lepelletier (2014, p.144), dans les rangs de l'administration coloniale, la personnalité de René Maran dérangeait et ce dernier avait eu l'occasion d'expérimenter la justice coloniale en étant condamné le 26 juin 1919 pour voies de fait par le tribunal de Bangui.

vraisemblablement orienté le sens critique de son œuvre. Le père de René Maran, originaire d'un village isolé à une trentaine de kilomètres de Cayenne, déjà bien intégré dans la société française, était administrateur colonial. René Maran, dont la naissance est déclarée en Martinique et élevé essentiellement en France métropolitaine a été modelé par le processus assimilationniste, il réagit. Cet écrivain qui a du renoncer à sa carrière administrative en raison de la polémique déclenchée par la publication de *Batouala* a écrit différents romans. L'un d'eux, *Un homme pareil aux autres* (1947), sensiblement autobiographique, est imprégné par la tristesse et la solitude du personnage principal dont la vie ressemble à celle de l'auteur. René Maran avait déjà dépeint ce sentiment dans ses premiers poèmes publiés en 1909<sup>130</sup>. Cet homme qui se consacre à l'écriture rédige une dizaine d'essais dont la biographie de Félix Eboué (1884-1944)<sup>131</sup> qu'il a côtoyé dans la ville où il a été scolarisé<sup>132</sup> comme interne et avec qui il a entretenu une amitié. Il écrit aussi d'autres romans, huit en tout seront publiés ainsi que des contes qui se déroulent en Afrique et de nombreux articles de presse qui vont lui permettre de vivre car, après *Bataoula*, il ne reprend pas sa carrière dans l'administration. Dans sa correspondance, celle qu'il a tenue avec Alain Locke, l'initiateur du mouvement d'Harlem Renaissance illustre l'objet de ses préoccupations, celle de lutter contre le racisme<sup>133</sup>. Concernant son œuvre principale primée si brillamment, on peut noter que le discours qui l'anime emprunte aux trois registres définis par Dominique Maingueneau et que nous avons présentés : soit celui d'un sujet qui s'exprime pour ce qu'il est, son positionnement par rapport à l'échelle de valeurs de son temps et qu'il critique, enfin, un registre expérientiel

---

<sup>130</sup> Ce recueil s'intitule *La maison du bonheur*. Paris: Le Beffroi, 1909.

<sup>131</sup> Cet ouvrage s'intitule *Félix Éboué, grand commis et loyal serviteur, 1885-1944*. Paris: Éditions Parisiennes, 1957.

<sup>132</sup> À partir de l'âge de sept ans, d'après la biographie de Chales Onana (2007, p. 16), René Maran est placé en internat à Bordeaux où Félix Eboué effectue lui-même une partie de sa scolarité.

<sup>133</sup> Alain Leroy Locke (1885-1954) est un écrivain philosophe Afro-Américain qui après l'université de Harvard a étudié à Berlin, puis au collège de France. Docteur en philosophie, il initie avec W.E.B. Du Bois le mouvement du Harlem Renaissance qui se développe dans le quartier d'Harlem à New York et qui valorise l'identité noire américaine ainsi il aide les artistes et les écrivains afro-américains durant les années 1920 et 1930.

qui s'entend par la volonté de faire adhérer les destinataires à ses positions. Le discours porté par cette œuvre est anticolonial toutefois, même si certains ont affirmé le contraire, dans toute l'œuvre publiée de cet écrivain, on ne trouve pas de référence au pays de Guyane sinon quelques articles publiés dans la presse locale.

Quelques années auparavant, Ismaïl Urbain (1812-1884)<sup>134</sup>, natif de Cayenne, petit fils d'une esclave de Guyane, porteur et revendicateur de son identité multiple, chrétienne et musulmane, prône au XIXe siècle, époque où on classe et hiérarchise l'humanité et ses races, une interculturalité qu'il juge incontournable et qu'il va développer hors de cette colonie. Anne Levallois (2005, p. 178) remarque dans une étude consacrée à ses écrits autobiographiques que :

Sa conversion à l'Islam et plus tard son engagement en Algérie ont été pour lui une façon de transformer, en utilisant toutes les ressources des équivalences symboliques, les déterminants de son statut, pour retrouver l'origine africaine de sa mère et s'inscrire dans la lignée.

Cet auteur qui vit aussi une grande partie de sa vie hors de Guyane manifeste dans ses écrits une empathie pour les colonisés et la situation de domination coloniale. Et son lieu de naissance n'est pas étranger à sa motivation. Dans ce pays où il passe les premières années de sa vie et qu'il doit quitter jeune adulte, une partie de ses habitants est esclave et compartimentée dans une construction anthropologique hiérarchisée. Son séjour en Égypte où il se rend et où une descendante d'esclave lui montre un mode de fonctionnement malgré tout plus souple que celui de son pays, son installation en Algérie où, après sa conversion à l'Islam, il se marie avec une Musulmane imprègnent une œuvre qui

---

<sup>134</sup> La Bibliothèque Nationale (BNF) a célébré en 2012 le bicentenaire de cet écrivain arabophone né à Cayenne (1812-1884). Son récit de voyage en Égypte a été édité et commenté par Philippe Régner (1989), spécialiste des littératures du XIXe siècle. Il a aussi écrit des poésies et surtout des essais concernant la colonisation de l'Algérie. Nous présentons sa vie et son œuvre dans le chapitre quatre dans nos propositions de lecture.

rend compte d'un sujet soucieux d'équité dans son rapport à l'Autre. Nous aurons l'occasion de revenir sur l'œuvre de cet écrivain.

Dans cette dynamique réactive au processus d'assimilation, Léon-Gontran Damas réalise un parcours moins isolé. Alors que les trois écrivains que nous venons de présenter sont relativement solitaires dans leur démarche créative, très jeune, le poète bénéficie d'un entourage qui devient un véritable mouvement littéraire qui dénonce le racisme. Ayant quitté son pays à l'adolescence, c'est en Martinique, puis en France que ce Guyanais va développer les amitiés de jeunesse qui vont lui permettre de nourrir sa réflexion. De sa rencontre avec Aimé Césaire (1913-2008)<sup>135</sup> et Léopold Sédar Senghor naît le mouvement littéraire de la Négritude. Son rôle de médiateur entre les Noirs des Amériques, ceux qui vivent en Europe et les Africains est important. « Il dresse des ponts, établit un ordre de relation entre les cultures et les langues » (Blérald, M., Lony, M., p. 14). Léon-Gontran Damas a en commun avec les trois auteurs que nous venons de présenter celui d'être un précurseur. En 1937, il publie le premier recueil de poésies (*Pigments*) qui dénonce la condition des Noirs et une anthologie de poésies centrée sur les pays colonisés *Poètes d'expression françaises*, (1947)<sup>136</sup> Chacun de ces auteurs innove en effet, Ismaÿl Urbain en se présentant porteur d'identités délibérément multiples à une époque où c'est inconcevable, Alfred Paré pou en publiant le premier récit rédigé tout en créole sur une colonie et René Maran avec *Batouala* qui représente la première fiction centrée sur un colonisé qui ose critiquer le système colonial . Toutefois, Léon-Gontran Damas a pu entretenir un rapport au pays plus actif que celui d'Ysmaÿl Urbain ou de René Maran ou même de l'auteur d'*Atipa*, qui, comme nous le verrons quitte probablement le pays après sa publication. Léon-Gontran Damas incite certains jeunes talents à suivre sa voie. Ainsi, lors d'un séjour à Cayenne en 1950, ce poète qui est alors aussi un homme

---

<sup>135</sup> Léon-Gontran Damas rencontre le poète Aimé Césaire (1913-2008) à 12 ans à Fort de France où il se rend pour poursuivre sa scolarité. Ils sont dans la même classe et échangent sur leur expérience, ils participent à un journal scolaire (Racine, Daniel, 1983, p. 26).

<sup>136</sup> Cette anthologie de Léon-Gontran Damas (1947) publiée avant celle de L.S Senghor (1948) réunit des poètes d'Afrique, d'Amérique et d'Asie. (Voir bibliographie).

politique<sup>137</sup> apprend qu'un jeune écrit des poèmes, ces derniers ont été publiés dans un journal local : *Parallèle V*<sup>138</sup>. Il demande à le rencontrer. L'auteur de ces poèmes, Serge Patient (1935) raconte la rencontre époustouflante qu'il a eu avec l'initiateur de la Négritude. Celui-ci lui remet alors l'anthologie qu'il vient de publier<sup>139</sup> :

Il connaissait bien entendu Césaire et Senghor qui étaient ses compagnons de la Négritude. Il avait fréquenté assidûment le milieu de Présence africaine. C'était pour moi le Guyanais venu de partout et de nulle part. Il était fascinant dans sa conversation, dans sa manière de s'adresser à vous. J'ai eu la plus grande admiration pour Damas. Il m'a incité à poursuivre mon œuvre d'écriture.

Serge Patient reconnaît l'influence de Damas dans son œuvre. Celle-ci se concrétise d'abord par un recueil de poèmes *Le mal du pays* (1967) dans lequel il exprime son attachement à la Guyane et où sans ménager les siens, il souligne à l'occasion l'émerveillement parfois concupiscent souvent agaçant d'un regard allogène ou encore la malveillance coloniale qui y sévit. Il publie ensuite un autre recueil *Guyane pour tout dire* (1980) imprégné par la nostalgie de son enfance. Aux antipodes d'un regard exotique ou condescendant, la poésie de ce natif de Cayenne procède d'une réappropriation sensuelle du pays qui comme nous le verrons est présente dans la poésie de Damas. À l'issue de ses études de lettres et d'espagnol en France, le jeune auteur prend en compte l'héritage de la Négritude, et se défend d'une recherche esthétique gratuite : « Vous aurez beau séduire, paysages, vous aurez beau m'offrir l'eau claire et toute bruissante de vos sources

---

<sup>137</sup> Léon-Gontran Damas a été député de la Guyane de 1947 à 1951.

<sup>138</sup> *Ibid.*

<sup>139</sup> Anthologie publiée en 1947 : *Poètes d'expression française, 1900-1945 : panorama établi par L.G. Damas*. Paris : Éditions du Seuil.

vives, j'ai d'autres soifs qui vous défient ... » (1958)<sup>140</sup>. Son retour le trouve engagé dans une démarche politique avec l'UPG<sup>141</sup> centrée sur l'objectif d'une autonomie pour la Guyane, statut qu'il juge alors plus à même de traiter des problèmes qui la concernent. Ce professeur qui devient par la suite proviseur de lycée, va exercer certaines fonctions politiques : Conseiller municipal, général puis régional. Connu pour son roman *Le nègre du gouverneur* (1978), Serge Patient revisite dans celui-ci le personnage de D' Chimbo<sup>142</sup>, figure historique de Guyane. A l'opposé de la représentation propre à l'imaginaire colonial du nègre sauvage dépeint en 1867 par Frédéric Bouyer<sup>143</sup>, et dans une intrigue qui met en lumière la problématique toujours actuelle du rêve d'intégration, Serge Patient dessine un homme en quête de connaissance et d'amour. L'histoire se déroule au début du XIXe siècle, l'esclave D'Chimbo demande à sa maîtresse de lui apprendre à lire et tout le long du récit, ses efforts vont tendre à maîtriser au mieux les codes de cette civilisation à laquelle il est confronté. Cette intrigue centrée sur un Africain qui arrive, esclave au pays concentre le processus historique sur un personnage qui opte pour l'assimilation avec les travers qui y sont associés.

Un autre écrivain de Guyane revendique aussi l'influence de Léon-Gontran Damas sur son œuvre. Dans un entretien<sup>144</sup>, Élie Stéphenson explique

---

<sup>140</sup> Cet extrait est paru dans un article intitulé : Circonstances guyanaises de la revue *Présence africaine* 1958/3 (N°XX).

<sup>141</sup> Il s'agit du parti autonomiste de l'UPG (l'Union du Peuple Guyanais) avec Hugues B.L. Sirder, Serge Patient, Edmes Léonço, Bertène Juminer, Armide Nadiré épouse Euzet, Rodolphe Hilaire, Dr. Henri Henriot ...).

<sup>142</sup> Issu de l'ethnie des Rongous au Gabon, D'chimbo, né vers 1828, arrive en Guyane en tant que travailleur engagé. Après une série de vols sur le site de l'Approuague, cet ouvrier agricole est condamné à 3 mois de prison d'où il s'évade. Fugitif durant 17 mois, il commet des vols sur les habitations, des viols et des assassinats. C'est ainsi que naît la légende de D'chimbo, terrorisant la population qui le prend pour un véritable démon. Le 6 juin 1861, D'chimbo est capturé par deux travailleurs d'une habitation et après un procès qui dure 4 jours, il est condamné à mort et guillotiné en 1862. D'après <http://blog.manioc.org/2014/06/focus-manioc-dchimbo-le-rongou.html> (consulté le 13 mai 2016).

<sup>143</sup> *Ibid.*

<sup>144</sup> Extrait de l'entretien d'Élie Stéphenson sur le site d'ileenile. <http://ile-en-ile.org/elie-stephenson-5-questions-pour-ile-en-ile/> (Consulté le 15/12/2011).

comment le poète de la Négritude l'aide à publier son premier recueil et son exigence dans cette discipline qui le conduit à déchirer les premiers poèmes qu'il lui soumet. C'est Damas, reconnaît-il qui l'aide à publier son premier recueil *Une flèche pour le pays à l'encan* (1975). Dans celui-ci, sans toutefois oublier la quête d'un bonheur, celui d'exister dans un pays qu'il aime, Élie Stéphenson (1942) dénigre autant la situation coloniale de la Guyane que l'indolence de ses compatriotes. L'âme guyanaise transparaît dans ses différents recueils : histoire du pays, amour, luttes, joies s'exhibent comme autant d'ouvertures sur le monde et si celui qui s'adresse aux enfants adopte un style plus léger, son écriture poétique garde ce ton percutant animé par le feu d'une conscience qui aspire à plus de justice. Élie Stéphenson a écrit aussi plus d'une dizaine de pièces de théâtre qui sont jouées actuellement. Celles-ci critiquent l'individualisme opportuniste, l'aliénation et le fléau que représente l'exil des natifs. Dans *O mayouri* (1975), cet écrivain met l'accent sur la nécessité et le plaisir de s'associer pour construire ensemble une œuvre collective comme cela se fait dans le traditionnel mayouri<sup>145</sup> agricole où tout un groupe travaille sur la terre d'un des membres du collectif constitué. Avec *D'Chimbo* (1996), autre pièce, à l'opposé du sauvage primitif véhiculé par une littérature coloniale<sup>146</sup> et du « nègre du gouverneur » de Serge Patient aspirant à l'assimilation, Élie Stéphenson dresse pour ce personnage historique, africain engagé au pays au XIXe siècle, le portrait d'un rebelle animé par l'esprit de révolte. Il persiste dans *Massak* (1996), autre pièce qui met en scène des marrons et où ce nègre du gouverneur D'chimbo rejoint ces derniers. Sa dernière pièce met en scène une partie de la vie de Boni, chef Aluku<sup>147</sup>. Dans un arrangement de paroles contées, récits et poésie, son roman *Où se trouvent les orangers ?* (2000) raconte l'aberrance d'une situation de dépendance d'un pays

---

<sup>145</sup> Mot d'origine amérindienne pour désigner le travail en commun solidaire pratiqué par les esclaves sur des parcelles octroyées par les colons et poursuivi après l'émancipation.

<sup>146</sup> Sur le plan littéraire, Francine Patient (1990) a souligné le contraste entre les deux D'Chimbo qui apparaissent dans les récits romancés de Serge Patient (*Le nègre du gouverneur*, 1978) et celui de Frédéric Bouyer (*L'amour d'un monstre*, 1868). Le premier qui a d'abord relaté l'évènement dans son récit de voyage insiste sur le caractère sauvage d'un homme qui a effrayé la population guyanaise au XIXe siècle.

<sup>147</sup> *Ibid.*

entretenu par tout un chacun et qu'il dénonce dans toute son œuvre. Economiste de formation, professeur, docteur en sciences économiques, Élie Stéphenson a occupé différentes fonctions dans le domaine éducatif, économique ou culturel. Comme Serge Patient, celui-ci est sensible au climat politique qui règne en Guyane au moment où il commence à écrire. Tous les deux participent aux mouvements de contestation qui remettent en cause le processus d'assimilation. L'un, au début des années soixante dans une démarche autonomiste (UPG) et Élie Stéphenson, dans une dynamique indépendantiste telle que celle-ci se développe dans les années soixante dix à Cayenne. Il témoigne de l'ambiance qui régnait en amont<sup>148</sup>.

C'était une époque où ça commençait à remuer ici au sujet du statut départemental. À force de discuter avec ces aînés, j'ai commencé à me rendre compte que l'écriture pouvait jouer un rôle politique. C'est là où j'ai écrit un poème sur la guerre d'Algérie, « Le grand vent d'Algérie parvint jusque chez nous / chassa avec furie les vieux et les fous... ». Contout et Patient m'ont encouragé à poursuivre dans cette voie de l'écriture engagée.

Deux décennies auparavant, René Jadfard (1899-1947), à qui succède Léon-Gontran Damas en tant que député de la Guyane<sup>149</sup> a lui aussi écrit quelques romans qui seront republiés en 1988. L'œuvre de ce journaliste qui entre en politique en 1946 est interrompue par sa disparition tragique dans un accident d'avion qui s'abîme sur le fleuve Sinnamary. Un seul de ses ouvrages *Nuits de cachiri* (1946) se déroule en Guyane. La voix qui porte cette fiction n'est pas animée par une réaction au processus d'assimilation. L'auteur qui décrit le pays, présente des scènes probablement inspirées d'un séjour prolongé qu'il fait, adolescent parmi les canotiers et les chercheurs d'or. Tout un univers se présente au personnage principal qui vient de l'extérieur avec ses différents acteurs, leurs mobiles et les cultures qui les animent. René Jadfard croque leurs prouesses,

---

<sup>148</sup> Extrait de l'entretien d'Élie Stéphenson sur le site d'îleenîle. <http://ile-en-ile.org/elie-stephenson-5-questions-pour-ile-en-ile/> (Consulté le 15/12/2011).

<sup>149</sup> René Jadfard a été député de la Guyane du 17 juin 1947 au 9 novembre 1947.

notamment les passages de saut sur les fleuves ou les règles de survie en forêt. Il s'arrête aussi sur les croyances qui animent ces hommes dont la légende de « Manman dilo ». Ce récit, centré sur l'aventure de cet *Autre* qui vient visiter le pays n'en est pas moins marqué par l'ethos d'un natif du pays et imprégné d'une sensibilité qui lui est propre.

Le premier roman *Les bâtards* (1961) de Bertène Juminer (1927-2003) s'inspire aussi de sa propre expérience, celle d'étudiant en France et surtout de son retour en Guyane en tant que médecin. Mais celui-ci, qui décrit, au cours des années cinquante, la situation d'un étudiant noir et les problèmes d'insertion qu'elle engendre dans une province française, puis les difficultés d'un cadre à intégrer une administration corrompue par la hiérarchie coloniale évolue dans un registre plus soutenu. La critique du système transparaît dans le récit. Que ce soit à Cayenne ou à Saint Laurent du Maroni, cet originaire du pays a du mal à se retrouver sur une terre que l'auteur qualifie de plus clémente envers autrui qu'envers ses fils. Comme le formule Aimé Césaire dans la préface de cet ouvrage, c'est « un pays où, sournois, le colonialisme comprime toute velléité d'indépendance individuelle ». Né à Cayenne d'un père Guyanais et d'une mère Guadeloupéenne, Bertène Juminer, également membre de l'UPG<sup>150</sup> dénonce la situation coloniale de la Guyane et ses arguments ne sont pas étrangers aux critiques émises par Damas au sein du mouvement de la Négritude. Après y avoir travaillé deux ans comme médecin (1956-1958), Bertène Juminer exerce et enseigne la médecine à Tunis où il rencontre Frantz Fanon<sup>151</sup>. Il effectue ensuite un séjour en Iran, puis, il est nommé à la faculté d'Amiens, et par la suite à Dakar

---

<sup>150</sup> Lors du colloque du 10 avril 1961 à Basse Terre, Bertène Juminer au nom de l'UPG rappelle les étapes et les difficultés de la lutte menée par son parti et apporte le soutien des Guyanais à cette manifestation en faveur de la décolonisation des Antilles et de la Guyane. (Mam Lam Fouk, S., 1992, p.206).

<sup>151</sup> Frantz Fanon (1925-1961) médecin psychiatre, né en Martinique, est connu pour ses essais notamment *Peau noire, masques blancs* (1952) ou *Les damnés de la terre* (1961) qui ont inspiré plusieurs intellectuels des études postcoloniales (E.W. Saïd, H.K. Bhabha ...). Cet homme qui, sans être marxiste, ne séparait pas la pensée de l'action - il s'est engagé dans les années 1950 dans la lutte pour l'indépendance de l'Algérie alors qu'il y travaillait - a livré une réflexion unique et novatrice sur les questions de la conscience noire et de la colonisation et a connu un succès extraordinaire dans les facultés aux États-Unis où surtout dans le cadre des études postcoloniales, on a beaucoup écrit sur lui.

(Sénégal). Au cours de sa carrière, ce professeur agrégé de médecine, occupe différents postes importants dont celui de recteur de l'académie Antilles Guyane (1982 à 1987). Premier Noir à remplir cette fonction et sensible à la question des identités, il organise alors la mise en place des premières structures d'enseignement des langues créoles.

Motivée par une quête identitaire, l'œuvre de Bertène Juminer qui publie cinq romans est marquée par le problème d'hommes privés de leur propre culture et acculturés à une autre civilisation. Dans *Au seuil du nouveau cri* (1963), celui-ci aborde l'univers de la plantation esclavagiste et le pesant héritage des rapports raciaux qui en découlent dans le monde contemporain. Son titre *Les héritiers de la presque île* (1979) met en scène un prétendu détective évoluant sous un confortable déni de lui-même qui, après de cocasses aventures, prend conscience de sa situation de Noir et du sens de sa vie. Pour l'écrivain, l'intérêt identitaire de la couleur souligné par le mouvement de la Négritude réside dans la mise en valeur de l'héritage africain. *La revanche de Bozambo* (1968), un roman qu'il a repris en pièce de théâtre et qui décrit un rapport colonial inversé entre l'Afrique et l'Europe, met l'accent sur l'absurdité et les excès que ce système de domination engendre.

Les œuvres des auteurs que nous venons de présenter, exceptée celle de René Jadfard écrite dans les années 1940 et centrée sur l'*Autre* qui découvre le pays, imprègnent les événements qui marquent la période des années 1960 et 1970. Elles y sont liées aussi en ce sens que dans toute œuvre énoncée, l'auteur n'est pas la seule source de sens du discours. Le lieu d'où ce dernier est produit avec les événements qui s'y déroulent revêt toute son importance (Moura, J.-M., 2007, p. 141). Marquées par la volonté du sujet qui, dans une quête d'auto-compréhension écrit, elles concernent principalement la situation du cadre de l'énonciation. Dans la lignée d'Alfred Parépou et de René Maran qui ont ouvert la voie, ces fictions concernent, à titre principal, des personnages non européens et les récits qui les modèlent illustrent leurs préoccupations face aux discriminations raciales dont ils font l'objet. La deuxième partie du XXe siècle connaît une phase de décolonisation des pays colonisés par l'Europe qui va avoir quelques

retentissements dans le pays où ils sont nés. À ce moment-là, en Guyane, comme l'écrit Serge Mam Lam Fouk « Une volonté unanime de gérer les affaires du pays se dégagea » (1992, p. 408). Cette volonté qui se manifeste concerne « les contradictions nées de la situation politique et sociale, créée par le choix de la départementalisation en 1946 » (*Ibid.*, p. 406). Ainsi « Après une période d'espoir (1947-1955), les désillusions se sont accumulées au fur et à mesure » (*Ibid.*). D'emblée, Léon-Gontran Damas qui n'a d'ailleurs pas participé à la mise en place de ce statut était contre l'assimilation. En 1938, dans *Retour de Guyane* (2003), il l'écrit :

Au dilemme posé : pour ou contre l'Assimilation, je réponds franchement non. Elle n'est ni dans l'intérêt de la métropole, ni dans celui des régions à assimiler. » (2003, p.141). Pour lui, concernant cette départementalisation, « [...] la spectaculaire modification réclamée pour la Guyane et les Antilles [...] n'apporterait aucun bien et serait au contraire susceptible de développer une sorte de résistance latente » (*Ibid.*, p. 140).

Cette résistance latente que présentait Léon-Gontran Damas se manifeste d'ailleurs en fait ensuite par des mouvements anticolonialistes. À ce moment, selon Serge Mam Lam Fouk (2002, p.195), les nationalistes, pour faire émerger dans le champ politique les nouvelles affirmations identitaires, ont largement puisé dans les œuvres des auteurs guyanais ou même antillais<sup>152</sup>. Comme nous l'avons vu, ces auteurs interrogent alors l'histoire de leur pays et mettent en scène le contenu de la mémoire collective et la vie du pays. Ils dessinent des héros positifs, comme par exemple D'Chimbo, qu'ils veulent différents de ceux représentés par le regard colonial et que nous avons soulignés dans les récits des voyageurs européens. Nous avons vu que la préoccupation récurrente de la question de la différence anthropologique apparaît dans leurs œuvres comme une réaction à la construction hiérarchisée de la modernité

---

<sup>152</sup> Serge Mam Lam Fouk (2002) cite notamment Frantz Fanon.

européenne. Serge Mam Lam Fouk (1992, p. 371) n'hésite pas à écrire les concernant :

Les intellectuels guyanais voulurent alors réveiller le « nègre » qui était en eux, selon eux, à l'état latent dans la personnalité du français de Guyane. Ils cherchèrent à contrebalancer le poids de la « mère patrie », par l'évocation de l'autre « matrice culturelle » qu'était l'Afrique.

Ces écrivains s'affirment autour de la prise en compte d'un vécu différent et d'une citoyenneté singulière en réaction au processus d'assimilation dont ils font l'objet<sup>153</sup>. Ce mouvement d'aspiration à une citoyenneté plus effective permet de questionner des identités qui évoluent comme le présente Homi. K. Bhabha (2007) dans des « temporalités disjonctives » du cadre national<sup>154</sup>. Il est lié à l'histoire politique de la Guyane qui de 1958 à 1980 se caractérise par la montée de la contestation du régime départemental mais n'aboutit pas à sa transformation (Mam Lam Fouk, S., 2002, p. 191).<sup>155</sup>

Aujourd'hui, ces œuvres rattachées à cette période et à l'esprit de ces mouvements témoignent au sens où l'entend Edward Saïd que la quête de l'autonomie ou du « nationalisme n'était qu'un des aspects de la résistance, et pas le plus intéressant ni le plus durable » (Saïd, E. W., 2000, p. 372). Depuis la

---

<sup>153</sup> Dans les années 1970, la résistance au statut de DOM prend alors forme dans d'autres groupes politiques qui se déclarent indépendantistes. Il s'agit principalement des formations politiques suivantes : le CGEM (1970), le MNG (1973), le GAP (1973), la JAG (1971), le PTG (1972), le MO.GUY.DE. (1974), le FNLG, PLCG, et l'Unité Guyanaise (1978). (Mam Lam Fouk, S., 2002, p. 187).

<sup>154</sup> En 1979, les actions menées par ces formations influencent d'ailleurs un syndicat l'U.T.G. et un parti politique, le PSG qui s'était cantonné à un objectif d'autonomie et qui à terme acte la perspective d'une indépendance pour la Guyane (Mam Lam Fouk, 1992, p. 221). Par la suite, engagé résolument dans le processus de la réforme régionale de 1982-1983, ce parti majoritaire se rétracte suivi par une grande partie de ses électeurs.

<sup>155</sup> Aujourd'hui, parmi les groupes qui se revendiquent séparatistes, figure le parti MDES (mouvement de décolonisation et d'émancipation sociale). C'est à son initiative qu'a été mise en place une concertation entre les différents partis pour proposer un statut qui se cumule pas un statut régional et départemental soit la CTG ou Collectivité Régionale de Guyane.

publication du roman *La saison des abattis* (1996) de Lyne-Marie Stanley<sup>156</sup> qui initie la prise en compte de contraintes sociales plus ordinaires, les fictions se concentrent plus sensiblement sur ces dernières sans négliger pour autant l'histoire du pays. *La saison des abattis* (1996) retrace le parcours de trois générations de femmes dont l'aïeule est venue s'installer en ville. C'est l'occasion pour l'auteur de dépeindre le milieu rural d'origine avec ses pratiques solidaires dont le mayouri<sup>157</sup> et les cours péri-urbaines de Cayenne où les familles évoluent. Il est toujours question de la mise en valeur d'un héritage concernant les cultures. Dans le champ littéraire guyanais, le souci de transmettre ce dernier est présent. Il apparaît ainsi dans les démarches initiées par Michel Lohier<sup>158</sup>, Auxence Contout<sup>159</sup> ou encore Constantin Verderosa (1889-1970)<sup>160</sup> qui a mis en scène le quotidien de la vie d'une commune de Guyane en mêlant dans son théâtre le créole au français. Nous avons vu ce qu'il en est pour ce qui est de l'héritage ancestral des populations amérindiennes ou bushinengues notamment dans le domaine des contes. Actuellement, le dynamisme de quelques conteurs et associations de conteurs étend le champ de ces différentes traditions dans un espace plus large que celui de la communauté restreinte auquel ils appartiennent<sup>161</sup>. Des publications valorisent ces initiatives et les soirées de contes organisées trouvent leur public comme c'est le cas pour les pièces de théâtre

---

<sup>156</sup> Née à Cayenne, Lyne-Marie Stanley (1944) a publié différents romans qui mettent en valeur différents personnages féminins.

<sup>157</sup> *Ibid.*

<sup>158</sup> *Ibid.*

<sup>159</sup> *Ibid.*

<sup>160</sup> Cet instituteur qui devient à la fin de sa vie secrétaire de mairie à Sinnamary où il a longtemps vécu, a écrit, de 1928 à 1950, 11 pièces de théâtre rédigées essentiellement en créole et centrées sur des personnages féminins. Quelques unes de ses pièces ont été éditées et commentées dans N'Dagano, Biringanine, Blérald-N'Dagano, Monique. (1994). *Constantin Verderosa : Scènes créoles*. - L'Harmattan.

<sup>161</sup> Cela est le cas de l'association Krakémantò, à Saint-Laurent-du-Maroni fondée par le conteur Franck Compper dont le répertoire s'étend aux différentes traditions guyanaises. Les conteuses Marie-Louise Barthélémy, Floriette Méthon, Fidélia Bocage, Odile Armande-Lapierre, les conteurs Réno Cippe et Eugène Coumba, l'association Zigzag Prod de Mana fondée par Rémy Aubert ou encore des conteurs bushinenge Bernard Mafoo et Stephan Saefa qui content l'un en paramaca, l'autre en aluku donnent vie à cette production orale.

montées par des acteurs guyanais devenus pour l'occasion metteurs en scène. L'intérêt manifesté pour la fiction romancée est plus en retrait mais les publications se multiplient cependant. Parmi les auteurs, Lyne-Marie Staley ayant ouvert la voie, les écritures féminines sont depuis très présentes. Aline Belfort-Chanol, Nicole Dolan, Françoise James Oussénié, Sylviane Vayaboury, Marie-Georges Thébia, Eunice Richards-Pillot, Émilie Tocney, Émeline Octavie entre autres valorisent le quotidien du pays et la question de ses contraintes ordinaires. Les personnages féminins d'Émilie Tocney font revivre au lecteur la période du rush aurifère ou l'ambiance pesante d'une plantation du temps de l'esclavage alors qu'une esclave est soupçonnée d'empoisonnement<sup>162</sup>. Ses récits centrés sur des femmes au caractère bien trempé se démarquent du roman d'Eunice Richards-Pillot où les déboires de deux colons venus installer au XVIIIe siècle une plantation sur l'Approuague préoccupent essentiellement la narratrice. Dans une belle écriture porteuse toutefois d'une voix neutre et distante, l'auteur née au pays privilégie un regard s'alignant ainsi dans un héritage occidental pour ce qui est du récit sur ce pays. Dans ce registre, toute une série d'ouvrages ont été produits ces dernières années par des auteurs venus de l'extérieur. Qu'ils soient installés ou non au pays, leur expérience de découvreur de celui-ci transparaît dans leur écriture. Parmi toutes les productions, l'essai *Mes météores* de Christiane Taubira<sup>163</sup> qui présente aussi un aspect autobiographique retrace et problématise surtout le parcours d'une grande figure guyanaise. Il cumule, sur quarante ans une somme d'anecdotes et de faits majeurs liés à la vie sociale et politique en Guyane. L'œil acéré de l'auteur réunit là un travail d'introspection et de questionnement quant à sa vie dans ce pays.

Avant de présenter la littérature guyanaise dans toute sa diversité comme nous venons de le faire, nous avons mis l'accent sur certaines personnalités qui dans une démarche littéraire ont réagi au processus d'assimilation. Cette quête littéraire que nous avons exposée interroge la citoyenneté dans les marges de la république et sous l'angle culturel nous intéresse car il s'agit ici de la citoyenneté

---

<sup>162</sup> Il s'agit de ses deux ouvrages *Cœur pagra* (2008) et *Kawka ou les éclats du silence* (2009).

<sup>163</sup> *Ibid.*

en lien avec l'altérité culturelle. Dans le cadre de ses fonctions à l'UNESCO de 1964 à 1969, l'extrait d'un discours que Léon-Gontran Damas prononce à l'université Marta Abreu de la Villas à Cuba en 1968<sup>164</sup> et qui s'intitule *Structures de la littérature afro-latino américaine* donne toute la mesure de l'enjeu dont il est question. Si celui-ci cite ici le mouvement littéraire de la Négritude qui s'est affirmé en réaction aux constructions coloniales, il y est surtout question d'être soi-même par rapport à une injonction qui vous oblige à accepter une « version miniaturisée de vous-mêmes ».

Et ce mot de Négritude qui était lancé aux moments les plus violents du racisme, le mot de Nègre, nous l'avons relevé, comme un défi. Nous avons affirmé ainsi notre volonté d'être nous-mêmes, mais grâce aux leçons que nous avons reçu de l'humanisme européen. Il me revient ce mot de Gide, disant qu'on ne pouvait être soi qu'en prenant conscience de ses différences. Nous avons à prendre conscience des nôtres, dans la mesure où nous entendions nous créer une réserve du passé, en prenant conscience de notre passé africain comme d'une réserve d'où nous pourrions repartir pour un nouveau bond en avant, le bond qui nous mènerait dans le monde moderne. Mais ce sur quoi nous voulions insister, c'est qu'à aucun moment il ne s'est agi pour nous de nous renfermer sur nous-mêmes, de nous barricader contre nous-mêmes. Nous pensions que cette prise de conscience de nous-mêmes, de nos particularités, devait déboucher sur l'universel. Mais nous entendions aller à l'universel, non par la négation du particulier mais bien par l'approfondissement du particulier.

Cette volonté d'être soi-même en tenant compte de l'héritage de l'humanisme européen nous intéresse quant aux propositions de lecture qu'on peut offrir aux lycéens de Guyane. Elle offre, concernant la prise en compte des démarches littéraires qu'elle occasionne, la perspective de valoriser le « riche mélange culturel de langues et de styles de vie » propres à cette région en

---

<sup>164</sup> Discours prononcé à l'université Marta Abreu de la Villas à Cuba lors d'un symposium sur l'influence africaine sur la littérature antillaise (9-4 décembre 1968) et publié dans *Présence Africaine* n° 187-188 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> semestre 2013.

opposition aux « mondes de cultures et de langue uniques » (*Ibid.*, 2007). Nous avons là matière pour appréhender les décalages que nous avons soulignés concernant l'enseignement littéraire. Léon-Gontran Damas insiste en citant André Gide sur l'incontournable nécessité de « prendre conscience de ses différences ». Nous sommes sensibles à l'intérêt de cette prise de conscience qui prône la quête d'un universel à partir d'un approfondissement du particulier et suppose la prise en compte de l'altérité.

## **1.4 Altérité et citoyenneté**

### **1.4.1 Conscience identitaire : perspectives**

« L'approfondissement du particulier » sous-entend, comme l'énonce Léon-Gontran Damas ci-dessus (*Ibid.*, 2013), la « prise de conscience de ses différences » et renvoie aux concepts de l'altérité et de l'identité qui ne s'appréhendent pas l'un sans l'autre. L'identité qui représente la prise de conscience de soi et des caractères propres qui lui sont inhérents a besoin de la perception de l'autre. Pour Patrick Charaudeau (2003) qui appréhende cette dernière, cette « conscience de soi existe à proportion de la conscience que l'on a de l'existence de l'autre. Plus cette conscience de l'autre est forte, plus fortement se construit « la conscience identitaire de soi ». Ce qui constitue selon lui « le principe d'altérité nécessaire à la construction de son identité », principe développé initialement par le philosophe Paul Ricœur qui l'inscrit à l'intérieur d'une phénoménologie, c'est-à-dire à partir d'une analyse de sa propre expérience et sur laquelle nous reviendrons (1990). L'identité n'étant pas entendue comme un « déjà là » mais comme un processus à saisir et à négocier. Dans notre présentation de la littérature guyanaise, nous avons eu l'occasion d'aborder la question de l'*Autre*, notamment à partir de ce que l'historien Serge Mam Lam Fouk (2002, p. 13) appréhende comme « le choc politique et culturel entre les Français et les Amérindiens ». Nous avons souligné comment l'esclavage créé un autre clivage et comment, sur une longue période, les productions littéraires du colonisateur ont véhiculé une représentation condescendante et minorée de l'*Autre*, non européen. Cette vision a depuis été fortement remise en cause. Dans le champ scientifique à l'analyse et l'interprétation des différences, Claude Lévi-

Strauss (1955) a révolutionné en son temps le regard sur l'altérité culturelle. En invitant ses lecteurs à appréhender, dans la diversité, l'unicité de la condition humaine, il a souhaité changer en profondeur la cartographie intérieure d'une lecture occidentale. Il voulait déplacer le centre de son univers mental et les bornes que cette société trop sûre d'elle-même y avait dressées. Il est ainsi le premier occidental à critiquer les démarches ethnologiques qui « rangent les peuples dans des catégories séparées de la nôtre, les mettent au plus près de la nature, comme l'implique l'étymologie du mot sauvage ... ». Dès *Race et Histoire* (1952), puis dans *la Pensée Sauvage* (1962), il explique que les modes de pensée des sociétés dites "primitives" ne se distinguent pas par leur degré de rationalité, pour lui, la pensée sauvage - expression qu'il utilise pour décrire la pensée à l'état brut, "Le naturel"- étant logique, dans le même sens et de la même façon que la nôtre". Ce discours critique venait déranger les représentations que les occidentaux avaient de l'*Autre*. Trente ans après, le philosophe Bruno Latour, dans *Nous n'avons jamais été modernes* (1991) expose sa version de la problématique de la civilisation occidentale comme celle d'une civilisation qui a produit en fait une pluralité ontologique et qui s'est constamment présentée à elle-même comme étant une grande histoire du sujet et de l'objet. Sa quête ontologique s'inscrit dans la lignée de ceux qui questionnent « l'être » depuis le XVIIe siècle, recherche qu'on rattache à ce terme d'ontologie. Selon Bruno Latour (*Ibid.*, 1991, p.135), cette civilisation qui repose sur le grand partage entre nature et culture, entre science et société s'est distinguée, à ce titre des autres cultures. Ainsi, pour cette dernière, les questions qui relèvent de la nature et ce qui concerne l'être humain n'appartiennent pas au même domaine. Pour les occidentaux, les autres « quoi qu'ils fassent, aussi adaptés, réglés, fonctionnels qu'ils puissent être [...] resteront toujours aveuglés par cette confusion, prisonniers du social et du langage ». Il y aurait ainsi les modernes (les occidentaux) d'un côté et les prémodernes de l'autre (les autres). Bruno Latour fait remarquer que la connaissance scientifique constitue une porte de sortie providentielle à toute action émanant de la civilisation occidentale. Il constate toutefois que le projet initial de distinguer la nature des autres constructions humaines n'a jamais été effectif et il déplore l'alternative qui se présente pour

ceux qui veulent reconsidérer la situation du point de vue des rapports humains.  
D'un côté, il y a :

Les relativistes qui s'efforcent de mettre toutes les cultures sur le même pied, en faisant d'elles des codages tous également arbitraires d'un monde naturel dont rien n'explique la production, ne parviennent pas à respecter les efforts que les collectifs font pour se dominer les uns les autres. Et, de l'autre côté, les universalistes sont incapables de comprendre la fraternité profonde des collectifs puisqu'ils sont obligés d'offrir l'accès à la nature aux seuls occidentaux et d'enfermer tous les autres dans des sociétés dont ils ne s'échapperont qu'en devenant scientifiques, modernes et occidentalisés.

Dans le projet occidental, les philosophes ont d'abord défini les bases d'un sujet raisonné. Proposé à l'ère moderne au XVIII<sup>e</sup> siècle et affirmé au siècle suivant, le concept d'identité s'est concrétisé à partir de la définition de ce sujet rationnel. Ainsi, le *cogito* de Descartes (1641) exprime la conscience de soi-même du sujet pensant. Celui-ci découvre son existence et son essence. A la question qui suis-je ? La réponse est : une chose qui doute, un esprit, un entendement, une raison. La seule positivité retenue est celle de l'*ego cogito* et de ses *cogitationes*. *Les méditations métaphysiques* de ce philosophe qui ont pour objectif de déterminer avec certitude l'existence de Dieu et l'immortalité de l'âme ne convoquent les autres *ego* que pour les faire disparaître sous le coup du doute radical. Or, pour que la reconnaissance de l'altérité de Dieu, de l'idée d'Infini, c'est-à-dire du « Tout Autre » pût offrir un accès à l'altérité d'autres *ego*, il aurait fallu considérer la situation de ces autres *ego*. Se définissant par lui-même, le sujet désincarné de Descartes, soit « une chose qui pense » (Descartes, p. 198) manque l'*alter ego*. Cette entité est d'abord perçue comme un moindre être. Descartes réduit l'autre à un objet de la conscience réfléchissante.

Depuis l'avènement de l'ère moderne, le sujet et le concept d'identité qui lui est attaché ont été étoffés. Le philosophe Hegel (1807) a introduit la notion de dialectique entre un je et un tu et a fait ressortir la nécessaire intersubjectivité entre les deux. L'être ne devient vraiment soi que lorsqu'il se distingue de l'*Autre*

et cette dialectique est constitutive de son identité. La philosophie contemporaine a contribué à enrichir sous l'angle de la phénoménologie cette question du sujet qui se définit avec l'*Autre*. Entre temps, la sociologie dite classique (Durkheim) a défini une correspondance entre les conduites individuelles et les logiques sociales. L'importance des institutions qui participent à la transmission de normes et de valeurs a été soulignée (famille, école, église ...). Les collectifs, eux-mêmes sont inscrits dans des pratiques historiques, qui, s'ils font l'histoire, le font seulement sous certaines conditions qui ne dépendent pas d'eux.

Une fois admis que les sujets individuels ou collectifs sont toujours déjà inscrits dans des pratiques historiques, l'individu et le groupe ne peuvent pas et n'ont jamais pu prétendre être les auteurs ou l'origine de ces pratiques. (Hall, S., 2013, p.55)

L'identité repose aussi sur une approche psychologique où l'inconscient participe (Freud). Le langage et les discours traduisent les modèles qui y sont associés (Saussure). Au sein de ces champs disciplinaires qui se sont développés, la notion de sujet et la stabilité d'une identité qui lui est inhérente ont été profondément remaniées. Parmi les « profondes transformations historiques » qui ont bouleversé l'identité, Stuart Hall (2013, p. 56) retient « la relativisation du récit occidental lui-même ». Il ajoute aussi « la mise à mal des identités nationales ». D'après ce sociologue, ces dernières constituaient « des identités collectives tellement unifiées que l'on pouvait presque en parler comme des acteurs singuliers en tant que tels, mais qui, en réalité, situent, positionnent, stabilisent et nous permettent de comprendre et de lire –presque comme un code – les devoirs du Moi individuel ». Dans son analyse sur les *théories et recherches sur la mondialisation des politiques éducatives*, Élisabeth Flitner (2012) situe la genèse de ces théories du développement endogène des sociétés nationales et de leurs cultures au XIXe ou au début du XXe siècle soit dans la « haute époque du nationalisme en Europe » et constate qu'elles servent encore de référence. Pour S. Hall (*Ibid*, 2013), actuellement, ces entités nationales ne sont plus « pensables sous la forme homogène qu'elles avaient » et si « pendant plusieurs décennies

[elles] ont unifié et dicté l'histoire [...] elles ne le font plus ». Dans le cadre de cette nouvelle configuration, on peut s'interroger sur le modèle classique où le droit et l'éducation participent à la concordance de l'individu à la société.

#### **1.4.2 Éducation et constructions citoyennes**

Dès sa mise en place, l'école républicaine en France a été envisagée comme un mode de régulation de l'individu. Dominique Schnapper (2000, p.156), met l'accent sur le rôle important attribué à l'école par les Républicains. Ces derniers ont entendu offrir à chacun la possibilité d'être formé, pour eux :

[...] l'École constituait, à l'image de la société politique, un espace fictif, dans lequel les élèves, comme les citoyens, devaient être traités de manière égale, indépendamment de leurs caractéristiques familiales et sociales. C'était un lieu, au sens matériel et abstrait du terme, qui était construit contre les inégalités réelles de la vie sociale, pour résister aux mouvements de la société civile. L'ordre de l'École était, comme celui de la citoyenneté, impersonnel et formel. L'abstraction de la société scolaire devait former l'enfant à comprendre et à maîtriser celle de la société politique. Le jacobinisme de l'École, c'est-à-dire l'imposition d'un même enseignement recrutés sur concours nationaux – jusque dans la plus reculée des quelques 36 000 communes de France, était la conséquence directe de cette éducation à la citoyenneté.

Ainsi, l'école a été conçue comme une institution ayant pour but de transformer des valeurs en normes et de modeler un sujet normé. A la fin du XIXe siècle, elle devient un instrument de promotion qui repose sur le patriotisme associé au projet colonialiste et à sa mission de civilisation dans le restant du monde. Ce qui implique une domination institutionnelle et conceptuelle et nous avons évoqué ce qu'il en était pour la Guyane. Cette institution s'appuie alors sur les principes humanistes selon lesquels le sujet à éduquer (l'enfant) est un être incomplet qu'il faut domestiquer et soumettre à une règle unique. Sur la base du modèle de sujet identique à lui-même, la modernité littéraire a renforcé l'idée d'un sujet normatif comme centre de l'expérience esthétique. L'auteur d'une œuvre est censé exprimer le génie national et l'identité nationale autour d'une

langue et d'une culture unitaire et patrimoniale. Dans cette discipline, l'approche historique en est privilégiée et la notion de « canon littéraire » est invariablement associée au fait national (Saïd, E. W., *Ibid.*, p. 438). Nous avons déjà exposé dans notre premier chapitre comment et dans quels circonstances apparaît cette représentation littéraire qui devient une référence en matière de lecture du monde. La notion d'auteur devient liée au concept de sujet et sur cette base, la lecture scolaire est sommée de renforcer l'identité nationale.

Le pivot autour duquel tourne et se renverse la notion de sujet qu'on veut former et qui lui confère une dimension d'universalité, c'est l'appartenance à la citoyenneté. (Balibar, E., 2012). Concernant cette citoyenneté et dans son souci de contrer « la certitude historique et la nature installée » du concept de nation occidentale, Homi K. Bhabha, (2007, p. 226) questionne la différence culturelle que, selon lui, elle institue. Contre la certitude historique et la nature installée de ce terme, il insiste sur les stratégies complexes d'identification culturelle et de discours qui fonctionnent au nom du « peuple » ou de la « nation » et en font les sujets immanents de toute une gamme de narrations sociales et littéraires (*Ibid.*, p. 224-225). Pour lui, « aucune explication unique renvoyant aussitôt un individu à une origine unique n'est adéquate », ainsi « l'espace du peuple nation moderne n'est jamais simplement horizontal ». Dans une approche postcoloniale, il « souhaite explorer les formes d'identité culturelle et de solidarité politique qui émergent des temporalités disjonctives de la culture nationale ». Il retient qu'« il y a une leçon d'histoire à apprendre de ces peuples dont les histoires de marginalité ont été le plus profondément enchevêtrées dans les antinomies de la loi et de l'ordre » notamment « les colonisés » ... (*Ibid.*, p. 240).

L'objectif de la différence culturelle est de réarticuler la somme des savoirs du point de vue de la position significative de la minorité qui résiste à la totalisation – la répétition qui ne sera pas le retour du même, le moins originaire qui résulte en des stratégies politiques et discursives où ajouter à n'est pas additionner, mais sert à perturber le calcul de pouvoir et de savoir en produisant d'autres espaces de signification subalterne. (p.255)

Selon lui « un droit à la différence-dans-l'égalité peut être articulé du point de vue des minorités nationales [...] et dans chaque cas, ce droit représente un désir de réviser les composants classiques de la citoyenneté » (*Ibid.*, p. 16). Le sociologue François Dubet relativise aussi la limite des institutions que la modernité européenne a créé pour organiser des cadres cognitifs afin d'orienter les actions des individus et modeler leur citoyenneté. Celui-ci constate que la citoyenneté qui a été construite en rapport avec une laïcité française nationale et chrétienne est liée au colonialisme (Dubet, F., 2012). Pour lui, face à la relativité de cet universalisme, alors que nous entrons aujourd'hui, dans des sociétés nationales pluriculturelles, il faut redéfinir les relations entre ce qui est vu comme un particularisme et ce qui est conçu comme universel. Il insiste sur le droit et la capacité des individus à construire leur expérience propre et leur singularité en précisant que ce primat de l'individualisme n'est pas celui du narcissisme et de l'égoïsme (*Ibid.*, 2012). On peut mettre ces propos en relation avec ceux de Françoise Lorcerie (2002) qui a acté aussi dans l'espace scolaire, à propos d'un questionnement autour de l'éducation interculturelle, l'effet des apories de la culture normative française reçue comme républicaine. Laurence Loeffel (2009) estime aussi que pour former des citoyens, il faut se départir d'un républicanisme traditionnel qui exclue toute discussion autour d'enjeux essentiel pour le vivre ensemble. Ce qui, comme elle l'appréhende, suppose une culture du conflit à laquelle l'école française n'est pas accoutumée.

Autre élément pertinent d'approche, dans son ouvrage *La société des égaux* (2011), Pierre Rosanvallon s'intéresse au moyen démocratique de penser la distinction du point de vue de la citoyenneté. Selon lui, il faut refonder cette idée d'égalité telle qu'elle a été définie par les révolutions américaines et française au XVIII<sup>e</sup> siècle d'autant plus que celle-ci a été dévoyée. La recherche d'égalité n'est plus le moteur d'une intelligibilité et d'une activité du monde (*Ibid.*, p. 20). Il propose trois principes nouveaux pour ébaucher une nouvelle société d'égaux : la singularité au lieu de la similarité, la réciprocité plutôt que l'indépendance et la communalité pour remplacer la citoyenneté. La singularité implique la reconnaissance des différences, cette démarche s'oppose aux visions nationalistes xénophobes pour qui une société homogène doit être constituée impérativement

d'éléments similaires. La réciprocité suppose un engagement des acteurs dans la vie sociale et la satisfaction des idéaux de justice et la communalité concerne la construction d'un monde commun.

Avec Christine Delory-Momberger, dans un entretien concernant son ouvrage *Citoyen-sujet et autres essais d'anthropologie philosophique* (2012), Etienne Balibar apporte certaines précisions sur les liens entre la figure du sujet et celle du citoyen. Dans la construction du citoyen, ce dernier insiste sur la subjectivité du sujet, celle-ci représente selon lui la capacité progressive du pouvoir de décider et de penser. Devenir citoyen, en acquérir les droits, c'est sortir de la sujétion pensée comme un assujettissement, c'est mobiliser cette subjectivité. Et cette condition ambivalente se trouve prise dans le conflit entre soi et les autres. Il récuse ce contre-communautarisme qui apparaît face aux différents communautarismes qui cherchent à s'exprimer, ce premier peut être tout aussi exclusif et oppressif que les seconds et engendrer pour les sujets une sorte de double bind. En ce sens qu'aucun principe universaliste, qu'il s'agisse de la fraternité des hommes ou de l'égalité des citoyens ne peut être institué dans la forme d'une communauté sans se particulariser, délimiter un dedans et un dehors et ainsi entrer en contradiction avec lui-même. Ainsi le corps politique de la nation française a pu construire la fiction de sa propre universalité.

Ayant souligné l'héritage de l'empire colonial et de sa politique assimilationniste qui pèse d'un poids très lourd parce qu'elle a justifié une mission émancipatrice autour de l'incontournable universalité, il recense les deux attitudes possibles : Soit refouler la contradiction et utiliser la prétention d'universalité comme un moyen de légitimer les exclusions ou utiliser cette contradiction comme ferment d'une inquiétude permanente. La seconde option suppose la mobilisation de la subjectivité du sujet et l'entretien des habitudes de penser. Elle présume la formation et l'éducation à une lecture du monde. Pour ce qui concerne notre étude, dans cette perspective, le sujet à former a besoin de se doter d'outils qui vont lui permettre de gérer la situation dans laquelle il se trouve : à savoir être sommé de se construire à partir du modèle homogène qu'on lui propose ou se réserver une capacité critique quant à la situation qui le concerne, celle des

« marges enchevêtrées dans les antinomies de la loi et de l'ordre » (Bhabha, H.K., 2007, p. 240). Dans ce cas de figure, et pour ce qui nous intéresse concernant les jeunes qui nous préoccupe, le savoir-être interprété comme la capacité « de restituer et de définir ses propres points de repère au cours de l'expérience de l'altérité » (*Ibid.*, 2007, p. 240) nous paraît un concept intéressant à retenir. Il permet au sujet de se situer en rapport avec les différentes situations de décalage que nous avons évoquées tant sur le plan historique que social ou culturel et en termes de savoir être.

### **1.4.3 Savoir-être et être en relation**

Selon les normes européennes, dans le cadre de référence des compétences à acquérir concernant l'apprentissage d'une langue étrangère figure le concept de « savoir être » et de reconnaissance<sup>165</sup>. Cette référence concernant cet enseignement, nous paraît un support intéressant pour mener notre réflexion qui intéresse à titre principal des élèves dont le français est la langue seconde (Alby, S., Léglise, I., 2014) et issus comme nous les avons présentés de diverses cultures. Magdalena De Carlo (2013) s'interroge à propos de cette compétence « Etre soi-même » qui est requise pour ce cadre d'apprentissage des langues commun à tous les pays européens. Ce cadre énonce que :

Les savoir-être sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs provenant de différentes sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier. (*Ibid.*, 2000).

---

<sup>165</sup> Cette compétence figure dans le document : Cadre commun de référence pour les langues édité par le Conseil de l'Europe en 2000 à Strasbourg.

À ce propos, Magdalena De Carlo se demande si on peut enseigner ce savoir-être et comment opérer dans la pratique en fonction des contextes. Retenant, concernant ce concept, « tous les facteurs cognitifs, affectifs, culturels et sociaux qui entrent en jeu dans tout processus d'enseignement/apprentissage, elle insiste sur le fait que le savoir se construit sous la forme d'un discours dans des activités sociales. Pour elle, le savoir-être comme compétence ne peut être enseigné de façon formelle mais cette compétence « peut être développée sans que cela ne se traduise par des préceptes moralisateurs ou par un discours de bonnes intentions ». Se référant au principe de reconnaissance développé par le philosophe Paul Ricœur (1990) et « qui implique une activité réflexive du sujet qui se reconnaît soi-même mais qui demande en même temps à être reconnu », elle insiste sur ce paradigme de l'homme. Selon elle, celui-ci se reconnaît ainsi dans ses capacités avec ce qu'il sous-entend, c'est-à-dire « l'inévitable investissement dans la sphère publique ». En matière d'éducation, Magdalena De Carlo estime que ce concept développé dans d'autres disciplines notamment en philosophie, en psychologie ou en politique est particulièrement intéressant. Il représente la reconnaissance de l'existence de soi par l'*Autre* et investit de fait la sphère publique. Notre interrogation concernant les lecteurs que nous considérons trouve ici matière à réflexion pour ce qui est de la construction de la citoyenneté. Homi K. Bhabha apporte des précisions et nuance le jeu de relations de ce sujet qui se construit dans son rapport à l'*Autre*, ainsi, pour lui « l'acte d'identification n'est jamais pur ou holistique, mais s'effectue toujours par un processus de substitution, de déplacement ou de projection ». (Bhabha, H., K., 2007, p. 255). Dans le domaine de l'éducation, la perception de soi représente un enjeu important en Guyane où la situation de multilinguisme du public scolaire (Alby, S., Léglise, I., 2014) associée à la multiculturalité qui lui est inhérente, génère des situations de décalage. Certaines sont venues se greffer sur celles plus anciennes dont nous avons souligné le ressort sociohistorique. Dans ce cas de figure, où il est question de prescription de lecture, cette reconnaissance développée par le philosophe Paul Ricœur comme un savoir-être interculturel, soit une mise en relation avec les différentes cultures nous semble pertinemment appropriée.

Pour Magdalena De Carlo « La conscience de son identité propre et en devenir, de même que la compréhension, l'acceptation, le respect de l'*Autre* demeurent des valeurs et des objectifs incontournables qui engagent le sujet dans sa totalité ». Deux conditions lui semblent indispensables pour valoriser le savoir-être : le développement de la sensibilité des apprenants et la prise en compte des contextes politiques et sociaux dans lesquels cette action se déploie. Concernant la seconde condition, nous pensons évidemment au lieu et aux situations de décalage que nous avons évoquées.

Qu'on considère le lieu d'où est émise la parole ou celui où elle est réceptionnée, le lieu représente un élément important à considérer et qui conditionne « les spécificités de toute parole véritablement située » (Rabatel, A., 2006). Dans le monde globalisé, appréhendé comme un phénomène culturel, Arjun Appadurai<sup>166</sup> (2005, p. 258) qui interroge un « après (le) colonialisme » considère le concept de localité. Il rappelle que la théorie sociale classique (Weber, Durkheim) avait déjà établi que dans les sociétés modernes, la localité se révèle fragile même pour les sociétés les plus confinées et que dans le cadre de l'État-nation moderne, elle est tout particulièrement surveillée (*Ibid.*, p. 273). Pour lui, « le savoir local n'est pas seulement local *en soi* mais, plus important encore, *pour soi* ». Ainsi : « la localité du savoir local n'est pas seulement, ni même essentiellement son intégration au sein d'un *ici et maintenant* non négociable, ou « son désintéret têtue des choses en général » mais elle participe aussi à la construction du sujet (*Ibid.*, p. 261). On peut se rendre compte de l'effet que le rapport au local peut produire en Guyane en reprenant l'extrait d'une publication d'Auguste Horth<sup>167</sup> et cité par Serge Mam lam Fouk (2015, p. 117) :

[...] il est consolant, écrivait-il, de se sentir le pied solidement posé quelque part, sur un sol bien à soi dont on participe jusque dans son tréfonds et dont on

---

<sup>166</sup> Arjun Appadurai, anthropologue, est professeur à la New School University de New York.

<sup>167</sup> Auguste Horth (1883-1957) a publié en 1948 *Le Patois Guyanais*, Essai de systématisation, Cayenne : Imprimerie Paul Laporte. Nous reviendrons sur cette publication dans notre chapitre IV.

ignore ni l'histoire, ni les anecdotes qui en forment la trame et ni surtout les aspirations d'avenir. Les Guyanais constituent bien un peuple en dépit de toutes les affirmations contraires ; fort petit peuple, sans doute mais peuple tout de même. Kaléidoscope de presque toutes les races de la terre, abrégée de l'humanité, la Guyane a réussi à fondre en une même âme, en un même principe spirituel tous ceux qui habitent son sol si généreux [...].

Arjun Appadurai (2005) insiste sur l'importance de savoirs locaux fiables. En l'absence de sujets locaux fiables, il considère que « la construction d'un terrain local d'habitation, de production et de sécurité morale n'aurait aucun intérêt » et il signale « les problèmes proprement historiques [qui] surgissent chaque fois que cette continuité est menacée » notamment par la modernité ou le colonialisme (*Ibid.*, p. 261). Considérant le local, il ne s'agit pas ici « d'être soumis à une histoire locale » comme le formule Homi K. Bhabha (2007) mais que d'un esprit de résistance et de patience émerge le désir minoritaire de vivre, de *faire*, d'introduire l'acte de *poesis* dans la vie imaginée [...] de la minorité comme une part de la société civile et civique. Nous retrouvons ici le principe de citoyenneté qui nous préoccupe. Édouard Glissant (1995, p. 20) estime, lui, que « le lieu est incontournable ». Car écrit-il :

On n'émet pas de paroles en l'air, en diffusion dans l'air. Par conséquent le lieu d'où on émet la parole, d'où on émet le texte, d'où on émet la voix, d'où on émet le cri, ce lieu-là est immense. Mais ce lieu on peut le fermer, et on peut s'enfermer dedans. L'aire d'où on émet le cri, on peut la constituer en territoire, c'est-à-dire la fermer avec des murs, des murailles spirituelles, idéologiques, etc. Elle cesse d'être « aire » (*Ibid.*, p. 24)

Ce dernier (1995, p. 24-25) s'interroge sur la préservation de ce lieu. Il se demande si pour préserver celui-ci, il nous faut protéger l'exclusif de ce lieu. Plutôt que d'adopter cette position de fermeture, cet écrivain essayiste et poète propose que « sans défaire le lieu, sans diluer le lieu » on l'ouvre. L'important

pour lui est de « savoir discuter d'une poétique de la Relation ». Récusant « l'absolu de l'être » défini dans les cultures occidentales et s'appuyant sur une pensée présocratique, il soutient que l'être est en relation et qu'il évolue au sein d'un réseau de relations. Et il affirme « Une poétique de la Relation me paraît plus évidente et plus « prenante » aujourd'hui qu'une poétique de l'être ». À une notion absolue d'être basée sur une identité « racine unique », il propose une identité rhizome. Ce concept d'identité rhizome défini initialement par Gilles Deleuze<sup>168</sup> va à l'encontre d'autres racines définies comme fixes. Edouard Glissant l'explique « ce qui devient important n'est pas tellement un prétendu absolu de chaque racine, mais le mode, la manière dont elle entre en contact avec d'autres racines soit la Relation ».

Comme nous venons de le voir, en Europe et d'une façon plus générale, dans une approche occidentale, le concept de sujet a d'abord été conçu comme un élément identique à lui-même et le rapport à l'Autre, le différent impliquait un regard condescendant sur celui-ci. L'apport des sciences humaines a autant bouleversé que montré la complexité des constructions identitaires qui s'y rattachent. Nous avons indiqué aussi que certaines analyses philosophiques (Balibar, E., 2012), politiques (Rosanvallon, P., 2011) postcoloniales (Bhabha, H.K., 2007) et éducatives (Lorcerie, F., 2002 ; Loeffel, L., 2009 ; Dubet, F., 2012) remettent en question le principe de l'indispensable similarité du sujet que sous-entend la formation qu'on conçoit comme liée à une incontournable homogénéité nationale.

Pour Magdalena De Carlo, la prise en compte d'un savoir-être doit tenir compte du contexte dans lequel se fait l'enseignement. Selon Arjun Appadurai (2005), le rapport au local est déterminant pour la construction de soi. En Guyane, dans les marges d'une nation où évoluent « des formes hybrides de vie et d'art » ou même des cultures ataviques qui tentent de reproduire l'héritage des aînés comme se présentent les sociétés amérindiennes, ces considérations nous

---

<sup>168</sup> Dans leur ouvrage *Mille plateaux* (1980), les philosophes Gilles Deleuze et Félix Guattari déploient cette théorie du rhizome en faisant ressortir que l'individu est multiple et constitué d'une pluralité de subjectivités sociales constamment en mouvement. La théorie du rhizome s'articule autour de principes de connexion et d'hétérogénéité sans ordre préalable.

semblent importantes à retenir. Edouard Glissant<sup>169</sup> insiste sur l'importance du lieu qu'il ne faut pas enfermer mais ouvrir, ce dernier l'évoque en termes de projection de la parole. Nous nous intéressons au lieu de réception de cette parole, à cet horizon d'attente du texte lu (Jauss, H. R., 1978). Concernant la situation des sujets apprenants qui nous préoccupent, après avoir appréhendé le contexte socio-historique dans lequel ils reçoivent l'enseignement que nous considérons et les productions littéraires qui y sont rattachées, nous appréhendons maintenant la situation du sujet lecteur du point de vue de la réception.

## **1.5. Réception littéraire et subjectivité**

### **1.5.1 Des lecteurs enchantés**

Nous intéressant à la construction subjective du sujet et plus précisément du sujet lecteur, nous proposons ici de faire ressortir l'aspect empirique de la question quant à son ressenti et aux capacités d'interprétation qu'elle engendre le concernant. En matière de réception, quelques parcours de lecteurs présentant le caractère d'avoir été développés dans une aire culturelle marginalisée dont la Guyane ont retenu notre attention.

Dans son ouvrage *Mes météores*, Christiane Taubira<sup>170</sup> (2012) trace son parcours de lectrice durant ses jeunes années à Cayenne. Celle-ci insiste sur les personnes qui lui servent de référence dans son adolescence. Il y a Angela Davis, les Blacks Panthers, Martin Luther King dont on parle dans les revues cubaines qui ont été déposées au foyer éducatif de son lycée. Ces personnes dont elle suit l'histoire dans ces revues luttent pour une cause et Christiane Taubira est toute

---

<sup>169</sup> Édouard Glissant (1928-1911) écrivain né en Martinique ayant publié plusieurs romans (8) dont *La lézarde* (Prix Renaudot 1958), 10 recueils de poésie et une quinzaine d'essais, est surtout connu pour ses concepts d'« antillanité », de « créolisation » et du « Tout monde ».

<sup>170</sup> Née à Cayenne en 1952, député de la Guyane de 1993 à 2012, Christiane Taubira a été Ministre de la Justice, garde des sceaux de mai 2012 à janvier 2016. Elle est aussi une femme de lettres, auteur de *L'esclavage raconté à ma fille* (2002), *Une campagne de folie : comment j'en suis arrivée là* (2002), *Rendez-vous avec la république* (2007), *Égalité pour les exclus : la politique face à l'histoire et à la mémoire coloniales* (2009), *Mes météores : combat politique au long cours* (2012), *Paroles de liberté* (2014), *Murmures à la jeunesse* (2016).

acquise à celle-ci. Les pairs qui évoluent alors avec elle sont très sensibles aux limites du contenu de l'enseignement littéraire qu'ils reçoivent. Christiane Taubira relate la grève qu'ils mèneront ensemble pour obtenir un enseignement plus centré sur le continent où ils vivent et plus ouvert aux problématiques qui les concernent.

Nous étions toujours soumis aux règles mais nos récriminations étaient entendues et nos observations prises au sérieux. Nous avons poussé l'avantage et organisé une grève mémorable pour exiger l'enseignement de la littérature africaine et afro-américaine et des langues de la sud-Amérique, notre continent. Nous n'avions pas d'antécédent de grève, donc pas de référence. Nous avons improvisé dans un gai désordre. Nous avons investi le foyer...Ce ne fut pas un échec total. Nous avons obtenu la mise en place des premières vacances de portugais, langue du Brésil voisin, et la promesse que le vice-rectorat en ferait une option officielle en langue étrangère.

Cette « femme, noire et pauvre » (2012) comme elle l'écrit s'appuie ainsi sur des modèles qui vont l'aider à construire sa vie. Lors d'un entretien sur France Culture (2014) avec Jean-Michel Djian, elle apporte des précisions sur ses pratiques de lecture à l'adolescence et elle dévoile alors la présence d'une valise de livres qu'elle découvre toute jeune chez elle, des livres divers qui sont livrés à ses choix et qu'elle lit le soir en cachette.

[...] c'est vrai que j'ai appris à l'école des bribes de grandes et belles œuvres et si j'en étais restée à ce que j'ai appris en cours de français ou de littérature, je n'aurais pas eu le bonheur de plonger dans ces belles œuvres. J'ai eu une chance inouïe, c'est que chez moi, j'ai découvert [...] J'ai découvert une valise de livres chez moi. [...] donc j'avais cette valise de livres et je lisais dans un désordre absolument joyeux [...]

Voilà je reste libre, libre de ...oui d'interpréter, j'crois que c'est Pessoa qui disait que il lit les livres qui en même temps l'enferment et l'agacent, l'enferment au sens où il ne lit pas beaucoup, il relit beaucoup les mêmes choses et en même temps l'agacent dans la mesure où il se rend compte qu'il lit, il imagine autour

de la lecture ce qu'il fait. Alors moi j'suis pas dans ce rapport là mais du coup ça m'a permis d'échapper à ce réflexe, cette espèce de répulsion des œuvres qu'on étudie à l'école.

Dans ce témoignage, deux réflexions attirent notre attention, la première « si j'en étais restée à ce que j'ai appris en cours de français ou de littérature, je n'aurais pas eu le bonheur de plonger dans ces belles œuvres », concerne l'importance de la lecture personnelle et l'expérience joyeuse de l'acquisition du savoir. La seconde « ça m'a permis d'échapper à ce réflexe, cette espèce de répulsion des œuvres qu'on étudie à l'école » nous renvoie à ce constat que nous avons présenté dans notre chapitre 1. Nous évoquons alors, à partir des travaux de Michel P. Schmitt (2007) un enjeu littéraire lié essentiellement au métadiscours académique, à l'épreuve d'examen associée et qui apprend en fait à ne pas lire. Patrick Chamoiseau (*Ibid.*, p.44) critique lui-même l'enseignement qu'il a reçu en Martinique en dénonçant l'injonction assimilationniste sous jacente qui y figurait.

Il fallait coûte que coûte abolir la distance en opérant une fusion mentale avec notre Mère lointaine. Cette alchimie était orchestrée par les maîtres d'école qui nous érigeaient ces livres en tabernacles où pouvaient se puiser ce que l'Humanité a de plus essentiel. Ils rejetaient aux enfers la langue et la culture créoles du pays d'autant plus aisément qu'ils n'y voyaient ni langue ni culture.

Cette réflexion émanant d'un sujet « géo-politiquement décentré » (Bhabha, H.K., 2007, p. 11) au sens où il est alors scolarisé dans un autre département d'Amérique aurait pu être émise par un Guyanais. Elle rend compte de l'expérience du modèle assimilationniste. Toutefois, Patrick Chamoiseau insiste aussi sur une expérience exceptionnelle de lecteur qui marque les années de son adolescence. Alors que ses lectures l'« avaient propulsé dans une énergie aérienne qui ne prenait pas sens », il raconte comment son frère allait lui faire vivre un moment exceptionnel. Il le « fit asseoir en face de lui. Solennel, une main

sur [son] épaule », et écrit-il « il lui récita un extrait de l'ouvrage qu'il tenait plaqué contre sa poitrine » (*Ibid.*, p. 52) :

*Et nous sommes debout mon pays et moi, les cheveux dans le vent, ma main  
petite dans son poing énorme, et la force n'est pas en nous mais au-dessus de  
nous, dans une voix qui vrille la nuit et l'audience comme la pénétrance d'une  
guêpe apocalyptique, Et la voix prononce que l'Europe nous a pendant des  
siècles gavés de mensonges et grondé de pestilences ...*

Son frère tient alors le livre contre sa poitrine et lui fait vivre une expérience inoubliable quant au rapport avec un texte écrit. Il s'agit d'un extrait du *Cahier de retour au pays natal* d'Aimé Césaire (1939). Il raconte : « Il avait récité cela d'une voix grondante, avec son emphase solaire. Il avait surtout récité avec un plaisir sans frein. Les vers diffusaient en lui la voracité d'une force utile. On était sorti des gratuités écolières du poétique ». Comme elle est relatée ici, cette expérience de lecture totalement libre et spontanée qui fait valoir l'intérêt des échanges entre pairs montre aussi la capacité d'un jeune lecteur à mobiliser sa subjectivité. À ce moment, la lecture libre n'était pas encore recommandée au lycée. Depuis, elle a fait l'objet de recommandations et nous proposons de présenter ici l'état des recherches dans le domaine de la réception littéraire qui ont influé cet état de fait.

### **1.5.2 Lecture libre et lecture littéraire**

Sous l'appellation de lecture cursive, la lecture libre a été introduite officiellement dans les programmes du lycée en 2001<sup>171</sup>. Cette activité liée à l'objet de notre étude est alors définie comme « la forme libre, directe et courante de la lecture ». Le texte officiel qui définit cette action précise qu' « elle se

---

<sup>171</sup> B.O. n°28 du 12 juillet 2001 – Programme des enseignements de la classe de seconde générale et technologique – Français.

développe dans la classe et en dehors de la classe afin de faire lire les élèves qui n'en ont pas toujours l'habitude et le goût »<sup>172</sup>.

Par la suite, elle figure toujours dans les programmes sous forme de préconisations ainsi les dernières instructions mentionnent à propos d'extraits ou de groupements de textes qu'ils « ne font pas obligatoirement l'objet d'une lecture analytique » et qu'ils « peuvent être abordés sous la forme de lectures cursives »<sup>173</sup>. Dans la pratique, cette lecture peut se présenter sous des formes très contrastées. Annie Rouxel (2005) qui présente une étude sur différentes applications qui ont pu être mises en place quatre ans après l'édition des consignes sur la lecture libre en lycée estime l'enjeu de ce travail. Pour elle :

Les lectures cursives ont vocation de développer le plaisir de lire tout en contribuant à combler le déficit culturel des jeunes qui ne trouvent pas dans leur espace privé les ressources humaines et matérielles nécessaires à leur formation. [...]. Pour que naissent et s'épanouissent des goûts littéraires chez ces élèves, il faut d'abord les aider à lire.

Cet intérêt pour la lecture libre correspond à une évolution de l'enseignement de la littérature. L'institution scolaire cherche à déscolariser la lecture au lycée face à un enseignement devenu selon certains corps d'inspection beaucoup trop formaliste parce que trop centré sur la lecture méthodique<sup>174</sup>. Comme nous l'avons déjà évoqué, on reproche à cette dernière réalisée en classe et basée sur une analyse du texte d'être dans son application courante beaucoup trop formaliste. Aussi, pour permettre aux élèves d'enrichir leurs modes

---

<sup>172</sup> L'étude d'œuvre intégrale a longtemps été pratiquée par des enseignants volontaires avec la mise en place de bibliothèques de classe ou dans le cadre d'une pédagogie innovante (Freinet) mais son importance apparaît officiellement reconnue dans les I.O. de 1987.

<sup>173</sup> *Ibid* (programme de la classe de seconde générale et technologique).

<sup>174</sup> Notamment, lors d'un congrès organisé par l'Association Française des Enseignants de Français créée en 1976 (A.F.E.F.), A. Armand, alors I.P.R. de lettres déplore « l'excès de technicisme de la lecture méthodique ».

personnels de lecture, cette formule cursive prescrite est sensée venir entretenir un rapport de complémentarité avec la lecture analytique. Il s'agit de stimuler l'investissement des élèves et d'accueillir leurs interprétations singulières.

Sur le plan théorique, cette évolution correspond alors à une nouvelle approche de la lecture. De nombreux travaux sur cette dernière ont fait ressortir le rôle actif du lecteur. Les interactions entre la recherche sur ce sujet et les travaux qui concernent des situations d'apprentissage ont permis d'affiner le concept de lecture littéraire comme un véritable outil didactique théorique. La lecture littéraire qui s'est inspiré du constat des recherches sur l'acte de lire intègre un fait acté par la recherche soit que le lecteur développe aussi du sens et que ce rôle est essentiel. Les recherches sur la lecture se sont effectivement orientées ces derniers temps sur la réception du texte lu.

### **1.5.3 Les théories de la réception et les modèles de lecteur**

Depuis une quarantaine d'années, les théories dominantes qui accordaient une priorité au texte ont été remises en cause. Les approches qui considéraient ce dernier comme un objet fini ou comme un système de signes qu'on déchiffrait à partir d'une analyse structurale ou historique se sont révélées insuffisantes. Différents travaux ont démontré que la production de sens ne réside pas seulement dans le texte lui-même mais qu'elle provient en partie du sujet lisant. Ces recherches se sont d'abord développées en Allemagne avec les travaux du philosophe Hans-Robert Jauss (1978) et ceux de Wolfgang Iser (1976) et en France avec les théories de Michel Charles (1977) et de Michel Riffaterre (1979). D'autres théoriciens ont pris le relais notamment Umberto Eco (1979) ou encore Michel Picard (1986) et Vincent Jouve (1993). Leur postulat commun est qu'un texte écrit ne saurait produire à lui seul du sens. Tant qu'il n'est pas lu, celui-ci est un produit inachevé. Ainsi, le texte écrit reste un ensemble d'indéterminations que le lecteur s'approprie et transforme. Vincent Jouve remarque que cet « intérêt pour la lecture commence à se développer au moment où les approches structuralistes connaissent un certain essoufflement. On se rend compte qu'il est vain de vouloir réduire le texte littéraire à une série de formes ». (*Ibid.*, 1993),

l'expansion des études pragmatiques en linguistique accorde alors une importance à l'interaction des discours et l'œuvre littéraire est alors envisagée en fonction des interférences entre le texte et le lecteur.

Pour sa théorie de la réception, Hans-Robert Jauss (1978) démontre qu'on ne saurait définir l'œuvre littéraire sans s'intéresser aux lecteurs si différents soient-ils car le sens et la réception de l'œuvre diffèrent en fonction du public qui la lit. Hans-Robert Jauss définit les « horizons d'attente » pour la lecture des œuvres. Ce concept qu'il emprunte à la philosophie et qu'il définit comme l'expérience préalable que le public a du genre dont l'œuvre relève conditionne sa réception. Pour lui, la perception des formes et des thématiques d'œuvres antérieures, l'opposition entre langage poétique et langage pratique, entre monde imaginaire et réalité quotidienne déterminent comment l'œuvre est reçue et jugée dans la vie quotidienne du lecteur. Ainsi l'histoire littéraire est essentiellement l'histoire de ses lecteurs successifs.

Wolfgang Iser affirme, lui, que le lecteur est aussi auteur, en ce sens qu'il recrée le texte en fonction de sa propre lecture. Pour ce professeur<sup>175</sup>, l'œuvre n'est rien sans son public, la lecture et la réception de la littérature sont aussi productives de sens. Mais si pour H.-R. Jauss, ce dernier est à révéler, Wolfgang Iser considère que le lecteur a « une part égale au jeu de l'imagination » (1976). Ainsi, il existe un lecteur virtuel qu'il qualifie d'« implicite » car celui-ci est habité par l'intention de lire. Cette dernière qui se mesure à des degrés divers engage sa lecture. Si l'œuvre met en place une représentation en guidant son lecteur et préoriente sa réception, le lecteur réagit et crée lui-même des éléments extra-textuels.

Umberto Eco affine cette interprétation sémantique du texte, soit le résultat du processus par lequel le destinataire le remplit de sens et il développe une autre branche des « théories de la réception ». Dans *Lector in Fabula* (1985), il distingue deux lecteurs : Le « lecteur modèle », naïf et le « critique ». Il ne s'agit pas de deux lecteurs réels, mais de deux instances de lecture codées par le

---

<sup>175</sup> Les travaux théoriques de H.-R. Jauss et de W. Iser sont reconnus comme ceux émanant de l'école de Constance, ville allemande où ces deux professeurs d'université ont enseigné.

texte. Ces deux interprétations peuvent être également successives. Ainsi selon Umberto Eco, « L'auteur empirique en tant que sujet de l'énonciation textuelle formule une hypothèse de Lecteur Modèle, et en la traduisant en termes d'une stratégie qui lui est propre, il se dessine lui-même auteur en tant que sujet de l'énoncé. L'interprétation critique ou sémiotique, en revanche, essaie d'expliquer pour quelles raisons structurales le texte peut produire ces interprétations sémantiques (ou d'autres, alternatives). Le *lecteur empirique* ou *lecteur modèle* n'est pas seulement un *destinataire* : il « agit » sur le texte dont il doit reconstruire par hypothèses successives, le parcours de lecture textuellement codé. Le lecteur a un rôle à jouer sinon égal, du moins équivalent à celui de l'auteur. Le lecteur empirique, en tant que sujet concret des actes de coopération, doit lui aussi se dessiner une hypothèse d'auteur en la déduisant justement des données de stratégie textuelle.

Bien qu'accordant au sujet lecteur un rôle actif, ces approches que nous venons de présenter considèrent avant tout celui-ci comme une figure abstraite. Qu'il soit conceptualisé en tant que « lecteur implicite » ou « lecteur modèle », ces figures restent très éloignées du lecteur réel. D'autres recherches vont s'intéresser à ce dernier notamment aux différentes identités qu'un individu conjugue en lisant et tenir compte ainsi de sa subjectivité.

#### **1.5.4 Réception littéraire et constructions subjectives**

En 1986, Michel Picard publie « La lecture comme jeu ». Dans cet ouvrage, ce romancier, essayiste, et universitaire s'inspire des travaux de Donald Winnicott (1896-1971) pour décrire comment le lecteur réagit avec son corps. Il emprunte à ce psychanalyste pédiatre sa distinction des catégories de jeux : celle de « playing » et celle de « game », la première réunissant les jeux de simulacre d'imagination ou de rôles et la seconde les jeux de règles, de stratégie ou à caractère réflexif. Et il les applique à la réception des textes. Ainsi, le « playing » représente l'imaginaire du sujet et le « game » la mise à distance. Dans l'acte de lire, Michel Picard différencie trois instances : le liseur, la personne physique qui lit, le lu qui concerne l'inconscient du lecteur et le lisant actif ou lectant qui correspond à la capacité critique du lecteur. La lecture représente un jeu entre ces différentes instances. Ce jeu entre le lecteur physique, le corps qui lit, le lecteur

passif, le lu et le lectant, celui capable d'émettre un regard distant sur ce qu'il lit constitue trois pôles du sujet en train de lire.

Vincent Jouve (1993) reprend le schéma de Michel Picard, il conserve le lu représentant l'inconscient du lecteur mais il élimine le liseur et donne au lectant une figure à deux dimensions, celui de lectant jouant qui tente de deviner la stratégie du narrateur et celui du lectant interprétatif qui tente de déchiffrer le sens de l'œuvre. Puis, il ajoute le lisant, celui qui est pris pendant le temps de lecture par le monde fictif de l'auteur. Dans son essai *La lecture*, Vincent Jouve reprend les différentes études qui ont précédé ses travaux et insiste sur l'interaction qui se développe entre le lecteur et le texte. Pour lui, comme U. Eco, « l'œuvre a, constitutivement besoin de la participation du destinataire ». Il démontre à partir d'extraits qu'un récit de fiction n'a pas les moyens pour reproduire le monde tel qu'on le vit et que le texte s'appuie donc sur le savoir de son public. Le lecteur comble les vides et reconstitue l'ensemble des actions dont certaines ne sont pas décrites. Pour lui, l'acte de lire correspond certes à un processus neurophysiologique qui sous-entend la perception et la mémorisation de signes et qui suppose un important effort d'abstraction pour saisir le sens de ce qui est écrit. Mais, il mobilise aussi et surtout l'affectivité du lecteur qui s'attache au personnage. Le lecteur prend intérêt au récit qui met en scène cet être fictif et dans un processus d'identification, il devient sensible à ce qui lui arrive. Vincent Jouve affine l'analyse de la réception en faisant référence à l'approche de Freud. Ainsi de la vulnérabilité affective du lecteur soulignée par ce fondateur de la psychanalyse dépendrait son implication dans le texte. Vincent Jouve s'appuyant sur d'autres travaux concernant la réception<sup>176</sup> note le lien étroit entre identification et émotion. Ces travaux ont influencé la didactique de la littérature cependant, les enseignants chercheurs qui ont travaillé sur ce sujet ont aussi influé la recherche dans le domaine de la réception.

---

<sup>176</sup> Il s'agit de l'étude comparée de J. Leenhardt et P. Jozsa sur la réception de deux romans : *Les choses* de Georges Pérec et *Le cimetière de rouille* de Endre Fejes concernant des lecteurs français et hongrois.

### **1.5.5 La lecture littéraire à l'école**

Jean-Louis Dufays (2013, p. 90), qui entend circonscrire ce qu'on entend par lecture littéraire, recense quatre conceptions de la lecture littéraire :

- Celle attachée à la considération du texte et de sa littéarité supposée et qui représente l'acceptation la plus répandue chez les enseignants, soit un amalgame entre la lecture du texte littéraire et la littérature littéraire.

- La lecture littéraire qui privilégie la pratique plutôt que l'objet. Basée sur l'investigation des valeurs littéraires dans la lecture du texte, celle-ci se fonde sur la distanciation et concerne l'exploration de toutes les virtualités du texte.

- La lecture littéraire comme participation suppose, quant à elle, l'implication psychoaffective du lecteur avec ses enjeux didactiques. Comme l'entend Jean-Louis Dufays (2013, p. 92), il s'agit de valoriser les réceptions spontanées du lecteur, celles de la mise en œuvre des ressources de l'émotion, de l'imagination, de la passion, de la subjectivité.

-Et enfin, la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique qui consiste à solliciter les différentes instances du lecteur à partir d'une lecture individuelle qu'il voit comme lieu d'un « braconnage intelligent ». Basée également sur la pratique d'une lecture qui privilégie la collecte des interprétations subjectives des apprenants, elle mise actuellement sur l'exploitation réflexive de ces interprétations. Il est question aussi de relativiser la littérature canonique, de travailler sur des « objets multiples, non propres à la littérature légitimée ». Cette dernière conception de la lecture littéraire s'appuie sur des travaux qui portent sur le sujet réel en situation scolaire (Daunay, B., 2007).

### **1.5.6 Le sujet lecteur et la lecture littéraire réflexive**

Cet outil didactique s'oppose aux préconisations plus que centaines basées sur l'exclusion ou tout au moins la marginalisation de la subjectivité du lecteur (Langlade G., 2004, p. 81). Ce dernier permet de prendre en compte le lecteur et de retenir comme un enseignable la relation que celui-ci entretient avec

le texte (2004). Pour B. Daunay (2007), l'intérêt de ce concept est de fixer l'attention sur le mode de lecture du texte « au lieu de le voir comme une conséquence de choix portant sur autre chose, le texte et ses valeurs ou ses caractéristiques intrinsèques, l'institution littéraire, l'histoire littéraire, le patrimoine culturel ». Pour cet auteur, il y a ici une articulation avec les recherches menées en sciences de l'éducation et qui interrogent le « rapport au savoir » dans des perspectives sociologiques (*Ibid*, 2007). On retrouve en effet dans cette considération de la subjectivité du sujet ce que Rochex (1998, p. 288) entend par « un rapport vivant aux savoirs, aux théories et aux œuvres. Dans la perspective de la construction d'un savoir, il est question de donner un sens à l'apprendre et de l'importance accordée à la relation à soi-même, au monde et à l'autre (Charlot, B., 1999).

Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier (2007, p.101) qui abordent la question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire insistent sur le rôle déterminant que ce dernier joue dans l'activité de lecture. Pour eux, cette notion renvoie à « un feuilletage complexe où les fragments de l'histoire propre du sujet se mêlent aux échos de ses diverses expériences de lecteur ». Exemples à l'appui tirés d'autobiographies de lecteurs, ils démontrent que l'activité fictionnelle de ces derniers est alimentée par des références culturelles entendues au sens large, et non strictement intertextuelles. Procédant par ajout et ou suppression puis recomposition, une lecture fonctionne selon eux comme « un délire d'interprétation ». Toutefois, placer le lecteur au centre de la didactique littéraire nécessite un accompagnement approprié. Aussi, ils recommandent, afin de faciliter l'implication des élèves, un renouvellement du corpus et du choix des œuvres. Ils préconisent aussi d'ouvrir l'étude de ces dernières aux sciences humaines dont la psychologie, l'anthropologie et la sociologie culturelle. Cette proposition rejoint celle de Gayatri Chakravorty Spivak (2011, p.37) qui fait le constat que dans le monde d'aujourd'hui, les humanités (ou l'enseignement des lettres) ont été trivialisées et qu'elles représentent « une sorte de mort culturelle ». Pour remédier à ce dévoiement, elle propose de nourrir la vision de la forme littéraire de ses connexions à ce qui est en train d'être lu : « l'histoire, l'économie politique – le monde ». (Spivak, G., C., 2009, p.180). Selon elle « à moins que le

politique ne se décide à voir dans l'enseignement de la littérature autre chose qu'une simple histoire littéraire, une simple étude de contenu et un faux scientisme, l'imagination ne sera pas nourrie » (Spivak, G., C., 2011, p. 37). Elle rejoint en ce sens Françoise Demougin (2010, p. 31) pour qui la littérature est d'abord un lieu de rencontre entre soi et l'*Autre* et pour qui il importe de faire émerger dans leur singularité les relations entre les textes et les lecteurs. Cela suppose d'appréhender l'œuvre littéraire comme un discours en faisant de l'énonciation l'axe de son intelligibilité. Ainsi, la lecture littéraire qui privilégie le rôle du lecteur et son implication dans la perception des valeurs véhiculées par le texte positionne celui-ci dans un rapport actif au savoir.

Pour ce qui est des lecteurs qui nous intéressent et dans le contexte qui nous concerne, ces propositions d'amorcer un rapport actif au savoir nous paraissent intéressantes à retenir. Dans le cadre théorique que nous venons d'exposer et dont nous allons reprendre certains éléments pour la construction de notre problématique, nous avons souligné à plusieurs reprises les situations de décalage qui entravent ce rapport. Nous avons considéré la situation d'adolescents qui évoluent au sein d'une société guyanaise contemporaine massivement transformée par les migrations. Ces derniers se trouvent confrontés à des situations remarquables de décalages culturels sur lesquelles nous avons insisté à différentes reprises, et que nous avons ciblées tant sur le plan territorial que sur le plan linguistique, culturel ou sociohistorique. Nous nous sommes interrogée sur les prescriptions de lecture qui intéressent, dans cette situation, des sujets apprenants « géopolitiquement différenciés » (Spivak, G.C., 2011) à qui on propose essentiellement de la littérature française ce qui constitue l'objet de notre problématique.

## **Chapitre 2 : Problématique, questions de recherche et hypothèses**

## Introduction

Dans ce chapitre, nous reprenons certains enseignements du parcours conceptuel que nous venons de présenter et qui nous ont permis de mieux comprendre l'objet de notre étude. Nous développons les questions concernant cette recherche centrée sur les pratiques de lecture des lycéens de Guyane, puis nous exposons nos postulats face au problème que nous soulignons.

### 2.1. Problématique

Dans notre première partie, nous avons présenté certaines analyses développées en rapport avec notre questionnement sur l'impact des lectures adolescentes liées au contexte que nous considérons. Nous nous sommes donc intéressée à la situation de sujets évoluant dans les « temporalités disjonctives » d'une nation ainsi que le formule Homi K. Bhabha, (2007, p. 11). Ce dernier, à partir de son expérience personnelle acquise dans son pays natal en Inde où il a reçu un enseignement conçu par et pour les Anglais, souligne l'embarras occasionné par cette situation de décentrement. Sous l'emprise d'un système d'enseignement unitaire, il remarque que « les investissements culturels majeurs » sont alors pointés dans une autre direction que celle du sujet apprenant (*Ibid.*, 2007, p. 11). Ainsi, celui-ci doit ajuster plus sensiblement son expérience intersubjective d'appartenance au cadre dont il relève. Cette considération émanant d'un théoricien des études postcoloniales nous permet, pour un territoire marqué par le processus colonial que ces dernières évaluent, de mieux saisir les enjeux propres à la situation qui nous préoccupe. En Guyane, les supports littéraires qui sont proposés au lycée avec pour vocation d'alimenter un cercle de valeurs (Rabatel, A., 2006) intéressent principalement une littérature antérieure au XXe siècle. Ces supports qui concernent la littérature française et qui s'insèrent dans une dynamique européenne ont été analysés par certains chercheurs notamment Edward W. Saïd (2000, p. 88). Ce théoricien initiateur des études postcoloniales remarque que, au moins jusqu'au milieu du XXe siècle, ces textes rédigés par des Européens s'adressent exclusivement à un public occidental (*Ibid.*, p. 118), qu'ils valorisent l'aventure outre-mer et surtout qu'ils minorisent l'*Autre* qui vit dans les colonies. Il souligne aussi que même dans des ouvrages

relativement récents, et il cite deux œuvres d'Albert Camus, *La peste*, (1942) et *L'étranger* (1947) qui sont « lues comme des paraboles de la condition humaine » (*Ibid*, p. 256), on ignore cette condition pour les personnages non européens à qui on prête une « citoyenneté marginale » ou « subordonnée par essence ».

L'enseignement littéraire en France reste très imprégné par le principe de transmettre une culture nationale et cette configuration traditionnelle persiste jusqu'à aujourd'hui. Elle conserve ainsi « un sens en termes d'héritage, d'enracinements et de valeurs obligés » (De Singly, F. de, 1993, p. 149) et repose sur l'importance accordée à l'œuvre classique « qui représente une valeur sûre » et qui « fait autorité » (Rouxel, A., 2010, p. 100). Actuellement, concernant, la classe de seconde au lycée, les programmes<sup>177</sup> préconisent essentiellement des lectures centrées sur la littérature antérieure au XXe siècle. Les littératures produites pendant la période historique de décolonisation et qui portent l'aspiration à la pleine citoyenneté pour ceux qui en ont été exclus s'en trouvent marginalisées. L'étude de ces dernières reste ainsi soumise au bon vouloir des enseignants qui peuvent choisir, comme le proposent les programmes (*Ibid*), dans un panel de textes contemporains, des extraits pour donner à lire aux lycéens. En fait, d'après des enquêtes menées à l'échelon national, notamment pour l'épreuve du baccalauréat, les choix des professeurs varient peu et ce sont souvent les mêmes textes qui sont donnés à étudier (Veck, B., 1996 ; Daunay, B., 2007 ; Ducos, D., 2011)<sup>178</sup>. Par ailleurs, on constate les effets néfastes d'une approche structuraliste introduite dans les années 1980 et axée sur la recherche d'une compétence essentiellement analytique des supports littéraires (Todorov, T., 2006). Même si on cherche à tempérer actuellement son emprise, selon un constat officiel, on mobilise encore trop les élèves sur la maîtrise d'un vocabulaire technique et on néglige souvent la quête de sens du texte (Vibert, A., 2011). Ces procédés démunissent certains lycéens, et parmi eux, même ceux qui se trouvent être de bons lecteurs (Renard, F., 2009). Des enquêtes font par ailleurs état que les

---

<sup>177</sup> *Ibid*.

<sup>178</sup> Des enquêtes ont été menées auprès de lycéens au sortir de leur classe de Première par Bernard Veck en 1992 pour le compte de l'INRP sur les sujets d'examens au baccalauréat ou sur le même thème, celles de Gérard Langlade en 2002, de Michel P. Schmitt en 2006 ou encore Dominique Duclos en 2010.

ouvrages donnés à lire au lycée sont reçus dans l'indifférence (Schmitt, M.P., 2006). En fait, l'expansion des supports médiatiques offre aux jeunes des modes de lecture plus attractifs et ceux rebutés par la perspective d'étudier une œuvre de fiction comme celles qu'on propose au lycée sont de plus en plus nombreux (Rouxel, A., 2008).

En Guyane, l'enseignement de la littérature s'est mis en place au sein d'un cadre colonial associé à certaines représentations. Ainsi, cet enseignement occupait une place prépondérante et s'adressait d'abord aux élites qui motivées par la volonté de s'intégrer surmontaient l'obstacle des écarts culturels pour avoir accès à la modernité occidentale (Farraudière, Y., 1989, p. 97). Le concept de citoyenneté a été modelé par ce régime qui, même après l'abolition de l'esclavage, n'impliquait pas le même engagement, ni les mêmes droits qu'en France métropolitaine (Mam Lam Fouk, S., 2006, p.55) et conférait une citoyenneté « parcellaire » (Larcher, S., 2014, p.18). Par ailleurs, certaines communautés n'ont eu accès à cette citoyenneté que tardivement à la fin des années soixante.<sup>179</sup> L'école a progressivement servi de relais à une politique d'assimilation qui a été initiée dans la deuxième partie du XIXe siècle et qui perdure jusqu'à aujourd'hui. Et cette dernière a abouti à la départementalisation souhaitée par les élites. Comme nous l'avons mentionné, la massification et les importants mouvements migratoires qui ont suivi ont modifié sensiblement les conditions dans lesquelles se fait actuellement cet enseignement.

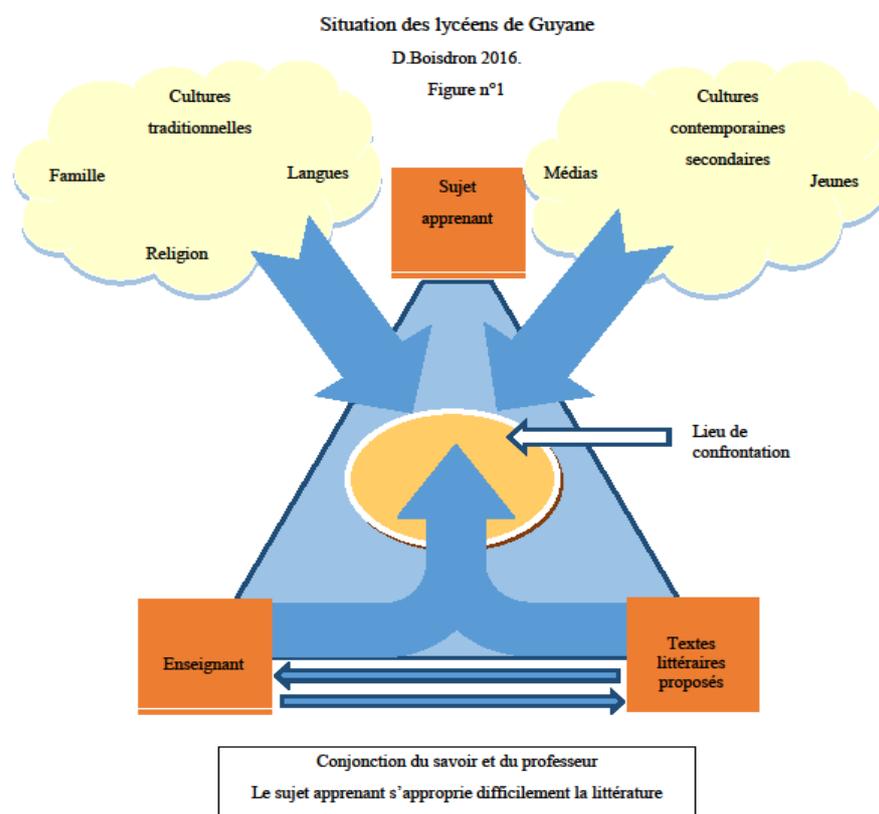
Les pratiques didactiques en lettres que nous avons évoquées ci-dessus telles qu'elles ont été observées en France métropolitaine et procédant de techniques d'analyse centrées sur la structure des œuvres génèrent également pour les lycéens de Guyane un rapport distant à l'œuvre littéraire. Le choix d'un corpus basé sur un enseignement unitaire et uniformisé accentue sensiblement ce rapport car il exclut le cadre des valeurs de référence de ces jeunes. Pour ces derniers qui évoluent au cœur d'une temporalité postcoloniale américaine dont nous avons

esquissé la construction historique et les différents discours qui y sont associés, la relation extérieure à l'œuvre s'en trouve renforcée. Dans cette société où la culture scolaire vient s'opposer très fortement aux cultures véhiculées par les élèves, il s'avère difficile de ne pas « fabriquer des sujets exclus du familier d'eux-mêmes » (Lazali, K., 2010).

Selon les recommandations officielles, parmi les finalités propres à cet enseignement qui vise la construction d'une représentation de la citoyenneté, la constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire ouverte sur d'autres champs du savoir et sur la société est aussi recherchée<sup>180</sup>. Il est question également de développement d'une attitude autonome et responsable, notamment en matière de recherche d'information et de documentation. Au-delà des compétences visées concernant la pratique de la langue écrite et orale ou la connaissance littéraire, figurent celles d'être capable de rechercher, de recueillir et de traiter l'information et d'en apprécier la pertinence. Il s'agit aussi de pouvoir utiliser cette information pour en produire soi-même afin de communiquer et d'argumenter. En Guyane, les lycéens se voient soumis à un enseignement littéraire qui ne leur offre pas l'opportunité de pouvoir développer un regard réflexif sur leur propre parcours de sujets porteurs de cultures différentes, ni d'utiliser leurs compétences polyglottes soulignées par les linguistes (Alby, S. ; Léglise, I., 2014). Peuvent-ils vraiment ainsi être guidés dans la construction de ces compétences et vers ces objectifs ? Ces adolescents partagés entre leur culture primaire et les sollicitations offensives de modèles culturels secondaires, divergents ou convergents se trouvent confrontés à une conjonction plus ou moins harmonieuse du professeur maîtrisant une connaissance littéraire qu'il a fait sienne. Pour la plupart d'entre eux, on peut considérer que l'accès à ce savoir et les savoir-faire qui y sont associés se présentent, à partir des situations de décalage que nous avons soulignées, comme un obstacle difficile à franchir. L'objectif de la construction d'une citoyenneté que cet enseignement vise s'en voit ainsi entravé. Cette situation se trouve illustrée dans la figure suivante :

---

<sup>180</sup> Extraits du programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire. Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010 (arrêté du 21-7-2010 - J.O. du 28-8-2010)



Ce schéma inspiré du triangle de Jean Houssaye (1986)<sup>181</sup> présente les trois points qui le caractérise : les élèves, le savoir et le professeur et qui constituent l'ensemble de la relation pédagogique. Cependant, dans ce cas de figure, concernant l'enseignement des lettres et la prescription de lecture cursive qui nous intéresse, nous avons voulu faire ressortir l'adéquation qui existe entre le

<sup>181</sup> Dans son modèle de compréhension pédagogique, Jean Houssaye définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant, le savoir. Derrière le savoir se cache le contenu de la formation : la matière, le programme à enseigner. L'enseignant est celui qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend et qui transmet ou fait apprendre le savoir. <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification> (consulté le 25/06/2016).

savoir et le professeur qui se cantonne au schéma national. Nous soulignons la base de ce triangle avec le maître et sa discipline en conjonction harmonieuse au principe d'enseignement monolingue et monoculturel. Nous voulons faire ressortir ici le contraste qui existe entre cette conjonction et la situation des élèves plurilingues qui évoluent au sein d'un univers culturel multilingue lié à une temporalité pluriethnique.

À ce niveau, deux situations d'aporées s'opposent à une véritable appropriation de la littérature par les acteurs. La première concerne le concept de littérature nationale et la littérature classique qui y est associée. Celui-ci, a été élaboré au XIXe siècle dans le but de justifier la domination des populations gouvernées par les puissances coloniales (Marx, J., *Ibid.*). L'*ethos*, soit le discours sous jacent qui imprègne cette littérature, peut-il constituer aujourd'hui à lui seul un ferment capable de mobiliser chez le sujet apprenant de Guyane des ressources sensiblement productives pour se construire une représentation efficiente de la citoyenneté ? Les valeurs que celle-ci véhiculent imprégnées par des images désuètes et dévalorisantes du sujet non européen (Saïd, E. W., *Ibid.*) ne limitent-elles pas la disponibilité de ce dernier à s'inscrire réellement dans des situations d'apprentissage avec une perspective créatrice de sens et porteuse d'ouverture émancipatrice. Nous avons vu qu'à terme, ce choix restrictif peut produire une forme d'assujettissement que Patrick Chamoiseau (1997, p. 44) exprime quand il raconte comment en Martinique, après une imprégnation assez intense de littérature occidentale, il se trouve « annihilé », ne percevant « du monde qu'une conscience occidentale ».

Certes, certains trouvent ou ont trouvé dans d'autres rapports aux savoirs de quoi alimenter leurs capacités de lecteur pour s'émanciper de cette expérience. Toutefois, selon nos observations, la majeure partie des adolescents concernés, même en se prêtant au jeu, bute sur cette difficulté et reste sur une impression que les récits écrits proposés par l'école sont des constructions ennuyeuses ne servant à rien. Ce, d'autant plus que, dans la Guyane contemporaine, avec les nouveaux moyens technologiques, les ressources qui mobilisent les jeunes en France (Octobre, S., 2011) sont devenues très accessibles. L'occasion de mythifier son quotidien a été multipliée et offre ainsi au « sujet habitant la frange d'une réalité

entre-deux » (Bhabha, H.K., *Ibid.*, p.47), l'illusion d'évoluer au sein d'un monde qui valorise le métissage et que tout se vaut.

La deuxième aporie intéresse la finalité poursuivie par cet enseignement qui est celle de la construction d'un sujet moderne modelé par un concept de citoyenneté nationale qu'on lui demande de fortifier. Le travail de lecture et d'analyse qu'on lui propose est ainsi censé alimenter un cercle vertueux de références pour lui permettre de construire ses valeurs éthico-pratiques (Rabatel, A., *Ibid.*). Dans le cadre de l'enseignement général, en raison d'une programmation influencée par la « mésestime francophone des apports épistémologiques des théories postcoloniales » (M'Bembé, A., 2000), les sujets apprenants de cette contrée se voient, sauf cas de figure isolé, privés des supports qui traitent de cette expérience. Or comme l'observe Etienne Balibar (2012), ce modèle de citoyenneté recherchée achoppe sur la question de la différence anthropologique qui y est associée, celle ayant justifié la colonisation. À moins de trouver ailleurs d'autres ressources comme Christiane Taubira (2014) ou Patrick Chamoiseau (1997) dont nous avons présentés leur expérience de lecteurs, un sujet cantonné à étudier des littératures qui minorent l'héritage socio-historique qui le concerne et les constructions anthropologiques qui y sont associées n'est-il pas alors assigné à s'assimiler voire à s'assujettir ? Dans ce cas de figure, dans une perspective citoyenne, comment ses capacités subjectives peuvent-elles se trouver stimulées ? Dans la construction du citoyen, Etienne Balibar (2012) insiste sur la subjectivité du sujet, celle-ci représente selon lui la capacité progressive du pouvoir de décider et de penser. Devenir citoyen, en acquérir les droits, pour lui, c'est sortir de la sujétion pensée comme un assujettissement, c'est mobiliser cette subjectivité. Et selon lui, cette condition ambivalente se trouve prise dans le conflit entre soi et les autres.

## **2.2 Questions de recherche**

On peut s'interroger sur les signes qui illustrent une représentation de la citoyenneté en Guyane puisque c'est cet objectif qui est recherché dans l'enseignement littéraire. Selon John Marx (2006), le concept de littérature nationale sur lequel il repose est apparu comme un moyen « d'éduquer les sujets

des colonies à la langue et à la culture européenne ». Ainsi, cet apprentissage serait donc susceptible de produire à terme dans un contexte postcolonial un désintérêt pour les questions citoyennes puisqu'il viserait un certain assujettissement. Dans notre cadre théorique, à plusieurs reprises, nous avons évoqué les situations de décalages par rapport au modèle national et dans notre cheminement, nous avons souligné ces derniers tant sur le plan territorial, sociohistorique, linguistique, et culturel. Le sujet apprenant de Guyane a à gérer une situation en termes d'altérité qui ne date pas d'aujourd'hui. Toutefois, comme le souligne l'historien Serge Mam Lam Fouk (2015, p. 118) « La dynamique qui avait joué [...] n'a plus la puissance opérationnelle pour prendre en charge, par ses seuls ressorts, les milliers de migrants de la seconde moitié du XXe siècle ». Il ajoute qu'il faut « proposer à l'ensemble des Guyanais des lieux où l'on apprend à connaître les données de l'histoire et des cultures guyanaises ». Et parmi ces lieux, il cite l'école. L'école est en effet le lieu d'apprentissage privilégié pour susciter une approche citoyenne multipolaire où sont imbriqués les intérêts de l'apprenant et de l'altérité notamment par l'approche littéraire. La littérature réunit toute un ensemble de textes divers dont les récits qu'un « collectif » peut produire sur lui-même et qui en renforcent sa cohésion. Le lycéen en classe de seconde est dans un processus de construction identitaire et dans une période charnière où il mobilise des ressources pour interagir avec le monde. L'adolescent qui appartient au « collectif guyanais » peut-il retirer un bénéfice de l'opportunité de mobiliser des capacités réflexives sur les récits produits par ce collectif ? Au moment d'aborder sa vie d'adulte, n'est-il pas opportun de mobiliser ces capacités sur ces récits ? L'étude d'une littérature qui réunit des récits propres au monde dans lequel celui-ci évolue lui permet-elle d'édifier des schèmes pertinents en matière de construction citoyenne ? Nous arborons ici l'enjeu de notre hypothèse.

### **2.3 Hypothèses**

Nous postulons qu'en Guyane, l'étude d'une littérature en phase avec l'*ethos* du pays incite les lycéens à mobiliser des ressources socio-culturelles qu'ils peuvent réinvestir pour la construction de leur citoyenneté. Nous entendons par là une citoyenneté culturelle qui opère à partir du local pour tendre vers le global. C'est-à-dire une citoyenneté qu'on construit à partir d'un travail réflexif

sur soi au sens où devenir citoyen, en acquérir les droits, c'est sortir de la sujétion pensée comme un assujettissement, c'est mobiliser sa subjectivité (Balibar, E., 2012). Nous proposons aussi l'hypothèse que le partage de ces ressources socio-culturelles autour de cette étude participe à l'auto-compréhension d'eux-mêmes. Il s'agit comme l'entend Gayatri C. Spivak (2011, p.132) d'influencer des structures subjectives, en espérant que le comportement d'agent actif sera mis en œuvre inconsciemment. Il est aussi question de se reconnaître dans ses capacités avec l'inévitable investissement dans la sphère publique (De Carlo, M., 2013). Nous pensons et c'est une autre hypothèse que l'étude de ces objets littéraires qui procèdent d'une nouvelle universalité peut les aider à gérer les différents décalages que nous venons de souligner tant sur le plan territorial, sociohistorique, linguistique, ou culturel. L'approche de la littérature guyanaise, a fait ressortir les démarches qui considèrent les investissements humains propres à cette région. Il est question ici d'une quête de savoir local au sens où l'entend Arjun Appadurai (2005) un « savoir local pour soi » qui, nous l'avons mentionné en citant cet anthropologue, participe à « la construction du sujet ». En l'occurrence, il ne s'agit pas « d'être soumis à une histoire locale » mais d'alimenter « les préoccupations anthropologiques » des acteurs concernés (Meirieu, P., 2006), « de rassembler, de décloisonner les appartenances et les savoirs » (Payet, J.P., 2006), de donner du sens à l'apprendre (Rochex, J.Y, 1998 ; Joannert, P., 2001, p.18), ou encore « d'introduire l'acte de poesis dans la vie imaginée [...] de la minorité » (Bhabha, H.K., 2007, p. 255).

Comme l'entendent Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier (2007, p.101) que nous avons présentés dans notre approche concernant la réception littéraire et les constructions subjectives qui y sont associées, nous reprenons les principes d'une lecture littéraire. Privilégiant le mode de lecture des apprenants, nous comptons présenter à ces jeunes une lecture libre en tenant compte de leurs premiers ressentis. Il s'agit de repérer comment cette lecture que nous leur soumettons peut éventuellement conduire à l'ouverture aux sciences humaines et aux différents champs du savoir préconisés par les instructions officielles (*Ibid*) ou encore les pédagogues (Langlade, G ; Fourtanier, M.-J., 2007, p.101). Il s'agit d'anthropologie, de sociologie culturelle ou selon Gayatri Chakravorty Spivak

(2009, p.180), d'histoire, d'économie politique et comme cette dernière le formule « du monde ». Afin de mesurer comment ces supports qu'on leur donne à lire mobilisent leurs ressources subjectives dans le domaine de ces aires de la connaissance humaine, nous privilégions les discours tenus par les lecteurs au sens où l'entend Françoise Demougin (2010, p. 31). Ainsi, dans une approche où nous souhaitons « faire émerger dans leur singularité les relations entre les textes et les lecteurs » (*Ibid.*) et pour conforter nos hypothèses, nous comptons repérer concernant ces derniers les signes d'une mobilisation des ressources subjectives. Nous nous proposons d'évaluer les mobilisations éventuelles concernant les formulations axiologiques, les considérations socioculturelles et l'aspect psychoaffectif et surtout de repérer les signes d'une mobilisation citoyenne. Cette dernière peut leur permettre de se questionner sur eux-mêmes, voire de développer des compétences de savoir-être culturel et d'auto-compréhension (De Carlo, M., 2013), et éventuellement produire « d'autres espaces de signification subalterne » (Bhabha, H.K., 2007, p. 255).

Nous pensons que cette expérience réflexive menée à partir des œuvres des écrivains guyanais et susceptible de mobiliser plus sensiblement un affect peut inciter à réfléchir sur un héritage inhérent à cette expérience voire permettre de questionner le sens de sa présence au monde. Il s'agit de générer un processus cognitif complexe où « sensation et réflexion se trouvent inextricablement mêlées » (Jouve, V., 1998). Pour ce qui est de la littérature guyanaise, nous avons vu ce que cette dernière peut offrir. Sa mise en relation avec d'autres œuvres procure l'occasion de nourrir un regard croisé sur différents univers. Les protagonistes pourraient alors être plus à même de réaliser ce qu'un récit peut leur apporter pour la construction de leur personnalité, voire, être sensiblement mobilisés sur des questions ayant trait à la représentation des constructions citoyennes. Ce, notamment dans une relation de proximité qui permet éventuellement d'envisager un regard global sur le monde. Comme le formule Léon-Gontran Damas (*Ibid*, 1968), il s'agit d'« aller à l'universel, non par la négation du particulier mais bien par l'approfondissement du particulier ».

### **Chapitre 3 : Méthodologie relative à l'enquête**

## Introduction

Dans ce chapitre, nous exposons d'abord le cheminement réflexif qui nous a conduit à opter pour la méthode que nous présentons. Nous situons notre position en tant que chercheur participant à une action que nous devons observer et analyser. Puis nous détaillons les procédés et les techniques que nous avons employés.

### 3.1 Prémices

Comme nous l'avons exposé en avant-propos, notre expérience professionnelle a orienté notre objet de recherche. L'amorce de notre étude a concerné l'observation de lycéens participant à un prix littéraire centré sur les littératures post coloniales d'une aire afro américaine<sup>182</sup>. Cette observation était liée à notre fonction dans le système éducatif où nous remplissons les missions qui nous sont confiées comme celles entre autres qui concernent le développement d'actions en lecture et l'ouverture culturelle<sup>183</sup>. Nous avons d'abord envisagé de travailler à partir de l'expérience de ces lecteurs, puis nous avons éprouvé le besoin de redéfinir notre aire de recherche en rapport avec la trop grande diversité de l'offre de lecture faite aux jeunes pour ce prix. Entre temps, nous avons construit aussi notre approche théorique sur la réception littéraire. Pour évaluer l'impact d'une certaine littérature faisant référence au contexte, nous nous sommes orientés vers l'option d'un corpus plus limité et recentré sur la Guyane.

Notre expérimentation première a été marquée par une confrontation entre un travail de réflexion que nous menions et les éléments que nous avons collectés au fur et à mesure de notre progression. Nos prospections sur le terrain

---

<sup>182</sup> *Ibid* (communication Prix Carbet des lycéens).

<sup>183</sup> Ces missions incombant au professeur documentaliste sont définies dans la circulaire du 13 mars 1986. Circulaire n° 86-123 du 13 mars 1986 . Références : circulaire n° 77-070 du 17 février 1977 et circulaire n° 79-174 du 9 mai 1979. RLR 523-3b (cédérom 1999-3). BO n°12, 27 mars 1986 qui doit être remaniée prochainement.<http://www.educasources.education.fr/fiche-detaillee-179526.html>.

d'enquête que nous cherchions à délimiter et notre approche théorique progressive nous ont conduite à opter pour une étude qualitative plus recentrée qui incluait de fait notre participation.

### **3.2 Implication du chercheur et positionnement méthodologique**

Pour construire notre méthodologie, nous devons engager un travail de réflexion quant à cette dernière. Nous avons à gérer le temps d'échange et d'observation parmi les acteurs concernés dont nous étions partie prenante et il nous fallait créer un espace de pensée sur cette pratique (Paturel, D., 2008). Nous nous sommes basé sur la mise en œuvre de projets éducatifs prévus par les instructions officielles. Ces derniers doivent être associés au travail des équipes pédagogiques et tenir compte des « difficultés rencontrées par les élèves dans l'organisation et la mise en œuvre de leur travail personnel »<sup>184</sup>. Sur les sites retenus, nous avons négocié pour inclure une séquence de lecture en marge du cours planifié par les professeurs de lettres intéressés et nous avons ainsi défini notre espace de recherche au sein de ce processus. Cette implication associée à l'imprégnation quotidienne du terrain nous a conduite à nous interroger sur le choix d'un positionnement épistémologique concernant cette situation de recherche située dans l'action et à son cheminement quant à notre participation.

### **3.3 La recherche participative**

Pour Jean Foucart (2011), cette méthode basée sur l'implication du sujet chercheur s'inscrit dans une épistémologie qu'il qualifie de « floue » et qu'il oppose à une « épistémologie dure ». Il estime que la complexité de notre réel devenu « changeant et imprévisible » conduit à adapter une démarche en phase avec une configuration qui correspond au monde d'aujourd'hui. Pour lui, l'intérêt de la pensée floue s'origine dans :

La prise en compte par les sciences dites dures des notions d'événementialité, d'irréversibilité, de désordre créateur ou d'interaction [qui] permettent de ne plus

---

<sup>184</sup> Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information. *Ibid.*

faire l'impasse sur l'implication obligée de l'observateur. Par l'approche pratique qu'elle induit, cette forme de pensée dite faible se laisse d'abord travailler par le réel en vue de comprendre et de poser les problèmes.

Ce processus de participation s'inscrit dans le paradigme scientifique en phase avec la complexité et l'imprévisibilité des situations étudiées par les chercheurs des sciences humaines et sociales. Sous différents angles, ces derniers ont autant souligné cette complexité que la nécessité d'en tenir compte (Morin, E., 1986), (Lahire, B., 1998), (Latour, B., 2006). Dominique Paturel souligne que les travaux du CERTS<sup>185</sup> centrés sur les approches participatives de la recherche en travail social s'inscrivent plus largement dans un mouvement qui questionne les rapports entre sciences et société. Il en ressort les points suivants : l'importance de la description du lieu, du déroulé du processus de recherche, la position située des acteurs, l'élaboration et/ou de la co-construction d'un espace commun, l'observation et de la position épistémologique du chercheur et la pertinence d'une approche transversale et du souci de transfert des savoirs.

Dans une analyse des procédés en matière de recherche dans et sur le travail social, Philippe Lyet et Dominique Paturel, (2012) soulignent que les recherches action « permettent un retour critique et heuristiquement profitable de la part de praticiens sur les notions et les catégories que le chercheur produit, et les invitent à investiguer des dimensions de la réalité qu'ils ne repèreraient pas autrement ». Toutefois, une dynamique de réflexion axé sur une pratique professionnelle « n'aboutit pas nécessairement à un travail de recherche ». Tout dépend de la problématisation qui permet d'y arriver (Paturel, D., 2008). Nous étions nous-mêmes en quête de sens quant à la délimitation de notre problématique et notre investigation réflexive nous a orientée vers une recherche qualitative. Il nous est apparu que l'approche par hypothèse basée exclusivement sur la construction de questionnaires en vue d'une analyse principalement quantitative n'était pas vraiment adaptée à notre démarche. Nous souhaitons un questionnement évolutif plus en phase avec notre parcours exploratoire.

---

<sup>185</sup> Centre Européen de Ressources et de recherche en Travail.

### 3.4 L'approche qualitative

Dans le domaine des sciences humaines, la recherche qualitative a acquis ces dernières années une légitimité de plus en plus affirmée notamment en ce qui concerne les sciences de l'éducation. Matthew. B. Miles et A. Michael Huberman, (2013) qui ont consacré tout un ouvrage à ce type de recherche, estiment qu'intuition et discernement sont essentiels au chercheur qualitatif. La recherche quantitative bien qu'offrant une perspective de généralisation plus poussée ne permet pas une approche aussi fine de la complexité des différentes situations qui peuvent se présenter (Voynet Fourboul, C. 2012). Ainsi, comme l'a démontré Frédéric Wacheux (1996), en matière de gestion des ressources humaines, en proposant son « principe de rectification » l'analyse qualitative présente l'avantage de pouvoir intégrer à tout moment des facteurs imprévisibles et permet de traiter des situations complexes. La retranscription de mots, des expressions, des anecdotes ou des histoires racontées à partir des données collectées permet de saisir et de cerner les différentes nuances indissociables du contexte retenu. Ce qui importe pour une recherche qualitative n'est pas le nombre de cas étudiés, ni de trouver la signification statistique d'un phénomène mais de connaître la perception qu'ont les participants d'eux-mêmes et des autres ainsi que la signification qu'ils attachent à leurs pensées et à leurs comportements. Lorraine savoie-Zajc souligne l'épistémologie sous-jacente de cette méthode qui selon elle induit l'interprétation. (Savoie-Zajc, L., 2004, p. 126).

Pour Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2012), les procédures qui concernent la méthodologie qualitative supposent la construction d'une problématique large et ouverte. Son intérêt réside dans sa conception évolutive qui, à tout moment, peut être reconsidérée en fonction de la collecte et de l'analyse des données. Au sein de ce mécanisme, le chercheur construit un espace dialogique de découverte. Ainsi la recherche qualitative qui procède d'une démarche inductive issue d'un processus de réflexion est diversifiée et évolutive.

### 3.5 L'approche qualitative en éducation

Dans les recherches en éducation, jusqu'aux années 1980, on a d'abord privilégié le recueil de données chiffrées. Depuis, on retient de plus en plus des processus complexes centrés sur une approche qualitative, et pour cela, la pluralité des méthodes qui peuvent être engagées sur le plan méthodologique est variée : « L'étude de cas, l'expérience personnelle, l'introspection, l'histoire de vie, des interviews, des entretiens, des observations, des processus historiques, des informations interactives » peuvent ainsi être analysés (Pacquay L., 2010, p.15).

Roland Vandenberghe (2010, p.58) considère l'opportunité de la recherche qualitative « comme une approche prometteuse pour aborder des questions éducatives spécifiques ». Evaluant les normes et les valeurs mises en jeu dans les affaires éducatives innovantes, il insiste sur le processus de création de sens que celles-ci sous entendent. Pour lui, il est nécessaire que les professeurs adhèrent aux « buts et objectifs qu'on leur propose de poursuivre ». Au-delà du mécanisme de compréhension que cela suppose, il s'agit d'un processus de création du sens profond liés aux approches de l'enseignement et de l'apprentissage. Partant du constat que « le monde de l'enseignement ne constitue pas une matière homogène et unifiée obéissant à un schéma explicatif simple du type *une cause - un effet* », il faut tenir compte de la complexité des questions d'éducation qui s'illustrent notamment dans cette multitude de situations concrètes qui engagent les enseignants parmi les innombrables échanges liés aux relations d'enseignement (Huberman A.M., 1986).

On ne peut pas se contenter de simples liens de causalité entre une innovation et les acquis des élèves. Dans tous les cas, il est nécessaire de démêler la boîte noire complexe. Car la prise en compte de la complexité consubstantielle de l'environnement scolaire associée à la complexité de l'activité d'enseignement rend difficile la démonstration de liens de causalité entre une innovation et les acquis des élèves (Vandenberghe R., 2010, p.63). Dans une recherche qualitative, la problématique « bouge » au fur et à mesure de la progression de l'enquête, où le chercheur suit des « pistes » plutôt qu'il ne s'enferme dans une quête de confirmations, falsifications ou vérifications. Le fait de raisonner en termes

d'hypothèses au sens fort du terme, autrement dit d'être prisonnier d'une « structure mentale de l'hypothèse », peut au contraire figer l'enquête autour d'un modèle interprétatif préétabli et rigide, qui briderait la « découverte », la « surprise » et la théorisation à partir des données. » (Paillé, P. & Muchielli, A., 2012). Selon Bruno Latour (2006), si une étude est réellement scientifique, il faut qu'elle ait pu échouer. Pour lui, être en mesure de perdre le phénomène est essentiel à la pratique scientifique. L'opposition entre une recherche basée sur des données qualitatives et une recherche qui privilégie des données quantitatives n'est toutefois pas aussi tranchée. On peut prévoir notamment un codage numérique de certaines données transcrites et un codage narratif à partir de données chiffrées. En fait, quelque soit l'accent, la visée première de toute recherche scientifique en éducation est de produire ou de valider des modèles d'intelligibilité de la réalité (Pacquay, L., 2010, p.17).

L'objet de notre étude a concerné le rapport de l'adolescent à la lecture. Celle-ci incluait à la fois un processus de formation à la lecture littéraire tel que nous l'envisagions en partenariat avec le professeur de lettres et un aspect centré sur l'acte de lire à titre personnel. Ces objectifs nous ont conduite à observer une description précise de la situation d'enseignement, des acteurs et de leurs interactions en milieu didactique mais aussi celle du rapport plus souple établi à la marge de l'enjeu disciplinaire avec les apprenants. Pour nous, il a été question de chercher à comprendre ce qui se passe en termes de médiation et de construction de sens à partir de la diversité des interprétations subjectives des lecteurs. Ceci, plus précisément dans les activités périphériques qui se sont construites en rapport avec le cours qu'au sein de celui-ci proprement dit. Pour cela, nous avons procédé à une collecte de données.

### **3.6 La collecte de données**

Pour amorcer ce travail que nous avons entrepris dans deux établissements, nous avons obtenu dans chacun d'eux l'accord d'un professeur de lettres. Sur le temps de travail des élèves, à partir d'une demi-classe, nous avons amorcé un travail de lecture. Nous avons alors cette adhésion que R. Vanderberghe (2010, p.59) considère comme essentielle car il importe que « les

professeurs concernés par l'innovation adhèrent aux nouveaux buts et objectifs qu'on leur propose de poursuivre ». Nous nous sommes entendus avec chaque professeur pour donner à lire des œuvres publiées par des écrivains guyanais et que nous présentons dans notre chapitre 4. Sur plusieurs séances, les ouvrages ont été proposés à la lecture durant les heures négociées avec le professeur. Nous n'avons pas envisagé une analyse comparative entre les deux sites. Ce qui nous a intéressée dans ce choix, c'est de pouvoir recueillir des données dans des contextes différents. Dans un premier temps, chaque lecteur devait noter sur une feuille identifiée ses premières impressions, ses difficultés, les mots qu'il ne comprenait pas. La consigne donnée était de noter tout ce qui passait par la tête du lecteur. Ces notes de lecture ont constitué un premier matériau que nous avons exploité pour dresser des cartes de lecture collective en recueillant et classant toutes les données recueillies. L'intérêt de ce travail était de réunir les propres interprétations des élèves. Nous voulions assembler au sens où l'entend Gérard Langlade (2004, p. 81) « les troubles, émotions, rêveries, associations d'idées, rapprochements impromptus qui puisent leurs racines dans la personnalité profonde, l'histoire personnelle, les souvenirs littéraires ou d'instant de vie de l'individu qui lit ». Comme lui, ce que nous souhaitons interroger, c'était « d'abord la présence têtue, parfois l'irruption incongrue, de ces échos subjectifs qui font cortège à la lecture d'une œuvre littéraire » (*Ibid.*). Les jeunes sont entrés directement dans la lecture des textes et le professeur n'est pas intervenu pour expliquer ou proposer sa propre interprétation car nous voulions recueillir ces lectures à vif. Nous leur avons demandé de rédiger leurs impressions. La séance de lecture individuelle a été suivie d'un échange entre les lecteurs. Il s'agissait de donner ses premières impressions sur le texte qui venait d'être lu. Pour cela, les lycéens avaient accès à leurs notes et pouvaient s'exprimer librement. Pour encourager ceux qui n'osaient pas s'exprimer, l'option « j'aime ou je n'aime pas » suivie d'une argumentation leur a été proposée. Les débats ont été enregistrés et, avant l'activité, les jeunes ont été avertis de cette formalité. Ces échanges ne constituaient pas de véritables débats, en ce sens que les jeunes qui découvraient les textes n'argumentaient pas vraiment le sens de leur lecture. Dans la suite de

notre exposé, nous employons plutôt le terme d'échanges. Ces derniers ont été retranscrits et figurent dans notre corpus.

Dans le prolongement de cette activité, nous avons entendu les lycéens qui étaient volontaires. Pour mener notre recherche et recueillir un maximum de données, nous nous sommes basée aussi sur l'observation participante lors des activités mises en place sur plusieurs semaines et que nous présentons dans notre partie organisation des lectures. Il s'agissait d'assembler et de confronter une certaine quantité de données « brutes » (Miles, M. B. et Huberman, A. M., 2013) et d'exploiter chaque fois que possible la capacité réflexive des sujets apprenants.

### **3.6.1 L'observation participante**

En tant que chercheur participant à l'action, nous nous sommes donnée pour mission d'observer le cadre spatio-temporel concerné par la recherche et les acteurs sociaux participant aux actions. Bien sûr, cette observation n'est pas neutre puisque celui qui observe participe aussi. Bruno Latour (2006) insiste sur l'intérêt de la description en matière de recherche sociale. Pour lui, ce sont les acteurs même qui font tout, même leurs propres théories, leurs propres contextes, leurs propres métaphysiques et la direction à privilégier pour un chercheur, c'est la description régulière. Il recommande dans ce qu'il entend par une approche « acteur-réseau », la prise en compte de l'interférence de tous les objets liés au sujet d'étude. A cet effet, il préconise, en sus de la tenue d'un carnet de bord pour noter régulièrement ce qu'on fait, la tenue d'un carnet réservé à l'observation. L'observation représente une des techniques utilisées dans toute recherche en sciences de l'éducation. Le chercheur doit tout d'abord savoir, avec plus ou moins de précision, ce qu'il veut observer et noter ses observations à partir d'un code adopté et construit en fonction des objectifs liés aux hypothèses de travail (Mialaret, G., 2004). Notre observation a concerné deux groupes de lycéens constitués d'une demi-classe ce qui nous a permis de pratiquer une observation plus ciblée. Nous avons construit des comptes-rendus globaux de ce travail. L'ensemble de l'opération s'est effectuée deux fois trois mois, soit six mois, de janvier à mai 2016.

### 3.6.2 Les entretiens

Nous avons donc envisagé aussi de retenir quelques profils de lecteurs et nous avons procédé à des entretiens individuels où il était question de faire ressortir les impressions premières du lecteur, son interprétation du texte lu et ce qu'il en retirait. Pour toute « recherche qualitative qui souhaite profiter d'un bon ancrage empirique », Pierre Paillé et Alex Mucchieli (2012, p.139) recommandent « un examen initial des données d'entretien ». Pour eux, « l'examen phénoménologique des données, c'est l'écoute initiale attentive des témoignages pour ce qu'ils ont à nous apprendre, avant que nous soyons tentés de les « faire parler » (Ibid., p. 141). Nous avons souhaité que ces entretiens aient un caractère réflexif en ce sens que nous avons demandé à l'interviewé de se référer au texte lu et aux discours ou tout au moins aux « morceaux » de discours tels qu'ils pouvaient apparaître dans ses notes de lecture. Les interventions orales des échanges tenus après lecture ont également servi de support de discussion. Nous avons d'abord envisagé d'entendre une dizaine d'élèves volontaires. Nous escomptions de la part des jeunes concernés une relecture spontanée ou au moins une certaine maîtrise concernant les éléments du texte. Nous nous sommes limitée à en analyser cinq car ces derniers correspondaient aux différents cas de figure que nous avons observés. Leur durée varie de 30 à 40 mn. Nous avons établi une grille retenant quelques consignes nous concernant et une série de questions que nous avons posées en fonction de son déroulement, cet élément figure en annexe. Pour les premiers entretiens, malgré les propos destinés à détendre l'atmosphère, nous avons senti les jeunes assez tendus comme s'ils étaient soumis à un texte d'examen. Nous avons tenu compte de cette expérience pour les suivants. Ces entretiens se sont déroulés dans des endroits isolés sur les sites des établissements concernés. Le système de retranscription nous est propre et nous avons utilisé une écriture normale pour les retranscrire en prenant le soin de numéroter les lignes qui nous servent de référence pour l'analyse. Le but de ce travail était de recueillir en termes de discours la vision réflexive de leur lecture. Nous avons proposé aussi aux professeurs volontaires qui ont accepté de participer à cette activité de nous faire part de leur ressenti.

### 3.6.3 Délimitation du public étudié

En rapport avec notre problématique qui traitait tout spécialement des pratiques de lecture en lycée, nous avons projeté de travailler sur deux sites. Dans chaque établissement, nous avons choisi de retenir le niveau de la classe de seconde par rapport à nos remarques liées à cette classe en matière de difficultés et puis aussi parce qu'il n'y a pas d'examen à ce niveau. Le choix du professeur de lettres concerné par l'activité proposée a été basé sur le principe de l'adhésion volontaire. Dans les différentes situations, nous nous sommes adressée à des collègues qui manifestaient de l'intérêt pour les littératures postcoloniales. L'une avait d'ailleurs utilisé certains concepts liés aux études postcoloniales pour rédiger une thèse traitant de l'œuvre de Le Clézio<sup>186</sup>, l'autre avait déjà donné à lire à des lycéens des supports littéraires de la Caraïbe et de la Guyane.

Dans les groupes à qui nous avons proposé les lectures, le mode de sélection des profils que nous avons retenu pour présenter nos entretiens a été basé sur le volontariat des protagonistes. Dans le cadre d'une approche qualitative, on procède habituellement en retenant « des petits échantillons, nichés dans leur contexte et étudiés en profondeur » (Miles, M., B., et Huberman, A., M., 2013, p. 58). Ces échantillons sont sélectionnés par le chercheur en fonction des objectifs de la recherche. C'est à partir de l'observation et de l'analyse des échanges ayant trait au texte lu, des productions écrites des élèves que nous avons repéré quelques lycéens à qui nous avons demandé de rédiger un récit de leur expérience de lecture et à qui nous avons proposé un entretien à propos du texte lu. Nous avons retenu ceux qui ont accepté de participer en tenant compte, dans la mesure du possible, des caractéristiques de la diversité guyanaise que nous avons présentées dans notre cadre théorique.

---

<sup>186</sup> Jean-Marie Gustave Le Clézio, ou J. M. G. Le Clézio, né en 1940, a publié plusieurs romans, contes ou nouvelles. Les thèmes du voyage et de l'onirisme sont présents dans son œuvre. Il a reçu le prix Nobel en 2008 et le prix Renaudot en 1963.

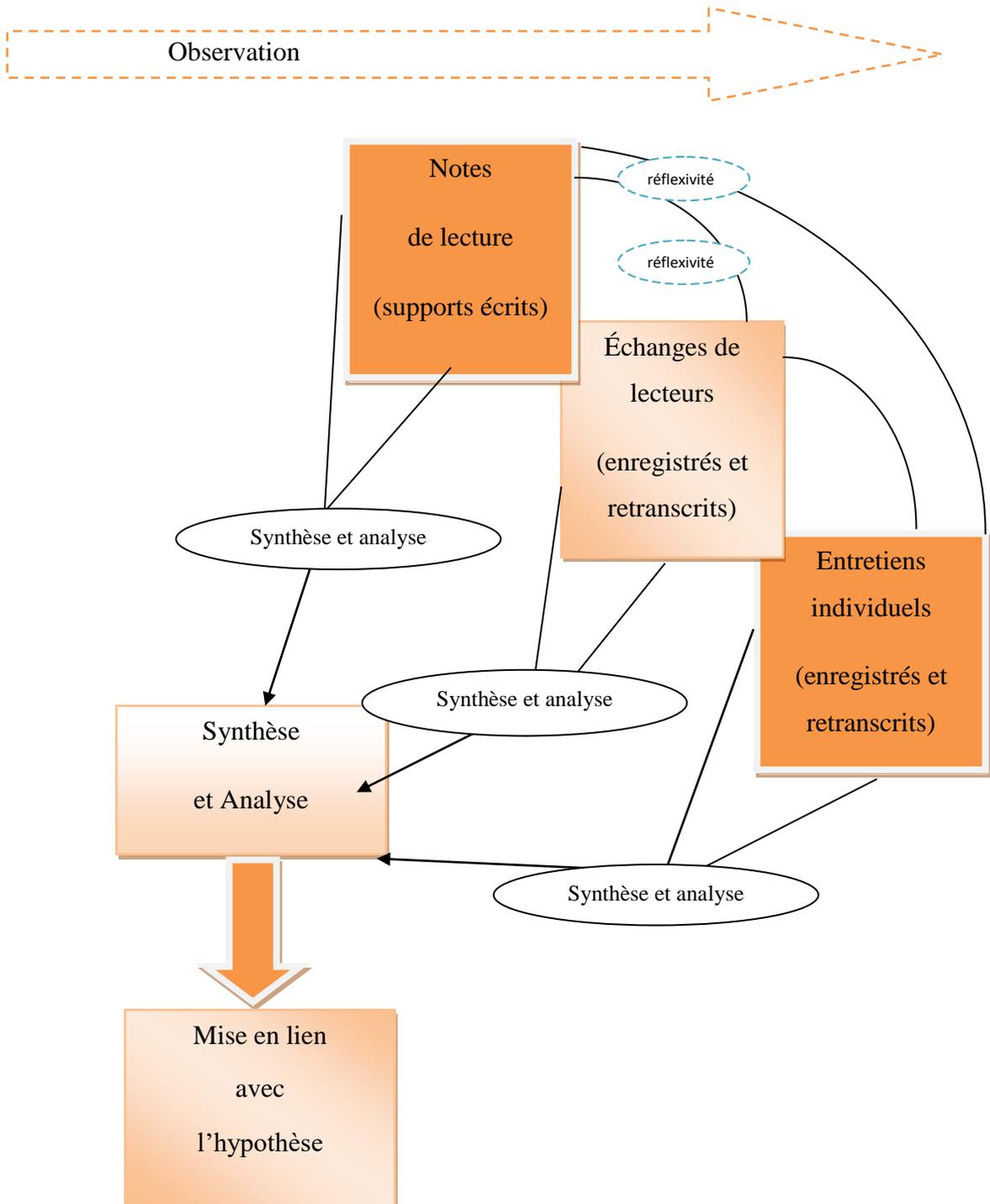
### **3.6.4 Triangulation et traitement des données**

Sur les deux sites, il s'agissait de produire à chaque fois, une description approfondie de la situation que nous avons délimitée. Ce, en fonction des acteurs et de leurs interactions par rapport à un texte lu pour croiser ensuite les données recueillies. (Miles et Huberman, 2013). La triangulation des données repose sur le projet confirmatoire de montrer que des données issues de méthodes différentes permettent d'en arriver à des résultats qui ne sont pas contradictoires. Nous avons donc mis en relation le travail d'observation, les notes de lectures, les échanges retranscrits lors des débats et les entretiens. Pour chaque support nous avons prévu une étape d'analyse et de synthèse. Nous avons prévu aussi pour les lecteurs la possibilité d'utiliser ses notes de lectures lors des échanges ou pour les entretiens, ce qui permettait pour chaque acteur une certaine réflexivité. Nous présentons ces différentes actions dans la figure suivante :

# Méthodologie de la recherche

D. Boisdron 2016

Figure n° 2



## **Chapitre 4 : Propositions de lecture**

## **Introduction**

Nous présentons ici les textes que nous avons proposés aux lycéens et les activités de lecture que nous avons planifiées. Les concepts mobilisés dans la première partie de notre exposé et centré sur la préoccupation de la construction de la citoyenneté ont fait ressortir, concernant cette dernière, l'intérêt du choix des productions littéraires pour la mobilisation subjective des sujets apprenants. En rapport avec notre postulat concernant la lecture d'une littérature plus en phase avec l'ethos du pays, la perspective était d'offrir des supports qui soulèvent des problématiques inhérentes aux collectifs concernés. Dans le champ littéraire guyanais présenté comme porteur de discours ancestraux, modernes, voire émancipateurs, nous avons recherché des œuvres qui traitent pertinemment de thèmes liés au développement anthropologique du public concerné. Les finalités de l'enseignement littéraire telles qu'elles sont définies dans les derniers programmes ont servi de repère à savoir « l'acquisition d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen ». Et comme nous l'avons déjà indiqué, cet objectif de citoyenneté est repris dans l'axe 1 du projet académique de Guyane pour 2014-2017. Ce dernier vise à : « favoriser les conditions du bien-vivre et former des citoyens autonomes et responsables ».

### **4.1 Littérature guyanaise et valeurs éthico-pratiques**

Pour appréhender ces supports littéraires et procéder à la sélection que nous nous proposons d'effectuer, nous devons déterminer des critères de choix. La présentation de la littérature guyanaise que nous avons introduite dans notre chapitre 1 montre la diversité de la production et suggère que celle-ci ne se limite pas seulement aux textes imprimés en français. Actuellement, le français est la langue la plus communément employée en Guyane pour produire ou reproduire un support littéraire imprimé. Toutefois, dans un contexte où le français représente la seule langue de l'école et du savoir, d'autres langues véhiculent aussi des productions qui relèvent du champ littéraire même si la tradition orale dans ces langues a tendance à être délaissée. Ainsi, malgré l'effort porté sur la

mise en valeur du patrimoine oral par certaines structures<sup>187</sup>, la pratique domestique du conte par exemple tend à disparaître même dans les communes isolées ou dans les familles amérindiennes et bushinenge. Au sein des productions amérindiennes, des récits sont de moins en moins déclamés comme ceux utilisés pour certains rites notamment celui du *Kalau*, ensemble de chants ou incantations qui accompagnent l'initiation masculine chez les Wayanas (Chapuis, J., 2003, p. 933) ou encore d'autres productions des peuples amérindiens. Comme nous l'avons déjà indiqué, des conteurs et plus précisément des conteuses issues de ces peuples font la promotion de cet héritage culturel. Actuellement, qu'ils soient amérindiens, bushinengues ou créoles, les contes en Guyane font l'objet d'un travail de collecte et de promotion ou d'édition de la part de conteurs qui veulent maintenir cet héritage et continuer à lui donner vie<sup>188</sup>.

Parmi les productions littéraires en créole, empruntant comme nous l'avons vu aux techniques du conte et rédigé dans une langue véhiculaire, le roman *Atipa* que nous avons déjà présenté représente un véritable monument. Cette fiction en créole guyanais qui a fait l'objet de plusieurs traductions illustre la vie en Guyane dans la deuxième partie du XIXe siècle. Celui-ci a d'abord été traduit par Michel Lohier et publié dans le journal *Parallèle V*<sup>189</sup>. Cette publication a ensuite fait l'objet d'une édition en 1980<sup>190</sup>, puis en 1987, et en 2010. Nous avons opté pour ce texte traduit en édition bilingue car il concerne la période littéraire que les lycéens de seconde générale ont à étudier. Dans les objets

---

<sup>187</sup> Notamment le Musée des Cultures Guyanaises, les associations de conteurs ou même à partir des initiatives individuelles.

<sup>188</sup> Depuis 1872, date où ont été édités les contes créoles sélectionnés par A. de Saint Quentin, d'autres contes ont été publiés dans cette langue. Dans le recueil publié par Michel Lohier, trois contes sont rédigés dans cette langue : Galima qui met en scène un Amérindien, maringouin qué zorè (maringwin ké zorey)<sup>188</sup> et Femme bon (fam bon)<sup>188</sup>. L'association Rakaba en a fait éditer aussi. Dans les ouvrages d'Auxence Contout, : La Guyane : ses contes (1999) et Contes et légendes de Guyane (2003), on trouve aussi des contes rédigés en créole.

---

<sup>189</sup> *Ibid.*

<sup>190</sup> Parépou, A. (1885) *Atipa : premier roman en créole*, réédition augmentée d'une présentation et d'une traduction Editions Caribéennes, collection UNESCO d'œuvres représentatives.

d'étude suggérés par les consignes officielles<sup>191</sup>, l'approche des mouvements littéraires que sont le réalisme et le naturalisme est préconisée sur la base de la lecture d'un roman et d'une nouvelle au XIX<sup>e</sup> siècle. « L'objectif est de montrer aux élèves comment le roman ou la nouvelle s'inscrivent dans le mouvement littéraire et culturel » de ces mouvements « et de faire apparaître les caractéristiques d'un genre narratif et la singularité des œuvres étudiées, et de donner des repères dans l'histoire de ce genre ». Nous voulions mettre ici en relation une lecture concernant la même période et relevant quelque peu du même genre en ce sens que le roman *Atipa* met en scène un être simple, ce qui caractérise le genre réaliste qui s'inspire essentiellement du réel. Comme le suggère Daniel Delas, (2009) qui propose l'étude d' « une confrontation de textes » sur la thématique de l'esclavage en mettant en parallèle *Le cahier de retour au pays natal* d'Aimé Césaire comme contre-récit critique au texte patrimonial *Tamango* de Prosper Mérimée. Ainsi « la négraille/debout libre de Césaire est opposée à la vision de Mérimée qui « explique [...] l'échec final des esclaves révoltés par leur incapacité congénitale à se conduire eux-mêmes ». Nous voulions permettre au lecteur d'être confronté à une vision de la réalité du XIX<sup>e</sup> siècle à partir d'une expérience locale.

#### 4.2 Les séquences de lecture

Nous avons négocié avec les deux professeurs de lettres le choix de cet ouvrage pour des séances de lectures qui sont venues s'intégrer, dans la mesure où cela a été possible, aux séquences prévues. Durant ces activités nous avons mobilisé les lycéens sur des exercices combinant la lecture avec l'écriture et la prise de parole. Nous avons privilégié la première phase de lecture, celle où le lecteur découvre le texte. Comme nous l'avons expliqué dans notre méthodologie, nous voulions juste recueillir des éléments sur cette première lecture et les premiers échanges avant que le professeur n'intervienne concernant les éventuels réajustements. À partir d'une série d'exemplaires d'*Atipa*, nous avons donc commencé avec une activité individuelle de lecture associée à une prise de notes. La consigne était de lire en constituant une note de lecture où il était

---

<sup>191</sup> *Ibid.*

recommandé d'écrire ses premières impressions, les mots que l'on ne connaissait pas et de consigner précisément la page où on en était. Cette dernière recommandation avait surtout un but pratique pour permettre au lecteur de retrouver sa page à la seconde séance car cette activité avait été prévue sur deux séances de 55 mn. Lors de cette dernière, les notes de lecture ont été étoffées. Ces premières séances ont été suivies d'une séance d'échange où il était question d'exprimer ses propres impressions. Nous souhaitons « désindividualiser le rapport à la lecture afin de passer d'une pratique qui sépare et éloigne, à une pratique qui relie, renforce les échanges et la convivialité juvéniles » (Périer, P.,2007).

#### **4.2.1 Atipa ou la construction d'une citoyenneté**

Nous avons retenu ce texte parce qu'il est centré sur la Guyane et que, comme nous l'avons déjà indiqué, le fil conducteur de l'ouvrage écrit tout en créole guyanais repose sur un *ethos* guyanais. Il s'agit, au sens où le conçoit Dominique Maingueneau (2014), d'un *ethos* expérientiel qui s'entend par la volonté de faire adhérer avec un discours argumenté les destinataires à certaines valeurs. Sous un pseudonyme, l'auteur tient en effet à faire passer certains points de vue. Il utilise le créole comme langue d'écriture ce qui donne à cet ouvrage une valeur inestimable sur cette dernière telle qu'elle était parlée alors en Guyane.

Lors de sa sortie à Paris, paru sous le pseudonyme d'Alfred Parépou, cet ouvrage n'est pas remarqué par le public jusqu'à ce qu'il soit cité en 1949 dans la publication d'Auguste Horth<sup>192</sup> *Le Patois guyanais* qui, dans sa présentation du créole guyanais, y fait référence. Bien que soit mentionné le terme de roman sur la couverture de l'édition originale, ce texte, entièrement rédigé en créole, relève plus d'un récit ethnologique. On peut considérer que c'est, dans la deuxième partie du XIXe siècle, une véritable radiographie de la Guyane. Atipa, le personnage principal revendique sa culture créole et il en est fier. Le narrateur focalise sur ses différents déplacements et les dialogues qu'il initie et que nous suivons tout au long du récit. Aujourd'hui encore, l'identité de l'auteur de ce livre n'est pas certaine.

---

<sup>192</sup> Nous avons déjà présenté un extrait de cette publication d'Auguste Horth (1883-1957) publiée en 1948 dans notre premier chapitre.

#### 4.2.1.1 L'auteur

Dans la préface de l'édition de 1980 publiée par les éditions Caribéennes, Auxence Contout<sup>193</sup> attribue cet ouvrage à « M. Méteyrand », thèse que défendait Michel Lohier<sup>194</sup> dès 1954 dans le journal *Parallèle V*. Bien avant, Auguste Horth avait mentionné cet ouvrage avec des références affirmatives sur cet auteur. Dans son livret sur le patois guyanais (1949), il cite ce récit qu'il qualifie d'humoristique comme étant l'œuvre de Météran. On a pensé aussi à Alfred de saint-Quentin, auteur d'un *Recueil* de contes, fables et chansons paru en 1872 à Antibes. Lambert Félix Prudent (1980) penche pour cette option<sup>195</sup>. Il note la concordance des prénoms et le fait que l'auteur a vécu en France comme A. de Saint-Quentin. Actuellement, il est plutôt admis que cet ouvrage revient à Pierre Félix Athénodore Méttéran (Météran ou encore Méteyrand). Marguerite Fauquenoy (1989, p. 41) présentant le bilan de ses recherches sur celui qui utilise le pseudonyme d'Alfred Parépou écarte l'attribution à Alfred de Saint Quentin et sans certitude absolue opte pour celle de P. F. Athénodore Méttéran né en 1841 à Cayenne.

Selon elle (1989, p. 39), Pierre Félix Athénodor Méttéran a d'abord été écrivain de la Marine, puis élu au Conseil Général (1886-1887). D'après son acte de naissance, il serait le fils d'une couturière, âgée de 24 ans lors de sa naissance et dont la mère est la fille de Présent Méttéran. Cette dernière, Négresse née en Afrique et grand-mère de celui qui serait l'auteur d'*Atipa* aurait été affranchie le 9 mai 1803 par son maître. Pour Marguerite Fauquenoy « Athénodore [Mettéran] semble donc tenir son patronyme du fait qu'il est le fils d'une ancienne esclave. En 1859, celui-ci est écrivain temporaire de la Marine, puis devient titulaire en 1862, carrière qu'il termine en 1875 en démissionnant alors qu'il est aide commissaire de la Marine. On peut s'interroger sur cette démission peut-être liée

---

<sup>193</sup> Auxence Contout, né à Cayenne en 1925 a publié différents ouvrages sur le créole guyanais et sa grammaire ainsi que des recueils de contes. Dès 1972 (p.22) ce dernier affirmait

<sup>194</sup> *Ibid.*

<sup>195</sup> Parépou, A. (1885) *Atipa : premier roman en créole*, réédition augmentée d'une présentation et d'une traduction Editions Caribéennes, collection UNESCO d'œuvres représentatives. *Présentation critique* par Félix Lambert Prudent, *Les enjeux et les prémices d'une littérature créole*, p.21.

aux faits qu'à partir de 1872, il fait l'objet de refus d'avancement dans sa carrière de la part du gouverneur Loubère et qu'en 1874, on le désigne comme volontaire pour l'Indochine. À ce moment, il part mais tombe malade en France et revient en Guyane. De 1880 à 1883, il se lance dans l'orpaillage et de 1886 à 1887, il devient conseiller général pour la circonscription « Oyapoc-Kaw-Approuague » (Fauquenoy, M., *Ibid.*, p. 40).

D'un ton très léger, cet auteur s'adresse d'abord aux Guyanais, il précise que cet ouvrage ne leur apprendra rien car son objectif est d'amuser. Cette façon de préfacier son livre constitue un paradoxe car, certes le récit regorge de détails amusants, mais il est aussi ponctué de critiques et de réflexions pertinentes sur la société guyanaise. Une forme indirecte d'argumentation ponctue le récit centré sur un personnage qui a le souci de son entourage car ce dernier tente de convaincre le lecteur.

#### 4.2.1.2 Cadre et action du récit

L'action se déroule au moment où Atipa, personnage principal est en congé. Ce mineur qui porte comme surnom, Atipa, le nom d'un poisson du pays<sup>196</sup> travaille à l'intérieur de la Guyane et passe quelques jours chez lui à Cayenne. Le narrateur décrit principalement ses parcours au sein de la ville quand celui-ci se rend d'un lieu à un autre et qu'il rencontre un certain nombre d'amis. Les lieux sont sensés être connus des lecteurs. On apprend peu de choses sur Atipa ou sur ses amis. Il a une cinquantaine d'années ce qui suppose qu'il est né avant l'abolition de l'esclavage (1848) et que ses parents ont probablement été esclaves. On dit de lui qu'il est un Noir de l'Oyac, région proche de Cayenne. Il est grand et costaud. Il apprécie la cuisine et les produits du terroir. Les poissons, le gibier, les légumes et les fruits du pays sont nommés et décrits comme des mets appréciables. Boire un verre avec un de ses camarades est une action qui revient régulièrement dans le récit. Atipa est en vacances à Cayenne et il profite de son temps de loisir. Ainsi le lecteur l'accompagne à travers la ville. Lors de ses

---

<sup>196</sup> Nom donné en Guyane à une espèce (*Hoplosternum littorale*) de poisson chat-cuirassé vivant dans les zones marécageuses des bassins de l'Amazone, de l'Orénoque et du Parana (Argentine, Bolivie, Brésil, Guyane, Paraguay, Suriname, Venezuela...). Ordre des Siluriformes, famille des Callichthyidés. Taille maximum : 21 cm. <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/atipa/182442> (consulté le 12/03/2016).

rencontres, Atipa expose ses points de vue sur différents sujets, il est contre l'assimilation. Il défend sa culture et sa langue mais il est aussi imprégné par les valeurs coloniales où chacun doit rester à sa place, ainsi à plusieurs reprises il est question de ne pas se mélanger et il y a des bars où il évite d'aller.

Durant cette période le discours anticolonial n'a pas encore été défini et encore moins porté par un groupe ou une entité politique. On sent cependant dans les prises de position d'Atipa des accents de résistance et une forte préoccupation pour les questions politiques. Dans tous les chapitres, Atipa s'intéresse à la vie et à l'organisation de son pays. Il semble très au fait de ce qui s'y passe.

#### 4.2.1.3 Nature de l'ouvrage

Publié dans la seconde moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle, au moment où, en Europe se développe le roman réaliste, ce récit rédigé par un auteur qui a peut-être dû lire des romans appartenant à ce courant littéraire pourrait relever du même genre. Le narrateur campe en effet des dialogues de gens simples, toutefois, il ne propose aucune description comme on peut en trouver dans ce type d'ouvrages. Les emplacements où évoluent les personnages sont tout simplement nommés car le lecteur est sensé les connaître. Au moment où « des régions entières du monde sont devenues l'objet d'une attention coloniale » (Saïd, E. W., 2000), ce récit, formulé dans une autre langue que le français, se démarque des écrits produits par les Européens sur les colonies. L'attention aux lieux et aux personnages n'est pas marquée par le regard de celui qui découvre et qui cherche à se repérer en comparaison avec d'autres éléments plus familiers. L'écriture semble émaner d'une personne qui évolue au sein d'un univers connu et pour qui décrire n'est pas sa priorité. Raphaël Confiant relève que « C'est la structure principalement dialogique du texte qui donne à voir le paysage sur le mode [évocatif] et non descriptif » (1989, p.207). Au fil du récit, le lieu le plus évoqué est le *placer*, Il apparaît douze fois au cours des dialogues. Les personnages le mentionnent simplement. À ce moment, il représente un lieu symbolique pour ce pays qui connaît le rush aurifère depuis 1857. C'est le lieu où l'on vit sa peine, Cayenne, comme nous le constatons pour la plupart des personnages est un site de loisir où les bars ne manquent pas. Cette production littéraire survient au moment où le

conte créole guyanais a acquis une certaine maturité. Avec les dolos et les massaks, il représente, dans cette région d'Amérique le support littéraire emblématique de l'expérience atlantique qui concerne la traite négrière et l'exploitation des plantations aux Amériques. Dans les 12 chapitres que compte *Atipa*, on peut relever 75 dolos ou proverbes. Ces derniers ponctuent les conversations et viennent étayer les propos des acteurs. Parmi eux, une vingtaine fait référence au comportement des animaux, notamment ceux qu'on retrouve dans le bestiaire des contes. Les interlocuteurs d'*Atipa* les utilisent autant que lui. Ils viennent renforcer le point de vue de chacun. Pour Catherine Lepelletier (2014, p. 65-66), ces sentences peuvent être entendues comme le *sens commun*, la *doxa* qu'on oppose à la *paradoxa*. La seconde représentant des idées justes pas forcément reconnues, la première, le savoir non fondé, la *connaissance a priori*. Raphaël Confiant (1989, p.206) considère ce texte « comme une sorte de mi-chemin entre le conte créole, la saynète (genre théâtral traditionnel fait de courtes scènes), la nouvelle et le reportage journalistique, mêlé d'éléments scripturaux propres au roman ».

#### 4.2.1.4 *Atipa* le philosophe

Dans cette suite de tableaux, il n'y a pas à proprement parler d'intrigue, le héros se contente d'émettre des discours. Dans son analyse, Bernard Saint-Jacques (1989, p. 224) apprécie cette forme de dialogue comme moyen d'expression. Pour lui, « la pensée est une forme de conversation et la conversation est une activité sociale ». Il est frappé par la ressemblance avec les dialogues de Socrate. A l'image de ce dernier qui valorise l'agora, *Atipa* évolue au sein des lieux publics :

Tous les dialogues de Paré pou se situent dans des scènes de la vie ordinaire des Guyanais : le marché, le bal, les rues de Cayenne, la chasse, l'école ... mais chacun de ces dialogues comporte un message particulier. Il ne s'agit pas d'un enseignement organisé, d'un système achevé, mais de germes et de suggestions de pensées, d'opinions et de réflexions [...] *Atipa* est avant tout un homme d'action, un patricien. Il cherche à résoudre par le dialogue les problèmes les plus importants que les Guyanais ont à résoudre dans leur vie de tous les jours.

Comme Socrate, tout son être est tourné vers un *ars vivendi*, vers la praxis, les questions de la vie individuelle et sociale.

Dans ses dialogues, Atipa semble à la recherche d'une meilleure vie pour le pays. Il n'a pas forcément les solutions à tout mais il propose souvent des options. Au sein de son univers, il est constamment dans une quête d'auto-compréhension de lui-même et de son environnement. Comme l'a remarqué Bernard Saint-Jacques (1989, p. 229), chaque dialogue débute par des salutations et dans chacun d'eux, la structure discursive est chaque fois la même. L'interlocuteur d'Atipa est là pour valoriser la prestation du principal acteur. Il pose des questions, sollicite des explications, donne des conseils, émet une opinion, proteste, approuve, exprime des doutes, ou encore s'oppose. Parmi les sujets traités, l'enseignement religieux revient à plusieurs reprises. Pour lui, un religieux ne peut pas éduquer correctement.

#### **4.2.1.5 Atipa et la question religieuse**

Au chapitre IX, Atipa rencontre Guelman qu'il appelle « nègre des frères ». C'est pour lui, l'occasion d'exprimer son hostilité envers l'enseignement dispensé par les prêtres et les religieuses. À ce moment, l'enseignement laïc et gratuit est en plein essor et c'est la période où s'amorce l'évincement des congrégations religieuses en Guyane, notamment celles des frères Ploërmel qui prenaient en charge l'éducation des garçons (Farraudière, Y., 1989, p. 97). Pour Atipa, l'éducation doit être laïque. « Les affaires de l'Église ne doivent pas se mêler avec celles de l'école. Est-ce qu'au chantier on fait le catéchisme ? » s'exclame-t-il (1980, *Ibid.*, p. 92). Il incrimine surtout l'éducation des religieuses, les sœurs de Saint Joseph de Cluny qui ont à charge celle des filles. « Chez les sœurs, c'est la même chose. A la sortie de l'école, les élèves sont incapables de tenir une plume. Les sœurs ne peuvent pas leur montrer à faire une pimentade ni soigner leur mari et leurs enfants. Elles ne connaissent pas cela ». (1980, *Ibid.*, p. 92). Les propos tenus par Atipa caractérisent l'ambiance politique de l'époque. Présents au Conseil municipal de Cayenne et au Conseil Général, les radicaux

dont Henri Ursleur<sup>197</sup> vont faire pression pour laïciser les écoles en Guyane et Atipa semble partager leur conviction dans ce domaine. L'époque correspond à la mise en place par la IIIe république de l'école laïque, gratuite et obligatoire qu'elle institue définitivement. Face aux modérés dont Gustave Franconie<sup>198</sup>, les radicaux, d'abord minoritaires, finissent par obtenir la gratuité des écoles publiques de Cayenne et même, pour une période limitée, celle du collège où, cependant, très peu d'élèves sont admis (Farraudière, Y., 1989, p. 96). On retrouve chez Atipa un anticléricalisme populaire probablement imprégné des échos qu'il a pu avoir en France où, à ce moment, le débat est très prégnant sur cette question. Comme c'est souvent le cas, le personnage bénéficie de l'expérience de l'auteur qui a lui-même voyagé en France à cette période. Bernard Saint-Jacques (1989, p.237) n'hésite pas à prêter à celui-ci les mêmes opinions. Pour Parépou, la religion, les curés et l'enseignement religieux représentent un obstacle à la revalorisation de la langue et de la culture guyanaises. Son héros, Atipa, entreprend un réquisitoire contre ces institutions et traditions essentiellement étrangère. On peut se demander toutefois si Atipa est athée. Rien ne permet de l'affirmer. Atipa réagit aux croyances populaires qu'il récuse : « - Tout cela, c'est des bêtises [...] des inventions » rétorque-t-il à son ami Sorossi qui lui parle de Maskililis, de Manman-di-l'eau (Parépou, A., 1980, p. 76) mais il ne fait pas référence à Dieu. En fait, Atipa est surtout préoccupé par la politique.

#### **4.2.1.6 Politique, vie économique et sociale**

Atipa est très soucieux de son pays. Tout l'intéresse le concernant et il semble bien informé. Ecologiste avant l'heure, il déplore l'abattage des arbres qui a été effectué dans sa ville et il s'intéresse de près aux élections. On suppose que l'auteur de cet ouvrage doit être lui-même au fait de ces questions. Il apparaît en effet dans sa biographie, du moins dans celle de celui qu'on pense être l'auteur qu'il se présente aux élections du Conseil Général en 1886. Il est d'ailleurs élu.

---

<sup>197</sup> Henri, Louis, Hippolyte Ursleur (1857-1917) né le 2 mai 1857 à Cayenne, a exercé deux mandats à l'assemblée nationale (ou Chambres des députés) de 1898 à 1906.

<sup>198</sup> Gustave Franconie (1845-1910) né à Cayenne et décédé à Pointe-à-Pitre en Guadeloupe a été député de la Guyane de 1879 à 1910. [http://www2.assemblee-nationale.fr/sycomore/fiche/\(num\\_dept\)/3132](http://www2.assemblee-nationale.fr/sycomore/fiche/(num_dept)/3132) (Consulté le 15/12/2015).

Dans le chapitre V (*Ibid*, p.60), Atipa rencontre intentionnellement Néanmoins le politicien et il tente de le convaincre pour ne pas soutenir un candidat. Dès le début du dialogue, il attaque (c'est le verbe utilisé par le narrateur) : « On ne joue pas avec le droit de vote, c'est quelque chose de très dangereux qu'on peut comparer à un fusil dans la main d'un enfant » avance-t-il comme argument (*Ibid*. p. 63). On peut être frappé par le ton incisif d'Atipa car dans ce court chapitre, pour donner plus de poids à ses propos, il utilise pas moins de sept dolos. Toutefois, le regard critique que porte Atipa sur la société guyanaise relève plus d'une forme de résistance que d'une volonté d'émancipation, En fait, Atipa vise à faire réfléchir le lecteur sur la vie en Guyane et il le prend souvent implicitement à témoins notamment concernant les activités économiques ou l'orpaillage qui occupe une place prépondérante. Le vocabulaire associé à la prospection aurifère est très présent. Dans les quatre premiers chapitres, le mot *or* apparaît plus de vingt fois<sup>199</sup> et l'expression « au placer », lieu de référence<sup>200</sup>, douze, notons que chaque fois, cette expression renvoie à un lieu important pour beaucoup de personnages qui travaillent dans ce créneau. Car, c'est celui où se déroule l'essentiel de leur vie. Le récit illustre les déplacements fréquents que font les personnages dans le pays. Atipa a mis une journée pour venir de St Georges alors que son ami a mis quatre jours pour venir de Sinnamary. Il apparaît lors des échanges que ces Guyanais du XIXe siècle ont une connaissance experte de leur pays. Leurs conversations ont souvent lieu dans des bars au milieu d'autres hommes, dans la rue, dans une salle de bal, à domicile où chaque fois la présence féminine représente un détail ou une anecdote.

#### 4.2.1.7 Les personnages féminins

Certains personnages féminins apparaissent en effet mais on s'attarde très peu et c'est souvent pour les critiquer ou se moquer. La femme d'Atipa dont il est fait mention à plusieurs reprises semble cantonnée à un rôle d'épouse qui doit s'attendre à ce que son mari arrive à tout moment avec un ami pour manger. Elle a

<sup>199</sup> Dans l'édition de 1980, on trouve le mot *or* aux pages 37, 38,39, 43 (2),44(2), 45, 49, 52, 56, 74 (9), 76 (2).

<sup>200</sup> Dans la version de 1980, on retrouve le mot *placer* : p. 38, 39, 43, 44, 44, 49, 52, 56, 59, 60, 74, 75.

pour mission de préparer le repas notamment le poisson ou le gibier susceptible d'être rapporté par son mari. Elle parle peu et peut se fâcher. Mais elle sait se tenir, c'est du moins ce que nous fait comprendre le narrateur qui commente en précisant que « Madame Atipa était fâchée mais elle ne voulut pas le montrer devant Dorilas » (*Ibid.*, p. 51). Cette fâcherie ne devait pas être très forte car Madame Atipa propose deux plats ce jour-là. On perçoit dans les propos tenus par Atipa que ce dernier n'a pas une bonne opinion des femmes qui vivent autour de lui. Que ce soient les Nègresses qui se disputent et qui emploient des mots incompréhensibles (*Ibid.*, p. 40), ou celles qui aiment le vin comme les Blancs et qui en l'associant au « cacapoule » font du « vilain », celles qui vocifèrent en chœur (*Ibid.*, p. 47) ou les femmes de pêcheurs qui ont leurs clients préférés et se font prier (*Ibid.*, p. 45), les marchandes qui ne sont jamais pressées (*Ibid.*, p. 50), les femmes ne sont jamais présentées sous leur meilleur aspect. La conversation qu'il a avec Babeth pourrait donner à penser qu'il est capable d'amitié avec une femme mais le commentaire qu'il fait après sa rencontre est sévère. Pour lui, elle a été renvoyée parce « qu'elle mangeait tous les gésiers des poules » que sa patronne lui commandait d'acheter *Ibid.*, (p. 47). Atipa trouve les Mulâtresses prétentieuses : « Seuls la peau et les cheveux comptent pour elles. C'est ce que leur apprennent les sœurs » dit-il (*Ibid.*, p. 98). Il fait remarquer aussi que « les belles Mulâtresses ne veulent pas s'entendre appeler Nègresses ». N'est-ce pas une grosse bêtise ? (*Ibid.*, p. 89). La question des différences anthropologiques revient souvent dans le récit. L'auteur réagit à plusieurs reprises sur le schéma racial tel qu'il a été institué au XIX<sup>e</sup> siècle. Nous avons tenu compte de cet aspect et proposé deux poèmes qui traitent aussi de cette question pour la séance suivante. Dans le tableau que nous présentons ci-dessous, nous exposons le travail de lecture qui a été mené sur les deux sites avec les deux groupes d'élèves concernés par cette activité.

**Tableau n°1** Déroulement de la séquence de lecture de l'ouvrage *Atipa* (1885)

Titre des séances	Consignes et déroulement proposé	Modalités de travail	Objectifs	Supports de recherche
1 Présentation et lecture.	Après une brève présentation de l'ouvrage dont la lecture de la préface, les élèves sont invités à lire le texte proposé et à noter leurs commentaires sur une feuille. Insister sur la présence du travail écrit.	Groupe de 15 à 20 élèves (2 groupes).  Travail individuel.  Production d'un écrit.	Lire un ouvrage sans étude préalable.  Matérialiser immédiatement son propre rapport au texte.	Observation des pratiques de lecture.  Notes de lecture des élèves. (à récupérer)
2 Lecture et relecture. Formulations orales.  (séance double)	Poursuite de lecture du texte (ou relecture) avec notes. Echange en petits groupes puis formuler ses impressions à l'oral.	Groupe de 15 à 20 élèves (2 groupes)  Production orale et écrite.  Ecoute des prestations.	S'exprimer sur une lecture.  Matérialiser immédiatement son propre rapport au texte.	Enregistrement des prestations orales.  Notes de lecture des élèves. (à récupérer)
4 Entretien individuel semi directif sur son expérience de lecteur. (travail volontaire)	Répondre librement aux questions en tenant compte de sa propre expérience.	Individuel.	Faire ressortir les éléments permettant de mettre en évidence que le sujet a mobilisé des ressources en termes de construction citoyenne	Entretien enregistré.

#### 4.2.2 Poésie et anthropologie

Comme nous l'avons expliqué, nous voulions que notre étude, à la marge du cours de lettres, ne soit pas perçue comme une activité trop extérieure et puisse correspondre au cheminement pédagogique de la classe de seconde. Nous avons donc proposé aussi une séance de poésie centrée sur une thématique et où il a été question comme pour les séances de lecture du roman *Atipa* de recueillir les premières impressions des lecteurs. Nous avons donc repris le même principe de travail sauf que, pour leur permettre de rentrer d'abord dans la musicalité des textes, les deux poèmes que nous avons choisis ont été lus par les enseignants avant une lecture silencieuse et personnelle des lycéens. Serge Martin (2010) qui considère la place de la poésie dans l'enseignement du français et qui déplore qu'elle soit souvent trop instrumentalisée ou même délaissée recommande de « laisser les œuvres agir » et de « laisser les élèves agir avec elles ». Pour lui, il faut « faire confiance aux œuvres comme poèmes en l'occurrence, pour entraîner les élèves dans l'apprentissage, la connaissance, le travail et l'amour, la raison et l'affect ». Après la lecture, nous avons demandé aux jeunes de noter leurs premières impressions et nous avons organisé ensuite un échange oral sur ces poèmes. Nous voulions les amener à partager ces impressions et produire ensemble une lecture plus aboutie. En ce sens qu'apprendre, c'est partager en faisant siens des conduites et des valeurs communes, des représentations et des conceptions communes, des savoirs et des savoir-faire communs et que ce processus d'appropriation est un processus de socialisation au sens où l'entend Christine Delory-Momberger (2003, p. 126).

Le programme de lettres de seconde prévoit une séquence sur la poésie avec comme consigne de couvrir la période du XIXe au XXe siècle, soit celle du romantisme au surréalisme<sup>201</sup>. Nous avons choisi un poème d'Ismaÿl Urbain qui date de 1834 et un poème de Léon-Gontran Damas de 1937. Nous présentons ici comment ces deux poèmes centrés sur le thème des décalages anthropologiques que nous avons soulignés sont liés à la vie et à l'œuvre des auteurs. Nous insistons

---

<sup>201</sup> *Ibid.*

particulièrement sur l'œuvre du premier parce qu'elle est moins connue que celle de Damas surtout dans son rapport avec la Guyane. Nous présentons aussi des éléments biographiques qui permettent de situer au mieux les poèmes proposés aux lycéens.

#### 4.2.2.1 La Noire ou l'éloge d'Ismaïl Urbain

L'auteur du poème *La Noire* est un écrivain qui exerça le métier de journaliste et d'interprète. Ce dernier, bien que né à Cayenne en 1812 d'une mère libre, d'ascendance africaine, et d'un père Blanc est peu connu en Guyane. Nous avons vu qu'en ce XIX<sup>e</sup> siècle, où il est question d'un discours scientifique qui hiérarchise les races et d'une France qui colonise une grande partie de l'Afrique et de l'Asie, celui-ci se trace une voie singulière de métis en étant à la fois chrétien et musulman. Ses écrits inédits pour la plupart sont surtout connus par quelques spécialistes dont Philippe Régnier<sup>202</sup> qui le décrit comme un « poète et écrivain qui n'a pas obtenu, ni même recherché, une notoriété littéraire, » et qui : « a inventé – avant la lettre – une écriture poétique de la *négritude*. » (Régnier, P., 1989). Il affirme avec Michel Levallois<sup>203</sup>, que son « point de vue allogène » et son « écriture lyrique annoncent avec un siècle d'avance la littérature francophone ». À l'âge de huit ans, Thomas reçoit une éducation dans un lycée de Marseille. Son père, Urbain Brue, qui dans cette ville se fait passer pour son tuteur, est négociant et originaire de La Ciotat. Celui-ci a vécu plusieurs années en Guyane où il a entretenu une relation avec Marie Gabrielle Appoline, une femme de couleur dont la mère était Noire et esclave et avec qui il a eu douze enfants. Six deviendront adultes parmi lesquels Thomas. Ce géniteur n'a jamais voulu reconnaître les enfants guyanais issus de cette

---

<sup>202</sup> Directeur de recherche au C.N.R.S., ce spécialiste est aussi directeur du LIRE (« Littérature, idéologies, représentations, XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles »), secrétaire général de la Société des Études saint-simoniennes, membre du conseil de rédaction et de la rédaction de la revue *Romantisme*, directeur de l'ARC 5 de la Région Rhône-Alpes, membre du conseil d'administration de la Société des Études romantiques et dix-neuviémistes (SERD), président de la Société des Amis de la Bibliothèque de l'Arsenal (SABA). <http://lire.ish-lyon.cnrs.fr/spip.php?rubrique108> (Consulté le 18/10/2014).

<sup>203</sup> Michel Levallois, haut fonctionnaire à la retraite et président de la société des Saint-simoniens, a soutenu, en 1999, une thèse sur l'Algérie franco-musulmane d'Ismaïl Urbain à l'école des Langues orientales (INALCO). Il a aussi publié, à partir de 2000, des rééditions commentées des ouvrages de Thomas Ismaïl Urbain et des articles traitant de l'œuvre de cet écrivain et des saint-simoniens.

union, toutefois, il assure à certains d'entre eux une éducation en France. Thomas porte alors apposé à son prénom le nom d'Urbain, prénom de son père. Après ses études, celui-ci effectue un bref séjour à Cayenne où son père l'a renvoyé pour s'occuper de ses affaires mais il abandonne ce projet. Ce métis illégitime, qui, par la suite exprime sa crise d'identité dans ses écrits, a probablement du mal à s'intégrer dans la société cayennaise d'alors, d'autant plus que les affaires en question ne sont pas très florissantes. N'ayant pas vécu par la suite dans son pays natal, ses écrits ne sont pas intentionnellement reliés à celui-ci, toutefois certains éléments y faisant référence transparaissent dans ceux-ci.

#### 4.2.2.1.1 La Guyane présente :

La première œuvre majeure produite par celui qui ne s'appelle pas encore Ismaïl Urbain est un récit de voyage. Il a à peine 21 ans. De retour en France, il s'est trouvé une famille, celle des saint-simoniens et a adhéré à leur projet utopiste et socialiste. Avec eux, après l'emprisonnement des chefs de ce mouvement qui menaçait l'ordre établi<sup>204</sup>, en 1833, il part pour Constantinople. Là, le groupe finit par en être chassé. Leur destination finale est l'Égypte où certains saint-simoniens sont déjà installés. Ce voyage qu'il relate dans ce récit va donner une nouvelle dimension à son existence. Celui-ci a fait l'objet d'une édition en 1993 par Philippe Régner sous le titre *Voyage d'Orient suivi de Poèmes de Ménilmontant et d'Égypte*. Enrichi de notes, il a été commenté lors de colloques traitant de la question des métissages en littérature ou ceux consacrés à l'œuvre de ce natif de Guyane<sup>205</sup>. Jérôme Debrune (2002), dans une approche où il est question de *La part de l'autre dans la quête de soi* y souligne la présence de référents sur ce pays. Il montre notamment : « qu'une fois en Égypte, Urbain fait presque immédiatement un parallèle avec sa Guyane natale et assimile les deux sociétés ». Il relève notamment ce passage où, après avoir assisté à un mariage chez des

---

<sup>204</sup> En 1832, Enfantin (1796-1864), qui a réuni pour une retraite dans sa maison de Ménilmontant une quarantaine d'adeptes du saint-simonisme, sera condamné avec certains de ses acolytes à un an de prison pour outrage aux bonnes mœurs.

<sup>205</sup> Parmi ces colloques : *Métissages littéraires*, XXXIIe congrès de la SFLGC, Saint-Etienne, 8-10 septembre 2004.

chrétiens maronites, Thomas Urbain écrit : « Cette danse lascive, ces cris, tout ce peuple en joie, me rappelaient le souvenir enivrant d'un de nos jambeh de noirs. Aussi j'ai été mille fois tenté de me lever et d'aller me mêler à la danse ». Le terme de jambeh n'est peut-être pas celui qu'on utiliserait aujourd'hui pour faire le lien avec les danses traditionnelles de Guyane, notamment les danses héritées de la période de l'esclavage. Il est évident toutefois que ce ressenti exprimé ici est directement relié à son enfance guyanaise et à son ascendance africaine. Jérôme Debrune note encore à propos de ce récit de voyage : « Alors qu'il se sent une exception en France du fait de l'injustice qui pèse sur sa naissance et ses origines, il avoue éprouver une complicité entre lui et les Arabes. L'Égypte devient, pour ainsi dire, une Guyane où il aurait sa place ». D'autres références à ce pays dans ses œuvres nous intéressent. Avant son départ, Thomas Urbain a vécu quelques mois à Ménilmontant avec les saint-simoniens. Là, il a écrit des poèmes. Parmi eux<sup>206</sup>, *La Noire* où il évoque un fruit du terroir, la sapotille : « ... Je suis noire ! — mon sein est attrayant ; mes mamelles sont comme la sapotille, dures et douces ; elles sont prêtes à s'élancer au devant des caresses de l'homme... ». La sapotille, ce fruit qui, jusqu'à aujourd'hui, est peu connu en France est cultivé en Guyane. On utilise son nom pour qualifier un teint de peau qui se distingue par un beige clair mat et qui évoque la couleur de l'écorce de celui-ci. Léon-Gontran Damas cite lui-même la tonalité de la chair de ce fruit originaire d'Amérique centrale pour dépeindre les lèvres de celle qu'il nomme l'Autre dans son poème *D'où vient que*<sup>207</sup> :

Le poème d'Ysmaïl Urbain, *La Noire*, se démarque des critères de beauté de l'époque et rend hommage à la femme noire. Débutant avec « Je suis noire mais belle », celui-ci fait référence au « cantique des cantiques »<sup>208</sup> mais il évoque aussi la Guyane. La femme dont il est question porte le vêtement que les

---

<sup>206</sup> Édité dans l'ouvrage par Philippe Régnier (voir bibliographie).

<sup>207</sup> Extrait de : Damas, Léon-Gontran. *Pigments Névralgies* (1962).

<sup>208</sup> Le *Cantique des Cantiques* ou *Cantique de Salomon* est un extrait de la bible (ancien testament) et se présente sous la forme d'une suite de poèmes ou de chants d'amour alternés entre une femme et un homme.

Guyanaises utilisent toujours quand elles se parent aujourd'hui du costume traditionnel : le K'amza qu'il nomme *camisa*.

Je suis noire ! — ma taille est légère et harmonieusement balancée  
ainsi que la tige flexible de ce bananier qui compte mes années

Venez me voir marcher avec mon Camisa de fêtes, quand le vent  
l'entr'ouvre et vous laisse admirer ma belle cuisse si lisse ! ...

Le Kam'za, ce carré d'étoffe que les femmes nouaient autour de la taille avait sa raison d'être pour soutenir les reins dans les travaux agricoles et certaines personnes l'utilisent encore en Guyane à cette fin. Dans les différentes danses créoles, celui-ci joue un rôle car il accompagne les gestes des bras. Les danseuses le saisissent par les deux coins tombants qui ne sont pas noués et les relèvent tour à tour ou spontanément pour suivre la cadence des tambours. On imagine mal le geste sans cette pièce d'habillement. Il y a bien sûr les mouvements du corps qui suivent aussi ainsi « La tige flexible de ce bananier » évoque bien la souplesse nécessaire à cet exercice. Ces souvenirs, ces images liées au pays restent présents dans l'esprit de Thomas Urbain.

En Égypte, côtoyant des descendants d'Africains, il retrouve une part intime de lui-même liée à son origine. Quelques temps après son arrivée, il se lie à la famille du docteur Dussap, sympathisant saint-simonien installé dans ce pays. Il donne des cours de français à ses enfants et apprend lui-même l'arabe. Il tombe amoureux d'Halimeh, sa femme, une Noire d'origine abyssienne qui est arrivée en Égypte esclave et que le docteur a affranchie en l'épousant. Celle-ci ramène Ysmayl Urbain à ses origines métisses et l'habille dans le costume égyptien moderne. Sa perte, puis celle de sa fille dont il s'éprend ensuite l'affecte profondément. Par amour, il se convertit à l'Islam et appose le nom d'Ismaïl à Thomas.

O vous, tous les martyrs du travail, noirs, esclaves, prolétaires de  
toutes les nations, de toutes les couleurs, vous qui êtes les réprouvés de ce

monde, savez-vous qu'il y a parmi les hommes un apôtre qui travaille pour votre gloire et pour votre bonheur ?...

Vous ne me connaissez pas, vous ne savez pas d'où je viens, ce que je veux... Je suis des Amériques chaudes, j'ai du sang noir dans les veines...

Suez, 18 février 1834.

#### 4.2.2.1.2 Un métis qui affirme ses deux cultures

Pour son baptême, il choisit lui-même ce nom de prophète Ismaïl commun à la religion chrétienne et à celle de l'islam. Avec ce métissage culturel, il réalise ce à quoi il est déjà préparé. Jérôme Debrune, à la lecture du *Voyage d'Orient*, a noté « l'absence de dépaysement » qui caractérise celui-ci. Il relève qu'Ismaïl Urbain a déjà lu un spécialiste de l'orient Volney<sup>209</sup>, quand il entreprend ce voyage. Il précise que celui-ci a aussi été initié aux valeurs de l'Islam et il note toujours à propos de ce journal « qu'Emile Barrault, une figure du saint-simonisme, récitait à l'attention du groupe des passages du Coran pendant la traversée de la Méditerranée » en utilisant la version traduite de Claude Savary (1783). Ismaïl Urbain ne correspond pas à la grille d'analyse proposée par Edward W. Saïd dans *L'orientalisme* (2003) où celui-ci insiste sur le regard condescendant des Européens durant leur voyage en Orient et qui remarque que « le fait d'être un Européen en Orient implique *toujours* que l'on ait conscience d'être distinct de son entourage, et d'être avec lui dans un rapport d'inégalité » (*Ibid.*, p. 184).

Ce natif d'une colonie où il a passé son enfance n'a pas ce regard condescendant sur *l'Autre*. D'emblée, il est très attiré par sa religion. Fils d'une descendante d'esclave, il est sensible à ce précepte de l'Islam. Le Coran comme le droit musulman accordent alors, à la mort du maître, la liberté à sa concubine

---

<sup>209</sup> Il s'agit ici de C.-F. Chasseboeuf dit Volney, cet universitaire (histoire, linguistique) l'un des principaux inspirateurs de l'expédition d'Égypte de Napoléon publie *Voyages en Égypte et en Syrie* (1787) après un séjour de quelques mois dans ces deux pays. Au XIX<sup>ème</sup> siècle, cet ouvrage servira de référence à beaucoup de voyageurs français dans les pays dits orientaux.

esclave ainsi qu'à l'enfant qu'elle avait eu de lui et de son vivant. Ce que, dans le même temps ne permettait pas le code noir dans son lieu natal où, toujours en vigueur à ce moment là, il ne fut aboli qu'en 1848. Dans sa *Notice chronologique*<sup>210</sup>, il explique la motivation de sa conversion qu'il parachève par une circoncision. « Il est certain que j'ai obéi avant tout à une inspiration de ma foi St-simonienne ; de mon propre mouvement et sans consulter aucun de mes amis : j'ai obéi aussi à une impulsion provenant de mon origine qui se rattache à la race noire ».

#### 4.2.2.1.3 La question de la race pour Ismaïl Urbain

Ismaïl Urbain est sensible à la construction hiérarchique des races telle qu'elle est définie à son époque. Sa filiation non légitime est liée à la démarcation juridique qui existe dans son pays natal à l'égard des personnes dites de race inférieure et qui interdit les mariages inter-raciaux. En se convertissant, il déclare : « Je veux prendre sur moi et avec moi les bâtards, les esclaves, les noirs, puis les musulmans, les renégats ». En 1839, Gustave d'Eichtal publie avec son consentement et sa signature : *Lettres sur la race noire et la race blanche*. Cet ouvrage réunit une correspondance échangée entre les deux auteurs. Gustave d'Eichtal soumet à Ismaïl Urbain l'idée qu'il existe une race femelle et une race mâle, la première, la noire, la seconde, la blanche et il présente toute une série de caractéristiques liées à l'une ou à l'autre.

Ismaïl Urbain, qui a surtout côtoyé des esclaves domestiques, lui répond : « En parlant de l'amour des noirs pour la vie domestique, d'intérieur, de famille, de dévouement et de plaisir, j'arrive à me rencontrer avec vous dans cette pensée : le noir c'est la race femme. »<sup>211</sup> La proposition d'Eichtal s'inscrit dans la recherche des saint-simoniens qui aspirent à fonder la « *grande famille de la terre* », toutefois, celle-ci ne répond pas vraiment aux attentes du fils naturel de monsieur Urbain Brue. Ce dernier, déplorant les souffrances et l'ignominie de l'esclavage, chante, un siècle avant les poètes de la Négritude la beauté et la

---

<sup>210</sup> Notice chronologique de 1883 (ARS. Ms 1373/11 6) *Les écrits autobiographiques d'Ismaïl Urbain* (1812-1884) par Ana Levallois, Maisonneuve et Larose, 2005. p.104.

<sup>211</sup> Extrait de l'ouvrage : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k82294t/f44.image>.

réhabilitation de la race noire dans son poème *Au miroir du Père*. (Ouadynh le 27 janvier 1834).

C'est toi !

C'est bien toi !

Thomas Urbain de Cayenne

de race noire et esclave.

C'est toi !

C'est bien toi qui te vois là dans ma glace.

#### **4.2.2.1.4 La question coloniale**

Après son retour d'Égypte, sur les conseils et avec l'appui des saint-simoniens, il part en qualité d'interprète en Algérie. Il arrive à Alger en 1837 avec le projet de rapprocher l'Orient de l'Occident et les deux religions dont il est l'adepte. Il se marie avec une jeune arabe de Constantine. Au cours des années qui suivent, il réalise le dilemme dans lequel il est engagé. Il se trouve malmené par la guerre que mènent les Français qu'il cautionne malgré lui et son attachement à une population déterminée à défendre sa culture, sa religion et ses mœurs contre l'envahisseur. Sa position procède plus de l'empathie que de l'analyse politique. Pour alimenter sa réflexion, il ne peut pas bénéficier des concepts théoriques qui se développeront par la suite sur cette question car les discours anticolonialistes n'existent pas encore. Les saint-simoniens avec qui il a partagé leur vision utopique du monde pendant la retraite de Ménilmontant s'insèrent chacun dans le système impérialiste français qui se développe. Il est très isolé quant au choix qu'il fait et il se trouve seul à défendre les Musulmans algériens auprès des autorités françaises car les Arabes qui apprécient son soutien ne le reconnaissent pas vraiment comme un des leurs. Ainsi son travail d'écrivain va principalement se recentrer sur les essais journalistiques bien qu'il se consacre aussi à des récits autobiographiques.

#### 4.2.2.1.5 La réception de son œuvre en Guyane

Rédécouverte il y a une vingtaine d'années dans le cadre des recherches sur les saint-simoniens, l'œuvre d'Ismaÿl Urbain est reçue timidement depuis par le public guyanais. Dans leur *Introduction à la littérature guyanaise* publiée en 1996, Biringanine N'Dagano, et Monique Blérald-N'Dagano retiennent un large panel d'auteurs dont cet écrivain. Ce support destiné aux activités pédagogiques des enseignants travaillant en Guyane est actuellement épuisé. Mais il est difficile d'évaluer son impact quant aux travaux qui ont été réalisés depuis dans le cadre scolaire notamment concernant l'œuvre de cet écrivain. Le 7<sup>e</sup> salon du livre de Cayenne qui s'est tenu du 19 au 22 mai 2010 à Cayenne a rendu hommage à cet écrivain et Michel Levallois<sup>212</sup> qui a été invité pour cette occasion a donné une conférence sur sa vie et son œuvre. Une cinquantaine de personnes assistaient à celle-ci avec parmi eux des militants anticolonialistes qui avaient été attirés par une présentation critique de ce conférencier sur la situation dévoyée des DOM<sup>213</sup>. Ils ont été déçus par la présentation du profil de ce natif de Guyane trop assimilationniste à leurs yeux<sup>214</sup>. Dans sa thèse sur la littérature guyanaise, Catherine Lepelletier (2014) y consacre quelques pages en le présentant comme une voix nouvelle et son travail a été exposé sur les médias comme un ouvrage de référence. Pourtant, à part quelques émissions consacrées à cet écrivain, les différents médias de la place ont accordé peu d'importance à celui-ci. En 2013, en France, plusieurs manifestations centrées sur le bi-centenaire d'Ismaÿl Urbain ont eu lieu. En Guyane, les acteurs intéressés par la promotion de la littérature guyanaise ont été principalement mobilisés par la célébration du centenaire de Léon-Gontran Damas. Ce dernier est né précisément un siècle après cet écrivain que nous venons de présenter.

---

<sup>212</sup> *Ibid.*

<sup>213</sup> Sur le site de la centrale syndicale UGTG de Guadeloupe, dans un article, Michel Levallois met l'accent sur la situation de cette départementalisation dévoyée qui selon lui, alors qu'elle devait assurer l'égalité avec la métropole favorise « ...le clientélisme plutôt que la prise de responsabilités des élus et des assemblées locales, politiques, syndicales et patronales, bridant les capacités et les initiatives d'une jeunesse en mal d'identité, désespérant de son avenir. » [http://ugtg.org/article\\_938.html](http://ugtg.org/article_938.html).

<sup>214</sup> Échanges lors de la manifestation avec quelques personnes présentant ce profil et ayant assisté à cette manifestation.

#### 4.2.2.2 Blanche ou la rage de Léon-Gontran Damas

Le poème *La Noire* (1834) que nous venons de situer dans l'œuvre d'Ismaïl Urbain traite du même thème que celui de *Blanche* extrait du recueil *Pigments* (1937) de Léon-Gontran Damas. La question de la race liée à la dévalorisation d'un phénotype y est abordée par des écrivains qui présentent le trait commun d'être né, avec un siècle d'écart, dans la même ville. Cependant, dans son parcours nourri d'abord par les riches rencontres qu'il fait et l'émulation intellectuelle des années trente dans laquelle, très jeune il est entraîné, Damas développe, avant tout, le souci d'être soi-même, et de considérer sa propre histoire.

##### 4.2.2.2.1 Léon-Gontran Damas : les rencontres

Figure incontournable du mouvement de la Négritude, Léon Gontran-Damas que nous avons présenté à plusieurs reprises naît le 28 mars 1912 à Cayenne. Son enfance qui se déroule dans cette ville, endeuillée par la perte de sa sœur jumelle en bas âge, celle de sa mère un an après, puis sa grand-mère l'année suivante (Racine, D., 1983, p.25) prend fin à 12 ans. Ce futur poète, resté muet jusqu'à six ans poursuit, comme nous l'avons déjà évoqué ses études secondaires en Martinique où il rencontre, dès la classe de 6ème Aimé Césaire. À partir de 1928, il est admis au lycée de Meaux puis dès 1929, il se fixe à Paris où il entreprend des études de Russe et de Japonais qu'il abandonne pour étudier les lettres et, « pour satisfaire » sa famille, suivre des cours de droit (*Ibid.*, 1983, p. 27). Nous avons déjà évoqué l'importance des relations qu'il établit dans cette ville, il y rencontre Léopold S. Senghor et d'autres Africains, retrouve Aimé Césaire et fréquente le cercle littéraire de la Martiniquaise Paulette Nardal, secrétaire de *La Revue du Monde Noir*. Là, il côtoie des Antillais dont Étienne Léro<sup>215</sup> et des Guyanais notamment René Maran et Félix Éboué<sup>216</sup> ou encore des

---

215 Étienne Léro (1910-1939) est un écrivain martiniquais cofondateur du groupe Légitime Défense fondé à Paris en 1932. Ce dernier publia une revue du même nom qui se présentait avec une ligne éditoriale marxiste et surréaliste. (Un seul numéro paraît).

216 *Ibid.*

Haïtiens et parmi eux le docteur Jean Price-Mars<sup>217</sup>. Il fait aussi la connaissance d'Afro-Américains dont le poète Langston Hughes<sup>218</sup> et le philosophe Alain Locke<sup>219</sup>. Dans un entretien qu'il accorde en 1970 à Marc-Vincent Howlett (2013), Damas rend compte des liens qui existaient entre ces différents personnages et la richesse des échanges qui se construisaient entre eux. Ainsi, dans cette conversation, après avoir rappelé tous les journaux qui paraissent dans les années trente en France dont ceux produits par les ressortissants des colonies, Damas précise :

Je peux dire du reste que nous les lisions tous ; nous les « futurs » de la négritude, nous lisions tous ces journaux et nous nous les repassions. Nous ne pouvions pas tout acheter, mais nous désignions deux ou trois personnes pour en acheter trois ou quatre par semaine et, en fin de semaine, nous faisons une espèce de relevé de presse collectif pour nous permettre de savoir où nous allions, sachant d'où nous venions et ce que nous voulions faire.

Damas s'inscrit aussi à l'Institut d'Ethnologie de Paris, là, condisciple de Michel Leiris<sup>220</sup> et de Jacques Roumain<sup>221</sup>, il a pour professeur Paul Rivet et

---

<sup>217</sup> Médecin et homme politique, Jean Price-Mars (1876-1969) qui est avant tout sociologue et ethnographe exerce, selon Jean-Marc Moura (2007, p. 125), une forte influence sur Damas car il vient de publier *Ainsi parla l'oncle* (1928), ouvrage qui illustre la prise de conscience de son africanité et critique la classe intellectuelle haïtienne qui se comporte comme des "Français colorés".

<sup>218</sup> Langston Hughes (1902-1967), poète majeur du mouvement Harlem Renaissance a produit une œuvre importante centrée sur la culture noire américaine. Considéré comme prosateur humoriste, il a produit aussi un théâtre de protestation et même des comédies musicales. Jusqu'à sa mort, il reste très engagé politiquement contre l'exploitation capitaliste et le fascisme.

<sup>219</sup> *Ibid.*

<sup>220</sup> Michel Leiris (1901-1990), écrivain et ethnologue français est d'abord proche des surréalistes. Après ses études à l'Institut d'ethnologie, il prend la responsabilité du Département d'Afrique Noire. Adeptes de l'existentialisme sartrien, il est un des fondateurs de la revue *Les Temps modernes*. Il participe aussi avec Alioune Diop, Aimé Césaire et Georges Balandier à la fondation de la revue *Présence africaine* (1945) et prend, à plusieurs reprises, position contre le colonialisme.

<sup>221</sup> Au moment où Damas rencontre Jacques Roumain (1907-1944), cet écrivain haïtien connu surtout pour son roman *Gouverneurs de la rosée* (1944) a été déjà été emprisonné dans son pays en 1929 pour délit de presse et en 1934 pour conspiration communiste. Ami de Langston Hughes, il se trouve alors en exil en Europe.

Marcel Mauss<sup>222</sup> (*Ibid.*, 1983, p. 28). Ce dernier lui confie en 1934 une mission ethnographique sur la Guyane. Parallèlement, Lucien Vogel, directeur de *Lu et Vu* lui demande un reportage sur ce déplacement. C'est pour Damas l'occasion de retrouver son pays natal. À partir de ce séjour, mené avec l'œil de celui qui a pour mission d'observer, Damas publie son essai *Retour de Guyane* (1938) que nous avons déjà introduit et dont nous avons extrait certains passages pour la présentation de notre cadre conceptuel (partie1). Il y a probablement aussi pour lui la (re)découverte de son pays alimentée par les concepts qu'il a intégrés depuis. On peut imaginer les retrouvailles de Damas et tout le travail analytique qu'elles doivent produire en lui. De nouveau à Paris, c'est d'abord à travers les poèmes que Damas s'exprime.

#### 4.2.2.2.2 Le poète

Innovant la poésie d'expression française et publiés dès 1934 dans la revue *Esprit*, les premiers poèmes de Léon-Gontran Damas sont réunis dans son recueil *Pigments* (1937). L'influence du surréalisme y est présente<sup>223</sup> et le souffle créole qui imprègne toute son œuvre aussi (Hazaël-Massieux, M.-C., 2014, p. 117) mais c'est surtout l'inquiétude permanente d'être soi-même qui motive le poète. Damas y exprime sa révolte et revendique son identité, celle qu'il souhaite se définir et non celle qu'on lui assigne. Cette œuvre initiale du mouvement de la Négritude et où un poète attire pour la première fois l'attention sur la question de la race et de la colonisation correspond tout à fait aux idées de l'auteur qui refuse les valeurs imposées par l'Europe. Comme nous l'avons déjà souligné, dans toute son œuvre, Damas insiste sur son refus de l'assimilation et cette position est exprimée avec beaucoup de force dans *Blanchi*, poème qui figure dans ce recueil

---

<sup>222</sup> Considéré comme le « père de l'ethnologie française », Marcel Mauss (1872-1950) fut le neveu et élève de Durkheim. Connue pour ses théories dont celle du don et du contre don ou de fait social total et ses célèbres études sur les techniques du corps, la religion ou la magie, il est considéré aussi comme l'un des pères de l'anthropologie, il a été élu au Collège de France en 1930 dans la chaire de sociologie.

<sup>223</sup> Nous avons déjà signalé que ce recueil était préfacé par Robert Desnos avec qui Damas était lié par amitié et à qui il dédie un de ses poèmes *Croyez m'en*. (*Ibid.*)

et que nous avons retenu. Pour lui, blanchi est une « abominable injure », il refuse d'être traité d'assimilé.

Alors qu'Ysmaÿl Urbain, tout en partant du bon sentiment de valoriser un phénotype, s'excuse dans son poème *La Noire* et fait dire à celle qui se propose aux caresses des hommes « Je suis Noire cependant », Damas tranche : « Blanchi Abominable injure qu'ils me paieront fort cher ». Car, pour lui, il n'est pas question de jouer à être ce qu'on n'est pas. Et il accuse les négriers d'avoir cambriolé son Afrique, d'avoir commis des actes de cruautés, rythmant en cadence les « coups de fusil » aux « coups de roulis ». La révolte est là latente dans le poème : « Quand l'Afrique voudra la paix rien que la paix » sous-entend les luttes pour y arriver. Nous avons hésité pour choisir un poème de cet écrivain guyanais qui a par ailleurs publié d'autres recueils dont *Graffiti* (1953) et *Névralgies* (1966) ainsi que *Black Label* (1956). Dans ce dernier recueil qui paraît après un séjour d'un an du poète en Guyane, le pays est très présent. Il débute d'ailleurs par des références à cette terre, « Terre des parias », celle où se sont heurtés des hommes de races différentes. Ainsi : « Trois fleuves trois fleuves coulent trois fleuves coulent dans mes veines » s'exprime-t-il avant d'évoquer la solitude et le chagrin qui l'ont saisi dans la capitale, puis de s'en prendre à ceux qui s'acharnent à vouloir être ce qu'ils ne sont pas et qu'on voit défiler sur un fond historique lié à la traite négrière. Il y a aussi les amours de jeunesse et cet amour interdit par la ligne de couleur à ne pas franchir. Celle qui s'attache à l'âme du poète nomme les lieux qui lui sont chers, ainsi ceux-ci sont appréhendés de l'extérieur dans un « tout au bout du monde LÀ-BAS » (1956, p.61). La relation entre Damas et sa terre natale est contée à partir d'images et de sensations enfantines, celle-ci est marquée par la distance imprégnée par l'attachement fort du poète pour son pays. Distance (physique) et fort attachement caractérise d'ailleurs la relation de Damas avec la Guyane.

#### 4.2.2.2.3 Léon-Gontran Damas et la Guyane

Cette distance initiée par son premier départ à douze ans (Antonella, E., 2007, p. 519) se voit accentuée par son mandat politique trop bref dans ce pays. En effet, élu député de la Guyane en 1948, après la mort de René Jadfard (1947),

Damas, après « une intense activité parlementaire » (Antonella, E., 2007, p. 517) n'est pas été réélu à l'issue de sa mandature. Pourtant très actif durant cette dernière, il présente plusieurs propositions de loi concernant les DOM<sup>224</sup>. Pour la Guyane, il demande la suppression du territoire de l'Inini, la dévolution des biens des anciens services pénitentiaires coloniaux, la modification de l'organisation judiciaire et la création d'un bureau forestier et agricole ainsi qu'un « Institut français d'Amérique tropicale. Comme le formule Lydie Ho Fong Choy-Choucoutou (2014, p. 207) « Faire exister la Guyane comme pays pour lui passe par l'appropriation ou la réappropriation de son espace et par la valorisation de ses potentialités foncières, minières et forestières ». En 1949, ce député participe également à la commission d'enquête sur les événements tragiques survenus en Côte-d'Ivoire et il en rédige le rapport d'enquête. Les électeurs Guyanais ne renouvelant pas son mandat en 1951, Damas qui ne se représente pas par la suite a peu l'occasion de revenir en Guyane. Dans la période qui suit, il y fera principalement un séjour d'un an (1955-1956) qu'il consacre à faire des recherches au service des archives précédé par une tournée de conférences pour le compte du ministère des Affaires Étrangères, dans différents pays de la Caraïbe (1952). Une autre tournée dans divers pays d'Afrique lui succède (1953-54). À cette période, Damas affirme son rôle de médiateur dans ce qu'on ne nomme pas encore les études postcoloniales. Dans cette perspective, pour ce qui le concerne, son action est centrée sur les diasporas africaines et le continent d'origine.

#### **4.2.2.2.4 Médiateur d'un discours émancipateur**

Après plusieurs années d'activité à la Société de Radiodiffusion d'Outre-Mer (1958-1962) où comme conseiller technique, il donne la parole aux écrivains

---

<sup>224</sup> Ces propositions pour les départements d'outre mer traitent des circonscriptions électorales, des modalités d'application de la sécurité sociale, du maintien de crédits nécessaires pour les investissements, de la mise en place de la caisse nationale des retraites des agents du service public, du financement de prêts aux agriculteurs ou du transfert gratuit des biens de chacune des formations hospitalières appartenant à l'Etat. Même contre l'assimilation.

Noirs notamment à Jean Price-Mars, à René Maran ou à Langston Hughes, Damas devient le médiateur de la Négritude. Dans les années qui suivent, il voyage entre l’Afrique, l’Europe et l’Amérique du Nord ou du Sud donnant des conférences ou participant à des colloques. Sous l’égide de l’UNESCO, d’abord avec une bourse puis en tant que consultant de la SAC (Société Africaine de Culture) pour les contacts entre l’Afrique et l’Amérique latine, il fait plusieurs séjours au Brésil<sup>225</sup> et épouse une Brésilienne Marietta Campos<sup>226</sup>. Puis, dans le cadre d’un parcours universitaire aux USA qui lui donne l’occasion d’occuper le poste de directeur du Centre de Recherche Africaine de l’Université Howard, il continue à faire connaître le mouvement de la Négritude et les sujets d’étude qui concerne la diaspora Africaine aux Amériques. Chaque fois qu’il le peut, cet écrivain effectue des séjours en Guyane notamment en 1964, en 1968 et en 1973. Des séances de signature sont organisées pour les derniers passages qu’il y fait donnant l’occasion au public guyanais de connaître son œuvre.

#### 4.2.2.2.5 Le sujet lecteur de Damas

Selon Catherine Lepelletier (2014, p.195), deux ans avant sa mort « Léon-Gontran Damas a laissé aux jeunes Guyanais, lors d’une rencontre organisée au Lycée Félix Éboué de Cayenne, un encouragement qui a valeur aujourd’hui de testament » :

Vous avez une somme de richesses. Vous avez en vous tout ce qu’il faut pour pouvoir réaliser le destin de la Guyane à partir du votre propre et à partir de celui de tous les jeunes du monde entier.

Cette citation qui provient d’une archive de l’INA et que Catherine Lepelletier a eu l’occasion de présenter lors de l’émission *Encre Noire* date de

---

<sup>225</sup> En 1964, de janvier à mai, séjour écourté par les conjonctures politiques liées au coup d’état, en 1968 de mars à mai et en janvier 1969.

<sup>226</sup> De 1949 à 1953 L.-G. Damas a été marié à Isabelle V.V. Achille, martiniquaise et fille de Louis T. Achille, son ancien professeur d’anglais.

1976. Elle montre l'intérêt que Damas accordait à une forme d'héritage et qu'il manifestait à l'occasion de ses séjours en Guyane. Après son décès en 1978 à Washington, une cérémonie pour le retour de ses cendres en Guyane a été organisée par l'Association des Amis de Léon-Gontran Damas<sup>227</sup>. Depuis, cette dernière veille à faire connaître son œuvre dans ce pays en organisant des manifestations et en publiant la revue *La Torche*<sup>228</sup>. Dans le travail d'investigation de cette recherche, nous avons eu l'occasion de mener un premier travail d'enquête sur la réception de son œuvre en Guyane. Sur la base d'entretiens menés avec des élèves et des enseignants de Cayenne et à partir d'un questionnaire, nous avons fait ressortir que l'œuvre du poète reposant sur un style sobre et irrévérencieux convient à certains jeunes qui en situation difficile trouvent là l'occasion de mieux s'insérer dans l'institution scolaire. Nous avons observé que, proposée à l'étude par des enseignants volontaires et suscitant l'appropriation d'une certaine sensibilité, l'œuvre de Léon Gontran Damas peut conduire à des postures qui ne se manifesteraient pas dans d'autres situations, notamment pour des apprenants en situation difficile. Cette activité que nous avons présentée lors du colloque consacré au centenaire de ce poète en 2012 a fait l'objet d'une publication<sup>229</sup>. Dans le cadre de la présente recherche, nous avons souhaité insérer l'observation de la réception de cette œuvre dans une démarche d'ensemble et mettre en relation le travail de deux poètes guyanais. L'activité a été organisée telle qu'elle apparaît dans le tableau suivant :

---

<sup>227</sup> L'Association des Amis de Léon-Gontran Damas ou ASSALD a été fondée à Cayenne en 1978, année de la mort de L.-G. Damas. Le premier président en était l'écrivain guyanais, Bertène Juminer (1927-2003), médecin, professeur d'université qui a été recteur des Antilles Guyane (1982-1987) et aussi écrivain, auteur des romans : *Les bâtards* (1961), *Au seuil du nouveau cri* (1963), *La revanche de Bozambo* (1968), *Les héritiers de la presqu'île* (1979), *La fraction de seconde* (1990). La présidente actuelle, Eugénie Rézairé, née en 1950, professeure d'anglais retraitée est elle-même auteure d'un recueil de poésies *Pirogue pour des temps à venir : suivi de Ashanti princesse* (1987).

<sup>228</sup> Revue littéraire publiée par L'Association des Amis de Léon-Gontran Damas ou ASSALD (*Ibid*).

<sup>229</sup> Boisdrion, Dominique. (2014) Adolescence et image de soi en Guyane : le sujet lecteur de Léon-Gontran Damas Dans Blérald, Monique, Lony, Marc, Gyssels, Kathleen [Dir.]. *Léon-Gontran Damas : poète, écrivain patrimonial et postcolonial*. Matoury, Guyane, Ibis Rouge. p.191-202.

**Tableau n°2**  
 Déroulement de la séquence de lecture  
 Poèmes *Blanchi* de Léon-Gontran Damas (1937) et *La Noire* d'Ismaïl Urbain

Titres des séances	Consignes et déroulement proposé	Modalités de travail	Objectifs	Supports de recherche
1 Présentation et lecture.	Après une brève présentation des auteurs et la lecture à voix haute des poèmes, les élèves sont invités à relire les deux textes proposés et à noter leurs commentaires sur une feuille. Insister sur la présence du travail écrit.	Groupe de 12 à 20 élèves (2 groupes).  Travail individuel.  Production d'un écrit.	Lire un ouvrage sans étude préalable.  Matérialiser immédiatement son propre rapport au texte.	Observation des pratiques de lecture.  Notes de lecture des élèves. (à récupérer)
2 Échanges oraux (séance double)	Échange en petits groupes puis formuler ses impressions à l'oral.	Groupe de 12 à 20 élèves (2 groupes)  Production orale et écrite.  Ecoute des prestations.	S'exprimer sur une lecture.	Enregistrement des prestations orales (et transcription).  Notes de lecture des élèves. (à récupérer)

## **Chapitre 5 : Présentation et analyse des données**

## 5.1 Outils d'analyse

### 5.1.1 Présentation

Nous exposons ici les techniques et les outils que nous avons utilisés pour analyser nos données. L'écriture a constitué notre support principal. Le texte narratif représente souvent la forme la plus courante pour présenter les résultats d'une approche qualitative. Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2012, p. 183) insistent sur l'écriture comme praxis d'analyse. Selon eux, cette dernière peut tenir lieu, dès le début du processus, d'une véritable analyse. Ainsi, tout au long de l'activité de recherche, en tant que « lieu de reformulation, d'explication, d'interprétation ou de théorisation du matériau à l'étude, l'écriture devient ainsi le champ de l'exercice analytique en action, à la fois les moyens et la fin de l'analyse » (*Ibid.*, p.184). Toutefois le texte narratif est parfois difficile à manipuler ou il ne fait pas ressortir suffisamment les données ainsi Matthew B. Miles et A. Michael Huberman (2013, p. 30) préconisent de meilleurs formats de présentation type graphiques, diagrammes ou tableaux qui permettent d'embrasser d'un coup d'œil une situation. Dans l'activité de recherche, à partir de la collecte des données, ces auteurs distinguent trois flux :

- La condensation des données qui se présente sous forme de résumés, de codages, de recherches de thèmes ou de regroupements ... Il s'agit aussi de trier, de distinguer et de procéder à des choix analytiques.

- La présentation des données qui est liée à l'analyse en cours et qui selon le type de recherche qui se déroule implique des choix et des options propres à son orientation en termes d'organisation.

- L'élaboration et la vérification de ces données.

Les premières données que nous avons recueillies intéressant les activités de lecture que nous avons proposées concernent les notes d'observation et les notes des lecteurs. Matthew B. Miles et A. Michael Huberman (2013, p. 100) recommandent « fortement une analyse en cours de recueil de données ». Pour

eux, le chercheur peut ainsi « alterner un travail de réflexion sur les données déjà collectées et une mise au point de nouvelles stratégies pour en collecter d'autres, souvent de meilleure qualité » (*Ibid.*, p. 100). Ainsi le modèle qu'ils proposent est itératif et gravite autour des trois flux : la condensation des données, la présentation et la vérification et supposent des aller retour entre ces flux. Nous avons adopté ce procédé. La mise en forme des notes que nous avons demandées aux lycéens de produire lors des séances de lecture en consignait lors des pauses ce qui leur venait à l'esprit par rapport à ce qui était lu nous a permis de réajuster notre cadre théorique et d'améliorer nos outils. Jean-Louis Dufays (2013) définit cette première étape de la lecture littéraire. Pour lui, elle consiste à tenir compte « des effets de lecture spontanés des élèves ». Et il décrit en quoi cela consiste :

Après une première lecture du texte, ceux-ci [les élèves] sont invités à répondre aux questions « Qu'est-ce que je vois ? », « Qu'est-ce que j'entends ? » et « Qu'est-ce que je ressens ? ». Aux prises avec les images, les sonorités, les rythmes et les effets psychologiques qu'ils éprouvent face au texte, ils mobilisent ainsi en priorité des attitudes de participation émotionnelle et sensorielle qui activent d'emblée une part essentielle de leur subjectivité.

Nous avons insisté dans nos consignes pour que les jeunes notent toutes sortes d'appréciations en leur précisant qu'ils étaient libres de leurs jugements. La condensation des données recueillies à partir de ce travail a constitué un premier matériau avec lequel nous avons commencé à lister tous les items qui se présentaient en rapport avec nos questions de recherche et nos hypothèses. Cela nous a conduit à étoffer la grille d'entretien que nous avons élaboré. À partir de cette carte générale de lecture, nous avons enrichi notre première approche.

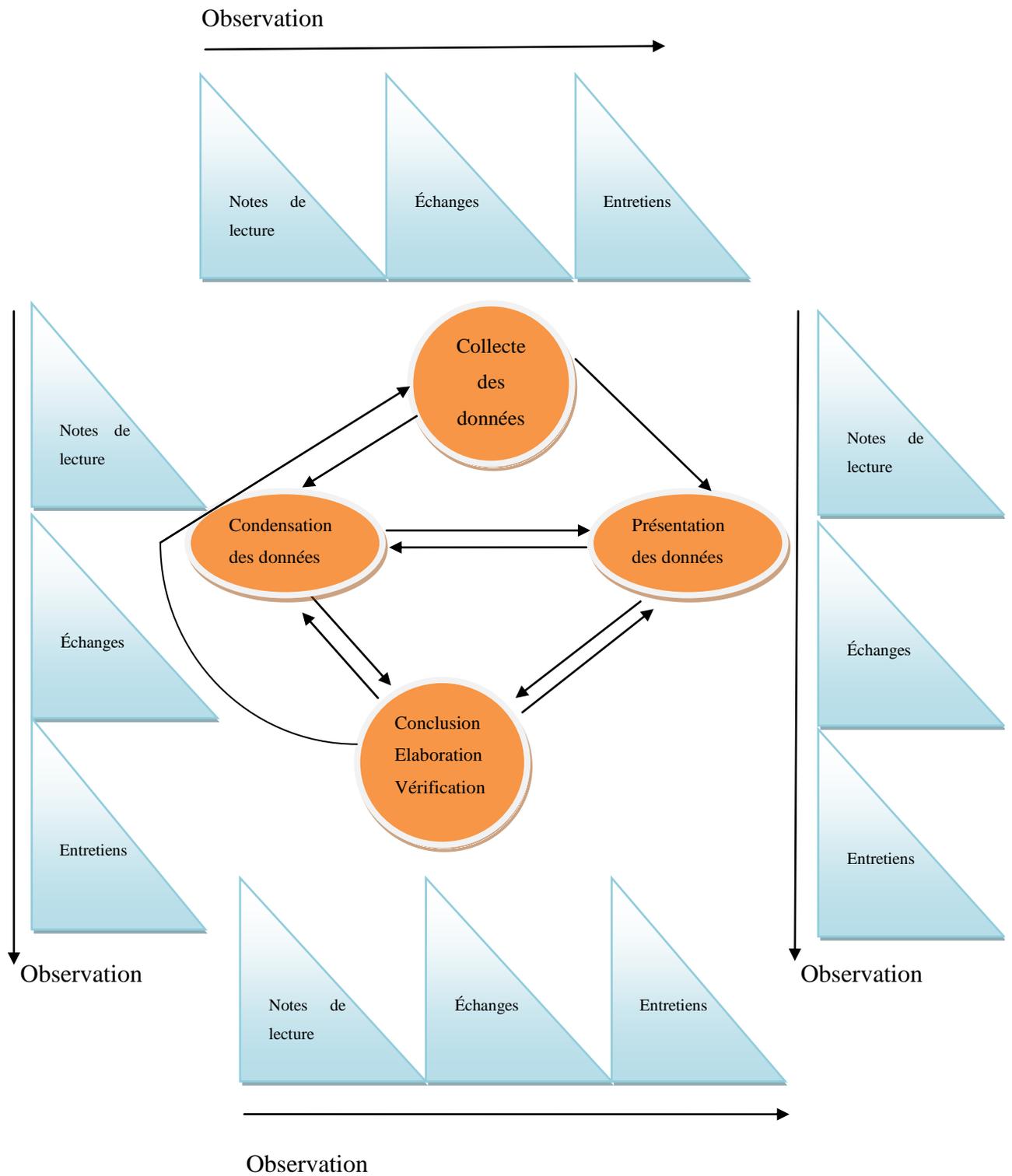
Nous avons procédé ainsi pour la lecture de l'ouvrage *Atipa* (1885). Concernant la lecture des deux poèmes que nous avons présentés : *La Noire* (*Ibid.*, 1993) et *Blanchi* (*Ibid.*, 1962), nous nous sommes limitée à l'analyse des échanges tenus entre les lecteurs et que nous avons retranscrits après enregistrement.

Les cartographies des deux fictions ont été complétées par l'apport d'autres items qui sont apparus lors des échanges qui ont été organisés après les lectures ou qui ont été formulés pendant les entretiens. Nous présentons dans la figure suivante l'ensemble de notre démarche avec les trois supports qui ont permis l'analyse des discours : les notes de lecture, les échanges et les entretiens retranscrits avec à chaque fois l'observation associée. Ce schéma rend compte de notre démarche itérative. C'est-à-dire, qu'à tout moment, même si les actions de recueil, de condensation et de présentation des données se font de manière successive, ces actions ne sont jamais dissociées et qu'un aller retour est toujours possible. Ainsi, comme l'envisagent Matthew B. Miles et A. Michael Huberman (2013, p. 31), on peut à tout moment « ajouter une colonne à une matrice pour vérifier la conclusion ». Nous nous sommes inspirée de leur schéma pour présenter notre méthode. Dans ce dernier, apparaissent les va et vient possibles entre les différentes actions.

Figure n°3 Analyse des données

Modèle itératif

d'après Matthew B. Miles et A. Michael Huberman (2013).



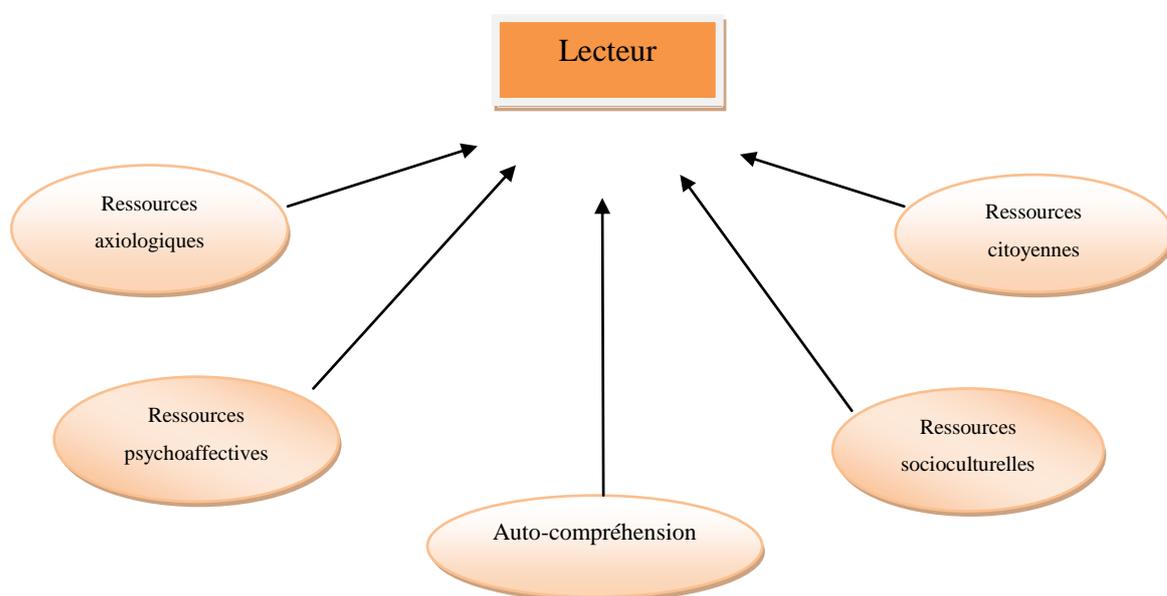
## 5.2 Progression analytique du traitement des données

Nous avons commencé à recueillir les premiers éléments de collecte sur le premier site en décembre 2015 et sur le second site en mars 2016. Car le professeur avec qui nous avons convenu de pratiquer cette activité de lecture sur ce second site avait déjà prévu une séquence pour les mois de janvier et février. Sur les deux sites, ce travail de recueil s'est poursuivi jusqu'au mois de mai 2016. Les données recueillies en décembre 2015 concernaient plutôt des essais et on peut considérer globalement que l'activité de recueil des données qui ont servi à cette étude concerne la période de janvier à mai 2016.

Dans un premier temps, nous avons d'abord rassemblé les données d'observation, les notes recueillies, les transcriptions de débats et les entretiens au fur et à mesure de leur réalisation. À partir de ces matériaux, nous avons commencé à codifier et à définir des catégories. Pour élaborer une matrice permettant de construire un tableau de synthèse, nous avons procédé à des tests concernant ces catégories. Pour cela, nous nous sommes basée sur la notion de « structures subjectives » proposée par Gayatri Chakravorty Spivak (2011, p.132). Soient des structures subjectives qui seraient susceptibles d'être stimulées pour générer un comportement d'agent actif en matière de construction de ses représentations citoyennes. Celles-ci constitueraient des ressources que nous devions définir. Nous nous sommes documentée sur certains travaux effectués dans le domaine de la lecture littéraire et dans lesquels avaient été définis des items permettant de mesurer des ressources subjectives dans ce domaine (Sauvaire, M., 2013, p.139). Mais nous nous sommes surtout concentrée sur les éléments que nous avons présentés comme les ressources socioculturelles, l'auto-compréhension et l'héritage sociohistorique que nous avons présentés dans notre cadre théorique et repris dans notre problématique. Il s'agissait ici de relever pour ces lecteurs les « attitudes de participation émotionnelle et sensorielle qui activent d'emblée une part essentielle de leur subjectivité » (Dufays, J.-L., 2013). Nous avons aussi commencé à lister un certain nombre d'items liés à la mobilisation des ressources citoyennes en lien avec les lectures que nous avons proposées. Parallèlement, nous avons procédé à une première écriture d'analyse concernant

ces matériaux notamment les échanges et les entretiens. Compte tenu de notre activité qui se tenait en marge du cours de lettres, nous n'avons pas centré notre étude sur l'aspect cognitif de l'acte de lire mais nous avons voulu faire ressortir surtout les ressources psychoaffectives, axiologiques, socioculturelles ou citoyennes que le lecteur mobilise dans ce cas de figure. Pour cette action de lecture cursive, il s'agissait de déterminer les capacités de mobilisation des sujets lecteurs après une première lecture prescrite suivie ou non d'une relecture volontaire. À partir des items que nous avons définis lors de la présentation de nos hypothèses, nous avons élaboré un premier outil présentant les différentes ressources susceptibles d'être mobilisées par le lecteur et telles qu'elles apparaissent dans le schéma ci-dessous, elles constituent nos variables clés pour l'élaboration de notre matrice :

Figure n°4 : Ressources subjectives mobilisées par le ou les lecteurs



Avec les éléments recueillis et en fonction du genre des lectures proposées qui concernaient une fiction et deux poésies, nous avons construit

plusieurs outils qui reprenaient ces catégories de ressources subjectives. Nous avons aussi adapté ces outils en fonction de nos approches, soit que nous considérions des activités menées en groupe, soit qu'il s'agissait du suivi individuel des lecteurs que nous avons entendus en entretien. Nous présentons avant chaque lecture les modèles que nous avons élaborés sous forme de tableaux. Un système de codification nous a permis de préparer l'analyse des cas de figure qui se présentaient. Avec ces outils, nous avons évalué le discours des participants, dans leurs supports écrits (notes), dans les échanges et les entretiens.

### **5.3 Cartographie des lectures d'*Atipa***

#### **5.3.1. Présentation**

Comme nous l'avions envisagé, nous avons donné à lire aux lycéens l'ouvrage *Atipa* en lecture cursive dans sa version imprimée et publiée en 1980. Nous aurions préféré l'édition de 1989 qui est plus complète mais celle-ci n'est plus disponible.<sup>230</sup> Sur le premier site, le groupe était composé d'une demi-classe de seconde dont nous avons négocié avec le professeur de lettres leur présence au CDI durant leur cours. Après avoir reçu les consignes de lecture, les lecteurs ont été isolés individuellement. Pour le second site, les séances de lecture ont eu lieu en classe en présence du professeur. Deux séances de lecture ont été proposées avec à chaque fois la possibilité d'emprunter le livre. Ce que certains ont souhaité faire : cinq emprunts sur le site 1 et quatre sur le site 2. La lecture de l'ouvrage intégral n'a pas été proposée comme obligatoire. À chaque fois, les notes de lecture ont été recueillies et analysées. Parmi elles, nous avons relevé un certain nombre d'items en fonction du tableau que nous avons préparé et que nous avons amélioré à partir des ressources qui avaient été mobilisées. Nous présentons ci-dessous les tableaux qui nous servi à trier les différentes occurrences que nous avons relevées. Chaque type de ressources subjectives mobilisées par les lecteurs et que nous venons de présenter ci-dessus fait l'objet d'une rubrique. Nous y

---

<sup>230</sup> L'édition de 1989 rédigé par Marguerite Fauquenoy comporte un texte traduit en français beaucoup plus fidèle à la version créole que celle de l'édition de 1980 et ce dernier est enrichi par des notes qui aident à la compréhension.

avons ajouté une catégorie à propos de l'acquisition de savoir juste pour nous permettre d'apprécier l'acte de lecture et situer la progression du ou des lecteurs.

**Tableau n°3**

Mobilisation des ressources subjectives des lecteurs *d'Atipa* à partir des notes de lecture et de la retranscription des échanges.

Partie 1

Critères retenus		Notes de lecture	Échanges	Total
A. Mobilisation des ressources cognitives ou acquisition de savoir	A1. Cite les faits ou extraits de dialogue (nombre de faits ou extraits énumérés).			
	A2. Cite ces faits en tant qu'acquisition personnelle.			
B. Mobilisation des ressources psychoaffectives	B1. Réagit affectivement aux faits évoqués (émotions, rires).			
	B2. Réagit affectivement aux jugements.			
C. Mobilisation des ressources axiologiques  a= adhère b= n'adhère pas	C1. Donne son avis sur le livre en général.			
	C2. Donne son avis sur le personnage.			
	C3. Donne son avis par rapport aux faits racontés ou aux dialogues.			
	C4. Donne son avis par rapport aux faits racontés ou aux dialogues et argumente.			
	C5. Donne son avis par rapport aux faits racontés ou aux dialogues en mobilisant sa connaissance du pays.			
D. Mobilisation des ressources socioculturelles	D1. Signale ou cite un élément sur son environnement immédiat.			
	D2. Signale ou cite un élément sur l'histoire de son environnement immédiat.			
	D3. Fait le lien entre sa motivation de lecture et ce qu'il a relevé concernant son environnement immédiat.			
	D4. Fait le parallèle avec ce qui se passe aujourd'hui.			
	D5. Réagit concernant les prises de position des personnages en fonction de ses ressources socioculturelles.			
	D6. Réagit concernant les prises de position des personnages et s'identifie à l'un d'eux en fonction de ses ressources socioculturelles.			
	D7. Socialise sa lecture, en parle aux proches amis, à la famille, à son entourage.			

**Tableau n°3**

Mobilisation des ressources subjectives des lecteurs *d'Atipa* à partir des notes de lecture et de la retranscription des échanges.

Partie 2

Critères retenus		Notes de lecture	Échanges	Total
E. Mobilisation des ressources pour une action en termes d'auto-compréhension et de construction de soi	E1. Visualise les actions.			
	E2. Accompagne l'action se sent présent dans l'histoire ou se situe par rapport au texte.			
	E3. Développe des stratégies le concernant par rapport à ces faits.			
	E4. Développe ou compte développer des stratégies le concernant par rapport à cette lecture.			
	E5. Souhaite réécrire l'histoire.			
F. Mobilisation des ressources citoyennes	F1. Souhaite réécrire l'histoire dans un collectif.			
	F2. Socialise sa lecture en parle à d'autres personnes que celles de son entourage immédiat.			
	F3. Évalue ce qu'il apprend sur son environnement immédiat.			
	F4. Évalue ce qu'il apprend sur l'histoire de son environnement immédiat.			
	F5. Se sent concerné par ce qui se passe ou ce qui est dit et le formule.			
	F6. Fait le parallèle avec le monde politique d'aujourd'hui.			
	F7. Préconise des actions à mener en rapport avec ce qui est dit dans l'ouvrage au moment de l'action.			
	F8. Préconise des actions à mener en rapport avec ce qui est dit dans l'ouvrage pour le monde d'aujourd'hui.			
	F9. Manifeste ou évoque un sentiment d'appartenance à un collectif par rapport à sa lecture.			
	F10. Souligne une situation de décalage par rapport à cette appartenance.			
	F11. Évoque un ou des conflits communautaires ou liés à un collectif. (ex : racisme)			

**Tableau n°4** Mobilisation des ressources subjectives du lecteur *d'Atipa*  
entendu en entretien.

Partie 1

Critères retenus		Notes de lecture	Entretiens	Total
A. Mobilisation des ressources cognitives ou acquisition de savoir	A1 Cite les faits ou extraits de dialogue ou relit un passage (nombre de faits ou extraits énumérés).			
	A2 Cite ces faits en tant qu'acquisition personnelle.			
B. Mobilisation des ressources psychoaffectives	B1 Réagit affectivement aux faits évoqués (émotions, rires).			
	B2 Réagit affectivement aux jugements.			
C. Mobilisation des ressources axiologiques	C1 Donne son avis sur le livre en général.			
	C2 Donne son avis sur le personnage ou l'auteur.			
	C3 Donne son avis par rapport aux faits racontés ou aux dialogues.			
	C4 Donne son avis par rapport aux faits racontés ou aux dialogues et argumente.			
	C5 Donne son avis par rapport aux faits racontés ou aux dialogues en mobilisant sa connaissance du pays.			
D. Mobilisation des ressources socioculturelles	D1 Signale ou cite un élément sur son environnement immédiat.			
	D2 Signale ou cite un élément sur l'histoire de son environnement immédiat.			
	D3 Fait le lien entre sa motivation de lecture et ce qu'il a relevé concernant son environnement immédiat.			
	D4 Fait le parallèle avec ce qui se passe aujourd'hui.			
	D5 Réagit concernant les prises de position des personnages en fonction de ses ressources socioculturelles.			
	D6 Réagit concernant les prises de position des personnages et s'identifie à l'un d'eux en fonction de ses ressources socioculturelles.			
	D7 Socialise sa lecture, en parle aux proches amis, à la famille, à son entourage.			

**Tableau n°4** Mobilisation des ressources subjectives du lecteur *d'Atipa*  
entendu en entretien.

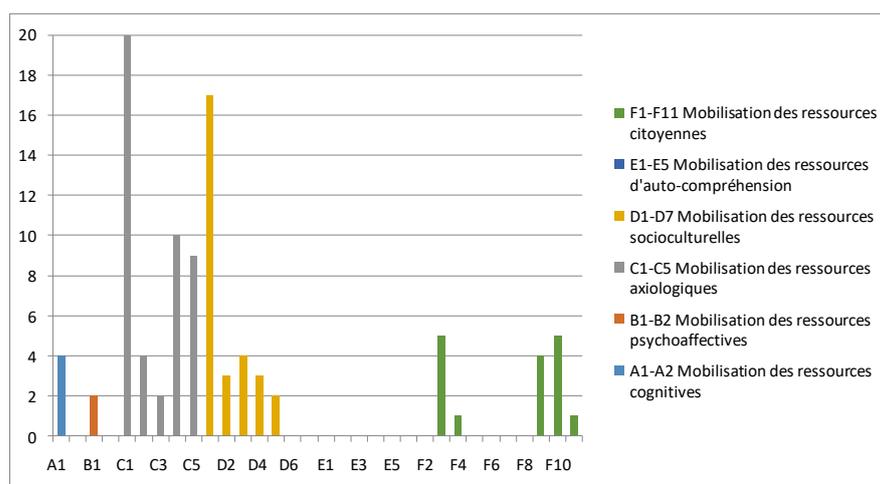
Partie 2

Critères retenus		Notes de lecture	Entretiens	Total
E. Mobilisation des ressources pour une action en termes d'auto-compréhension et de construction de soi	E1. Visualise les actions en se situant dans l'histoire.			
	E2. Accompagne l'action, se sent présent dans l'histoire ou se situe par rapport au texte.			
	E3. Développe des stratégies le concernant par rapport à ces faits.			
	E4. Développe ou compte développer des stratégies le concernant par rapport à cette lecture.			
	E5. Souhaite réécrire l'histoire ou écrire à propos de l'histoire.			
F. Mobilisation des ressources citoyennes	F1. Souhaite réécrire l'histoire dans un collectif.			
	F2. Socialise sa lecture en parle à d'autres personnes que celles de son entourage immédiat.			
	F3. Évalue ce qu'il apprend sur son environnement immédiat.			
	F4. Évalue ce qu'il apprend sur l'histoire de son environnement immédiat.			
	F5. Se sent concerné par ce qui se passe ou ce qui est dit et le formule.			
	F6. Fait le parallèle avec le monde sociopolitique d'aujourd'hui.			
	F7. Préconise des actions collectives à mener en rapport avec ce qui est dit dans l'ouvrage au moment de l'action.			
	F8. Préconise des actions collectives à mener en rapport avec ce qui est dit dans l'ouvrage pour le monde d'aujourd'hui.			
	F9. Manifeste ou évoque un sentiment d'appartenance à un collectif par rapport à sa lecture.			
	F10. Souligne une situation de décalage par rapport à l'appartenance un collectif.			
	F11. Évoque un ou des conflits communautaires ou liés à un collectif. (ex : racisme).			

### 5.3.2 Analyse des échanges et des notes de lecture

À partir du premier recueil de données concernant d'abord les notes de lecture, puis les échanges retranscrits, nous voulions tester notre outil de mesure et avoir une représentation de ces dernières. À ce moment tous les items liés aux variables de la figure n°4 et qui sont présents ci-dessus dans le tableau n'y figuraient pas. Comme le recommandent Matthew. B. et A. Michael Huberman, (2013, p. 431), nous en avons rajouté au fur et à mesure. La codification de ces occurrences que ces auteurs recommandent également nous a permis d'édifier des diagrammes à partir de ces données et de pouvoir présenter une synthèse visuelle de ces variables. Les deux diagrammes qui suivent représentent une synthèse des occurrences recueillies à partir des notes de lecture.

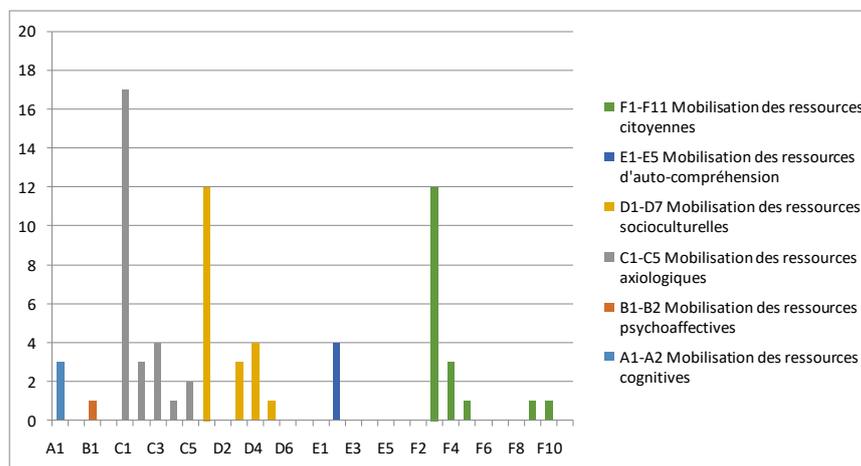
Diagramme n°1 représentant les occurrences recueillies à partir de l'ensemble des notes de lecture d'*Atipa* sur le site 1.



Nous avons codifié les éléments des notes qui correspondaient aux items que nous avons définis et présentés dans les tableaux, nous pouvions constater ainsi comment les ressources concernées ont été mobilisées. L'attention des jeunes qui découvraient le texte était surtout centrée sur le jugement aussi les occurrences concernant les ressources axiologiques sont particulièrement représentées notamment, sur le site 1. Elles concernent principalement le

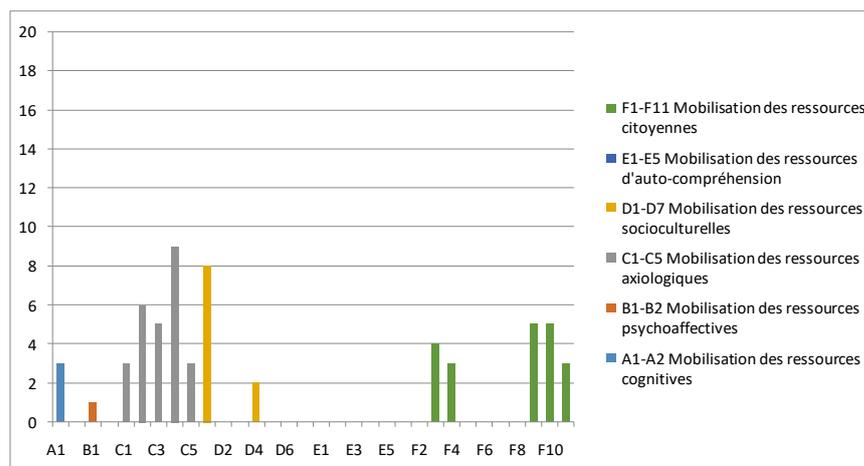
jugement général sur le livre (C1) et dans une moindre mesure les jugements sur les faits ou les dialogues.

Diagramme n°2 représentant les occurrences recueillies à partir de l'ensemble des notes de lecture d'*Atipa* sur le site 2.



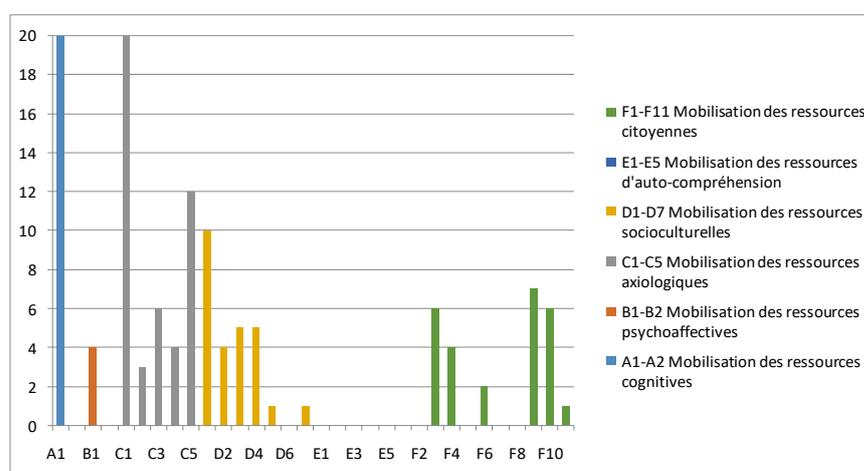
Sur le site 2, les occurrences concernant les ressources axiologiques sont également très représentées avec notamment celles concernant le jugement sur le livre en général mais, dans ce groupe, les jugements argumentés (C4 et C5) sont moins présents. Sur les deux sites, on note, à chaque fois une certaine mobilisation quant aux ressources socioculturelles plus effectives sur le site 1 (29 occurrences) que sur le site 2 (8 occurrences). Par contre sur ce site, les occurrences concernant les ressources citoyennes sont plus nombreuses 18 pour 16. Ainsi, dès la première lecture, ces deux types de ressources sont mobilisés par les lecteurs. On peut noter sur le site 2 quelques occurrences pour ce qui est de la compréhension de soi (4). Lors des échanges, surtout sur le site 1, beaucoup hésitaient pour s'exprimer et nous les avons invités à se prononcer d'abord sur le jugement pour qu'ils puissent éventuellement développer par la suite. L'échange entre les élèves sur ce site a été beaucoup plus bref que sur le second site. Certains jeunes étaient gênés et ont très peu parlé.

Diagramme n°3 représentant les occurrences recueillies à partir des échanges ayant trait à la lecture d'*Atipa* sur le site 1 :



Les occurrences liées aux jugements exprimés sont évidemment nombreuses sur les deux sites. Celles concernant les ressources culturelles représentaient quant à elles pour le premier groupe : 10 et pour le second 26 et pour les ressources citoyennes : 20 et 24. Nous constatons que les jeunes qui en étaient à leur deuxième séance de lecture lors de cet échange ont mobilisé principalement ces ressources ainsi que les ressources citoyennes. Nous avons poursuivi notre investigation à partir de parcours individuels.

Diagramme n°4 représentant les occurrences recueillies à partir des échanges ayant trait à la lecture d'*Atipa* sur le site 2 :



### **5.2.2 Analyse des parcours de lecteurs d'*Atipa***

Le travail présenté ici a été construit à partir des supports d'observation construits durant les activités de lecture, des informations figurant sur les notes de lecture des lycéens qui se sont portés volontaires pour les entretiens et la retranscription de ces derniers. Nous présentons ici les cinq parcours de lecteurs que nous avons retenus. Dans le cadre de cette activité, nous avons tenu compte de l'importance de l'examen phénoménologique des données d'entretien qui représente la première étape d'une analyse qualitative. Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2012, p. 141) expliquent que celui-ci consiste à donner la parole avant de la prendre soi-même. Ce qui signifie qu'il importe non seulement d'écouter l'autre mais aussi de lui accorder du crédit, c'est-à-dire d'accorder de la valeur à son expérience. Pour ce qui concerne l'examen des données d'entretien, ces auteurs recommandent de lire et relire les entretiens dans un souci de retour aux expériences et aux événements, de produire en marge des transcriptions pour tenter de cerner peu à peu l'essence de ce qui se présente et de procéder à une rédaction phénoménologique de ces derniers (*Ibid.*, p.145). Pour construire les récits analytiques de lecture qui suivent ici, nous avons tenu compte de ces recommandations en mettant le plus possible entre parenthèses les interprétations qui nous venaient à priori. Après une première lecture prescrite suivie ou non d'une lecture volontaire, nous n'escomptions pas recueillir un travail d'analyse approfondie mené par le lecteur mais nous avons recherché chez le sujet la mobilisation d'une certaine subjectivité en rapport avec les hypothèses que nous avons formulées. Notre travail n'ayant pas une dimension comparative concernant les groupes d'apprenants, nous présentons les lecteurs retenus sans tenir compte d'une division formelle entre les deux groupes. Parmi les cinq lycéens entendus, deux concernent le site 1 : Carl et Marc et trois le site 2 : Éliane, Francia et Gary.

#### **5.2.2.1 La lecture de Carl**

Nous ouvrons délibérément notre présentation des parcours de lecteurs par celui d'un adolescent peu enclin à fréquenter spontanément des ouvrages imprimés. Ainsi, sur le premier site, nous avons retenu la lecture de Carl. Comme

nous avons pu l'observer lors des interventions, celui-ci s'exprime volontiers à l'oral bien que son expression soit assez souvent confuse. Son profil de « petit lecteur » de texte imprimé cadre avec le rapport aux livres dominant au sein des deux groupes que nous avons suivis pour ce travail sur le site 1. Parmi eux, beaucoup d'élèves nous ont fait part de leurs difficultés à rentrer spontanément dans la lecture d'un ouvrage. Pour sa première lecture d'*Atipa*, Carl a été impressionné par l'épaisseur du livre à lire<sup>231</sup>. Avant l'entretien, il nous apprend qu'il lit surtout des mangas et des bandes dessinées sur son ordinateur. À propos de notre proposition de lecture du livre *Atipa*, il se rappelle de sa première impression : « Au fait, au départ, je me suis dit bon le livre est long, ah c'est chaud hein ! » (Entr. 2) a-t-il pensé comme il nous le raconte. Il n'était probablement pas le seul à se faire cette réflexion quand nous avons encadré l'atelier de lecture. En effet, à ce moment, certains de ses camarades se sont exprimés « Madame, il y a beaucoup trop à lire ! » ou « Madame, je n'aime pas lire ! »<sup>232</sup>.

À partir d'une lecture peu approfondie de l'ouvrage<sup>233</sup> Carl a surtout mobilisé des ressources socioculturelles (29). Les items que nous avons comptabilisés dans ses notes de lecture et dans la transcription de l'entretien et représentés ci-dessous dans un diagramme montrent aussi un certain investissement des ressources axiologiques principalement centrées sur le personnage d'*Atipa* (13 C2). Carl a aussi mobilisé des ressources citoyennes (21) et quelques ressources liées à l'auto-compréhension (5).

#### **5.3.3.1.1 Ressources socioculturelles**

Dans ce cas de figure, les occurrences liées à la mobilisation des ressources socioculturelles telles qu'elles apparaissent ci-dessous dans le diagramme représentant le profil de Carl sont les plus nombreuses (29). Elles sont principalement centrées sur le premier item qui représente une forme de repérage des éléments de l'environnement immédiat (18). Nous les avons relevées chaque

---

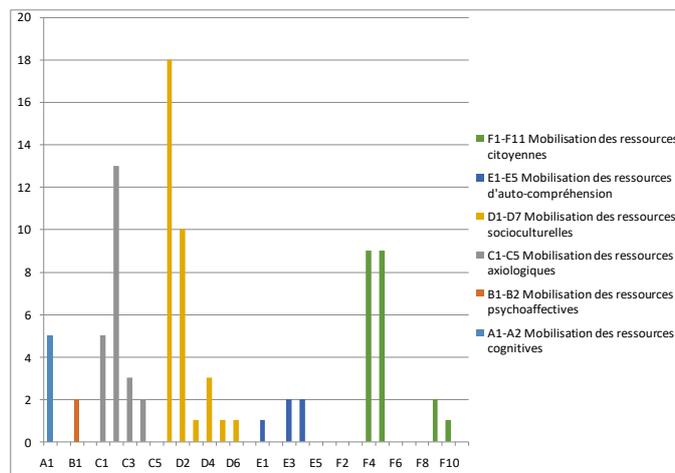
<sup>231</sup> Nous avons remis à chaque élève un exemplaire de l'édition bilingue du texte d'Alfred Parépo datant de 1980.

<sup>232</sup> Extrait des notes d'observation durant la première séance de lecture du 12 janvier 2016.

<sup>233</sup> Carl a lu les cinq chapitres du livre.

fois que Carl y faisait référence. Comme pour un certain nombre de lecteurs<sup>234</sup>, la présence de citations créoles l'a incité à poursuivre sa lecture « D'abord j'ai vu que dans le livre y avait plusieurs citations de créole donc ça m'a plu » dit-il (Entr. 2).

Diagramme n°5 représentant les occurrences recueillies à partir des discours de Carl concernant la lecture d'*Atipa* sur la base de ses notes de lecture et de l'entretien :

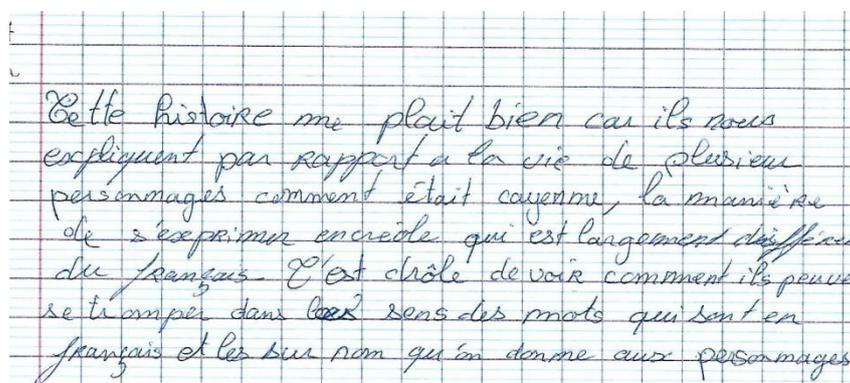


Il fait toutefois part de quelques difficultés qu'il a eu pour saisir le sens de certains mots de créole non usités à ce jour mais qu'il a pu comprendre malgré tout (Entr. 4). Il reconnaît que les échanges avec les autres élèves l'ont aidé à mieux saisir le sens de certaines répliques ainsi que l'histoire. Ce jeune qui vit dans une cité à la périphérie de Cayenne a trouvé « bien » qu'on présente dans ce livre les différents aspects de cette ville : « il nous montrait toujours les bons côtés et comment était Cayenne avant alors ce qui était bien et les différences et tout ce qui s'y rapporte » (Entr. 2). Nous lui rappelons ce qu'il a inscrit sur ses notes comme quoi « cette histoire lui plaît bien par rapport à l'avis de certains personnages ou pour apprendre comment était Cayenne » (Entr. 9). Cette remarque montre l'investissement subjectif du lecteur en ce sens que comme nous l'avons indiqué dans la présentation de l'ouvrage, l'auteur ne décrit pas les lieux.

<sup>234</sup> Voir notes de lecture en Annexe.

Le lecteur a du se servir ici de ses propres références quant à la configuration des espaces où évoluent les personnages de ce récit. Le premier élément qu'il relève concerne les décalages entre les cultures et les langues et les quiproquos que cela engendrent. Sa première impression est que la culture a changé concernant les personnes d'avant mais « y a certaines choses qui ont été gardées » (Entr. 10). Il considère que ce récit lui a appris comment étaient les gens avant, ce qu'il en était sur le plan architectural notamment l'emplacement du marché qui a changé.

Illustration n°1 Extrait de la note de lecture de Carl 12 janvier 2016.



Cette histoire me plaît bien car ils nous expliquent par rapport à la vie de plusieurs personnages comment était cayenne, la manière de s'exprimer en creole qui est largement différent du français. C'est drôle de voir comment ils peuvent se tromper dans les sens des mots qui sont en français et les bus nom qui en donne aux personnages.

Il insiste sur l'intérêt historique du récit « ça nous a plus ouvert sur la manière qu'était l'histoire » remarque-t-il (Entr. 8). Les occurrences concernant l'histoire de son environnement immédiat sont bien représentées (9). Carl a retenu certains éléments de cette histoire et surtout les rapports entre les gens qu'Atipa évoque et juge. Toutefois, ce lecteur ne se sent pas proche des personnages. Même s'il se dit intéressé par les cultures et les traditions du pays comme elles sont présentées dans le livre, il n'a pas exprimé le souhait d'en lire un passage où il en est question, ni de nous extraire un trait de cette culture une citation ou un dolo (le livre est à côté de lui durant l'entretien). Ceci même quand nous le sollicitons (Entr. 107-108) ou quand nous lui demandons de nous indiquer son passage préféré : « Je peux pas vraiment le dire donc car il faut que je reprenne le livre et que je me rappelle de tous les passages pour vous le dire » nous répond-il alors (Entr.166). Nous étions à ce moment au début de l'enquête et pas très affirmée sur les modalités de l'entretien. Pour des raisons matérielles

indépendantes de notre volonté, celui-ci a eu lieu quelques jours après les lectures et les échanges et nous avons mesuré l'inconvénient d'un délai trop long entre le temps de lecture et l'entretien. Ainsi, bien qu'il ait retenu certains thèmes qui l'ont tout particulièrement accroché notamment le rapport à l'*Autre* qui lui permet de faire un rapprochement avec la réalité qu'il vit, il ne se rappelle plus précisément les visions qu'il dit avoir eu au moment de sa lecture.

D : T'as pas bien compris celui-là. Y en a que tu n'as pas bien compris donc on va on va passer à autre chose alors. Est-ce que quand tu as lu y a avait des images qui te sont apparues dans ta tête est-ce que tu as vu des scènes ...comme au cinéma tu vois mais à l'intérieur .. que tu as imaginées en lisant.

C : Oui.

D : Oui ?

C : Comme quand y décrivait ...euh ... c'était quoi encore certains endroits tu pouvais imaginer comment c'était et comme euh moi j'habite en Guyane tu peux imaginer facilement comment c'était ... tout ça quel était leur point de vue tout ça.

D : Facilement ? Donc tu as vu quel type de scène ? C'était plutôt quel endroit ? Tu t'en souviens ?

C: Pas vraiment.

D : Pas vraiment hein mais t'as vu des choses. C'était plutôt des lieux parce que tu as parlé aussi de ... comment dirais-je de référence.

C : C'était plutôt des lieux.

D : Des lieux hein hum hum. Et tu te ...le lieu là j'insiste encore... tu fermes tes yeux...

C : (rires) Euh franchement...

D : oui...d'accord.

C : Euh ... (Entr. 109-120).

Nous avons décidé de tenir compte de la difficulté pour les lecteurs de ne pas pouvoir se rappeler suffisamment le texte aussi pour les autres entretiens, nous avons veillé à ce que le délai entre la lecture et l'entretien ne soit pas aussi long. Celui avec Carl a été aussi centré sur les jugements et les traits de caractère d'Atipa. Même s'il n'a pas achevé l'ouvrage, Carl a bien compris que l'histoire repose sur ce personnage « C'est lui qui revient toujours et qui commence l'histoire, ça signifie que c'est lui qui fait l'action se mettre en place dans l'histoire » nous précise-t-il. (Entr. 20).

### 5.3.3.1.2 Les jugements d'Atipa

Pour lui, Atipa est quelqu'un de « très arrogant à certains moments mais ce qui est bien c'est que y dit les choses franchement et qu'il parle ... sans se restreindre avec ses amis » précise-t-il (Entr. 22). Tout en reconnaissant qu'Atipa aime son pays, Carl trouve qu'il parle beaucoup des autres et aime critiquer. Nous lui suggérons d'aborder un de ses jugements notamment sur les Mulâtres dont certains élèves ne connaissaient pas la définition. Dans l'ouvrage, à propos des Mulâtresses, Atipa fait remarquer que « les belles Mulâtresses ne veulent pas être appelées Nègresses » (Parépou, A., 1980, p. 89), Carl estime d'abord que ce jugement est « un peu faux » (Entr.36) et il explique :

Oui quand il traite les Mulâtresses c'était les Nègresses ... tout ça ... enfin c'était les femmes noires alors donc franchement j'ai aucun ressenti sur ça parce que y a certaines personnes qui peuvent trouver ça ... comme ... être bien pour eux mais y a d'autres qui peuvent trouver ça comme un compliment ... alors que d'autres peuvent trouver ça comme une insulte pour ceux qui n'aiment pas ...qu'on [les] appelle Mulâtresse parce que y a certains que ça leur rappelle tu vois l'esclavage tout ça donc .. euh ...c'est peut être pour ça ... (Entr.38).

Par la suite, au cours de l'entretien, il nuance un peu son point de vue quand nous l'interrogeons à propos des jugements d'Atipa sur l'altérité et la Guyane d'aujourd'hui. Carl estime que les situations sont différentes et il prend l'exemple des bagnards dont la venue massive est critiquée par Atipa. « Il n'y en a

plus actuellement en Guyane, donc ce rapport là n'existe plus » estime-t-il. « Parce que franchement maintenant les situations qui peut y avoir on le les a pas comme ... nous on n'a pas peur que les bagnards prennent notre place » (Entr. 180). Nous notons que Carl est sensible aux remarques d'Atipa sur la venue en masse d'une population. À ce moment de l'entretien, nous lui rétorquons que celui-ci considérait aussi d'autres situations, il parlait des Chinois, des Brésiliens ... ou des Mulâtres. Parmi ces propositions, Carl saisit cette dernière et revient alors sur le point de vue d'Atipa qu'il considère comme « exagéré ». Quand celui-ci juge les Mulâtresses qui ne veulent pas être traitées de Négresses, « Lui » remarque-t-il « trouvait pas ça vraiment logique » (Entr. 188). Carl reconnaît que cette situation de ne pas vouloir, quand on est Mulâtresse, être considérée comme Négrresse existe toujours aujourd'hui.

Bon y a certaines personnes qui aiment s'appeler Négrresse y a certaines qui prennent ça comme un compliment alors que y a certaines autres qui disent que non je ne suis pas une Négrresse ... tout ça est que comme leur couleur de peau est un peu plus claire que d'autres y se croient des fois plus belles ou plus supérieures alors que franchement ... la logique des choses c'est que si tu te mets ... entre quelqu'un qui est vraiment différent que toi ... si tu mets un Mulâtre à côté d'un Blanc on va te dire que c'est elle la Noire, et si tu mets un Chinois à côté d'un Mulâtre on va toujours dire que toi t'es celle qui est Noire ... (Entr.194).

En fait, tout en présentant son point de vue « sans aucun ressenti » sur ce sujet et en considérant que celui d'Atipa « est un peu faux » (Entr.36) ou même exagéré, Carl y accorde une certaine importance et même réagit :

D : Et toi qu'est ce que tu penses de ça ?

C : C'est un peu...

D : Aujourd'hui ?

C : Ah aujourd'hui c'est un peu extravagant, inutile.

D : C'est extravagant, inutile ?

C : Ouais ouais parce que...oui certes vous êtes plus claires de peau mais ça ne signifie pas que vous êtes d'origine différente. (Entr. 195-200).

Dès sa première remarque sur ce sujet, ce lecteur fait le rapprochement avec un phénomène majeur de l'histoire guyanaise. Même si il ne le développe pas, il mentionne que la considération des nuances de couleur est liée à l'esclavage et le rappelle à deux reprises notamment quand il revient sur le sujet « que rien que parce que la couleur de peau est à peine un peu différente ou un peu plus claire tu peux pas vraiment renier le fait que tu sois noir, t'es toujours ... euh... » (Entr.188). Ainsi, comme il le dit, à côté d'un Blanc ou d'un Chinois, un Mulâtre est toujours noir. Il met aussi l'accent sur le fait que les nuances de couleur ne sont pas perçues par les Blancs.

Oui il parle que ça varie selon les gens ...t'as la manière de voir de penser parce que comme il l'avait dit les Blancs voient que tous les Noirs sont pareils alors que les Noirs voient ... que comme le nom mulâtre ...les Noirs peuvent voir tout ça de différence ... que toi t'es plus clair patati patata et que nous on voit que des blancs, des jaunes, des marrons, des jaunes, des roses, des beiges, tout ça donc quand il dit qu'il veut parler des jaunes il parle des Chinois ....en fait il essaye de dire que selon les circonstances et selon les personnes qu'il voit on peut toujours différencier les gens mais pas les gens de l'extérieur ». (Entr. 40).

Sur le moment, nous n'avons pas le réflexe de lui demander ce qu'il pense de cela. À la relecture, nous mesurons la mobilisation des ressources de ce jeune sur les capacités des uns et des autres à appréhender la réalité et les questions relatives à l'altérité et aux rapports de race.

### 5.3.3.1.3 L'altérité

Certes, avec cet entretien, c'est nous qui le sollicitons dans cette lecture réflexive mais nous remarquons que celle-ci lui permet d'activer certaines de ses ressources dans ce domaine. Carl n'hésite pas à prêter à l'auteur les dénigrement d'Atipa et le goût du détail. Concernant cet auteur, il remarque : « On dirait qu'il n'a oublié aucun détail parce même certains dénigrement qu'il a on dirait qu'il les a rajoutés... » (Entr. 70). Nous lui demandons ce qu'il entend par dénigrement :

D : Hum hum qu'est-ce que t'entends par dénigrement ?

C : Les étrangers.

D : Les étrangers hein hum hum, les étrangers, il dénigre les étrangers. Et puis euh il dénigre pas autre chose non ? y a pas d'autres choses qui t'ont frappé ?

C : Si le fait qu'il parle des gens qui n'ont ... qui aiment ... c'est comment, les choses qui viennent d'ailleurs ça signifie qui sont plus intéressés par ce qui est hors du pays que ce qui est dans le pays, donc comme y a certaines personnes qui sont intéressées par le froid, tout ça pour lui ça paraît bizarre ou bien que certains disent que la France que c'est un paradis et que c'est pas du tout ça pour lui. Pour lui que il a un tout autre point de vue et tout ceux qui n'ont pas le même point de vue sont bizarres ou bien ne réfléchissent pas pour lui.

D : Ouais par rapport à son point de vue voilà et en fait qu'est ce que tu penses de son point de vue là justement par rapport à ce qu'il dit sur le pays ?

C : Hum ben que c'est euh qu'il a tort mais parce que c'est que chacun a son point de vue mais aussi que il a, on voit qu'il aime son pays.

D : Bon on voit qu'il aime son pays oui et il a tort quand il dit quoi ?

C : Que y a des ...que quand les Noirs passent quelques...si je me rappelle bien dans une partie il avait dit que y a certaines personnes de son pays qui sont allées en France et quand y reviennent y font comme si que ils avaient oublié le créole.

D : Voilà et toi qu'est-ce que tu penses de ça toi ?

C : Que des fois ça arrive hein, que les gens oublient ou bien peut être que c'est pas du tout qu'ils oublient mais que les personnes commencent à se remettre dans

le flot comme on dit ça signifie essayer de se rappeler et que ça peut prendre du temps donc il faut pas critiquer directement la personne quoi !

D : Tu le trouves sévère alors à ce moment là c'est ça.

C : Oui y a des fois où il est sévère. (Entr.73-84).

Dans ce passage de l'entretien, Carl aborde la question des créoles guyanais intéressés par ce qui vient d'ailleurs ou qui, selon Atipa veulent se faire passer pour ce qu'ils ne sont pas après un séjour en France. À partir de sa lecture, ce lycéen se situe lui-même par rapport à une question qui concerne son environnement immédiat et il trouve la position d'Atipa trop excessive. Pour lui, on a besoin d'un peu de temps « pour se rappeler » qui on est après un séjour à l'extérieur comme on peut le faire aujourd'hui. Selon lui, les jugements d'Atipa sont « surdimensionnés », terme qu'il emploie à deux reprises. Il estime que ce dernier ne considère pas les singularités. « Chaque fois qu'il parle c'est comme si il prenait tout un groupe alors que dans le groupe y a des singularités donc y a peut-être des personnes qui pensent pas ça ou qui ne voient pas la même chose que lui » argumente-t-il (Entr. 48). Sur ce point, la lecture de Carl rejoint celle de Gary, lecteur que nous aurons l'occasion de présenter et qui considère qu'Atipa « case » les gens en fonction de leur groupe d'appartenance. Cette perception se trouve cependant plus affinée par Carl qui considère que chaque sujet a droit à son propre mode de fonctionnement en matière de pensées ou d'actions.

#### **5.3.3.1.4 L'influence d'Atipa**

Nous retenons que ce jeune confronté au jugement catégorique d'un personnage du XIXe siècle en Guyane s'est assez mobilisé. Sollicité pour imaginer un autre agencement du texte ou l'ajout d'une suite, celui-ci voit d'abord et avant tout l'intérêt de faire changer d'avis Atipa :

D : Tu sais pas vraiment d'accord donc ... si tu devais ajouter des choses toi dans cette histoire comment tu l'aurais agencée ou si tu devais imaginer une suite qu'est-ce que tu proposerais ?

C : Ben comme j'ai pas eu le temps de ... mais par rapport à ce que j'ai lu j'aurai essayé de faire que *Atipa* va nettement mieux concernant les points de vue des autres, essayer d'améliorer son point de vue et d'essayer de parler et de reprendre ce qu'il disait de manière globale et de voir que tout le monde n'est pas comme il l'a pensé ou bien comme il l'a dit. Y faut pas tout voir comme blanc et noir. (Entr. 123-124).

Il y a là comme une volonté de vouloir discuter avec le personnage à travers le temps. L'expression « que *Atipa* va nettement mieux » soit que *Atipa* aille nettement mieux sous-entend que celui-ci est dans une dérive ou dans une mauvaise appréhension des événements concernant le pays. Au cours de l'entretien, cette priorité de vouloir changer les points de vue du personnage principal vient avant celle de vouloir introduire de l'intrigue dans ce texte. Dans un premier temps d'ailleurs, il ne souhaite pas en changer (Entr. 128). Puis, par la suite, quand nous lui demandons de situer cet ouvrage par rapport à ses autres lectures, ce dernier exprime alors sa volonté de mettre plus d'action dans cette histoire. Pour donner une idée précise de son appréciation Carl choisit d'attribuer une note assez moyenne à sa lecture d'*Atipa* soit 6-7/10, note bien en dessous des films d'action qu'il a l'habitude de regarder et à qui il nous dit attribuer un 9/10 (Entr. 139-146).

À partir du travail réflexif de cet entretien, on peut se rendre compte que Carl qui exprime d'abord un jugement catégorique sur *Atipa* revient sur celui-ci à plusieurs reprises, ainsi dans ce passage où il adopte le point de vue de ce dernier.

C: Aussi comme il l'a dit ... y a des Noirs qui se comportent comme des Blancs et qui font exprès d'oublier la culture et qui partent en France, y a certainement des fois c'est vrai parce que y a certaines personnes qui ont peur d'être rejetées qui ont peur d'avoir des formes de racisme où ils sont parce que comme t'es différent des autres, qui peuvent essayer de changer leur comportement ou des fois même mentir sur leur origine et c'est ça qu'il dit dans le livre il n'aime pas à ce qui paraît si j'ai bien compris et franchement il n'a pas tort pour ce coup ci. (Entr.204).

En fait, Carl qui juge d'abord sévèrement Atipa en vient tout de même à adopter certains de ses points de vue. Après avoir tergiversé notamment à propos des Mulâtres qui ne veulent pas être traitées de Nègresses et admis lui-même à propos de cette attitude « que c'est extravagant, inutile » (Entr. 198), il reconnaît ici « qu'il n'a pas tort pour ce coup-ci » concernant ces Noirs qui veulent se faire passer pour des Blancs. Ainsi, alors qu'il souhaite amener Atipa à changer d'avis parce qu'il le trouve « arrogant à certains moments » ou que son jugement exagéré manque de nuances, il se range du même avis que lui. Apparemment, ce personnage l'aurait influencé. Ce qu'il retient de cette lecture, c'est « qu'il faut toujours garder la culture la moins aimée du monde ou la plus extravagante qu'il faut toujours la garder et ne pas mentir sur d'où tu viens et la manière que tu es ». (Entr. 208). Nous relevons ici la prise en compte de l'intérêt d'être soi-même avant tout. Atipa aurait-il influencé ce jeune lecteur ?

#### 5.2.2.1 La lecture d'Éliane

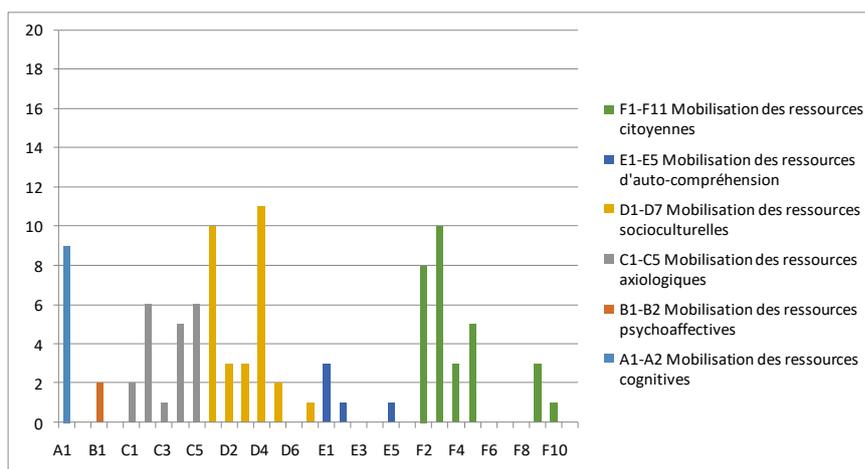
Éliane habite à Montsinéry,<sup>235</sup> commune d'où elle est originaire et où vit une grande partie de sa famille. L'établissement du site 2 où elle suit les cours est situé à une trentaine de kilomètres de son domicile. Dès le début de l'entretien, Éliane fait référence à ses ancêtres et situe cette lecture dans un rapport très personnel. Elle s'étonne car elle ne savait pas qu'il existait un livre comme ça écrit au XIXe siècle en Guyane. Elle n'a pas lu le livre en entier dès le premier jour comme un des lecteurs que nous avons entendu aussi en entretien mais ce qu'elle en a lu produit chez elle un certain nombre de réactions originales qui transparaissent dans l'entretien et dans ses notes de lecture. Nous avons tenu à présenter son profil après celui de Carl pour mettre en relation ces deux parcours de lecteurs qui présentent des profils différents. Pour cette première lecture, les ressources mobilisées par Éliane sont assez conséquentes notamment en ce qui concerne les ressources citoyennes (29) et socioculturelles (30). Les occurrences concernant les ressources axiologiques (21) ont trait autant au personnage qu'aux

---

<sup>235</sup> *Ibid.*

faits ou aux dialogues. Par contre, les ressources d'auto-compréhension (5) restent relativement peu élevées au regard de cette forte mobilisation citoyenne.

Diagramme n°6 représentant les occurrences recueillies à partir des discours d'Éliane concernant la lecture d'*Atipa* sur la base de ses notes de lecture et de l'entretien :



Dès le début de la rencontre, nous faisons référence à ses notes transcrites durant la première lecture en classe et nous lui demandons d'apporter des précisions sur ce qu'elle a noté à propos des gangans (personnes âgées), comme cela apparaît dans l'extrait ici :

J'ai aimé ce livre. D'après ce que j'ai lu en créole, Atipa explique à Bosobio que la langue créole est mieux que le français et que maintenant le créole est déformé. Le livre m'a fait penser à ce que les gangans disaient au sujet du créole qui a perdu son sens à cause du français. Aujourd'hui, la langue du créole se perd au fur et à mesure. Les jeunes de nos jours ne savent plus parler le « bon créole ». Le créole est une langue vivante qui évolue mais aussi une langue qui commence à disparaître. (retranscription de l'extrait des notes de lecture).

Elle essaye d'expliquer comment ce livre lui fait penser à ces personnes âgées. Elle est assez confuse dans sa réponse mais on peut comprendre ce dont il est question. Les anciens reprochent aux jeunes de mélanger actuellement le créole et le français. Selon eux, quand eux-mêmes apprenaient le français à l'école, ils n'oubliaient pas leur langue. Les jeunes d'aujourd'hui sont plus sujets à parler le français et les anciens leur reprochent « Et nous aujourd'hui comme on est plus sujet à parler le français que le créole... on oublie quelque fois, on se trompe .... » (Entr. 19) précise-t-elle par rapport à ce qu'ils disent. La question de la langue est importante pour Éliane.

### 5.3.3.2.1 Importance du créole

Éliane apprécie la remarque d'Atipa qui pense que « le créole est mieux » (Entr. 19), avis qu'elle partage, pour elle le créole « reste une langue natale » (Entr.21). Elle précise que l'extrait où il formule cette appréciation est son passage préféré. La présence de cette langue dans le livre lui a plu, elle dit avoir été émerveillée, ce qui traduit une émotion assez forte. Spontanément, elle présente le dilemme qui se pose de continuer à parler cette langue et de pratiquer ses coutumes avec la nécessité d'échanger dans une langue internationale. Elle fait remarquer que certains mots de créole disparaissent ou que des expressions employées dans le livre ne se disent pas de la même façon aujourd'hui. Ainsi « A pa dé a ri nou a ri » mais « a pa ti a ri nous a ri »<sup>236</sup> (Entr. 37). Elle lit le créole dit-elle. Elle s'est d'ailleurs exercée à lire des passages dans la version originale, ce que certains de ses camarades ont fait aussi. « Comme c'est ma langue natale, donc, je lis en créole » dit-elle (Entr. 43). Elle se dit à l'aise dans son maniement en faisant référence au processus qui se met en place dans sa tête et qui lui permet de traduire « directement en français » (Entr. 43). Elle reconnaît toutefois que certains mots utilisés dans le livre lui sont inconnus. Nous l'amenons à développer sur sa pratique du créole qu'elle « ne parle pas avec ses amis » (Entr. 47) nous précise-t-elle. Son père lui parle créole mais elle lui répond en français et sa mère utilise cette langue quand elle est fâchée. Elle est consciente d'une certaine

---

<sup>236</sup> Ce qui peut être traduit par : on a ri énormément.

déperdition de cette langue mais elle pense qu' « y a toujours des gens qui vont aimer, qui vont apprécier, qui vont ... qui vont se ressourcer, en plus le créole c'est la Guyane » (Entr. 43). ajoute-t-elle. Et puis elle fait remarquer que tout le monde, enfin ceux qui viennent en Guyane achètent les guides de poche pour apprendre cette langue. Elle fait référence à un passage du premier chapitre où il est question des Blancs qui ne comprenaient pas certaines femmes créolophones qui se disputaient et utilisaient une forme d'argot formée à partir du créole. Elle assure qu'à Montsinéry<sup>237</sup> où elle vit, il y a des personnes qui procèdent de cette manière en utilisant des mots pas très compréhensibles mais c'est plutôt pour faire des cancans.

D: Ah ah ah! D'accord. Ok, bon. Alors qu'est ce que ça t'a fait en fait finalement de trouver du créole dans un livre ?

E : Ah, moi franchement, ça m'a plu, j'étais émerveillée. Parce que c'est le fait de voir que malgré la perte de la langue y a toujours des gens qui vont aimer, qui vont apprécier, qui vont... qui vont se ressourcer. En plus, le créole c'est la Guyane, quoi ! Donc voilà quoi. Tout le monde, ceux qui viennent en Guyane, déjà pour commencer, ils achètent les p'tits livres pour le créole, pour savoir ce qu'on dit et tout, parce que déjà pour commencer, comme le dit Atipa dans le livre « ils disent que avant les créoles, ils ne comprenaient pas les disputes des dames, et tout...enfin que les blancs ne comprenaient pas, comme c'était en créole et tout ... et que comme il y avait une autre langue qu'était le, l'argot, l'argot, qui est parlé mais moins ici, aujourd'hui. C'est surtout utilisé pour dire...pour faire des cancans, comme c'est pas tout le monde qui connaît. (Entr.52-53).

Dans une autre partie de l'entretien, quand nous lui demandons s'il y a des choses qui l'ont fait rire dans le texte, elle revient sur l'utilisation de la langue créole. Pour elle : « C'est plus drôle en créole qu'en français, parce qu'en français

---

<sup>237</sup> *Ibid.*

on perd tout son sens (Entr. 213). Nous notons ici comment cette lecture amène cette créolophone à un parcours réflexif sur sa propre pratique concernant cette langue. Elle lui permet aussi de s'interroger sur les remarques des générations précédentes. Cette prise de conscience s'effectue à partir d'une lecture donnée dans le cadre scolaire et donne à cette démarche une certaine dimension. Sa situation de bilinguisme est alors considérée sérieusement. Le rapport à cette langue peut ainsi faire l'objet d'un savoir et celui-ci n'évolue pas seulement dans une situation marginale. Atipa réussit ici sa mission de valorisation de la langue créole. La lectrice est d'ailleurs séduite par ce personnage.

### 5.3.3.2 Atipa, un modèle

Pour elle, Atipa, le personnage du livre qu'elle préfère est « dynamique, réfléchi, intelligent et il sait ce qu'il dit » (Entr. 73). Elle n'a aucune hésitation pour énumérer ses qualités. « C'est un modèle » conclue-t-elle.

D : Huhum...concernant les personnages là dans le texte, euh lequel préfères-tu ?

E : Ben, le personnage principal.

D : Le personnage principal, celui qu'on voit beaucoup. Comment tu le trouves ?

E : Dynamique, réfléchi, intelligent, il sait ce qu'il dit,

D : Huhum...

E : Il sait convaincre.

D : Huhum...

E : Et persuadé ...franchement, c'est un modèle pour tous hein... je pense hein... parce que, moi je pense que si je devais faire référence à quelqu'un dans ce livre, je prendrais le personnage principal. Parce que, il est plus... franchement il est plus, je sais pas... mais il est plus aimé que les autres.

D : Huhum.

E : Après les personnages...les autres personnages ça va, mais lui, il est vraiment...donc (Entr. 70-79).

Éliane trouve qu'Atipa parle beaucoup. Ainsi, précise-t-elle « il oublie les gens ...quand il est dans son monde ... » (Entr. 87) « Il devait faire le marché

et il avait oublié que son ami devait manger avec eux » (Entr. 87) ajoute-t-elle. Elle insiste en précisant qu'il prenait du temps et brode un peu sur l'histoire en mentionnant que « son ami était obligé d'aller le chercher » (Entr. 91), ce qui n'est pas conforme à l'histoire. Elle transforme l'histoire aussi pour Bosobio, le premier ami qu'Atipa rencontre au chapitre 1 en mentionnant qu'il ne savait pas parler créole alors que ce dont parle Atipa à ce moment-là, c'est d'un créole déformé. La conversation avec Bosobio a lieu en créole, langue qu'il maîtrise donc puisque l'ouvrage est rédigé en créole. Dans l'action de l'entretien, nous avons remarqué cette forme de compréhension de l'histoire mais nous avons décidé de ne pas inquiéter notre interlocutrice dans sa lecture toute personnelle pour ne pas déstabiliser l'assurance qu'elle s'était trouvée. Elle reprend le passage où Atipa explique comment le créole garde les mots « chouit »<sup>238</sup> et laisse les mots durs à la langue française (Entr. 109) mais elle n'a pas compris celui où il explique ce qu'est la syntaxe et l'article.

Pour elle, Atipa est très objectif envers les autres. Elle constate qu'il dénigre mais cela lui convient. Elle remarque qu'il dit des Chinois qu'ils sont radins mais ne trouve rien à redire. Elle se souvient aussi spontanément du jugement d'Atipa à propos des Blancs qui essayent de s'immiscer dans la culture des Noirs et qui n'y arrivent pas ainsi que des Mulâtres qui affirment qu'elles ne sont pas Noires. Pour elle « Même si t'as une t'ite couleur t'es noir quand même ». Aussi elle partage le point de vue d'Atipa qui trouve cette attitude stupide de ne pas vouloir être considérée comme Nègresse quand tu es Mulâtresse.

D : T'as tout compris, en fait.

E : En fait, j'ai lu, mais j'ai juste mis l'essen... l'essentiel, ce que je trouvais bon à redire.

D : Alors tu avais noté en fait aussi que le créole c'est une langue qui commence à disparaître, on vient d'en parler (note de lecture), voilà. Bon, ben, écoute, je t'ai déjà demandé ce que tu pensais des jugements d'Atipa ... Je vais te demander

---

<sup>238</sup> Mot qu'on utilise quand quelque chose plaît beaucoup et qui peut se traduire par bon ou agréable.

qu'est-ce tu penses de son regard sur les autres, les autres communautés dont il parle et comment il en parle ?

E : Très objectif !! Parce que, en fait... il... il dénigre, dénigre.

D : Dénigre certaines personnes, oui ?

E : Certaines communautés, euh... il dit, comme par exemple : il parle du Chinois, il dit que le Chinois il partage pas, quoi.

D : Huhum...

E : Que il est radin. Que les Blancs, ils essaient de s'immiscer dans la culture des Noirs, mais ils arrivent pas. Après les Mulâtres et les Mulâtresses, ...enfin les Mulâtres... Mulâtresses, c'est ça ?...

D : Ouais, qu'est-ce il dit sur les Mulâtresses ? Là... Tu te rappelles ?

E : C'qu'il dit ?... je pense... qu'il dit qu'ils sont qu'ils sont pas noirs.

D : Ils veulent pas être traités de Nègresses, huhum...voilà.

E : Voilà... qu'alors je comprends pas, parce que... les Mulâtres ok... mais c'est blanc et noir, quand même ils sont noirs. Dès que tu es.... Même si t'as une t'ite couleur, t'es noir quand même. Voilà.

D : Tu partages son point de vue sur les Nègresses ?

E : Voilà. (Entr. 117- 128).

### 5.3.3.2.3 Voir le pays

Concernant les lieux, quand nous lui demandons si elle les a vus en lisant, elle nous répond qu'elle s'imaginait dans le bar, le restaurant où Atipa et ses amis consommaient. À ce moment de l'entretien, elle formule spontanément une appréciation critique sur la technique d'écriture de l'auteur : « La façon dont est écrit le livre ça ancre vraiment les gens dans la vision des choses » (Entr. 141). À la relecture, nous nous demandons ce qu'elle entendait par là à ce moment là car, comme nous l'avons énoncé dans notre présentation du roman, le narrateur n'utilise aucun procédé de description pour dépeindre les lieux. Et pourtant, ici, cette lectrice assure que c'est cette écriture qui ancre le lecteur. Nous pensons qu'il y a là peut-être comme pour Carl un phénomène d'identification au lieu justement parce que comme l'écrivait Raphaël Confiant (1989, p. 205), il est juste évoqué par l'auteur et qu'ainsi le lecteur le récupère sans une approche descriptive qui introduit de la distanciation. Eliane l'explique autrement :

D : Tu t'imaginais, tu as vu le lieu, quoi ? T'as vu le marché, t'as vu quoi encore ? Euh...

E : Après leur ptit... Leur bar, leur restaurant.

D : Huhum...

E : En fait ça... la façon dont est écrit le livre ça ancre vraiment les gens dans la vision des choses.

D : Huhum...

E : C'est comme si on était juste à côté, on était spectateur, et puis voilà, on regardait les faits se dérouler.

D : C'est un peu comme un film à la télévision, c'est ça que t'es en train de me dire...

E : C'est ça en plus... la lecture ça te... ça t'ouvre l'esprit sur autre chose aussi.

D : Huhum... mais tu avais déjà ressenti ça de te trouver aussi familièrement dans un livre ?

E : Non, mais là ce qui m'a... qui m'a... qui m'a fait ressentir familier, c'est que... parce que c'était en créole, c'est la Guyane !

D : Huhum... d'accord tu te sentais plus près.

E : Voilà.

D : Par rapport à la langue utilisée ?

E : Voilà. (Entr.132-149).

Après avoir mentionné cela, la lectrice avance dans son appréciation « C'est comme si on était juste à côté, on était spectateur, et puis voilà, on regardait les faits se dérouler. Éliane sait ce qui a joué dans ce rapport « ... ce qui m'a ... qui m'a ... fait ressentir familier, c'est que ... parce que c'était en créole, c'était la Guyane ». Elle se sentait plus près par rapport à la langue utilisée et parce que cela concernait son pays. Plus en avant dans l'entretien, nous l'interrogeons sur les critiques d'Atipa et nous lui demandons si elle en a retenues concernant Cayenne, ce qu'il en dit. Elle répond « Que franchement, que c'était une belle ville ». (Entr. 193) Là, nous comprenons que les sentiments d'attachement qu'Atipa expriment vis-à-vis de la ville où il évolue ont trouvé un ancrage chez cette lectrice qui, à partir de cette lecture développe une approche critique sur le pays et son économie.

#### 5.3.3.2.4 Une économie florissante

Pour aborder la question de l'économie guyanaise, Éliane emploie spontanément le présent, ce que nous n'avons pas immédiatement acté lors de l'entretien et que nous remarquons après écoute et retranscription. Ainsi elle dit faisant référence à Atipa « C'est vrai parce qu'aujourd'hui ils dévisagent la Guyane, que la Guyane ne sait rien faire, alors que la Guyane a plein de potentiel hein ... » (Entr. 155). Elle renvoie tout de suite l'appréciation au temps présent. Ainsi cette histoire qui se déroule il y a plus d'un siècle à Cayenne la replace dans la situation présente de son pays avec son potentiel. Après, elle reprend l'imparfait « Avant je pense que au temps où il était, je pense que ça fonctionnait bien » (Entr. 159). Quand on l'interroge sur ce qui fonctionnait bien, elle ajoute « Tout le monde allait au marché ... Tout le monde allait au bar ... Donc que c'est que [...] c'est sûr et certain y avait de l'argent et l'or ! » (Entr. 161). Concernant l'or qui est très présente dans l'histoire, Eliane n'hésite pas à faire part de ce qu'elle ressent : « Franchement, j'aurais trop aimé être à leur époque ». Nous lui demandons de préciser, elle ajoute « juste pour chercher de l'or » (Entr. 165). C'est assez étonnant d'entendre en 2016, cette adolescente affirmer cette volonté de vivre à cette époque et de remarquer que « aujourd'hui c'est rare » (Entr. 167) en parlant de l'or alors que, ces dernières années, ce sujet a fait, à plusieurs reprises la une de l'actualité en Guyane. Actuellement, dans ce pays, il y a probablement plus de prospecteurs d'or qu'il y a un siècle, en situation illégale certes, mais prospecteurs quand même. Nous savons cela mais nous la laissons poursuivre avec des « Ah oui ? » qui la conduisent à préciser sa pensée et à s'extasier sur cette situation passée : « Ah oui franchement être dans les mines et trouver de l'or, comme ça, et genre même dans les rivières et tout avant ... C'était magnifique ! » (Entr. 169). Elle s'exclame... Aujourd'hui j'aurais été riche ! Ah ! » (Entr. 171). Elle trouve que contrairement à aujourd'hui, ce travail était un travail normal, comme avocat ou huissier précise-t-elle. Et quand après avoir fait le point sur le terme *placer* que tous les élèves de sa classe n'arrivaient pas à définir lors des échanges, elle convient toutefois, par rapport à notre question sur les déplacements, que « c'était un petit peu dur quand même hein ... Deux jours pour arriver à Cayenne ou un jour, c'est quand même difficile hein

» remarque-t-elle (Entr. 183).. Et elle ajoute : « On a aussi de la chance, parce que là y a des voitures [...] alors que là-bas, eux, ils avaient que des fleuves, les rivières pour se déplacer » (Entr. 183). Sur le moment, nous ne remarquons pas que l'utilisation des indicatifs de lieux correspond aussi au décalage du temps, ainsi ce « là » qui représente la situation où on est et le temps présent et ce « là-bas » qui représente la vie dans les placers et la remontée dans le temps. Nous l'interrogeons sur les *placers*, les endroits isolés pour savoir si elle en connaît quelques uns. Elle nous précise qu'elle a fait le tour de la Guyane mais qu'elle ne s'est pas intéressée à ça (Entr. 186).

Concernant la vie sociale ou politique évoquée dans le récit, Éliane n'a pas retenu les critiques du personnage principal. À propos de ses relations avec les femmes, elle évoque vaguement le caractère amical des rencontres et n'a tout simplement rien à dire sur sa relation avec sa femme. Le parcours de cette lectrice a produit un effet dans sa vie personnelle et selon elle, l'a amenée à mieux s'intéresser à sa vie. Elle cite le passage où il est question des Nègresses qui boivent du vin comme les Blancs et n'hésite pas à dire « En fait, ça m'a rappelé ma mère, comme elle boit tout le temps du vin » (Entr. 219). Nous lui demandons si cette lecture lui a apporté quelque chose, celle-ci répond oui et le passage de l'entretien qui suit donne une idée précise de l'impact de cette lecture :

E : Ah oui, parce que franchement... Avant je ne m'intéressais pas vraiment du coup à la vie, euh... ce qui ce passait avant... j'avais aucune idée, ...aucune idée, qu'alors j'ai toujours ma mamy toujours mon papy, mais je me suis jamais posée de questions.

D : Tu t'es jamais posée de question sur ce qui ce passait avant en Guyane ?

E : Comment c'était, comment .... Là oui par contre j'ai demandé comment ils faisaient pour aller à Cayenne, quand même, parce que voilà...

D : Huhum... Après la lecture, ce livre ça t'a amené à leur poser des questions ?

E : Oui, voilà.... Comment ils allaient à Cayenne, et tout, et c'est de là que ma mère m'a raconté qu'elle prenait le bateau, ils préféraient avoir une cousine... ou une tante... ou euh... quelqu'un de la famille pour pouvoir rester sur Cayenne plus longtemps, parce que ils devaient prendre le bateau, et c'était chiant ! (Entr. 228-232).

### 5.3.3.2.5 La vie d'aujourd'hui

Nous avons ici un sujet lecteur qui, à partir de sa lecture s'interroge sur le passé et les liens avec sa vie actuelle. Lors des échanges, Éliane avait mentionné le plaisir qu'elle avait ressenti à lire le nom de Montsinéry<sup>239</sup> dans le texte. Le sujet apprenant se sent ici reconnu dans son lieu. C'est là qu'elle vit avec toute sa famille qui est originaire de cette commune et qu'on nomme à l'époque quartier comme c'est mentionné dans le texte. Dès la première page du chapitre 3 de l'ouvrage, le nom de ce village apparaît trois fois. Il est associé à Dorilas, un ami d'Atipa qui y vit et qu'Atipa rencontre à Cayenne. Il est intéressant de noter que le rédacteur pour présenter cette rencontre donne d'abord quelques éléments concernant cette commune. Il précise d'ailleurs qu'il n'y a pas d'or et qu'en plein rush aurifère, on continue à y pratiquer l'agriculture et l'élevage. Durant l'échange avec ses camarades, comme certains l'ont déjà fait, Éliane lit ses notes de lecture et insiste d'abord sur le rapprochement de ce que disent les gangans à propos du créole comme nous l'avons déjà mentionné. Mais elle évoque aussi déjà les déplacements difficiles entre cette commune et Cayenne et signale le fait que sa grand-mère avait accouché de ses jumelles dans le bateau en se rendant dans cette ville. Quelques jours après cet échange, lors de cet entretien, elle raconte donc qu'entre temps, elle a interrogé les aînés de sa commune. Et quand nous lui demandons « Qu'est-ce qu'ils t'ont dit encore sur ce qui se passait avant ? » (Entr. 155). Elle répond « il y avait beaucoup de fêtes à Montsinéry »<sup>240</sup>. « Que c'était convivial » (Ent. 244). Elle fait le rapprochement avec la situation d'aujourd'hui où elle ne sort plus de chez elle et elle ajoute : « Comme tu vois les gens, ils préfèrent la ville maintenant que la campagne donc du coup » (Entr. 250). Nous lui demandons des précisions sur ces fêtes, comment ça se passait, elle décrit ce qui s'y passait : « Oui, y avait du tambour, du kassé kò, du lérol. Y en avait qui dansaient, y avait des repas. Tout le monde faisait à manger. Tout le monde amenait quelque chose » (Entr. 252).

---

<sup>239</sup> *Ibid.*

<sup>240</sup> *Ibid.*

La suite de l'entretien que nous présentons ici l'amène à considérer la situation économique et politique, termes qu'elle formule spontanément et que nous soulignons dans le passage.

D : Huum... D'accord, donc cette histoire t'as apporté en fait des éléments pour... pour t'a amener à ....

E : À m'interroger plus sur la Guyane,

D : Oui ?

E : Comment ça se passait avant, comment... .. est-ce nous... est-ce que ça a changé, rapport au économique et politique, par rapport à avant. Je pense que avant c'était plus facile que aujourd'hui hein... parce que ...

D : Ah bon tu penses que c'était plus facile qu'aujourd'hui ? C'est ça que tu me dis ?

E : Parce que avant tout le monde pouvait être minier, tout le monde vendait au marché... c'était voilà... parce que là en plus ... c'est vrai parce que on voit de moins en moins de créoles au marché. Ils viennent plus acheter que vendre alors qu'il y a beaucoup de trucs hein... (Entr. 259-264).

Nous retrouvons ici le regard qu'Éliane pose sur le passé de la Guyane comme elle l'avait déjà fait sur l'activité d'orpaillage au XIXe siècle. Nous comprenons que le ressenti qu'elle exprime comme quoi pour elle, c'était plus facile avant vient de la possibilité qu'on avait à cette période d'être libre de choisir ce qu'on voulait entreprendre. Concernant les créoles Guyanais (nous lui demandons après de préciser de quels créoles elle parle), elle remarque que leur présence sur le marché de Cayenne diminue « Ils viennent plus acheter que vendre » constate-t-elle. Ce qui est intéressant de noter là, c'est que, à partir d'une lecture du XIXe siècle, elle déduit elle-même un fait social majeur concernant cette population qui à la fin du XXe siècle est entrée dans l'ère d'une consommation de masse. Elle a noté que les autres populations sont plus présentes dans un rapport marchand actif.

Lors de l'entretien, elle ne se rappelle pas du roman qu'on lui a donné à lire pour son cours de lettres, ni du personnage principal. Pour elle, elle ne s'en souvient pas parce que « ça ne m'a pas marqué » dit-elle. Par contre, pour

prolonger sa lecture d'*Atipa*, comme elle l'affirme ci-dessous, elle serait prête à produire un écrit sur cette lecture.

E : Ah moi franchement, ce serait un coup de cœur, donc je pense que j'aurais pu... j'aurais aimé faire une... enfin... une dissertation, un commentaire ou autre... voilà parce que franchement, c'est mieux d'apprendre ça l'histoire de la Guyane, les cultures, les langues et tout ... que d'apprendre du Baudelaire. (Entr. 284).

Éliane assure que ce roman lui a plu et qu'elle le conseillerait à tout le monde. Cette lectrice a surtout beaucoup apprécié l'approche linguistique d'*Atipa* qui met en valeur sa langue, le créole guyanais, ce qui lui fait penser aux recommandations des personnes âgées et lui permet de développer aussi un regard réflexif sur son usage et son rapport au passé. Elle a trouvé avec plaisir une page sur Montsinéry, la commune où elle vit et s'est projeté ainsi dans les lieux et dans l'histoire de la Guyane produisant un discours pertinent et critique sur le pays. Dans ce travail, elle réalise ce qu'on attend d'elle dans la discipline d'histoire géographique : elle identifie, elle localise les continuités, les ruptures, elle met en relation, autant d'actions qui représentent les objectifs de cette matière en classe de seconde<sup>241</sup>. Cette lecture a permis à Éliane de porter sur ce pays un regard de citoyenne et d'évaluer les effets de la modernité tant sur le plan économique que socio-culturel. Elle pourra à l'occasion réamorcer ce processus pour lire d'autres parties du monde.

### 5.2.3.3 La lecture de *Francia*

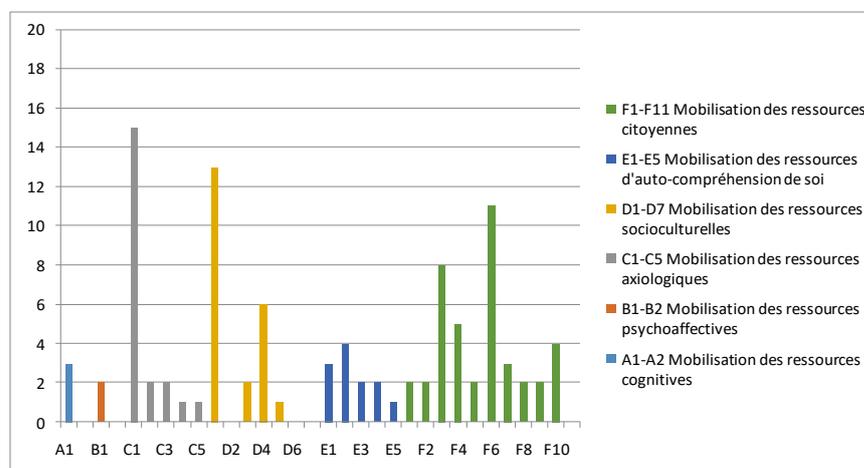
Sur le second site où nous avons organisé les ateliers de lecture, *Francia* est la première à nous accorder un entretien après sa lecture d'*Atipa*. Cette dernière habite à Macouria, commune située à une vingtaine de kilomètres du

---

<sup>241</sup> Extrait du programme d'histoire géographique en classe de seconde : [http://media.education.gouv.fr/file/special\\_4/72/5/histoire\\_geographie\\_143725.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/special_4/72/5/histoire_geographie_143725.pdf) 5 (Consulté le 14/04/2016).

lycée où elle suit ses cours. Elle prend le bus très tôt pour se rendre au lycée et quelques fois, ses parents viennent la chercher en voiture, ce que nous aurons l'occasion d'observer le jour de l'entretien où nous lui avons donné rendez-vous. Dans le groupe de la classe, Francia est un peu en retrait. Sa première impression de lecture est très positive. Le jugement de Francia est surtout centré sur le livre lui-même et ce qu'il lui apporte.

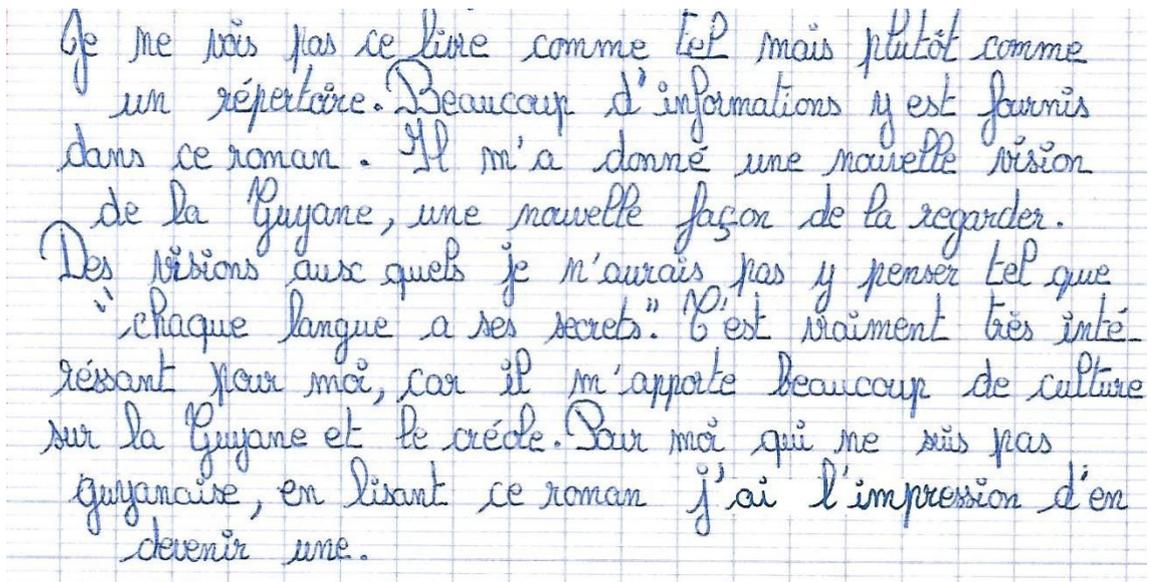
Diagramme n°7 représentant les occurrences recueillies à partir des discours de Francia concernant la lecture d'*Atipa* sur la base de ses notes de lecture et de l'entretien :



Ainsi parmi les ressources axiologiques qu'elle a investies, son avis sur l'ouvrage prédomine (15/21). Comme elle le formule elle-même, cette lecture est un véritable « coup de cœur ». Cette dernière permet à cette lectrice de mobiliser des ressources socioculturelles, certes, mais pas autant que les précédents lecteurs (22). En fait, ce sont surtout les ressources citoyennes qui prédominent dans ce profil (33) et une présence plus marquée des ressources d'auto-compréhension (13) correspondant à sa découverte de la citoyenneté guyanaise. Lors des échanges entre lycéens, Francia a simplement repris en les relisant presque mot à mot et avec une voix assurée les impressions qu'elle avait notées juste après sa lecture et dont nous présentons ici un extrait. Lors de l'entretien, elle se souvient bien du premier chapitre lu en classe notamment la rencontre d'Atipa avec

Bosobio. Elle tient cependant à ajouter, que pour elle, la lecture a été plus facile quand, après avoir emprunté l'ouvrage, elle a été seule pour le lire.

Illustration n°2 Extrait de la note de lecture de Francia du 18 mars 2016



Je ne vois pas ce livre comme tel mais plutôt comme un répertoire. Beaucoup d'informations y est fournis dans ce roman. Il m'a donné une nouvelle vision de la Guyane, une nouvelle façon de la regarder. Des visions avec quels je n'aurais pas y penser tel que "chaque langue a ses secrets". C'est vraiment très intéressant pour moi, car il m'apporte beaucoup de culture sur la Guyane et le créole. Pour moi qui ne suis pas guyanaise, en lisant ce roman j'ai l'impression d'en devenir une.

Elle a poursuivi chez elle la lecture amorcée au lycée, d'abord, le même soir, puis, chaque fois qu'elle avait un temps précise-t-elle. Alors qu'elle n'aime pas du tout lire et qu'elle ne lit pratiquement pas, elle s'est sentie attirée par ce livre. Ce livre lui a beaucoup plu confie-t-elle. Elle découvre alors la culture guyanaise.

### 5.3.3.3.1 La culture guyanaise

En répondant à la question qu'est-ce que t'as ressenti en lisant ce livre par « J'ai eu beaucoup de sentiments parce que je n'suis pas Guyanaise » (Entr.18), elle renvoie tout de suite sa lecture à sa situation personnelle. Se présentant comme d'origine surinamaise, elle explique qu'avant cette lecture, elle ne connaissait pas la culture guyanaise. Elle voyait cette dernière comme elle se présente maintenant mais elle ne savait « pas vraiment ce que c'était » (Entr. 20).

Elle fait tout de suite un rapprochement entre la situation du temps d'Atipa et celle d'aujourd'hui :

F : Je suis d'origine Surinamaïse et ben la culture Guyanaïse pour moi c'était vraiment euh c'était vraiment un truc dont je comment dirais-je c'était vraiment une culture que je ne connaissais pas pour moi je voyais la culture guyanaïse de maintenant mais je connaissais pas vraiment ce que c'était. Et dans ce livre Atipa ben j'apprends beaucoup de choses, j'ai...Y'a beaucoup d'informations mais je ne vois euh, ça m'a donné une vraie vision certes mais je ne vois pas c'que Atipa a fait ressortir dans ce livre maintenant, je ne le vois plus.

D: Ah tu n'vois pas tout ce qui y'avait dans le livre ? Tu ne vois plus rien du tout ?

F: Peut-être les gens qui se rencontrent au marché mais c'est vaguement puisque les gens sont très pressés c'est juste pour récupérer ce qu'ils ont à prendre et puis après ils partent. Mais sinon je ne retrouve pas du tout la culture qu'il y a dans le livre Atipa. (Entr. 20.21.22).

Ainsi son point de vue est catégorique sur la situation d'aujourd'hui. Elle ne retrouve pas la culture guyanaïse présente dans le livre. Parmi ce qu'elle a retenu, il y a d'abord le rapport à la langue.

### **5.3.3.3.2 Appréciation d'une langue**

Elle est sensible au fait qu'Atipa explique qu'on parle le créole comme on le ressent et cite une de ses remarques : « chaque langue a ses secrets » (Entr. 28). Celle-ci lui a « beaucoup plu » parce qu'elle a trouvé que c'était totalement vrai. Elle nous apprend qu'elle parle le sranantango, langue créole véhiculaire du Surinam<sup>242</sup> qui est parlée en Guyane notamment dans la région de Saint Laurent<sup>243</sup> ville frontière avec ce pays. C'est sa langue maternelle car sa mère est

---

<sup>242</sup> La République du Surinam, ancienne colonie hollandaise devenu indépendante en 1975 est un pays voisin de la Guyane situé sur la côte atlantique de l'Amérique du sud.

<sup>243</sup> Saint Laurent du Maroni ville frontière avec le Surinam et située sur le fleuve Maroni.

originaires de ce pays où elle est née elle-même. Elle ne nous précise pas si elle parle créole martiniquais avec son père mais dit parler un peu le créole guyanais, « c'est pas encore ça » ajoute-t-elle (Entr. 34). Elle aurait aimé parler le bon créole guyanais : « celui d'ailleurs qui ya dans *Atipa* ». (Entr. 34). Dans son établissement, elle entend parler le créole guyanais par le CPE ou les surveillants ou encore les élèves mais pour elle, concernant ces derniers, elle voit ça « comme une langue entre amis mais pas [...] comme du créole » (Entr. 44). Nous percevons dans son ressenti de lecture, dans la façon dont elle a aimé et relevé l'expression employée par *Atipa* « chaque langue a ses secrets » (Entr. 28) l'amorce d'un travail de réflexion sur la pratique d'une langue. Elle trouve dans cet entretien l'occasion d'exprimer la nuance qu'elle a remarquée entre les différents registres du créole guyanais. Lorsque nous abordons la question des positions d'*Atipa*, ses dolos et les passages écrits en créole guyanais, elle reconnaît que ça a été difficile pour elle pour comprendre mais elle s'est servi du créole martiniquais de son père pour se repérer. Sa découverte de la culture guyanaise intéresse aussi l'histoire de ce pays.

#### 5.3.3.3 Découverte d'une histoire

Nous l'interrogeons sur le terme de vision qu'elle utilise dans ses notes de lecture, Francia explique :

...je voyais la Guyane comme telle, comme une Guyane qui est ... qui venait de naître alors que dans la lecture ma vision était que ... ben la Guyane elle est là depuis bien longtemps, elle a son histoire à elle et c'est ce que c'est et cette vision là qu'*Atipa* m'a donnée. (Entr. 46).

C'est avec la lecture de ce livre que Francia réalise que le pays où elle vit a une histoire. On imagine que jusqu'à maintenant, elle ressentait ce dernier comme posé dans le présent sans lien avec le passé ce qui est clairement exprimé dans le passage « qui venait de naître ». Elle revient sur cette expérience quand nous la renvoyons à ce qu'elle a noté lors de ses premières impressions :

... je vis depuis toute petite ici je vis depuis ma naissance du Surinam ici en Guyane et je ne me sentais pas Guyanaise par rapport ben à l'histoire de la Guyane je la connaissais pas du tout et je ne pouvais pas dire aux gens que je connaissais l'histoire de la Guyane en fait que je ne la connaissais pas du tout... (Entr. 78).

Depuis sa classe de maternelle, Francia affirme qu'elle n'a pas étudié l'histoire de la Guyane dans son cursus scolaire. Elle reconnaît qu'en géographie « qu'on a fait euh qu'on a pris la Guyane mais c'est juste pour exemple » (Entr. 88). Elle développe ainsi un examen rapide et rétrospectif sur son parcours et maîtrise bien la nuance entre suivre un cours d'histoire sur la Guyane et citer celle-ci en exemple dans un cours traitant d'un autre sujet. Elle précise :

La Guyane a toujours été pris(e) pour moi dans les cours, la Guyane a toujours été pris(e) comme exemple mais pour moi on rentre pas dans l'histoire de la Guyane ce qui est pour moi comme je dirais euh que c'est du gâchis parce qu'on est quand même en Guyane et on étudie pas assez la Guyane. (Entr. 90).

Nous nous sommes interrogée sur cette quête d'un enseignement de l'histoire aussi clairement formulé. Sa mère a probablement suivi une scolarité au Surinam et elle a du recevoir un enseignement centré sur le pays. Peut-être la mère et la fille ont-elles échangé sur ce sujet mais c'est après la lecture de cet entretien que nous vient cette idée et nous restons sur cette interrogation qui intéresse les différents publics de Guyane formatés par d'autres schèmes nationaux. Comme Éliane, Francia apprécie le personnage d'Atipa.

#### **5.3.3.3.4 Atipa et ses jugements**

Ce que Francia aime chez ce personnage, c'est qu'il s'exprime bien et que surtout il a le goût du détail pour décrire tout ce qu'il voit (Entr. 58). Ainsi « c'est grâce à ça qu'on peut rentrer directement dans la lecture » dit-elle

(Entr.58). Le roman qui, comme nous l'avons vu, ne comporte aucune description de lieux, est centré sur les rapports humains et apparemment Francia est sensible à cet aspect. Si elle reconnaît d'emblée qu'Atipa n'a pas peur de parler, d'abord, elle ne sait pas trop quoi dire sur ses positions (Entr.60). Pour elle, chacun doit savoir ce qu'il en est. Concernant celles d'Atipa, elle ne peut pas se mettre à sa place « je ne vois pas euh » hésite-t-elle (Entr.60). Quand nous lui demandons ce qu'elle pense de sa position sur la question des écoles religieuses, elle répond qu'elle aussi est contre mais que ce n'est pas forcément la position de tout le monde : « c'est pas tout le monde qui verra la même chose formule-t-elle (Entr.62). Plus avancé dans l'entretien, quand nous revenons sur les jugements d'Atipa, notamment celui sur les autres, elle trouve qu'il « a été fort » (Entr. 92). Pour elle, contrairement à Atipa qui souhaite que les créolophones se cantonnent à leur langue au lieu de s'essayer à parler français et de s'ouvrir à une autre culture, elle affirme qu' « il est tout à fait possible de s'intégrer à une autre culture tout en ...euh ... tout en sachant qu'on a une culture bien à nous » (Entr. 92). Elle regrette que tout ce dont on parle dans le livre n'existe plus aujourd'hui, notamment les anecdotes entre les acteurs. Selon elle, ce qu'Atipa dit d'ailleurs sur les Mulâtresses n'est plus d'actualité. Aujourd'hui, les filles et les femmes souhaitent même qu'on les appelle Nègresses et « ce n'est pas un problème » (Entr. 102) alors que dans Atipa « c'est un problème » précise-t-elle (Entr. 102). Nous lui rappelons que lors des échanges un camarade avait dit que cela existait toujours. « Ben ça va dépendre aussi de la personne ... ». Francia s'exprime prudemment sur ce sujet et sur d'autres. Nous retrouvons cette attitude de prudence quand nous l'interrogeons sur les échanges entre élèves.

#### **5.3.3.3.5 Échanges et convivialité**

Concernant ces échanges, Francia affirme ne pas avoir été influencée par ses camarades. Même confrontée aux différents points de vue, elle ne tenait pas à nuancer sa propre lecture :

F: Ben euh l'échange pour moi c'était plutôt un moyen de mettre en commun ou sinon les différences ce que chaque personne pensait mais ... je ...pour moi ça

ne m'a pas apporté beaucoup ça m'a plus apporté la vision des autres ça ne m'a pas apporté plus pasque moi j'ai gardé la même idée que ce que j'ai ressenti quand j'ai lu Atipa. (Entr. 172).

Contrairement à Éliane qui décide, à partir de cette lecture, d'échanger avec les anciens de sa commune, Francia tient à ce que sa lecture d'Atipa soit une expérience essentiellement personnelle. Elle n'a pas du tout sollicité l'aide de camarades plus à l'aise dans la pratique du créole guyanais pour perfectionner sa compréhension du texte ni même pour demander des renseignements. Et elle n'a pas échangé non plus avec les membres de sa famille sur cette lecture. Par contre, lors des échanges, elle est la première à faire part de son ressenti. Elle ne s'exprime qu'une seule fois mais cette intervention produit un effet sur un des lecteurs que nous allons présenter et qui réagit lors de son entretien. Toute centrée sur elle-même, elle est cependant sensible à la convivialité qui existe entre les personnages du récit. Pour elle « C'est très familial, je dirais, tout le monde s'entend » (Entr. 108). Elle compare à ce qui se fait actuellement « ...les gens viennent rarement chez les gens et sont rarement invités à venir prendre un repas ou autre ... » (Entr. 110). Elle insiste d'ailleurs sur cette convivialité :

F: Pour moi, je dirais que c'est une grande famille même si nous ne sommes pas de la même famille mais ils constituent tous une grande famille pour moi.

D: Hum hum d'accord donc tu veux dire qu'ils s'entendaient voilà, tu as l'impression d'une grande entente entre tous les personnages que tu vois évoluer dans ce livre.

F: Ouais.

D: Bon mais ce sont les amis d'Atipa hum ?

F: Ben même quand ils avaient quelques différences par rapport à leur vision ben je trouvais que c'était comme un euh c'est leur façon de réagir et tout ben je trouve que c'est beaucoup plus intéressant que maintenant.

D: Ah oui ?

F: Oui.

D: Et leur façon de réagir, qu'est-ce que tu entends par là ?

F: Ben quand Atipa par exemple n'a pas été euh... n'a pas la même vision de voir les choses que par exemple un ami à lui, ben c'est pas pour autant qu'ils vont se

prendre la tête ils vont tous les deux donner des enfin leur façon de pensée, ce qu'ils pensent alors qu'ici on peut avoir par exemple un p'tit euh une p'tite différence que les gens vont peut être se prendre la tête pour un rien

D : Tu veux dire aujourd'hui en fait ?

F: Oui. (Entr. 112-121).

Elle remarque que cette convivialité permet de dépasser les mésententes. Elle se rappelle qu'Atipa n'a pas la même vision qu'un ami mais ils n'en font pas une affaire contrairement à aujourd'hui. Elle insiste sur le fait que cette lecture qui l'a fait rire lui a permis « de découvrir plein de choses ». Elle estime qu'avant cette lecture, elle était passée à côté de choses qu'elle ne connaissait pas et celle-ci lui a permis de visualiser des scènes du pays.

#### **5.3.3.3.6 Visions et projection**

Elle reconnaît avoir aperçu des images lors de cette lecture mais surtout elle insiste sur la sensation qu'elle a ressentie, celle d'avoir l'impression d'accompagner Atipa « c'est comme je l'ai déjà dit c'est comme si j'étais juste à côté d'Atipa mais invisible » (Entr. 138). Au bar, à la fête, elle était avec lui précise-t-elle. Et elle ajoute « Pour moi, le livre, il est vivant » (Entr.142). Et elle propose spontanément une suite à ce livre :

F: Et que pour moi ce serait vraiment dommage qu'Atipa reste sur cette fin. J'aurais vraiment aimé euh... d'ailleurs moi si je pouvais si j'en avais les capacités d'ailleurs j'aurais bien aimé créer une suite pour Atipa même si c'est collectif que chacun fasse une p'tite partie mais en confrontant l'Atipa d'avant et l'Atipa de maintenant. J'aurais dit que par exemple on aurait pris un personnage qu'on aurait nommé Atipa maintenant enfin actuellement et on aurait fait la même chose que dans cet Atipa là mais de maintenant savoir ce que la Guyane en est devenue. (Entr.146).

Concernant cette suite à donner, elle souhaiterait changer les personnages : « j'aurais repris, j'aurais pas forcément repris tous les ... tous les personnages j'aurais peut-être changé pour montrer que ben c'est pas vraiment les mêmes j'aurais peut-être gardé comme personnage juste Atipa ». (Entr.152). Elle voudrait aussi ajouter des femmes car constate-t-elle, « Elles sont un peu oubliées pour moi » (Entr.156). À deux reprises, elle revient sur cette suite qu'elle veut donner à cette histoire et qui pourrait dit-elle « être le retour d'Atipa sur Cayenne » (Entr.182). Pour elle, ce livre ne devrait pas avoir de fin. Elle se dit « navrée qu'il [Atipa] ait quitté si vite Cayenne car s'il était resté plus longtemps, nous aurions appris d'autres choses ». Alors qu'elle a peu partagé sa lecture, Francia propose une écriture collective. Après l'entretien, nous nous sommes interrogée sur cette proposition émanant d'une lectrice qui a peu participé aux échanges (elle s'est contenté de lire ses notes) et qui n'a pas sollicité l'aide de ses camarades pour avoir des renseignements sur les mots qu'elle ne comprenait pas. Dans son parcours de lectrice, Francia, habituellement très réservée au sein du groupe, a été amené à mobiliser des ressources citoyennes dont nous mesurons l'importance (31) et les effets notamment dans cette volonté qu'elle exprime à propos d'une action collective.

Spontanément, Francia a mentionné son passage préféré. Il s'agit de la scène finale du livre, à ce moment, le narrateur signale qu'Atipa a quitté Cayenne et que ce sont ses amis qui lui ont raconté tout ce que lui-même vient d'écrire. Nous lui demandons si d'autres lectures lui ont apporté quelque chose, elle cite le roman de *Délivrance* de Tony Morisson qu'elle a choisi de lire cette année dans le cadre d'une activité avec son professeur, elle se souvient du titre de la pièce de théâtre qu'elle est en train d'étudier mais pas du nom de son auteur. Concernant les romans « Je ne sais vraiment pas » répond elle « parce que c'est ... pour moi, je garde à l'esprit ...pour moi ce qui a été intéressant et pour le moment je trouve jusqu'à maintenant que on n'a pas fait de truc vraiment intéressant » (Entr.192). Concernant *Atipa*, elle est vraiment enthousiaste et insiste sur l'intérêt de ce livre :

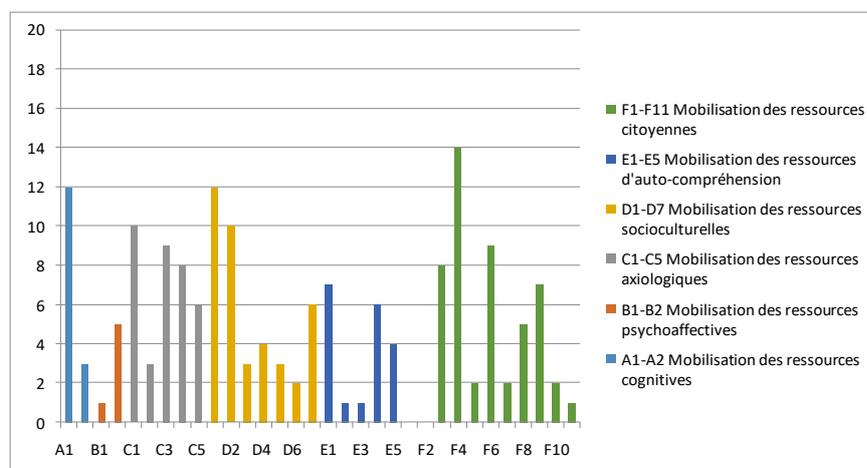
Pour moi je dirais que qu'*Atipa* ben c'est le numéro un parmi tous les livres que j'ai déjà pu lire jusqu'à maintenant. Ben déjà *Atipa* c'est un livre qui m'a, donné l'occasion de pouvoir lire et je pourrai jamais oublier ce livre. Pour moi ben il reste le numéro un dans mon cœur d'ailleurs, c'est un livre que je mettrai en valeur pour la Guyane que d'ailleurs la valeur de la Guyane c'est plutôt pour l'or, et ben justement ce livre pour moi c'est en or le livre mais par rapport aux autres livres pour moi que je trouvais inintéressants, euh ça n'apporte rien du tout ben je trouve que *Atipa* c'est vraiment un bon livre, tout le monde devrait le découvrir avoir l'occasion de pouvoir le lire au moins une fois. (Entr.162).

Sans avoir l'obligation de le faire, cette lycéenne qui, comme elle le précise ne lit pratiquement pas, est entrée dans une lecture intégrale d'*Atipa* avec un certain entrain. Elle exprime à plusieurs reprises l'apport positif de cet ouvrage. Elle souligne son intérêt pour la construction de sa vision du pays et la prise en compte de son histoire. Il y a dans ce parcours de lectrice des réactions remarquables en termes de représentation citoyenne et de compréhension de soi.

### **5.2.3.3 La lecture de Gary**

De tous les lecteurs que nous avons entendus, Gary réalise la lecture d'*Atipa* la plus complète. Il a lu et relu l'ensemble de l'ouvrage et il se rappelle très bien sa première lecture. Dans ses notes de lecture, lors des échanges avec ses camarades, pendant l'entretien et dans son récit de lecture, ce lecteur reprend des passages de l'ouvrage avec une précision qui tranche sur celle des autres lecteurs. Dans le diagramme que nous exposons ci-dessous, cette action est représentée dans la mobilisation des ressources cognitives (A1 : 15) avec la consignation des faits extraits du récit. Gary a réagi aussi sur le plan affectif notamment avec les chocs qu'il dit avoir ressenti par rapport à certains jugements du personnage (6). C'est lui qui réunit le plus d'items pour ce qui est de la compréhension de soi (19) en rapport avec une remarquable mobilisation citoyenne (50 occurrences) et socioculturelle (40 occurrences).

Diagramme n°8 représentant les occurrences recueillies à partir des discours de Gary concernant la lecture d'*Atipa* sur la base de ses notes de lecture et de l'entretien :



Cette richesse est associée à un processus d'identification qu'il manifeste dès le début de l'entretien et qu'il explicite lui-même à la fin « Voilà y a à peu près deux siècles en 1885 y avait quelqu'un qui pensait comme moi aujourd'hui donc après moi je dirais que tout c'est pas totalement perdu voilà » (Entr. 260).

#### 5.3.3.4.1 Identification au personnage

En commentant sa lecture, Gary fait référence aux discussions organisées par *Atipa* et fait le lien avec celles qu'il a lui-même l'habitude de mener. Au début de l'entretien, il raconte d'abord brièvement le début de l'histoire, c'est à dire la rencontre du personnage principal avec un ami. « Ils ont parlé » dit-il (Entr. 8) et il insiste sur cette action. À trois reprises, il utilise l'adverbe longtemps pour raconter cet échange « et puis ils ont parlé, voilà ils ont parlé et après avoir parlé pendant longtemps, longtemps, longtemps, ben après ils se sont dit au revoir je me rappelle bien » (Entr. 8). En utilisant trois fois le verbe parler accompagné de la répétition d'un adverbe de temps, Gary insiste sur cette action qu'il renvoie d'emblée à son quotidien : « J'ai trouvé ça intéressant ... parce que après quand on rencontre des amis nous aussi on parle hein et eux aussi voilà » (Entr. 10). Quand, au cours de l'entretien, nous lui demandons de quel personnage il se sent le plus

proche, Gary nous répond « Moi je dirais Atipa » (Entr. 40) et il justifie son choix en expliquant qu'il fait régulièrement la même chose qu'Atipa.

Parce que moi je suis toujours en train de faire des débats avec les autres et surtout j'essaye toujours de donner le meilleur point de vue que je peux et après moi aussi des fois ça m'arrive de parler de la Guyane et quand je parle de la Guyane, moi aussi je défends la Guyane parce que y a des personnes par exemple ma sœur on parlait et elle m'a dit qu'elle elle voudrait quitter la Guyane quand elle sera grande quand elle aura son métier elle voudrait vivre à Miami et puis je lui ai demandé pourquoi et elle [...] m'avait dit qu'elle n'aimait pas trop qu'il y avait pas beaucoup de choses à voir etc. Après vu que moi j'ai déjà vu beaucoup de choses, je pense qu'elle n'a même pas encore vu la moitié donc je lui ai expliqué que la Guyane a ses côtés et on n'peut pas la comparer aux grands pays comme les Etats-Unis les trucs du genre mais elle a toute sa richesse, son Amazonie, ses cultures voilà donc moi... (Entr.42).

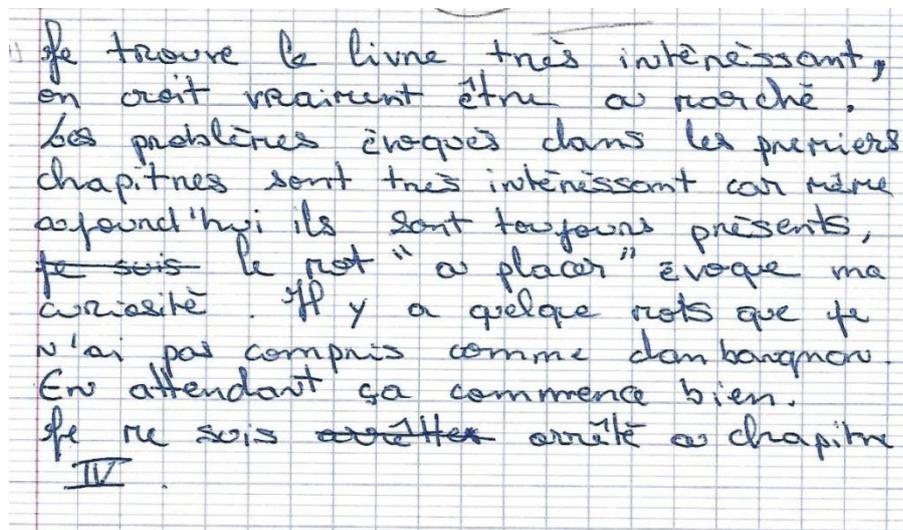
Ce lecteur fait la relation entre sa vie de tous les jours et la lecture qu'il vient de faire. C'est-à-dire ce qu'il partage avec Atipa, soit la tenue de débats et un attachement très fort à la Guyane. Lors des échanges avec ses camarades, Gary s'exprime à plusieurs reprises, d'abord tout au début, après Francia. Lors de l'entretien, il confirme par la suite qu'il a l'habitude de faire des débats tout le temps avec ses camarades. Cette forme de reconnaissance de soi a fortement influencé sa lecture. Pour la première approche du texte, Gary nous informe qu'il a lu très rapidement l'ouvrage, soit en une nuit, celle qui a suivi sa première lecture. Après la première séance au lycée, il est parti chez lui avec le livre et répond « j'ai tout lu le reste chez moi, je l'ai lu on va dire en une nuit » précise-t-il (Entr. 14). Dans la dernière partie de l'entretien, avant que nous le suggérions, il manifeste sa volonté de rencontrer l'auteur pour pouvoir discuter avec celui qui a créé ce personnage qu'il trouve par ailleurs bien vivant. À partir de la fin du récit, quand le narrateur raconte qu'il a pu connaître tous ces faits qu'il vient de relater grâce aux amis d'Atipa, Gary en conclue pour Atipa que « c'est pas un personnage fictif, il est réel » (Entr. 130). Il est en effet très possible que cet auteur se soit inspiré d'un personnage de son entourage, entourage correspondant

à une époque et une culture qui ont interpellé les lecteurs ne serait-ce que par des mots créoles dont l'usage est délaissé aujourd'hui.

#### 5.3.3.4.2 En quête de mots

Sur sa fiche, Gary a noté quelques termes qu'il ne connaissait pas dont le mot *placer*. Tel que cela apparaît dans l'illustration ci-dessous :

Illustration n°3 Extrait de la note de lecture de Gary du 18 mars 2016.



Lors des échanges que nous avons organisés avec son groupe, c'est lui qui introduit ce mot et il le prononce alors comme le verbe placer. La rectification pour la prononciation ayant été faite, il est apparu qu'aucun élève ne connaissait la définition de ce terme qui représente pourtant un élément important concernant la configuration géographique du pays. Désignant un site d'orpillage, ce mot spécifique employé avant en Guyane pour nommer un site alluvionnaire aurifère et par extension l'endroit où on exploite l'or se voit actuellement délaissé au profit du terme générique de site. Sur sa fiche, il a noté aussi *tafiatò* dont il ignorait la signification<sup>244</sup>, et aussi *massogan* qui a intrigué beaucoup de lecteurs car ce mot créole qui servait à désigner les Blancs ou les patrons n'est plus guère employé aujourd'hui en Guyane. Il y avait beaucoup de mots utilisés dans ce livre

<sup>244</sup> Terme créole pourtant assez usité actuellement et formé à partir du mot tafia qui désigne le rhum tout venant, tafiato se dit de celui qui en consomme de manière déraisonnable.

que Gary ne connaissait pas et dont il a cherché la signification auprès de ses camarades ou d'autres personnes. Pour *placer*, il reconnaît que l'échange avec ses camarades lui a permis de comprendre vraiment ce mot. Dans sa tête dit-il « je me disais que c'était un site ... Un truc du genre où ils allaient travailler mais je pensais aussi qu'ils allaient extraire de l'or mais je pensais pas que c'était de cette manière là en fait » (Entr. 96). Le nombre de fois qu'on mentionnait l'or dans le texte l'a cependant orienté : « et quand ils parlaient du *placer* soit avant ou après ils parlaient toujours de l'or donc voilà » (Entr. 96). Pour *danbangnan* qui désigne un plat d'origine africaine préparé avec du poisson boucané, du lard et des graines de sésame grillées auxquels on ajoute des calalous et qu'il note lors de sa première lecture, ce fut plus difficile<sup>245</sup>. Cette recherche spontanée amorcée à partir de cette lecture, le fait qu'il ait écrit à deux reprises que le livre est très intéressant n'ont pas empêché Gary de dire lors des échanges et d'écrire aussi dans ses notes de lecture qu'il n'a pas aimé ce livre.

#### 5.3.3.4.3 Jugements paradoxaux

Lors de la deuxième séance de lecture, Gary a noté « je n'ai pas vraiment aimé ce livre » ce qu'il a précisé lors des échanges. Il reconnaît d'ailleurs qu'il n'a « pas trop noté en fait » (Entr. 20). « Je me disais que tout allait rester dans ma tête » déclare-t-il (Entr. 22). Durant l'entretien, nous l'interrogeons sur la raison de ce jugement négatif et à première vue assez paradoxal pour quelqu'un qui a lu le livre en une nuit. En fait, il n'a pas aimé « Car il n'y avait aucune intrigue ce qui rend la lecture un peu pénible » a-t-il écrit dans ses notes. Il répond :

Moi je suis plus habitué à lire des livres où il y a des intrigues parce que ça m'interpelle parce que je me demande qu'est-ce qu'il va se passer ensuite alors que là vu qu'il y avait aucune intrigue on va pas dire que je savais déjà ce qui allait se passer mais je peux dire que je savais déjà la suite ce serait, je savais que ce serait comme chaque chapitre en fait (Entr.38).

---

<sup>245</sup> Dans l'édition d'Atipa de 1987, annotée par Marguerite Fauquenoy figure cette définition (1987, p. 27).

Pourtant concernant la première réception de ce texte, avant sa lecture intégrale à domicile, Gary dit que ça l'intéressait vraiment, qu'il a trouvé le livre « intéressant », ce qu'il a écrit d'ailleurs dans sa note en utilisant deux fois cet adjectif et la deuxième fois en nuancant par « très intéressant ». Il explique : « Le début ça m'a vraiment interpellé, ensuite je l'ai lu et j'ai découvert des mots que je ne connaissais pas comme je l'ai déjà dit mais après c'est juste que j'ai eu une sensation de répétition en fait par rapport aux rencontres » (Entr. 24). Le manque d'intrigue est apparu à plusieurs reprises dans les notes de lecture de certains élèves et ces dernières concernent principalement des avis de garçons. Carl que nous avons présenté souligne aussi ce manque d'intrigue quand il est question pour lui d'évaluer cette lecture. Pour ce qui concerne l'évaluation, Gary formule très justement son point de vue quand il envisage de s'adresser à l'auteur « Moi je lui aurais dit que j'ai pas trop aimé son livre, j'ai pas trop aimé comment il l'a fait mais je lui dirais aussi que je l'ai aimé, je l'ai aimé sans l'aimer si vous me comprenez » (Entr. 266). En fait, pour ce qui est du contenu de l'ouvrage, Gary a été surtout intéressé par les thèmes abordés dans les débats menés par Atipa et où il est souvent question d'économie ou de politique.

#### **5.3.3.4 Politique, économie et société**

Concernant ces débats, Gary affirme d'abord qu'il est à chaque fois d'accord avec Atipa. D'ailleurs ajoute-t-il « Les problèmes ...sont toujours là » (Entr. 50) et les problèmes dont Atipa parle sont ceux de la Guyane. Le débat sur l'économie de ce pays l'a particulièrement intéressé notamment concernant la population :

Et sur la population de la Guyane parce que ils disent que la Guyane n'a pas assez de personnes qui habitent qui y vivent mais c'est pas ça le plus gros problème en fait y a déjà d'autres problèmes à régler que en attendant la population pour moi c'était pas le plus gros problème et c'est ça aussi qu'il a dit que c'était pas le seul problème et qu'il y en avait il fallait les régler plus rapidement au lieu de penser à surpeupler la Guyane (Entr. 60).

Gary partage les positions d'Atipa. Comme lui, il affirme que le problème qu'il faut régler plus rapidement est celui de l'économie et il expose spontanément son point de vue sur le pays : « je vais pas dire que la Guyane est pauvre je vais pas dire ça mais je pense qu'on pourrait mieux développer l'économie de la Guyane » (Entr. 62). En évoquant le débat sur la politique qu'Atipa mène au chapitre 5, il a oublié le nom du personnage avec qui parle Atipa mais il a retenu toutes les grandes lignes de l'échange entre les deux personnages. Pour ce qui est de celui qu'Atipa retrouve, il se rappelle que c'est lui qui « l'a cherché et quand il l'a retrouvé, il lui a donné son point de vue » (Entr. 64) car ce dernier « voulait garder les mêmes élus, élus qui y avait alors qu'ils avançaient rien » (Entr. 64). Il se souvient d'un autre débat qu'Atipa a tenu en allant chez sa femme mais il ne se rappelle pas le contenu exact. Par contre, Gary précise bien qu'à chaque fois, il était d'accord avec Atipa. En fait quand nous insistons sur cet accord, ce lycéen nuance son propos :

Non y a des endroits où j'étais pas trop d'accord mais après c'est par rapport à l'époque parce que ça date de 1885 donc et aujourd'hui on est en 2016 donc y a un grand écart aussi mais pas un si grand écart non plus. Par exemple quand il a abordé le racisme ben y a des fois j'étais pas d'accord et y a d'autres fois je l'étais. (Entr. 66).

Plusieurs élèves ayant suivi l'atelier organisé sur deux sites ont souligné cet aspect concernant les propos tenus par Atipa. Ils sont quelques uns à avoir utilisé les termes de racisme ou raciste le concernant et ces mots sont revenus plusieurs fois dans les notes ou les échanges entre lycéens. Quand nous demandons à Gary de s'expliquer, il tient à répondre que quand Atipa « et ses amis utilisaient des propos racistes » (Entr. 68), il n'était pas d'accord. Nous lui demandons ce qu'il entend par là, il répond « Par exemple quand ils parlaient des Blancs ils étaient toujours casés dans une case et les Noirs aussi étaient casés dans une case mais en fait ils sont pas casés » (Entr.72). Gary fait référence au fait qu'ils ne se mélangeaient pas et pourtant remarque-t-il à propos d'Atipa, « il avait

dit qu'il travaillait pour des Blancs, pour un monsieur je me rappelle plus trop » (Entr. 74). Il remarque aussi qu'Atipa a casé aussi les gens qui viennent de l'extérieur et il relève ses critiques concernant les Chinois « ils avaient appelé les Chinois pour venir pêcher parce que c'était de très bon pêcheurs mais au lieu de pêcher ben ils ont commencé à ouvrir leur commerce ». (Entr.118). Nous l'interrogeons sur sa réaction de lecteur sur le thème de la discussion qui a été menée lors des échanges à propos des Mulâtresses. Il réagit :

Ben moi par contre ça ça m'a touché parce que aujourd'hui je peux dire c'est toujours le cas parce que y a des Mulâtresses que aujourd'hui quand on les (leur) dit qu'elles sont Noires elle sont prêtes à faire un débat à nous sortir leurs papiers alors que c'est leur origine et qu'elles les renient donc ça m'a un peu touché ça m'a donner une pincette et j'étais d'accord avec Atipa encore sur ça parce que c'était de la prétention et elles refusent ses (leurs) origines alors que les origines il faut jamais les refuser il faut toujours être fier de ses origines et aujourd'hui encore y en a qui sont toujours dans cette perception. (Entr.82).

Là encore, il est d'accord avec Atipa et surtout il est sensible à cette question car à deux reprises il mentionne que ça l'a touché et il n'a pas manqué de développer ce point de vue lors du débat qui a suivi la lecture. D'autres sujets abordés par Atipa l'ont touché notamment pour ce qui est des valeurs spirituelles que ce soit la religion ou même quand il est question de réflexion sur les hommes en général comme on peut le faire en philosophant.

#### **5.3.3.4.5 Religion et philosophie**

Gary reprend plusieurs fois le terme « choqué » pour évaluer son ressenti vis-à-vis des positions d'Atipa sur certains sujets notamment en matière de religion. Parmi les lecteurs que nous avons entendus en entretien, il est le seul à aborder spontanément cette question. Il évoque le terme de « sottises » employé par Atipa à propos de certaines croyances et il réagit. Gary est d'accord : « la religion n'a pas sa place à l'école » affirme-t-il (Entr. 182) et il expose les inconvénients d'une école où chacun viendrait faire la propagande de sa religion

(Entr. 182). Il est plus réservé sur la critique d'Atipa concernant le contenu qu'on dispense dans les écoles religieuses. Atipa considère qu'on n'y apprend rien, Gary estime qu'il ne peut pas dire cela aujourd'hui. Toutefois, il le rejoint sur la question des mariages forcés avec des mineures élèves de cette école religieuse et qui seraient alors, selon Atipa, forcées d'épouser des hommes beaucoup plus âgés. Comme Gary le fait remarquer, il est souvent d'accord avec lui mais pas tout le temps (Entr. 185). Quand nous lui demandons s'il voit Atipa comme quelqu'un de non croyant, il n'hésite pas « Pour moi c'est un athée » répond-il. Et c'est ce qui semble avoir choqué ce lycéen qui se présente comme croyant (Entr.174).

D : D'accord. Est ce qu'il y a des choses qui t'ont choqué dans cette histoire ?

G : Bon déjà ce qu'il a dénoncé ça m'a, je vais pas dire que ça m'a choqué mais je peux dire que ça m'a choqué aussi parce que la manière dont il le disait et la manière...et moi je pensais pas que c'était comme ça donc ça ça m'a choqué.

D: Quoi par exemple ?

G : Euh quand il parlait des sujets de l'économie et de la politique etc ça ça m'a choqué aussi. Le racisme évoqué ça m'a choqué et quand il parlait de la religion aussi ça m'a...

D : Ah oui quand il parlait de la religion ?

G : Parce que comment il en parlait...je sais pas si lui il était croyant en tout cas moi je le suis, je sais pas si lui il était croyant mais quand je lisais pour moi il était pas croyant parce que il disait : « oui avec vos sottises » etc donc voilà.

D: Tu le vois comme quelqu'un qui n'est pas croyant ?

G: Pour moi c'est un athée.

D : Il était athée ?

G : Oui pour moi.

D : Il ne croit pas en Dieu pour toi, en fait il parle de religion à propos de l'école surtout.

G : Et là encore j'étais d'accord avec lui.

D : Ah là t'étais d'accord avec lui pour l'école ?

G : Parce que la religion n'a pas sa place à l'école. Parce que si tout le monde venait par exemple les Chrétiens venaient avec leur chapelet, les Musulmans venaient avec leur voile etc après ils se mettent à parler religion l'un va défendre sa religion l'autre va défendre sa religion et après ils vont jamais s'en sortir et je pense que c'est ce qu'il a voulu exprimer donc moi pour ça j'étais d'accord. Il a dit qu'à l'école des sœurs on les apprenait rien, je peux pas dire qu'à l'école des sœurs on les apprend rien aujourd'hui mais vu comment dans le livre il a parlé d'une fille qui voulait se marier avec quelqu'un de longtemps plus âgé qu'elle ben et que leur prof était d'accord pour les marier ben là sur ça j'étais d'accord avec lui, voilà. (Entr. 169-182).

La question de la réflexion philosophique voulue par l'auteur n'a pas échappé à ce lecteur. Il a perçu la mission de celui que Bernard Saint-Jacques (1989, p. 234) qualifie de « Socrate guyanais ». Ainsi ce jeune évalue l'œuvre de l'auteur :

Pour moi il a écrit ce livre pour dénoncer, non si on lit chaque chapitre à chaque chapitre je vais pas dire qu'il y a une morale mais à chaque chapitre y a quelque chose à en tirer parce que à chaque débat y a quelque chose à en tirer donc pour moi il a voulu faire réfléchir le lecteur ... (Entr. 268).

Gary qui s'intéresse à son pays, à son économie et à sa politique et qui est sensible comme il le dit lui-même à « toute sa richesse, son Amazonie, ses cultures » (Entr. 42) a compris la « mission de revalorisation » qui a déjà été perçue venant d'Atipa par Bernard Saint-Jacques (1989, p. 234). Et nous constatons ici que le point de vue de ce jeune homme rejoint celui du professeur canadien qui s'interroge sur les motivations de l'auteur du premier ouvrage publié en créole. Dans son exposé sur la dimension philosophique de ce récit, ce dernier déduit en effet, concernant la mission de ce « Socrate guyanais » que l'auteur, qui s'adresse aux Guyanais « voulait changer leur perception d'eux-mêmes et de leur pays » (*Ibid.*, p. 234), soit « faire réfléchir le lecteur » (Entr. 268) comme le

formule Gary. Ce dernier a semble-t-il l'habitude de réfléchir en ce sens et concernant le livre lui-même, il recense aisément ce que celui-ci lui a apporté et même ce qui peut être envisagé pour l'améliorer.

#### **5.3.3.4.5 Apport de la lecture et reconstruction**

Sur l'apport de cette lecture, Gary n'hésite pas. Il énumère tout ce que ce livre lui transmet sur le plan personnel et dans son rapport avec les autres et il argumente :

Déjà ça m'a appris beaucoup de choses parce que sur le plan culturel après ça m'a touché sûr, je l'ai déjà dit, sur plusieurs sujets différents, après ça m'a marqué aussi comme je l'ai dit parce que c'est pas n'importe quel livre déjà que je lisais c'est le premier roman en créole c'est pas n'importe quoi et donc j'en ai aussi parlé parce que après si j'en ai parlé c'est parce que je l'ai trouvé intéressant que ça a fait ressortir quelque chose en moi qui a fait que j'ai voulu en parler aux autres. Mais après comme avait dit dans le débat une amie à moi qui avait dit que pour elle ce n'était pas qu'un livre parce que ça l'avait touché au plus profond d'elle parce que elle qui n'était pas guyanaise ça l'a aidé quelque part donc moi aussi je peux dire que ce livre m'a aidé à encore plus aimer la Guyane donc ça m'a aidé à encore plus aimer et à encore mieux la voir et ça m'a aidé à voir la richesse qu'elle a comparé aux autres pays qui ont peut être les autres pays qui ont de grosses tours etc mais la Guyane aussi a des richesses que les autres pays n'ont pas et la convivialité surtout. (Entr. 234).

Ce lycéen est conscient des transformations occasionnées en lui-même par cette lecture. Quand il énonce que « ça a fait ressortir quelque chose en moi », il réalise comment l'apport de ce texte l'a transformé, comment celui-ci lui a fourni matière à mieux se comprendre. À partir de cette perception, il a besoin d'en « parler aux autres » ou de mesurer ce qu'il en est pour les autres. Ainsi, il nous fait part du moment de l'échange en classe quand Francia relate son expérience en mentionnant qu'Atipa « ... n'était pas qu'un livre parce que ça l'avait touché au plus profond d'elle parce que elle qui n'était pas Guyanaise ça l'a aidé quelque part ... ». Gary met alors en relation l'apport de la lecture de

Francia avec sa propre expérience. Sa lecture à lui l'a aidé « à plus aimer la Guyane ...à mieux la voir ... ». Et il retient un élément qui était apparu lors des échanges entre les élèves : la convivialité qui se dégageait entre les personnages de cette fiction et qui semble selon Gary caractériser le pays.

... Cette convivialité elle s'est perdue, mais je dis aussi qu'on l'a toujours, elle est quelque part aujourd'hui parce que même si on ne se dit pas tout le temps bonjour etc même si on croise quelqu'un et que demain on apprend que la personne n'est plus là ben on va se rappeler l'avoir vu et on va toujours se dire : « ah dommage que je le vois pas aujourd'hui » quelque chose du genre. Et pour moi là il a parlé de la convivialité de la Guyane à son époque en tout cas mais elle est aussi là parce que quand je vais à Cayenne et que je croise certaines personnes que je connais, pas tout le temps mais je les croise aussi donc voilà. La convivialité pour moi de la Guyane par exemple comparée à la France, comme il fait beaucoup de comparaison de la France à la Guyane, je pourrais dire que c'est pas la même chose en France et en Guyane aujourd'hui et même à l'époque. (Entr. 236).

Gary a souligné aussi la convivialité qu'il a perçue dans l'ouvrage à propos de la rencontre qui concerne le chapitre cinq et où Atipa va intentionnellement discuter avec celui qui soutient un politicien pour les prochaines élections. Après avoir dénigré ce dernier, Atipa sort en bons termes de cette discussion qu'il ponctue pourtant de dolos qui accompagnent les accusations qu'il lance. Gary fait remarquer que l'interlocuteur a avoué qu'Atipa avait raison (Entr. 244) et il trouve ça « fort » (Entr. 246). Il retient qu'« ils repartent en se saluant comme s'ils étaient de vrais amis » et il s'exclame « C'était beau » (Entr. 250). Cela n'empêche pas ce jeune d'envisager la reconstruction de cette fiction, notamment en ajoutant de l'intrigue dont il a souligné le manque. Dans cette perspective, Gary garderait les débats mais souhaite y mettre plus de « peps » comme il dit (Entr. 218), plus de désaccord (Entr. 220). Ainsi, il aurait insisté sur le désaccord des personnages en accentuant le point de vue d'Atipa (Entr. 222). Atipa aurait une « histoire mystérieuse » et « à la fin » ajoute-t-il « je

l'aurais fait mourir » (Entr. 224). Il justifie son choix par rapport au lecteur « ...ça l'aurait attristé parce que c'était quelqu'un qui aimait son pays donc pour moi ça l'aurait plus touché c'est pour ça que je l'aurais fait mourir à la fin » (Entr. 226). Et il argumente par rapport à cette option :

Le fait qu'il donne toujours son avis je pense pas que ça plaît à tout le monde donc je pense que j'aurais fait en sorte que une ou des personnes qui n'étaient pas d'accord avec ses points de vue ou le fait qu'il parle trop ben viennent le voir et que ça dérape et qu'à la fin il se retrouve mort mais après peut être qu'à l'époque où le livre a été fait c'était pas dans le même contexte, peut être que l'auteur visait à faire autre chose. (Entr. 228).

Gary s'interroge spontanément sur les motivations de l'auteur. Il a perçu lui-même l'enjeu de la censure et il a compris que l'auteur pouvait être menacé par rapport aux critiques qui figurent dans le texte sur la société guyanaise :

D : Hum hum tu penses que c'est son vrai nom à l'auteur ?

G : Non ! Alfred...bon Alfred ça m'a l'air d'un vrai nom, Parépou...Parépou c'est un fruit hein.

D : Oui Parépou c'est un fruit.

G : Et après à l'époque je pense pas que fallait se faire voir, pour moi c'était comme les auteurs anonymes quand y avait les rois et tout ceux qui écrivaient sans mettre leur nom vu qu'ils dénonçaient quelque chose, et quand on dénonce quelque chose...bon après je dis pas qu'il vaut mieux se cacher mais quand on dénonce quelque chose à une époque précise ben je pense pas qu'on doit mettre son nom parce que peut être qu'on aurait la reconnaissance etc mais la reconnaissance y aura vite un problème. Parce que être reconnu trop vite ça passe pas. (Entr. 229-232).

À partir d'une approche toute personnelle, nourrie par des échanges avec les pairs de son groupe mais sans support pédagogique venant du professeur, la lecture de Gary se révèle assez aboutie. Gary saisit ici l'occasion d'affiner son jugement sur tout ce qui a trait à son pays. Il aime et il n'aime pas à la fois ce récit qui met en scène un personnage qui comme lui a pour habitude d'organiser des débats. Intéressé par les mots créoles peu usités présents dans le texte, ce lecteur qui souhaite rencontrer l'auteur avant qu'on ne lui suggère est très intéressé par les positions politiques du personnage principal même s'il ne partage pas toujours ses points de vue notamment ceux qu'il juge racistes. Pour ce jeune déjà très intéressé par tout ce qui touche à la citoyenneté de proximité, cette lecture lui permet d'alimenter le travail qu'il mène depuis un certain temps sur tous les sujets qui concernent son pays.

### 5.3.2.5 La lecture de Marc

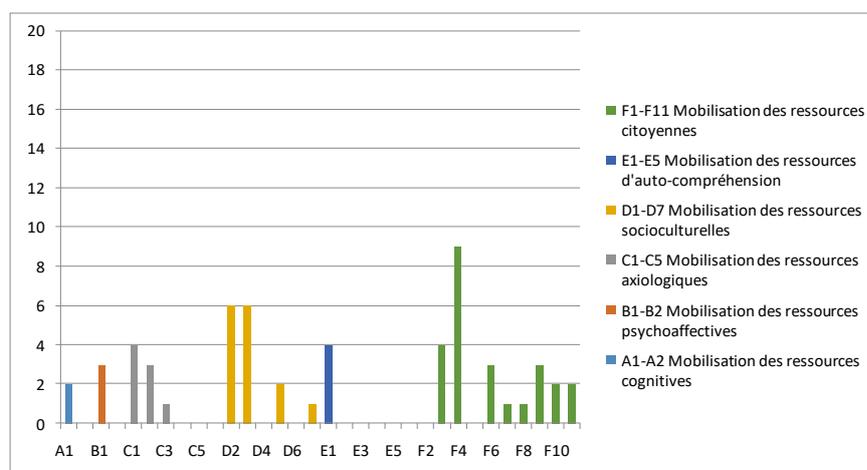
Nous avons retenu le cas de Marc pour son profil de lecteur en dilettante. Issu de St Georges de l'Oyapock<sup>246</sup>, cet élève profite de l'internat du site 1 car il n'y a pas de lycée dans sa commune qui se trouve à environ 200 km sur le fleuve frontière avec le Brésil. Dès qu'il le peut en fin de semaine ou en cas de jour férié, Marc retourne chez lui. Dans sa classe, celui-ci évolue au sein d'un petit groupe de filles (2) qui n'ont pas trop aimé le récit d'Atipa. Une de ses camarades a écrit sur sa fiche à plusieurs reprises « Je n'aime pas, c'est trop long ». Cette jeune fille avec qui nous avons eu l'occasion de discuter plusieurs fois nous a dit ne pas aimer lire du tout. Lui même a lu ce texte avec un entrain très modéré. Son avis sur cet ouvrage est cependant positif, il aime bien le personnage Atipa. Comme cela apparaît dans le diagramme ci-dessous, les ressources mobilisées par Marc sont moins nombreuses que pour les autres lecteurs que nous avons présentés. Le profil qu'elles délimitent montre tout de même une certaine mobilisation. En matière de ressources socioculturelles, nous relevons 16 occurrences et 25 pour ce qui est des ressources citoyennes. La faible mobilisation des ressources axiologiques 8 et 4 pour la compréhension de soi correspond probablement au

---

<sup>246</sup> La commune de Saint Georges de l'Oyapock situé sur le fleuve frontière qui sépare la Guyane du Brésil compte 4129 habitants. (INSEE 2009) [http://www.insee.fr/fr/insee\\_regions/guyane/themes/etudes](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/guyane/themes/etudes). (Consulté le 15/05/2016).

manque d'investissement du lecteur qui reconnaît avant l'entretien s'être peu impliqué dans cette lecture. Nous observons que Marc a principalement mobilisé des ressources citoyennes. L'entretien ne reste pas que centré sur le livre car le lecteur aborde chaque fois qu'il le peut des sujets plus généraux ayant trait à son environnement qui restent cependant dans le cadre des thèmes abordés.

Diagramme n° 9 représentant les occurrences recueillies à partir des discours de Marc concernant la lecture d'*Atipa* sur la base de ses notes de lecture et de l'entretien :



Le début de l'entretien est perturbé par la présence de son téléphone sur lequel il jette toujours un œil. Nous avons commencé à discuter et nous branchons l'enregistrement au moment où il semble manifester un peu plus d'intérêt. Nous sommes alors à l'internat et c'est son après-midi de détente en milieu de semaine. Ce lecteur a d'abord été sensible à la langue et aux dolos (proverbes créoles) qui figurent en créole dans le texte en français et c'est ce qu'il a noté au moment de sa lecture.

### 5.3.3.5.1 Dolos et langue créole

Nous lui rappelons que sur ses notes, il a écrit que le livre est intéressant au point de vue de la langue créole. Marc parle couramment trois langues (le

portugais, le créole et le français) et semble s'intéresser à la mise en valeur du créole par l'auteur, langue qu'il présente comme une langue maternelle.

Illustration n°4 Extrait de la note de lecture n°1 de Marc du 12 janvier 2016.

Impressions

- Ce livre est intéressant, d'un point de vue au niveau de la langue "Créole" et surtout sur ce propos, car dans beaucoup de cas cela nous montre comment certains mots que nous prononçons tous les jours s'écrivent, et nous font découvrir, actualiser la culture guyanaise.
- Dans le livre nous pouvons remarquer, que certaines choses dans la langue commune du Français se prononce, et se prononce différemment.

Il nous explique ce qu'il voulait dire et fait part, par la même occasion, de son inquiétude quant à son évolution :

D : En fait là, à un moment, t'as marqué là sur tes notes là, t'as marqué : « c'est intéressant d'un point de vue ... au niveau de la langue créole ». Voilà, qu'est-ce que tu veux dire là ?

M : Oui parce que ça veut dire par exemple, le créole c'est une langue plutôt maternelle, bof ces temps-ci ça devient plus une langue de rue donc malheureusement...

D : Une langue de ...

M : De rue.

D : De rue ?

M : Bof au niveau de cette génération qu'on a là, on dirait qu'on voit vraiment que ça se dégrade peu à peu.

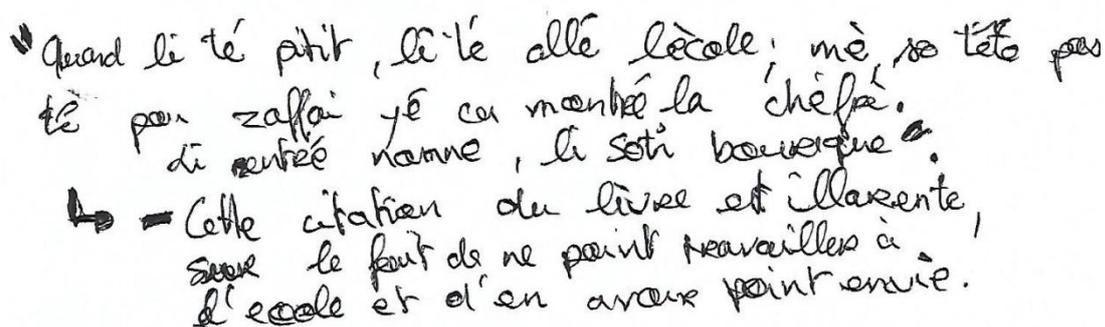
D : Oui ?

M : Ça fait de la peine de le voir, c'est que au moins parce que nous comme on n'a pas l'habitude d'en parler on ne sait pas forcément comment on ... l'écrire

alors ça nous fait découvrir comment on l'écrit et par rapport à la façon dont on l'écrit savoir si on se trompe si on écrit bien les mots, certains oui certains non ou les fautes que l'on fait. (Entr. 7-14).

Le concernant, l'intérêt pour le créole dont il déplore l'usage actuel par les jeunes a été surtout centré sur les constructions propres à cette langue. Dans ses notes, Marc a même relevé un passage dans la version créole et qu'il traduit spontanément quand nous l'interrogeons sur ce qu'il l'a fait rire dans ce livre. « c'est quand il dit que par exemple l'âne, comme si ça sert à rien de faire un âne aller à l'école parce que ça va le faire devenir bourrique ... » (Entr. 62).

Illustration n°5 Extrait de la note de lecture de Marc n°2 du 12 janvier 2016.



Quand li té pitit, li té allé l'école; mès, sa tête pa  
té pou zaffai yé ça montré la chèfrè.  
Li entré nanne, li soti bourrique.  
↳ Cette citation du livre est illisible,  
sans le fait de ne point travailler à  
l'école et d'en avoir point envie.

Le narrateur mentionne ce passage à propos d'Atipa « Quand li té pitit li té allé la lécole mé so tête pa té pou zaffai yé ça montré la chèfrè. Li entré nanne, li soti bourrique ». Et que Michel Lohier traduit par : « Enfant, il est allé à l'école, mais sa tête refusait ce que lui enseignaient les Frères. Il est entré âne et est sorti bourrique ». À un autre moment, il nous cite de mémoire un autre dolo qu'il explique spontanément. Il analyse aussi sans que nous le sollicitons le processus de fonctionnement de tout dolo et explique l'objectif de ce dernier en termes d'acquisition de savoir. Intéressé par ce processus, il n'hésite pas à employer le mot philosophie pour décrire son mode de fonctionnement.

...parce que la plupart des dolos en Créole ça nous parle un peu plus de l'histoire, ça veut dire que par exemple c'est comme un peu c'est pas de la philosophie mais en même temps oui c'est de la philosophie par exemple quand ça parle de quelque chose qui n'a rien à voir avec la chose mais qui veut dire la chose, c'est ça » (Entr. 62).

Ce lycéen s'essaye ainsi à décrypter des supports de sa culture. Nous avons observé d'autres lycéens de son groupe le faire, ils étaient alors déconcertés devant un autre dolo qu'ils essayaient de comprendre en se concertant spontanément après la lecture : « Lô pitit moun dit to, dimain jeudi, dimain jeudi vrai » (Parépou, A., 1980, p. 67). Ces adolescents tout en maîtrisant la traduction littérale de ce dolo qui signifie : « Quand un enfant te dit que demain, c'est jeudi, c'est que demain c'est vraiment jeudi » ne comprenaient pas ce qu'il signifiait et en étaient déconcertés. En fait, ce dolo a perdu tout son sens aujourd'hui car le jeudi n'est plus la journée sans école des enfants comme cela était le cas à l'époque et comme cela a été le cas jusqu'aux années 1970. À ce moment-là, on pouvait en effet toujours compter sur les enfants pour reconnaître le jeudi des autres jours de la semaine car ce jour-là, il n'y avait pas école. Comme tous ces lecteurs, Marc s'est intéressé aussi au personnage d'Atipa.

#### **5.3.3.5.2 Un personnage sociable**

On peut considérer qu'avec cette lecture, ce lycéen a « accompagné » Atipa car il fait référence plusieurs fois à cette impression qu'il a eu de participer à ses actions : « on dirait qu'on est avec lui en train de...on est avec lui où il passe, il nous fait rencontrer des personnes, savoir qui sont ces personnes » (Entr. 6) ou « on sent qu'on est en compagnie de lui et qu'on suit le chemin avec lui et que ... pendant qu'il rencontre ces gens on suit la discussion » (Entr. 30) ou encore « on imagine dans la tête quand il va au marché ou qu'il y a quelqu'un qui habite près du marché, qu'y a deux trois vieux assis, ils commencent à parler de tout de rien ... » (Entr. 82). Il retient une image positive d'Atipa. Le « bien vécu » qu'il relève

et qu'il attribue à ce dernier correspond aux moments de loisirs qu'Atipa partage avec ses amis.

D : Hum hum et comment tu l'as trouvé ce personnage, Atipa ?

M : C'est quelqu'un de plutôt calme, de quelqu'un de sociable, qui connaît beaucoup de monde, qui a peut être bien vécu et qui a un point de vue assez spécial, intéressant, une façon voir les choses.

D : Une façon de voir les choses c'est à dire ?

M : Par exemple son point de vue sur la politique ou les soucis qui se passent dans le pays à l'époque pendant la traite négrière, les ...

D : Ça, c'est après hein, ça concerne la période qui suit, c'est après ...

M : ...

D : D'accord ... mais enfin bon et les autres personnages qui apparaissent ? Tu les trouves comment ?

M : C'est que...bof ils sont intéressants parce que c'est grâce à eux, on dirait que c'est eux qui entre-vivent l'histoire de la Guyane, qui nous font la connaître.

D : Et t'as échangé avec tes camarades sur cette histoire non ?

M : Oui vite fait avec Jennifer on a parlé. (il s'agit d'une de ses camarades).

D : T'en as parlé quand ?

M : C'était après la deuxième séance. (Entr. 33-42)

Pour lui, Atipa est sociable quoiqu'il reconnaisse que son point de vue est spécial. D'abord, il ne partage pas celui de certains lecteurs qui lors des échanges ont estimé que ce dernier tenait des propos racistes, puis il finit par émettre une remarque négative quant aux jugements de ce personnage quand nous lui rappelons une de ses réflexions sur le couac brésilien.

D : Et pour revenir à Atipa, y en a qui ont dit qu'il était enfin qu'il parlait pas très bien des gens, est-ce que tu es d'accord avec ça ?

M : Ben non je suis pas d'accord, c'est quelqu'un de sociable, de « dialogant ».

D : Il est « dialogant » oui mais il critique quand même ?

M : Oui.

D : Et qu'est-ce que tu penses de ses critiques ?

M : C'est un peu pointu.

D : C'est pointu ! En quoi c'est pointu ?

M : Par exemple c'est quand il disait que les portugais avaient machin l'indien à ...

D : Oui les Portugais effectivement il parle des gens comme ça les Portugais.

M : Mais en même temps ce qui est bien c'est que en parlant de ça il nous apprend que les Portugais on fait ça ça ça, en même temps d'en parler ça nous informe sur la lecture ça nous informe de beaucoup de choses, ça rend plusieurs parties intéressantes.

D : Par exemple y a un moment toi qui habites près de la frontière il dit que le couac brésilien n'est pas bon. T'es d'accord avec ça ? (rires)

M : Ben non.

D : Non ! Qu'est-ce que tu penses de ça ?

M : Ça n'a rien à voir c'est pas parce que...c'est si quelqu'un le fait mal, c'est pas par rapport à son origine, oui c'est un Guyanais un peu raciste quand même. (Entr. 161-170).

Ce lecteur est aussi sensible à la référence historique du récit. Dans son appréciation du personnage, il y fait d'ailleurs allusion à plusieurs reprises comme ci-dessus concernant l'information qu'il en retire à propos des Portugais. C'est par rapport au contexte historique que Marc nuance son point de vue sur les jugements d'Atipa qualifiés de racistes par certains de ses camarades :

... C'était pas raciste...au niveau du point de vue de notre époque c'est un peu plus raciste de parler des gens comme ça mais Atipa c'est parce que la plupart des fois il va dire par exemple appeler les gens « Blancs » ou des trucs comme ça c'était à l'époque le moyen de définir la personne et pas d'être raciste, définir comment elle est, la décrire. (Entr. 64).

Il cite aussi l'esclavage et souligne l'aspect vivant de la présentation de l'histoire de la Guyane à partir des personnages « qui ... la font connaître ». Il revient à plusieurs reprises sur cette discipline.

### **5.3.3.5.3 Histoire et mobilisation citoyenne**

Ce lycéen insiste sur l'intérêt historique de l'ouvrage : « ça nous fait savoir qu'on est en Guyane, l'histoire de la Guyane, son passé et comment elle a commencé à se développer, comment ça a grandi » (Entr.6). Il remarque que « en fait ça nous apprend des choses qui se sont passées pendant la guerre, la traite négrière et le commencement de la fondation de la Guyane » (Entr.30). Il regrette que dans son parcours scolaire, on lui enseigne si peu cette histoire :

C'est déjà bien parce que par exemple on a toujours fait quelque chose...parce que en Guyane comme on a la nationalité Française c'est parce que nous on nous fait savoir plutôt les choses qui se sont passées, on nous fait pas beaucoup savoir les choses qui se sont passées en Guyane, l'histoire de la Guyane pendant la guerre ou qu'est-ce que la Guyane a fait ou qu'est-ce qui s'est passé en Guyane, on nous fait plus savoir ce qui s'est passé en France, ailleurs. La plupart des Guyanais réclament que on n'en apprend pas beaucoup à l'école sur notre histoire alors que c'est pas un pays mais même si on a la nationalité française on nous fait plus savoir des trucs d'ailleurs que d'ici. Ce qui est intéressant ça donne une touche de culture (Entr.110).

Parmi les ressources socioculturelles que Marc mobilise le plus, les éléments se référant à l'histoire sont les plus représentés (Item D2) et concernant ses ressources citoyennes l'évaluation de ce qu'il apprend sur l'histoire de son environnement est l'item le plus représentatif (Item F4). Nous notons que ce lecteur est le seul à faire référence à ce qu'il apprend sur les Portugais et qu'il cite spontanément à deux reprises. Originaire d'un lieu proche d'une ancienne colonie portugaise<sup>247</sup>, il a repéré cette population au sein de celles qui sont citées par

---

<sup>247</sup> En face de Saint Georges de l'Oyapock, se trouve le Brésil. Cette ancienne colonie portugaise est devenue indépendante le 7 septembre 1822. Le souverain successeur du Portugal, réfugié avec sa cour à

Atipa. Nous observons sa quête de vouloir en savoir plus sur le rapport historique avec cette population. Il constate : « Mais en même temps ce qui est bien c'est que en parlant de ça il nous apprend que les Portugais on fait ça ça ça, en même temps d'en parler ça nous informe sur la lecture ça nous informe de beaucoup de choses, ça rend plusieurs parties intéressantes » (Entr. 168).

À partir du constat qu'il fait « qu'on nous fait plus savoir des trucs d'ailleurs que d'ici » (Entr. 114), « que ça aurait été bien de faire ... un peu plus de culture » (Entr. 118-120), notamment « de la littérature guyanaise » (Entr.120), il présente de façon confuse, un certain nombre de personnes qui ont pour point commun d'avoir œuvré contre le racisme et la construction hiérarchique des différences anthropologiques mais il ne le précise pas lui-même. Il cite ainsi : Aimé Césaire, Victor Schoelcher, Nelson Mandela ... ou encore Martin Luther King. Nous constatons que malgré sa lecture assez superficielle, la subjectivité de ce lecteur est mobilisée sur cette question mais il n'ose pas aborder directement le sujet qui visiblement le préoccupe. Marc nous fait part aussi de sa dernière lecture *16 Lunes* et en évaluant l'apport de celle-ci, il traduit son engouement pour ce type de récit. Comme nous l'avons vu en train d'étudier le texte de Flaubert *Un cœur simple*, nous l'interrogeons sur le personnage principal de cette fiction : Félicité, humble servante vivant au XIXe siècle comme Atipa. Marc préfère Félicité pour toute une série de qualités qu'il énumère. À ce moment, il évoque le contexte où celle-ci vit qui à ses yeux est plus paisible que celui d'Atipa. Nous nous en étonnons car pour la Guyane d'Atipa, il évoque « un temps de conflit » (Entr. 202) :

D : Mais en Guyane on n'était pas en guerre au moment où Atipa parle.

M : Non mais en temps de...c'est comment dire ?

D : C'est en temps de quoi ?

M : j'sais pas mais...

---

Rio depuis l'envahissement de ce pays par les troupes de Napoléon 1<sup>er</sup>, déclare alors son indépendance et devient Pedro I, le premier empereur.

D: Non vas-y vas-y l'idée est bonne, c'est bien !

M : C'est un temps de conflit.

D: C'est un temps de conflit ? Tu vois un conflit dans le livre d'Atipa tu vois le conflit ?

M : Oui c'est que peut être par exemple quelqu'un de mauvais peut diriger le pays.

D : Est-ce que tu as noté que Atipa il a vécu en France ?

M : Je crois qu'il est revenu de France puis après il a commencé sa marche.

D : Et d'après toi qu'est-ce qu'il faisait en France ? Est-ce que tu as imaginé le personnage ?

M: Il a été à la guerre.

D: Tu crois ?

M : Je crois, puis il est revenu comme beaucoup de Guyanais et que y en a qui sont morts parce que à Saint Georges y a même un...au centre de la place y a tous les noms des personnes mortes de la Guyane.

D : Hum hum t'as retenu ça ? D'accord

M : Ben oui il passe inaperçu. (Entr. 197-212).

Après cette première lecture d'Atipa, Marc a retenu une ambiance moins paisible que celle présente dans la fiction de Flaubert. Il évoque un conflit. Le monument aux morts auquel il fait référence à propos d'un Atipa qui, selon lui, durant son séjour en France, aurait fait la guerre, se trouve effectivement, comme il le dit, au centre de la place principale de Saint Georges. À d'autres reprises, nous avons l'occasion de parler de cette ville où il dit retourner à chaque fois qu'il le peut avec beaucoup de plaisir. Dans son approche assez dilettante, Marc cite ainsi un lieu qui lui est probablement cher. Bien qu'apparemment peu investi dans cette lecture, ce lycéen fait preuve d'une certaine réflexivité quant l'évaluation de ce que celle-ci lui apporte. Ce cas de figure illustre que même en cas d'intérêt moindre, ce type de support mobilise la subjectivité du lecteur ici en termes de mobilisation citoyenne. Marc a su verbaliser à plusieurs reprises pour évaluer ce que cette lecture lui apportait sur le plan de la connaissance historique. Comme il le dit lui-même : « Atipa c'est plutôt historique, plutôt pour la culture, l'histoire »

(Entr. 174) ou « c'est plutôt pour nous parler de l'histoire de la Guyane que de pouvoir vivre, c'est plutôt des faits historiques ». (Entr. 178). Point de vue que nous retrouvons chez ses condisciples.

### 5.3.4 Bilan des lectures d'*Atipa*

Nous procédons ici à une analyse des parcours des lecteurs d'*Atipa* que nous venons de présenter. Dans cette recherche, nous voulions déterminer ce que les lecteurs pouvaient mobiliser comme ressources après une première lecture de ce texte, voire une relecture. Les ressources socioculturelles et citoyennes associées à celles qui relèvent d'une compréhension de soi-même nous intéressent au premier titre, elles correspondent aux items de notre hypothèse principale. Un regard synthétique sur l'ensemble montre qu'entre une lecture partielle de l'ouvrage (Carl, Marc) qui pouvait être lu et apprécié dans cette situation et une lecture exhaustive (Francia), suivie de relectures (Gary), la mobilisation est effective pour chaque situation comme cela apparaît dans le tableau ci-dessous.

**Tableau n°4** Mobilisation des ressources subjectives des lecteurs *d'Atipa* entendus en entretien : Synthèse

Ressources mobilisées	Carl	Éliane	Francia	Gary	Marc
A. Mobilisation des ressources cognitives ou acquisition de savoir.	5	9	6	15	2
B. Mobilisation des ressources psychoaffectives.	2	2	2	6	3
C. Mobilisation des ressources axiologiques.	23	20	21	36	9
D. Mobilisation des ressources socioculturelles.	29	30	22	40	16
E. Mobilisation des ressources en termes d'auto-compréhension et de construction de soi.	5	5	13	19	4
F. Mobilisation des ressources citoyennes.	21	29	41	50	25

### 5.3.3.1 Investissement et mobilisation des ressources

Au sein de ces parcours que nous avons interrogés, nous avons vu que la lecture superficielle de Marc amène néanmoins ce dernier à mobiliser des ressources socioculturelles (16 occurrences). À partir de ces dernières, il développe d'ailleurs un regard citoyen qui se manifeste dans des références aussi bien locales que concernant le monde en général (25 occurrences). La rencontre entre le texte et ce lecteur ne présente pas un caractère extraordinaire, elle est même relativement sommaire par rapport aux autres lecteurs car le sujet, et il le reconnaît lui-même s'est peu investi dans la lecture. Son attention s'est tout de même mobilisée sur des questions citoyennes qui ont trait à son environnement local. À plusieurs reprises, celui-ci fait référence à la présence de la population portugaise dans le récit, référence probablement liée à la ville qui se trouve à la frontière du Brésil et où il vit et y est né. À propos de l'évocation d'un voyage en France qu'aurait fait le personnage principal et d'une guerre où il aurait participé, il cite le monument aux morts de cette ville. Nous trouvons ici une « activité fictionnelle alimentée par des références culturelles » au sens où l'entendent Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier (2007, p.101). Cet adolescent qui, par ailleurs, a l'habitude de lire d'autres ouvrages, a su faire le rapprochement entre des éléments qui concernent l'histoire de son pays et une situation actuelle et récente concernant le monde ainsi « les fragments de l'histoire propre du sujet se mêlent aux échos de ses diverses expériences de lecteur » (*Ibid.* 2007). Une partie de l'entretien est reliée à la problématique du décalage concernant la construction hiérarchique des différences anthropologiques mais le lecteur n'a pas voulu aborder vraiment ce sujet. Carl fait également référence à cette construction qu'il mentionne à la fin de son entretien en citant ce qu'il a retenu des prises de position d'Atipa « la culture la moins aimée du monde qu'il faut toujours garder » (Entr. 208) et qui relève de la même problématique concernant ce décalage. Malgré plusieurs relances sur cette question après cette entrevue, ce lycéen ne nous en dit pas plus. Lors d'un échange informel, sans que nous lui demandions, il nous confie que sa mère « est haïtienne ». Nous restons sur cette interrogation le concernant. Considérant « la culture la moins aimé du monde » (*Ibid.*) qu'il évoque, nous nous demandons s'il s'agit de la culture du pays d'origine de sa

mère, de la culture guyanaise ou d'héritages liés à la diaspora africaine aux Amériques. Ce qui est certain, c'est qu'à partir de cette réflexion, nous pouvons penser que le discours d'Alferd Parépou a produit son effet expérientiel (Maingueneau, D., 2014) en ce sens qu'il a réussi à persuader un lecteur qui au début de l'entretien ne se montrait pas très mobilisé sur cette question. Cet adolescent s'est pourtant peu investi aussi dans sa lecture car il n'a pas l'habitude de lire des ouvrages aussi importants. Les références socioculturelles qu'il relève sont nombreuses (29 occurrences) mais il les exploite relativement peu en termes d'approche citoyenne compte tenu de la mobilisation des autres lecteurs que nous avons entendus (23 occurrences). L'apport essentiel de cette lecture transparaît au cours de l'entretien durant lequel il évolue dans ses jugements. D'abord catégorique à propos de ceux d'Atipa qu'il voudrait pouvoir influencer à travers le temps et arriver à le faire changer d'avis, il finit par adopter certains de ses points de vue quant aux attitudes à avoir pour se situer par rapport aux autres. Sa remarque finale « de ne pas mentir d'où tu viens et la manière que tu es » (Entr. 208) révèle une certaine prise de conscience concernant ce sujet. Toutefois, cette dernière paraît bien légère face à la mobilisation de Francia. Cette lycéenne reconnaît qu'elle ne lit pas ou pratiquement pas et fait part de son enthousiasme pour cette lecture. Sans être tenue à une consigne obligatoire, elle a lu *Atipa* à son rythme jusqu'à la fin, c'est d'ailleurs cette fin qui représente son passage préféré et que nous avons considérée comme relevant des techniques employées par les conteurs guyanais. Francia est sensible à l'intervention du narrateur qui intervient pour signaler que c'est le personnage principal qui l'a chargé de raconter cette histoire. À partir de cette activité, cette lycéenne a développé ses capacités de lecture, objectif que nous n'avons pas directement visé mais qui n'en est pas moins appréciable à relever. Le rapport entre la mobilisation des ressources socioculturelles et les ressources citoyennes qu'elle active est stimulant. Car même si cette dernière mobilise assez moyennement les premières (22 occurrences) comparé aux autres lecteurs, seul Marc en réunit moins (16), ses ressources citoyennes ont été très activées (41 occurrences). Et pour cause, comme elle l'écrit dans ses notes de lecture et comme elle le dit lors des échanges et l'entretien : « Pour moi qui ne suis pas guyanaise, en lisant ce roman

j'ai l'impression d'en devenir une ». (É. Entr.2). Elle se détermine ainsi au sein de la société où elle vit. Cette intervention produit d'ailleurs un effet sur un de ses camarades qui exprime son point de vue sur celle-ci lors de son entretien. Francia mobilise ainsi ses ressources en matière de savoir-être, c'est-à-dire en auto-compréhension d'elle-même. Dans une sphère publique, elle se reconnaît alors « comme une autre » et son attitude évoque l'herméneutique du philosophe Paul Ricœur (1990) sur laquelle s'appuie Magdalena De Carlo (2013) à propos de cette compétence savoir-être. Nous avons relevé concernant Carl et Marc qu'il y avait une certaine mobilisation les concernant à ce niveau notamment dans les allusions de Marc qui a évoqué des personnalités ayant œuvré pour la lutte contre le racisme, et Carl en faisant allusion à « la culture la moins aimée du monde ». Chacun à sa manière a fait référence peut-être pas de façon très explicite à une forme de citoyenneté sensiblement entravée par des questions de discriminations, ou à des situations de décalages qui évoquent celles que nous avons soulignées dans notre cadre théorique notamment quand nous avons traité de l'altérité (Bhabha, H., K., 2007, p. 16 ; Dubet, F., 2012 ; Lorcerie, F., 2002 ; Loeffel, L., 2009 ; Balibar, E., 2012). Abordées plus explicitement, ces attitudes auraient pu aboutir à une réflexion plus étayée sur l'altérité qu'ils évoquent. Toutefois, même si cette question n'a pas été explicitement analysée, cette lecture leur aura permis d'avoir tout de même un regard réflexif sur ce sujet.

### **5.3.3.2 Constructions citoyennes**

Nous avons vu que Francia, dans sa construction d'elle-même se sent guyanaise et découvre que le pays où elle vit a une histoire. Ce ressenti et le travail réflexif qu'elle a mené sur cette lecture lui permet de se reconnaître en tant que Guyanaise et elle l'annonce devant un public. Au sens où l'entend Gayatri Chakravorty Spivak (2011, p.132), on peut estimer que ses structures subjectives ont été activées. Celles d'Éliane l'ont été également. Le profil de cette lectrice tel qu'il apparaît dans le tableau ci-dessus présente un rapport équitable entre le nombre d'occurrences mobilisées pour les ressources socioculturelles (30 occurrences) et citoyennes (29 occurrences). Cependant, sur le plan qualitatif, ces dernières ont été sensiblement activées par rapport à ses réactions et à son

ouverture sur la société. Concernant cette lecture, Éliane, qui, comme ses camarades a aimé la présence du créole dans le texte et s'est exercé à le lire dans la version originale a été ravie de cette perspective. Elle est à l'aise pour nous parler des remarques des personnes âgées qui habitent la ville où elle vit à une trentaine de Cayenne et qui reprochent aux jeunes de délaisser le créole et de ne pas le parler correctement. Après sa découverte de l'ouvrage qu'elle ne connaissait pas du tout<sup>248</sup> (comme les autres élèves) et dont elle n'avait pas entendu parler jusqu'à ce jour, Éliane effectue un travail d'ouverture. À partir de cette lecture, cette dernière cherche à savoir ce qui se passait avant à Montsinnéry où elle habite. Pour elle, alors qu'elle ne s'y attendait pas du tout, la référence au lieu a été une véritable rencontre. Elle a été agréablement surprise de le voir mentionné dans un livre donné à lire au lycée. Pour elle, ce lieu participe d'un savoir local « pas seulement local *en soi* mais, plus important encore, *pour soi* » comme l'entend Arjun Appadurai (2005, p. 258). L'approche historique de sa ville dans un récit datant du XIXe siècle a eu un effet stimulant. Comme elle l'explique elle-même dans l'entretien, elle a voulu en savoir plus. Les trois autres lecteurs ont tous manifesté un intérêt pour l'aspect historique du récit. Carl qui y fait référence à plusieurs reprises et Marc montre aussi son intérêt et les deux mentionnent des faits qui y ont trait. Éliane comme Francia, visualise des scènes du livre et accompagne véritablement le personnage principal dans ses déplacements, Carl et Marc ont visualisé aussi mais pas aussi précisément que Francia et encore moins qu'Éliane. Avec cette lecture, cette dernière se projette dans une véritable reconstitution historique. Dans son discours, elle s'investit véritablement dans le passé et imagine qu'elle aurait pu vivre à cette époque. Puis, elle développe de véritables analyses sociologiques ou économiques sur le pays à partir du rapprochement qu'elle fait entre sa réalité immédiate et temporelle et ce qui est raconté dans le livre. Francia qui a beaucoup apprécié cette immersion dans l'histoire guyanaise pose un regard critique sur le manque d'enseignement de cette discipline au sein de l'école sur le pays de Guyane. Et, en mentionnant cette remarque, elle insiste sur son expérience personnelle et sur son ressenti, avant

---

<sup>248</sup> Aucun élève à qui nous avons donné à lire cet ouvrage ne connaissait celui-ci et aucun n'en avait entendu parler.

cette lecture, de pays sans histoire. Nous avons ici une ouverture autonome vers d'autres champs du savoir comme l'entend Gayatri Chakravorty Spivak (2011, p.37) et comme le préconisent les instructions officielles. Pour ce qui est de l'ouverture à ces champs du savoir, la lecture de Gary lui permet d'aborder un large panel en sciences humaines. Ce jeune amateur de débats qui manifeste un attachement pour le personnage principal étend spontanément le champ de sa lecture aux disciplines d'histoire, de géographie, d'économie, de politique et même de philosophie. Sa lecture complète et passionnée de l'ouvrage lui permet de mobiliser intensivement sa subjectivité dans les six variables que nous avons définies pour la matrice que nous avons élaborée afin d'évaluer ces lectures. Parmi ces lycéens, Gary mobilise le plus ses ressources culturelles (40 occurrences) et surtout ses ressources citoyennes (50 occurrences). Toutefois, le profil de ce lecteur se distingue particulièrement des autres concernant la mobilisation plus effective de ses ressources psychoaffectives (6 occurrences) et une maîtrise très aboutie du contenu de l'ouvrage et que nous avons mesurée en termes d'acquisition de savoirs (15 occurrences). La situation d'affect qu'il évoque à différentes reprises illustre son rapport au personnage qui l'impressionne à plusieurs reprises. Cette dernière semble avoir généré le concernant un processus cognitif complexe où « sensation et réflexion se trouvent inextricablement mêlées » comme l'entend Vincent Juvé (1998). Il se voit dans l'histoire toutefois l'intensité de sa mobilisation concernant les ressources citoyennes correspond à ses préoccupations habituelles. Pour Gary, la politique, c'est son « truc » et la rencontre du lecteur avec ce récit exhorte ce dernier à s'engager davantage dans une réflexion sur le pays. Ainsi, il découvre l'Homme et son environnement ce qui représente une forme d'ouverture sur le monde.

Dans notre présentation de l'ouvrage, nous avons insisté sur la mise en scène de l'oralité et le style narratif singulier qui caractérise cette tradition orale illustrant ici le créole guyanais. Certains lecteurs ont certes mentionné les difficultés qu'ils rencontraient pour déchiffrer certains mots inusités aujourd'hui ou comprendre le sens de certains « dolos » (*Ibid.*). Cependant, d'une façon générale, les jeunes ont été sensibles au plaidoyer de l'auteur concernant cette langue. La plupart des lecteurs ont bien été gênés par le manque d'intrigue,

inconvenient qu'ils n'ont pas toujours su formuler, toutefois beaucoup ont été sensibles à l'intérêt historique du récit. Concernant cet aspect, dans notre intention d'évaluer les effets de lecture d'une littérature plus en phase avec l'ethos du pays, nous avons souhaité proposer une approche diversifiée des lectures, et pour ne pas cantonner les lecteurs à un récit d'intérêt historique, nous leur avons aussi présenté des poèmes que nous avons lus et donnés à lire.

#### **5.4 Cartographie des lectures des poèmes *Blanchi* et *La Noire***

Dans notre chapitre 4, afin de justifier le choix des lectures proposées aux jeunes, nous avons insisté sur la présentation de la biographie des auteurs de ces poèmes. Nous avons souligné comment dans leurs œuvres ou dans leur vie, ces derniers avaient réagi face aux situations de décalages socioculturels qui se présentaient pour eux notamment à propos des constructions anthropologiques qui les préoccupaient et liées à la colonisation européenne. Dans le cadre national, la traite négrière, l'esclavage et les questions relatives à cette histoire représente un point du programme d'histoire géographique<sup>249</sup> mais sont rarement abordés sous l'angle de la fiction. Lors de la présentation aux lycéens des poèmes *La Noire* et *Blanchi*, et pour ne pas influencer ce public, nous n'avons pas fait de présentation détaillée. Nous nous sommes contentée de préciser qu'ils avaient été écrits par deux écrivains guyanais tous deux nés à Cayenne à un siècle d'intervalle soit en 1812 pour l'un et en 1912 pour l'autre. Et nous avons simplement écrit ces dates sur un tableau. Il s'agissait d'éviter comme l'entend Serge Martin (2010), l'effacement des poèmes derrière des « études techniques qui mettent le poème de plus en plus en pièces détachées ». Nous avons considéré comme il le préconise que :

Si l'on veut partir et des poèmes et de l'expérience empirique de la lecture de qui que ce soit avec les poèmes, il semble nécessaire de considérer la lecture avant l'explication, l'œuvre avant le genre ou avant les critères qui la rangent, la jugent, l'identifient.

---

<sup>249</sup> *Ibid.*

Ainsi, nous avons d'abord lu les poèmes à haute voix, puis nous avons donné à relire le texte imprimé, la consigne de noter ses impressions après une relecture a été peu suivie dans les deux groupes. C'est essentiellement, les notes d'observation, l'écoute et la retranscription des échanges qui ont suivi les lectures qui ont constitué notre corpus pour cette activité. Après plusieurs hésitations, nous avons décidé d'utiliser la même matrice que pour la lecture d'*Atipa* (1980) même si quelques items ne convenaient pas notamment l'item D7 qui correspond à l'initiative de socialiser sa lecture. Le tableau ci-dessous reprend tous les déclinaisons que nous avons définies concernant les différentes sources de mobilisation. Nous y avons entré le nombre d'occurrences correspondant aux items et aux activités sur chaque site.

**Tableau n°5** Mobilisation des ressources subjectives

des lecteurs de poèmes *Blanchi* (1937) & *La Noire* (18

834)

à partir de la retranscription des échanges.

Site 1 et 2

Partie 1

<b>Critères retenus</b>		<b>Site 1</b>	<b>Site 2</b>
A. Mobilisation des ressources cognitives ou acquisition de savoir	A1. Cite les faits ou extraits de dialogue (nombre de faits ou extraits énumérés).	3	5
	A2. Cite ces faits en tant qu'acquisition personnelle.		
B. Mobilisation des ressources psychoaffectives	B1. Réagit affectivement aux faits évoqués (émotions, rires).	7	6
	B2. Réagit affectivement aux jugements.		
C. Mobilisation des ressources axiologiques	C1. Donne son avis sur le livre en général.	6	1
	C2. Donne son avis sur le personnage.		1
	C3. Donne son avis par rapport aux faits racontés ou aux dialogues.	3	
	C4. Donne son avis par rapport aux faits racontés ou aux dialogues et argumente.	15	18
	C5. Donne son avis par rapport aux faits racontés ou aux dialogues en mobilisant sa connaissance du pays.		
D. Mobilisation des ressources socioculturelles	D1. Signale ou cite un élément sur son environnement immédiat.		3
	D2. Signale ou cite un élément sur l'histoire de son environnement immédiat.	3	10
	D3. Fait le lien entre sa motivation de lecture et ce qu'il a relevé concernant son environnement immédiat.		
	D4. Fait le parallèle avec ce qui se passe aujourd'hui.		12
	D5. Réagit concernant les prises de position des personnages en fonction de ses ressources socioculturelles.	3	
	D6. Réagit concernant les prises de position des personnages et s'identifie à l'un d'eux en fonction de ses ressources socioculturelles.		
	D7. Socialise sa lecture, en parle aux proches amis, à la famille, à son entourage.		

**Tableau n°5** Mobilisation des ressources subjectives  
des lecteurs de poèmes *Blanchi* (1937) & *La Noire* (1834)

à partir de la retranscription des échanges.

Site 1 et 2.

Partie 2

Critères retenus		Site 1	Site 2
E. Mobilisation des ressources pour une action en termes d'auto-compréhension et de construction de soi	E1. Visualise les actions.		
	E2. Accompagne l'action se sent présent dans l'histoire		
	E3. Développe des stratégies le concernant par rapport à ces faits.		
	E4. Développe ou compte développer des stratégies le concernant par rapport à cette lecture.		
	E5. Souhaite réécrire l'histoire.		
F. Mobilisation des ressources citoyennes	F1. Souhaite réécrire l'histoire dans un collectif.		
	F2. Socialise sa lecture en parle à d'autres personnes que celles de son entourage immédiat.		
	F3. Évalue ce qu'il apprend sur son environnement immédiat.		
	F4. Évalue ce qu'il apprend sur l'histoire de son environnement immédiat.		2
	F5. Se sent concerné par ce qui se passe ou ce qui est dit et le formule.		
	F6. Fait le parallèle avec le monde politique d'aujourd'hui.		1
	F7. Préconise des actions à mener en rapport avec ce qui est dit dans l'ouvrage au moment de l'action.		
	F8. Préconise des actions à mener en rapport avec ce qui est dit dans l'ouvrage pour le monde d'aujourd'hui.		1
	F9. Manifeste ou évoque un sentiment d'appartenance à un collectif par rapport à sa lecture.	15	17
	F10. Souligne une situation de décalage par rapport à l'appartenance.	5	8
	F11. Évoque un ou des conflits communautaires ou liés à un collectif. (ex : racisme)	5	3

Voici les résultats que nous avons obtenus sur les deux sites recomposés dans les diagrammes:

Diagramme n°10 représentant les occurrences recueillies à partir des échanges concernant les poèmes *La Noire* et *Blanchi* sur le site 1.

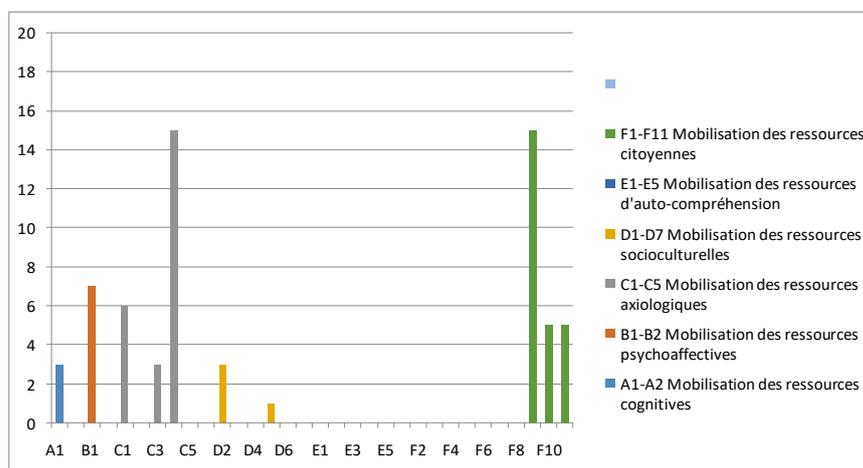
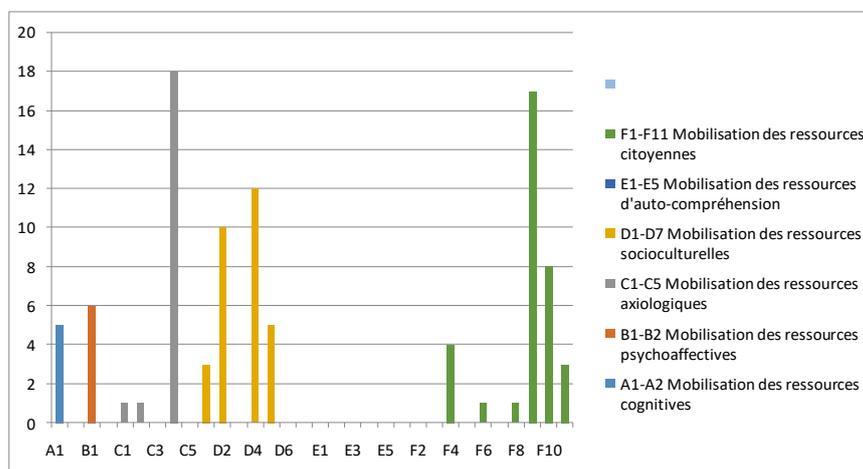


Diagramme n°11 représentant les occurrences recueillies à partir de l'ensemble des échanges concernant les poèmes *La Noire* et *Blanchi* sur le site 2.



Durant ces échanges, les sujets ont été aussi sollicités pour donner leur avis. Par rapport au contenu des poèmes, les lycéens des deux groupes ont argumenté davantage que pour la lecture précédente. Lors des échanges sur *Atipa* chacun avait émis un avis général sur le livre notamment dans les notes de

lecture. Ainsi, pour cette activité, le nombre des occurrences pour l’item C4 qui correspond à « donne son avis par rapport aux faits racontés ou aux dialogues et argumente » est plus conséquent : 15 pour le site 1 et 18 pour le site 2. Les lycéens ont trouvé dans ces textes courts de quoi justifier rapidement leur choix. On observe des références directes au contenu (3 et 5 occurrences) et quelques réactions émotives verbalisées (7 et 6 occurrences). Le groupe 2 mobilise beaucoup plus de ressources socioculturelles (30 occurrences) que le premier (4). L’échange sur le site 2 est beaucoup plus riche et surtout plus long. Sur les deux sites, les items repérés ont été surtout centrés sur la mobilisation des ressources citoyennes notamment à propos des sentiments d’appartenance et de décalage.

#### **5.4.1 Sentiments d’appartenance et décalages :**

En ce qui concerne la mobilisation des ressources citoyennes, sur le premier site, les occurrences (25) intéressent en effet essentiellement les items liés aux sentiments d’appartenance à un collectif ou aux situations de décalage qui peuvent exister à partir de ces sentiments et des conflits qui peuvent y être associés (F9, F10, F11). Sur le site 2, ces occurrences sont nettement plus nombreuses (34). Comme pour les échanges sur la lecture d’*Atipa*, les lycéens du site 2 s’expriment davantage que ceux du site 1. Sur les deux sites, certains voient un sentiment d’appartenance comme valorisant, celui d’être Noir « Elle est fière d’être noire » dit l’une des élèves à propos du poème *La Noire* É.8 (site 1)<sup>250</sup>. « Alors pour moi la femme qui est noire, elle se sent fière, elle se sent riche dans sa peau en tant que négresse » É.42 (site 2). Sous cette forme, ce sont surtout des filles qui expriment ce ressenti qu’on retrouve fréquemment tant sur le site 1 où une fille remarque « Elle est fière d’être noire » É.6 (site 1) que sur le site 2 : « On nous parle d’une Noire et elle est fière de ce qu’elle est, elle est fière d’être Noire » É.18 (site 2).

---

<sup>250</sup> Codification des extraits des échanges ainsi É. = échanges et numéro de ligne).

### 5.4.2 Créole et Guyanais

Une lectrice rattache l'auteur de *Blanchi* à son appartenance créole : « Ben dans *Blanchi*, la culture blanche en fait essaye de le faire devenir Blanc dans un certain sens mais lui il veut rester Noir car il est Noir, il est Créole voilà il est Noir quoi » É.142 (site 2). Une autre à propos de *La Noire* fait référence au fait d'être Guyanais : « Voilà madame, voilà c'est ça donc en gros elle, c'est comme si elle parle pour les Guyanais moi je sais pas moi vous comprenez ? » É.102 (site 2). Cette référence à un collectif se matérialise dans l'usage du pronom « nous ».

### 5.4.3 Le « nous »

À plusieurs reprises, l'utilisation du pronom personnel « nous » par les lecteurs caractérise un sentiment d'appartenance ainsi : « Que « nous » sommes fiers d'avoir une culture, on va dire de Nègresse et qu'on doit être fier de « notre » nation » É.23 (site 1). Ce sentiment d'appartenance est appréhendé aussi à travers le temps ainsi, comme l'exprime une élève du site 2 : « ...Les Blancs pour eux c'était tu fais ça, tu te mets comme ça, tu bouges pas, ferme ta bouche etc et pour eux la couleur noire, les cheveux crépus et tout c'était pas joli à voir. Eux pour eux c'était la perfection ... c'était waouh c'est « nous » ... ». É.159 (site 2). À propos du poème d'Ismaÿl Urbain, un autre utilise aussi ce « nous » avec un recul dans le temps É.178 (site 2) :

La couleur noire aussi en 1812 c'était on va dire faible parce que le Noir avait le droit d'être fouetté, d'être battu, d'être traité comme de la merde et le Blanc il achetait un Noir pour être supérieur au Noir pour pouvoir les frapper car les Blancs ne salissaient pas leurs mains. Vous voyez ils font genre la marque supérieure genre Coca, puis après y a co et ca c'est tout, ils pensent trop que eux, ils sont en haut et « nous » on est tout en bas en-dessous de la terre en-dessous du noyau de la terre etc vous voyez donc voilà en 1812 c'est ça c'est l'esclavage c'est le chien c'est voilà pour la couleur noire.

Dans leur discours, ces lycéens s'impliquent dans un groupe avec le « nous » mais ils se situent aussi dans un temps historique et s'incluent dans ce temps. Ce qui suggère un exercice d'abstraction par rapport à un groupe humain et par rapport à un temps historique. Cet exercice qu'ils ont l'occasion d'effectuer ici à l'intérieur du cadre scolaire leur offre une perspective d'appréhender l'histoire en lien direct avec la littérature mais aussi de s'y sentir directement concerné. Il y a aussi une approche socioculturelle, soit le fait d'appartenir à un groupe créole ou guyanais et de s'y retrouver. Les décalages de situation que nous avons recensés dans notre cadre théorique se retrouvent ici neutralisés quand le sujet apprenant s'implique ainsi directement dans l'analyse du texte. D'une façon générale, les lecteurs ont réagi à la différence d'approche des deux poèmes.

#### 5.4.4 Valorisation pernicieuse

Nous avons vu que, parce qu'elle le touche intimement, Ysmaÿl Urbain est sensible à la construction hiérarchique des races, telle qu'elle est définie à l'époque où il écrit son poème *La Noire* (1834). Toutefois, cet écrivain ne trouve pas autour de lui de réponse à ses préoccupations sur ce sujet. Certains jeunes sont sensibles à la mise en valeur qu'il tente de réaliser ici à partir d'un phénotype alors totalement dénigré en Europe et ils le disent. Notamment plusieurs filles qui s'expriment sur la question de la mise en valeur de la beauté noire. Ainsi, elles sont plusieurs à apprécier qu'on mette en valeur les formes de la femme noire et insistent sur cette mise en valeur : « ...La femme Noire se valorise. Parce qu'on la voit comme une femme pulpeuse, parce qu'on la voit bien formée » É.8 (site 1), « Après la Noire c'était bien. La femme Noire se valorise » É.20 (site 2), « Je préfère *La Noire* parce que dans ce poème on voit que le Nègre, si on peut l'appeler comme ça, est mis en valeur » É.48 (site 2), ou « c'est une femme qui se décrit elle-même et elle a l'air d'être fière d'être Noire » É.80 (site 2). Ou encore : « elle veut montrer que les Nègres ne sont pas laids. Elle fait une comparaison sur la race noire à la race blanche ». É.42 (site 2). Toutefois sur le site 1, une intervenante nuance : « On dirait que c'est presque une obsession, par rapport à la couleur de peau. Je comprends qu'il y a eu le racisme... » É.16 (site 1). Une autre renchérit : « La manière dont c'est écrit, c'est un peu vulgaire On dirait que c'est

presqu'une obsession par rapport à la couleur noire. D'accord, c'est valorisé, mais c'est beaucoup trop » É.18 (site 1).

Un garçon du site 1 qui préfère *Blanchi* estime que « dans *La Noire*, il y a des mots qui sont un peu... choquants, on peut dire. Parce que comme il disait « Ma bouche est un bouquet de volupté inouïe » ; « mes lèvres sont rouges, du vin de délices qui m'a rempli à flot (rires) Ok ! Nous avons ses obsessions de ... » Ce qui déclenche un éclat de rires général. Quand nous lui demandons : « C'est quoi cette obsession ? ». C'est une fille qui répond : « L'obsession du corps ». « Voilà » répond alors le garçon (É. 30-33 site 1). Un autre garçon du site 2 va plus loin dans ce raisonnement et désapprouve le comportement de cette femme qui vante ses charmes :

Et puis comme si elle dit que elle ... en fait elle invite tout le monde à aller chez elle style à venir la voir et puis ça c'est pas très bien quand même, moi je suis pas d'accord sur ça parce que elle dit venez me voir tout ça et puis elle se dévoile dans tout le texte en fait donc c'est ça elle se dévoile physiquement et puis elle dit de venir la voir à la fin et puis c'est pas très bien ça quand même c'est bizarre. (rires) É.161 (site 2).

Tout de suite après lui et sur le même site, une jeune fille ajoute : « Ben en gros, ce texte, ça parle d'une femme qui comment dire ? Qui est allumeuse, voilà elle aime bien allumer les hommes, elle parle aussi de... » É.162 (site 2). Ainsi, ces jeunes ont mesuré eux-mêmes les limites de cette mise en valeur et que ce n'est pas tout de valoriser l'aspect physique d'une personne, encore faut-il s'interroger pourquoi on le fait. Sur le site 2, une autre fille à la fin du débat propose une explication :

Madame j'ai quelque chose à dire. Moi je pense qu'elle a dit je suis Noire mais je suis belle parce que elle a peut être comment dire ? Peut être qu'on a l'habitude de dire que les Noirs sont vilains vous comprenez ? Donc c'est ça ? Donc je

pense que voilà c'est pour ça qu'elle a dit le mais. Vous comprenez enfin ? É.147 (site 2).

#### 5.4.5 Engagement

Nous avons vu qu'un siècle après, Léon-Gontran Damas, trouve, lui de quoi nourrir sa réflexion et surtout son indignation sur la question raciale. Les jeunes sont sensibles à son langage. Comme le formule l'une des actrices de cet échange « ... *Blanchi*, mais c'est chaud ce qu'il dit » É.16 (site 1). Une autre fait remarquer « C'est vrai que par rapport au racisme, c'est énervant. Donc ce qui expliquerait la façon dans laquelle, *Blanchi* a été écrit » É.8 (site2). Durant les échanges, le mot racisme a été utilisé plusieurs fois en référence au poème *Blanchi*. Certains lecteurs ont réagi à propos de ce poème avec des références historiques ou géographiques : « c'est l'histoire qui le veut » É.8 (Site 1) ou encore « ça parle d'Afrique et de l'esclavage » É.10 (Site 1). Ils sont sensibles au fait qu'il s'agit de défendre ou de conserver sa culture : « parce que là on voit comme si il veut rester Noir » É.8 (site 2). Ainsi une fille sur le site 2 : remarque à propos de Damas : « c'est pour heu, moi je pense qu'il veut garder son honneur, qu'il veut pas oublier ses origines parce que y a des gens qui renient leurs origines par rapport à certaines critiques qui peut se faire et puis lui il souhaite absolument garder sa culture, son origine et ne pas oublier d'où il vient » É.20 (site 2). Une autre fille constate que « *Blanchi* montre que même après l'abolition de l'esclavage y a toujours du racisme. Depuis sa naissance on l'éduque de manière à ce qu'il soit un enfant Blanc entre guillemets alors qu'il était Noir. Et que on l'assimile à un Blanc qu'alors c'est un Nègre et qu'il voudrait garder son identité » É.14 (Site 2). Au cours de ces échanges, plusieurs se prêtent à un travail de comparaison en soulignant les points communs des deux poèmes :

Ben moi je dirai que Je suis Noire est en lien avec *Blanchi* de Léon Gontran Damas sauf que *la Noire* ben pour moi elle interpelle les lecteurs ou les personnes de couleur surtout quand elle dit « voyez » ou encore « venez » ça, ça reste toujours en lien avec la couleur peut être que là elle incite les gens à vouloir

rester tel qu'ils sont pour ne pas essayer de vouloir changer de couleur de peau ou renier ses origines, pour moi ça reste sur le même thème. É.8 (site 2).

Alors pour le premier poème *Blanchi* j'ai trouvé que la personne était assez énervée par rapport à ce qu'elle disait ça doit être ...ça la révoltait. On va dire dans les deux poèmes le point commun, c'est y a une sorte de racisme qui fait que dans *la Noire*, bon logiquement on nous parle d'une Noire et elle est fière de ce qu'elle est, elle est fière d'être Noire. Elle nous montre que voilà que même si elle était blanche ça n'aurait rien changé ». É.18 (site 2).

En fait, les préférences pour ces deux poèmes ont été assez partagées, cependant, *La Noire* a mobilisé une partie des discussions notamment sur le site 2 et certains des propos ont surtout concerné ce poème pour le caractère ambigu qui s'en dégage. Ainsi plusieurs garçons (sur les deux sites d'ailleurs) ont réalisé qu'avec ce poème, Ismaÿl Urbain exprime son fantasme sur la femme noire qu'il souhaite attirante pour le désir de l'homme. Certains, à partir des ressources qu'ils ont mobilisées ensemble ont construit ainsi cette interprétation. Les occurrences liées à la mobilisation des ressources socioculturelles ont surtout concerné les liens avec la situation d'aujourd'hui que les lycéens du site 2 ont relevés au cours d'un échange qui a été prolongé. Comme nous venons de l'indiquer peu de ressources socioculturelles ont été mobilisées sur le site 1, cependant durant les échanges le mot *camisa*<sup>251</sup>, qui correspond à une pièce d'habillement traditionnel en Guyane a été relevé. Durant ces derniers, nous avons observé une certaine mobilisation des acteurs qui ont surtout sollicité ici leurs ressources citoyennes pour s'investir dans d'autres champs du savoir. À partir de ces poèmes, des disciplines comme l'histoire, la géographie, la sociologie ont été abordées. La lecture de ces textes qui ne prêtait pas à une investigation aussi avancée que celle que nous avons menée avec certains lecteurs d'*Atipa* permet toutefois d'apprécier sous un autre angle les effets produits par des extraits de littérature guyanaise. Les intervenants ont su mobiliser ici leurs ressources citoyennes et émettre ainsi à partir de textes poétiques des avis sur des comportements ayant trait à la vie

---

<sup>251</sup> *Ibid.*

civique. Motivés par des sentiments d'appartenance, les jeunes ont pu décrypter et évaluer des problématiques liées aux questions raciales.

Nous pensons que l'analyse des textes que nous avons proposés ici en lecture libre mériterait d'être mise en parallèle avec celle d'autres supports, concernant des extraits de littérature contemporaine. La sélection retenue correspondait à une période préconisée dans les programmes, soit celle du XIX<sup>e</sup> siècle, du premier tiers du XX<sup>e</sup> siècle et principalement des œuvres où il est question de négocier sa citoyenneté en rapport avec une problématique de marginalisation ou raciale. Dans cette présentation, à partir de ces différentes analyses où nous avons tenté de faire ressortir les diverses ressources mobilisées par les lecteurs et que nous avons retenus, nous proposons ici une confrontation du résultat de ce travail d'analyse en rapport avec les hypothèses que nous avons avancées.

### **5.5 Confrontation avec l'hypothèse**

En proposant aux jeunes que nous avons suivis, différentes lectures qui traitent de discours sur le pays et des attitudes citoyennes liées à celui-ci, nous escomptions mobiliser les concernant des ressources subjectives susceptibles d'activer un comportement actif vis-à-vis d'autres champs de savoir. Notre cadre théorique introduit la question des supports littéraires qui sont prescrits dans le cours de français au lycée en Guyane et souligne les décalages que les apprenants de cette région ont à gérer. Nous comptons sur la mobilisation d'une citoyenneté culturelle, celle qui opère à partir du local pour tendre vers le global. À cette fin, nous avons élaboré des outils pour mesurer comment les sujets lecteurs que nous avons suivis activaient leurs ressources axiologiques, psychoaffectives, leur capacité d'auto-compréhension ou encore les ressources socioculturelles et citoyennes. À partir des items que nous avons définis et sur la base d'une écriture en mode d'analyse, nous avons tenté de montrer ce qu'il en était. Notre corpus constitué par les notes de lectures, les comptes-rendus d'échanges de lecteurs écoutés et retranscrits, l'écoute et la retranscription des entretiens a servi de support à notre analyse. La lecture des discours des protagonistes que nous avons

privilegiés fait apparaître des profils d'apprenants plus ou moins stimulés par les supports que nous leur avons proposés.

L'activité de lecture des poèmes et les échanges qui ont suivi cette dernière ont mobilisé les jeunes sur des questions touchant à la citoyenneté. Nous ne sommes pas en mesure d'affirmer et ce n'est probablement pas le cas que pour tous ces lecteurs un comportement d'agent actif a été mis en œuvre durablement mais une certaine mobilisation des sujets a été observée et celle-ci transparait au niveau des échanges. La thématique présentée dans ces supports et qui traite du concept de race comme il était institué au moment où les textes ont été rédigés (1834, 1885, 1937), ou du concept d'émancipation qui les retient ont intéressé les lecteurs que nous avons observés et écoutés. Dans le cadre national, la construction raciale qui concerne un fait majeur historique lié à la modernité européenne est peu incluse dans le récit national français (Vergès, 2011, p.183). Nous avons vu ce qu'elle a produit comme situation d'aporie en termes de construction citoyenne notamment pour ce qui est de l'exclusion basée sur la conception des différences anthropologiques (Balibar, E, 2012) et comment elle a été traitée dans la littérature guyanaise. Les jeunes se sont emparés du sujet et ont réagi en mobilisant leur subjectivité et leurs connaissances socio-historiques. Motivés par leurs « préoccupations anthropologiques » (Meirieu, P., 2006), ils ont ainsi ouvert par eux-mêmes, comme le préconise les instructions officielles (*Ibid*) ou d'autres auteurs (Langlade, G et Fourtanier, M.-J., 2007, p.101 ; Spivak, G., 2009), le champ littéraire vers d'autres disciplines. Dans les manifestations d'appartenance que nous avons relevées, il y a le « nous » ou encore la référence au groupe social qui souhaite comprendre, qui juge et qui évalue cette problématique qui les concerne et qui « donne du sens à l'apprendre » (Rochex, J.-Y., 1998, p. 288 ; Joannert, P., 2001, p.18).

Pour la lecture d'*Atipa*, le profil général des notes ou des échanges que nous avons présenté permet d'avoir une vue d'ensemble des lectures de cet ouvrage. Les comptes-rendus des entretiens nous ont permis d'affiner l'approche des premières impressions. Parmi les parcours de lecteurs que nous avons présentés, Carl et Marc sont assez mitigés par la lecture d'*Atipa*, l'un n'est pas

trop lecteur et il le dit, l'autre lit plutôt d'autres genres de livres, Érika, Francia et Gary ont fait quant à eux une véritable rencontre en découvrant ce livre. Le personnage principal a produit un effet remarquable sur ces trois lecteurs. Gary a eu l'impression de faire la connaissance d'une personne vivant au XIXe siècle et il en était ravi. Il en est de même des deux autres lectrices. Nous avons fait ressortir pour chacun comment les ressources que nous voulions voir mobilisées tant socioculturelles que citoyennes ont été activées. Le fait que, dans le livre qu'ils ont lu, ce soit un Guyanais qui parle de son pays y est pour beaucoup. L'apport de savoir local au sens constructif où l'entend Arjun Appadurai (2005, p. 261), c'est-à-dire *pour soi* a produit son effet sur ces trois lecteurs qui l'affirment eux-mêmes. Leur savoir-être s'en est trouvé stimulé (De Carlo, M., 2013). Comme nous l'avons montré dans notre présentation, l'ouvrage est centré sur le pays et l'auteur cherche à sensibiliser ses lecteurs sur toute une série de questions qui intéressent ce dernier. L'*ethos* expérientiel (Maingueneau, D., 2014) qui s'entend par la volonté de faire adhérer avec un discours argumenté les destinataires à certaines valeurs est fortement présent. Pour ces trois lecteurs, l'auteur est arrivé à faire réfléchir ces adolescents. Notamment Gary qui était déjà mobilisé sur ce sujet, Francia qui s'est sentie devenir guyanaise en lisant ce livre et pour Érika qui a trouvé dans cet ouvrage matière à apprécier encore plus sa ville natale qu'elle ne s'attendait pas à trouver dans un livre donné à lire au lycée. Nous avons vu qu'en rapport avec leur lecture, Gary et Érika ont investi différents champs disciplinaires en sciences humaines comme l'économie, la sociologie, la géographie ou encore l'histoire que Francia a également appréhendés (Langlade, G et Fourtanier, M.-J., 2007, p.101 ; Spivak, G., 2009). Visiblement, cette lecture a encouragé leur curiosité, leur envie de comprendre, de connaître et d'apprendre, attitudes qui favorisent la solidarité et participent de la citoyenneté. Le travail d'investigation que nous avons mené sur ces parcours fait ressortir aussi que sans être aussi remarquable, la lecture de Carl et de Marc a permis à ces acteurs de mobiliser un certain nombre de ressources. Carl a été sensible au discours d'Atipa et Marc s'intéresse au rapport à l'histoire. Pour chaque lecteur, on note un certain effet de l'apport de « savoir local » (Appadurai, A., 2005, p. 258) qui participe de la construction du sujet. Le cas de ces lecteurs est intéressant pour notre étude car

il apparaît dans leurs parcours, c'est du moins ce que nous avons voulu montrer que même à partir d'une lecture relativement superficielle ou effectuée par un sujet pas très coopératif, l'effet rendu est malgré tout significatif. Les références guyanaises du texte ont amené ces sujets à mobiliser certains éléments liés à leur environnement. Carl mobilise un certain nombre d'occurrences (18) en matière de ressources citoyennes et la mobilisation de Marc sur cette question est assez remarquable compte tenu de sa lecture (25). Nous pouvons considérer qu'à partir de cet échantillon qui inclue différents types de lecteurs, certains éléments permettent de penser que nos hypothèses se trouvent relativement confirmées. Concernant une approche plus globale de la lecture de cet ouvrage qui inclue toutes les notes de lecture et les retranscriptions des échanges, nous avons pu constater que les ressources culturelles et citoyennes étaient assez mobilisées dans l'ensemble. Comme nous l'avons indiqué, pour les notes de lecture, l'attention des jeunes qui découvraient le texte était surtout centrée sur le jugement général de l'ouvrage mais nous pouvions constater une mobilisation assez conséquente des ressources culturelles et les ressources citoyennes ont été elles aussi assez mobilisées. Cela a été le cas également pour les échanges.

Ainsi que nous l'avons précisé, en organisant ces lectures sur deux sites, nous ne souhaitons pas réaliser une approche comparative. Nous pouvons estimer cependant que dans les deux activités que nous avons suivies ici, les types de ressources que nous escomptions voir mobilisées l'ont été. Comme nous venons de le préciser et pour élargir le champ de cette recherche, il faudrait proposer d'autres types de supports notamment des récits plus contemporains pour pouvoir obtenir des résultats plus fiables sur cette question et envisager des approches comparatives.

## **Conclusion**

Au terme de la présentation de cette étude que nous n'envisageons pas comme définitivement close, nous souhaitons souligner ici l'intérêt du travail que nous avons mené, en mesurer ses limites et présenter aussi les perspectives qu'on peut en dégager. Cette recherche que nous avons entamée à partir d'un questionnement sur les pratiques de lectures des jeunes en Guyane permet d'envisager d'autres pistes d'investigation. La mise en relation des concepts empruntés à différents champs du savoir nous a mobilisée tout au long de ce travail.

### **Cheminement de la recherche**

Quand nous avons entrepris cette dernière, nous avons perçu l'intérêt de donner à lire aux jeunes que nous considérons dans leur parcours d'apprenants des supports plus en adéquation avec leurs voisinages anthropologiques. À ce moment, nous manquons d'éléments pour analyser clairement cette situation. La transmission de la littérature et des prescriptions scolaires qui y sont associés ont retenu alors notre attention. Cet enseignement de la littérature en France qui porte la mission de transmettre une culture nationale fait actuellement l'objet d'études qui prennent en compte les théories sur la réception littéraire. Ces théories qui privilégient le sujet lecteur et sa première approche du texte ont sensiblement permis d'affiner le rôle actif joué par celui-ci (Jauss, 1978 ; Iser, 1976) ; Eco, 1985 ; Picard, 1986 ; Jouvé, 1993) et surtout d'envisager d'autres approches pour enseigner la littérature ou simplement donner à lire (Dufays, 2013 ; Langlade, 2007 ; Rouxel, 2005).

Du point de vue de cet enseignement, nous avons aussi acté les effets néfastes recensés occasionnés par une approche structuraliste que nous avons nous-mêmes perçue dans notre expérience professionnelle. Donner à lire actuellement à des adolescents s'avère souvent épineux. Nous en avons saisi la mesure. L'expansion des supports médiatiques offre en effet aujourd'hui aux adolescents d'autres modes de lecture plus attractifs que l'étude d'un ouvrage prescrit par un professeur. Pour cette activité, la situation périphérique de la

Guyane nous a incitée à rechercher des travaux qui considéraient des situations similaires à celle que nous avons actée et à mobiliser aussi des concepts traitant du cheminement colonial qui la concerne. Les considérations de certains pédagogues nous ont orienté vers une approche anthropologique (Charlot, B., 1997 ; Meirieu, P, 2006). C'est ainsi que les analyses postcoloniales qui évaluent l'enseignement des littératures européennes dans ce cas de figure et surtout les modalités de réception de ces dernières, ont retenu notre attention. Ces études qui couvrent un champ pluridisciplinaire relient différentes disciplines comme la littérature, la sociologie, la science politique, l'anthropologie, l'histoire, la géographie... et proposent principalement une analyse des discours qui ont accompagné l'entreprise de colonisation et des constructions qui y étaient associées. Représentées ici avec des références aux travaux d'Homi Bhabha (2007), d'Edward Saïd (2008), de Gayatri Spivak (2009, 2011) ou d'Arjun Appadurai (2005), ces dernières se sont d'abord penchées sur le rôle des artistes, des intellectuels et des scientifiques rattachés à l'entreprise de colonisation européenne. Basées sur les travaux appartenant à l'univers intellectuel « postmoderne » comme entre autres ceux de Michel Foucault, Gilles Deleuze et Jacques Derrida, elles ont été introduites en France dans les années 2000 par des historiens et ce plus de vingt ans après leur apparition aux États-Unis. Ayant pour objectif de déconstruire les évidences scientifiques et les relations d'exploitation et d'inégalités telles qu'elles se perpétuent au travers de l'exercice du pouvoir, de la production et de la diffusion de la connaissance scientifique et la pratique artistique, ces études s'intéressent à la contribution du langage et de la culture. Ce que d'aucuns leur reprochent en mentionnant qu'elles restent trop prisonnières du narratif ou qu'elles ne s'appuient pas suffisamment sur une littérature scientifique reconnue (Bayard, J.F., 2010). La trame de cette recherche en sciences de l'éducation est inspirée par cette considération du narratif et du contenu des discours notamment dans le domaine littéraire et pour ce qui est de la réception.

À partir de ce champ théorique, nous avons d'abord envisagé une approche comparative basée sur une étude embrassant différentes régions d'outre-mer. Perspective qui, compte tenu des moyens dont nous disposons a du être reconsidérée. Tentée par la thématique de la construction identitaire, nous avons

beaucoup hésité avant d'opter pour le concept de citoyenneté qui constitue un objectif de l'enseignement littéraire et qui a servi de fil conducteur à cette recherche. Nous avons abordé ce dernier à partir de la problématique qu'il soulève, notamment sur le plan anthropologique (Balibar, E., 2012), politique (Rosanvallon, P., 1992 ; Schnapper, D., 2000) ou encore éducatif (Dubet, F., 2012 ; Loeffel, L., 2009 ; Lorcerie, F., 2002).

En Guyane, dans la situation décrite, cette citoyenneté a été modelée par un régime qui a généré de remarquables décalages. Tout au long de notre cadre théorique, ces derniers ont été soulignés, tant sur le plan territorial, culturel ou linguistique. À partir d'une approche basée sur l'étude des discours littéraires liés à ce pays, et inspiré des études postcoloniales, nous avons insisté sur le ressort sociohistorique de ces décalages. La présentation de la littérature guyanaise tient compte des chocs culturels ayant marqué les collectifs qui la concernent. L'un remarqué par l'historien Serge Mam Lam Fouk (2002, p. 13) et qui conduit selon lui « à la domination des formations sociales amérindiennes par le colonisateur français ». Et l'autre, qui, à partir de la traite négrière et de l'esclavage ayant concerné ce territoire, génère une ligne de couleur et « affecte » comme le souligne Françoise Vergès (2011, p. 96) « l'accès à la citoyenneté [...] et à l'égalité des droits » pour toute une population caractérisée par son phénotype.

Nous avons exposé les différents discours littéraires liés à cette aire géographique, notamment les littératures ancestrales amérindiennes, les littératures populaires créoles ou bushenegues<sup>252</sup> et les récits européens. Nous y avons ajouté le parcours de différentes personnalités qui, face à l'aspiration de l'élite créole vers la modernité occidentale et du processus d'assimilation qui y est associé, ont réagi par l'écriture. Et nous avons insisté sur l'œuvre de ces écrivains en soulignant la dynamique émancipatrice qui anime ces oeuvres. Notre hypothèse proposait de mettre en relation ces discours et le ressenti de jeunes lecteurs au lycée. Nous avons donc postulé que soumettre aux lycéens de cette région des objets littéraires qui traitent de discours sur le pays leur permet de

---

<sup>252</sup> *Ibid.*

mobiliser des ressources pertinentes qu'ils peuvent réinvestir dans leur parcours d'apprenant. Les lectures que nous avons données à lire à ces adolescents et que nous avons suivies ont produit certains effets notamment une certaine mobilisation des ressources susceptibles d'activer la représentation de leur citoyenneté.

### **Apports et limites de la recherche**

L'échantillon de lecteurs retient un nombre limité de cas étudiés. Dans cette recherche qualitative nous n'avons pas souhaité aboutir à la signification statistique d'un phénomène car la perception qu'avaient les participants d'eux-mêmes ainsi que la signification qu'ils attachaient à leurs ressentis et à leurs comportements a été privilégiée. Nous avons opéré avec « un échantillon intracas niché en procédant à des allers-retours permanents entre notre cadre théorique et notre corpus qui se constituait ». (Matthew B. Miles et A. Michael Huberman, 2013, p. 61). Comme nous l'avons indiqué, nous ne connaissons pas d'enquête de ce type en Guyane. Cette contribution qui ouvre une perspective dans ce domaine reste assez modeste et aurait pu offrir des résultats plus aboutis. L'analyse de résultats concernant la lecture d'un texte contemporain pourrait compléter cette approche ou encore la mise en relation avec la lecture d'autres ouvrages.

Le public que nous avons retenu représente un public tout venant comme on peut le trouver dans un établissement secondaire de Guyane. Les réactions des acteurs ont été privilégiées et la configuration des lycées où nous avons rencontré ces lecteurs n'a pas été retenue comme un élément déterminant pour notre enquête. Nous sommes restée centrée sur ces acteurs pour lesquels nous avons respecté les règles d'anonymats et évité les questions intimes. On peut nous objecter que ce travail ne tient pas suffisamment compte des professeures ayant accepté de participer à cette action. Pour les deux situations, ces dernières<sup>253</sup> ont, en effet, exercé un rôle très en retrait par rapport au travail de lecture. Nous voulions comme nous l'avons précisé dans notre méthodologie recueillir le

---

<sup>253</sup> Il s'agit de deux femmes qui ont un parcours professionnel assez conséquent dans l'enseignement de la littérature (15 et 20 ans dans l'enseignement secondaire et pour l'une une expérience de quelques années dans une université américaine (U.S.A.).

premier ressenti des lecteurs sans l'interférence du professeur et nous souhaitions proposer des conditions d'une lecture plus « libérée ... Entre l'en-soi du texte et le pour-soi de la lecture auto-référentielle (Périer, P., 2007). À la fin de l'activité, nous avons cependant mené avec chacune un entretien de bilan pour leur demander ce qu'elles pensaient de l'activité. Les deux ont beaucoup insisté sur l'intérêt de proposer aux élèves de Guyane la littérature guyanaise. Celle qui enseignait sur le site 1, originaire de la Guadeloupe disposait, après un séjour de plus de vingt cinq ans en Guyane, d'une certaine connaissance de la littérature guyanaise et du public lycéen de ce pays. L'autre, qui avait travaillé sur le thème des études postcoloniales notamment à partir des travaux d'Edward Saïd découvrait à la fois les élèves et les écrivains guyanais après un parcours d'enseignante à l'étranger<sup>254</sup>.

Il se trouve, qu'avec la première, nous avons encadré, comme cela apparaît dans la retranscription des échanges et des entretiens, des jeunes plus actifs et plus motivés. Dans ce groupe, les échanges ont été plus riches. Dans l'entretien que nous avons eu avec cette collègue, celle-ci a exprimé un intérêt manifeste pour le procédé employé soit celle d'une lecture où il est question de considérer et de valoriser les premières impressions des lecteurs. Nous reproduisons ici ce qu'elle en retient pour sa pratique professionnelle :

« Ce qu'on a fait cette année m'a beaucoup appris sur mes élèves et sur ma pratique, peut-être ma façon aussi d'aborder les textes autrement parce qu'on a eu reçu des formations professionnelles et on veut absolument tout diriger et là c'est eux qui dirigeaient pour une fois et c'était beaucoup plus riche d'ailleurs. Le dernier jour, le jour de notre petite fête là, les élèves eux-mêmes ont dit : « on a beaucoup aimé Madame parce que on a vu la littérature autrement, vous nous avez laissé parler » Et l'exploitation était différente en effet, le fait qu'ils se soient retrouvés dans des débats à exposer leur propre vision de la littérature ou d'un texte sans tabou, sans être jugés ou sans être dirigés et bien cette liberté sur le texte je pense était riche et c'est la grande leçon que j'en tire et je pense que je vais commencer mes textes comme ça l'année prochaine quels qu'ils soient, qu'ils

---

<sup>254</sup> Cette collègue venait d'être nommée en Guyane.

soient de littérature européenne ou enfin les classiques comme on dit. Laisser les élèves lire les textes et débattre sur le texte avant de pouvoir diriger l'élève quelque soit la direction parce que je trouve qu'en partant comme ça on arrive à mieux cibler le sens véritable du texte auprès des élèves ».

Ce travail avec lequel nous avons tenté de montrer comment des œuvres littéraires produites par des écrivains guyanais et offertes aux lycéens de Guyane en lecture libre et partagée sont investies par ces adolescents a produit aussi cet effet. La lecture libre nécessite une disponibilité que les professeurs de lettres n'ont pas toujours. Comme nous l'avons fait remarquer, ces derniers n'ont pas souvent les moyens de mettre en place cette lecture, ni les conditions pour la réaliser. L'occasion d'un partenariat offre l'opportunité d'expérimenter en situation l'approche empirique de textes, soit celle de donner à lire d'abord pour lire. Avec cette technique, nous avons évolué dans un entre-deux disciplinaires qui mériterait d'être développé. Un travail de mise en relation de textes comme celui que propose Daniel Delas (2009) concernant les textes de Prosper Mérimé et Aimé Césaire et que nous avons évoqué permettrait une approche comparative qui manque à cette étude.

Nous retenons aussi que cette recherche a occasionné également des rencontres non négligeables notamment celle de ce garçon, Gary qui croise son homonyme du XIXe siècle et en est enchanté, cette jeune fille, Francia née au Surinam et qui se sent devenir guyanaise en rencontrant ce même personnage, celle aussi qui est ravie de découvrir que ce dénommé Atipa parle de la petite ville où elle habite. Il y a aussi ce jeune qui retient que ce personnage lui a appris « qu'il faut toujours garder la culture la moins aimée au monde » et celui qui tout en affectant une certaine distanciation vis-à-vis de cette lecture l'associe aussi au local et à la problématique des cultures marginalisées. Et puis tous ces jeunes qui se sont exprimés au cœur des échanges, notamment, ceux basés sur des poèmes où il a été question « d'introduire l'acte de *poesis* dans la vie imaginée [...] de la minorité » (Bhabha, H.K., 2007, p. 255) et illustrés par cette substantielle utilisation du pronom « nous ».

## Bibliographie

Alby, Sophie, Léglise, Isabelle. (2007). Politiques linguistiques éducatives en Guyane. Quels droits linguistiques pour les élèves allophones ? Dans Mam Lam Fouck, Serge [Dir.]. *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui : Un département français dans la région des Guyanes*. Matoury, Guyane, Ibis Rouge. (p.469-477)..

Alby, Sophie, Léglise, Isabelle. (2014). Politiques linguistiques éducatives en Guyane. Quels droits linguistiques pour les élèves allophones ? Dans Nocus, Isabelle, Vernaudon, Jacques, Paia, Mirose. *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, (p.271-296).

Appadurai, Arjun. (2005). *Après le colonialisme : les conséquences de la globalisation*. Payot [Ouvrage original paru en 1996 sous le titre *Modernity at Large Cultural Dimensions of Globalization*].

Balibar, Étienne, « L'introuvable humanité du sujet moderne. L'universalité "civique-bourgeoise" et la question des différences anthropologiques », *L'Homme* 3/2012 (n°203 - 204), p. 19-50.

Balibar, Étienne et al. « « Droit de cité » et citoyenneté dans le contexte de l'Europe et de la mondialisation », *Le sujet dans la cité* 2012/2 (n° 3), p. 69-79.

Bayart, Jean-François. (2010). *Les Études postcoloniales. Un carnaval académique*, Paris, Karthala.

Bhabha, Homi. K. (2007). *Les lieux de la culture : une théorie postcoloniale*. (F.Bouillot, trad.) Paris : Payot [Ouvrage original paru en 1994 sous le titre *The location of culture*, Londres ; Routledge].

Biet, Antoine. (1664). *Voyage de la France équinoxiale en l'isle de Cayenne, entrepris par les François en l'année MDCLII [...]*. Paris chez FrançoisClovzier, dans la Cour du

Palais, proche l'Hôtel du Premier Président, avec Privilège du roy, préface. [www.galica.fr](http://www.galica.fr) (Consulté le 16/12/2015). Blérald, Monique. (2014). Préface. Dans Blérald, Monique, Lony, Marc, Gyssels, Kathleen [Dir.]. *Léon-Gontran Damas : poète, écrivain patrimonial et postcolonial*. Matoury, Guyane, Ibis Rouge. p. 11-16.

Bourdieu, Pierre. & Passeron, Jean-Claude (1970) *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.

Bouyer, Frédéric. (1867). *La Guyane française : notes et souvenirs d'un voyage exécuté en 1862-1863*. Paris.

Calmont, André. (2007). Dynamiques migratoires en Guyane : des politiques migratoires de développement au développement des migrations spontanées Dans *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui : Un département français dans la région des Guyanes*. Matoury, Guyane, Ibis Rouge. p.107-128.

Camus, Albert. (1996). *L'étranger*. Paris : Gallimard. [Edition originale 1942].

Camus, Albert. (1972). *La peste*. Paris : Gallimard. [Edition originale 1947].

Castaldo, André. (2006). *Codes noirs : de l'esclavage aux abolitions*. Paris : Dalloz.

Césaire, Aimé (2000). *Cahier d'un retour au pays natal*. Paris : Présence Africaine. [Edition originale 1939].

Césaire, Aimé ; Vergès, Françoise. (2005). *Nègre je suis, nègre je resterai*. Paris : Albin Michel.

Chamoiseau, Patrick. (1997). *Ecrire en pays dominé*. Paris : Gallimard.

Chanol, Aline. Réflexions sur l'aspect énonciatif des contes créoles, djuka et galibi », *Phrématique : Langage et création*, N° 53, été 1990, Paris : Groupe de Recherches Polypoétiques, 1990.

Chapuis, Jean ; Rivière, Henri. (2003). *Wayana eitoponpë : (Une) histoire (orale) des Indiens Wayana*. Matoury, Ibis Rouge Editions.

Château Conde Salazar, Francine (2010). *Un roman guyanais (1885) : Atipa de Parépou : Konté/Raconté à Marie*. Paris : Marie Caulliez.

- Charlot, Bernard. Doit-on « territorialiser les pratiques éducatives ? » *Le français aujourd'hui* 4/ 1997 (n°120), p. 5-14.
- Charlot, Bernard. (1999). *Du rapport au savoir : Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chartier Anne-Marie. & Hébrard Jean. (2000). *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris : BPI-Centre Georges Pompidou ; Fayard.
- Chivallon, Christine. (2006). *La diaspora noire des Amériques : Expériences et théories à partir de la Caraïbe*. Paris : CNRS éditions.
- Collomb, Gérard ; Tiouka, Félix. (2000). *Na'na Kali'na ou une histoire des Kali'na en Guyane*. Matoury, Ibis Rouge Editions.
- Condé, Maryse. (2006). *Victoire, les saveurs et les mots*. Paris : Mercure de France.
- Confiant, Raphaël (1989). Alfred Parépou, précurseur de la créolité. Dans Fauquenoy, Marguerite. [dir.] (1989). *Atipa revisité ou les itinéraires de Parépou*, Textes, Etudes et Documents, N° spécial double 7-8, PUC/L'Harmattan, p.197-212.
- Contout, Auxence. (1999). *La Guyane : ses contes*.(publié à compte d'auteur).
- Contout, Auxence. (2003). *Contes et légendes de Guyane*. Paris : Maisonneuve & Larose.
- Couchili, Ti'iwan , Maurel, Didier. (1994). *Contes des Indiens Emérillon : Teko mba'ekwölakom*. Paris : Conseil International de la Langue Française.
- Coudreau, Henri A.(1886). *La France équinoxiale : Tome premier : Études sur les Guyanes et l'Amazonie*. Paris : Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France (consulté le 17/12/2015).
- Crevaux, Jules Nicolas. (1883). *Voyages dans l'Amérique du Sud*. Illustrations de Riou, Edouard, notes de Hansen, Jules. Paris : Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France (consulté le 15/12/2015).
- Damas, Léon-Gontran (1962). *Pigments*. Paris : GLM, Présence africaine. [Edition originale 1937].

Damas, Léon-Gontran (1947). *Poètes d'expression française, 1900-1945 : panorama établi par L.G. Damas*. Paris : Éditions du Seuil.

Damas, Léon-Gontran (2003). *Retour de Guyane*. Paris : Jean-Michel Place. [Edition originale 1938].

Damas, Léon-Gontran (1972). *Veillées noires, Contes Nègres*. Montréal : Leméac. [Edition originale 1943].

Damas, Léon-Gontran (2008). *Black-Label*. Paris: Gallimard, [Edition originale 1956].

Bertrand Daunay, « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie*, 159 | 2007, p139-189. Daunay, Bertrand. (2007).

Debrune, Jérôme. La part de l'Autre dans la quête de soi, *Cahiers d'études africaines* 2/ 2002 (n° 166), p. 373-384 URL : [www.cairn.info/revue-cahiers-d-etudes-africaines-2002-2-page-373.htm](http://www.cairn.info/revue-cahiers-d-etudes-africaines-2002-2-page-373.htm). (Consulté 15/03/2015).

De Carlo, Maddalena. Réflexions sur une compétence difficile à cerner : le savoir-être, *Ela. Études de linguistique appliquée* 1/ 2013 (n°169), p. 93-93 URL : [www.cairn.info/revue-ela-2013-1-page-93.htm](http://www.cairn.info/revue-ela-2013-1-page-93.htm). (Consulté le 04/04/2014).

Delacomptée, Jean-Michel. « Un peu moins de science, un peu plus de conscience », *Le français aujourd'hui* 2/2004 (n° 145), p. 43-48. URL : [www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-2-page-43.htm](http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-2-page-43.htm). (Consulté le 15/12/2013).

Delas, Daniel. (2009). Faut-il (dé)patrimonialiser les œuvres francophones ? Dans *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui* sous la direction de Max Butlen et Violaine Houdart-Merot. Encre Université de Cergy-Pontoise Centre de Recherche Textes et Francophonies, (p 41-50).

Deleuze, Gilles et Guattari, Félix. *Mille Plateaux*. Paris : édition de Minuit, 1980.

Delory-Momberger, Christine. (2003). *Biographie et Education. Figures de l'individu-projet*, Paris, Anthropos.

Demongin, Françoise. (2010). Du réseau de l'école primaire au corpus de textes du lycée, comment le système scolaire prend-il « à partie » la littérature ? Dans Brigitte Louichon et Annie Rouxel [dir.]. *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure. Actes des neuvièmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*. Université de Bordeaux 4, IUFM d'Aquitaine et Université Bordeaux 3. Bordeaux : Presse universitaire de Rennes. (p.25-p 33).

Dubet, François « Éduquer dans un monde pluriel : François Dubet (entretien avec Geneviève Zoïa) », *Tréma* [En ligne], 37 | 2012, mis en ligne le 01 avril 2014. URL : <http://trema.revues.org/2697>. (Consulté le 05/09/2016).

Ducos, Dominique. « Corpus littéraires : quelle place pour le nouveau ? A l'oral de l'EAF : « Candide, chapitre III, encore ! », *Le Français aujourd'hui*, 2011/1 n°172, p. 43-52.

Dufays, Jean-Louis ; Gemenne, Louis ; Ledur, Dominique. (2013). *Pour une lecture littéraire - Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck. [Edition originale 2005].

Dufays, Jean-Louis. « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », *Recherches & Travaux*, 83 | 2013, 77-88.

Dufays, Jean-Louis. « La lecture littéraire, « des pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 2006/33, p.79-101.

Ebion, Sara, Ho Fong Choy-Choucoute Lydie, Latidine, Sidonie, Zonzon, Jacqueline (2015). *Les mutations de la société coloniale guyanaise, de l'abolition à la départementalisation, 1848-1946*. (coll. P. Guyot). Matoury, Ibis Rouge Editions.

Eco, Umberto. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset [Edition originale 1979].

Emina, Antonella. (2007). Les Guyanes de Léon-Gontran Damas dans Crouzier, Marie-Françoise. *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui : Un département français dans la région des Guyanes*. Matoury, Guyane, Ibis Rouge. p.517-531.

Fauquenoy, Marguerite. [dir.] (1989). *Atipa revisité ou les itinéraires de Parépou*, Textes, Etudes et Documents, N° spécial double 7-8, PUC/L'Harmattan, pp.39-40.

Farraudière, Yvette. (1989). *Ecole et société en Guyane française : Scolarisation et colonisation*. Paris, Harmattan.

Falardeau, Érick, Fisher, Carole, Simard, Claude, Sorin, Noëlle. (dir.) (2007). *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses de l'Université de Laval.

Flitner, Elisabeth « World polity - Théories et recherches sur la mondialisation des politiques éducatives », *Recherche et formation* [En ligne], 69 | 2012, mis en ligne le 01 mars 2014, URL : <http://rechercheformation.revues.org/1750> (Consulté le 01/01/2016).

Fortino, Mauricienne (2005) *Makawen : Le corbeau à deux têtes*. Cayenne : CRDP de la Guyane.

Fortino, Mauricienne. (2007). *Les neufs chamans et le maître de la pluie*. Paris : L'Harmattan.

Foucart, Jean. « Réseaux fluides et pratiques sociales : vers un nouveau paradigme. Une méthodologie floue : la recherche participative », *Pensée plurielle* 3/ 2011 (n° 28), p. 11-23. URL : [www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2011-3-page-11.htm](http://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2011-3-page-11.htm). (Consulté le 23/02/2015).

Fourboul-Voynnet, Catherine. « Ce que « analyse de données qualitatives » veut dire. », *Revue internationale de psychosociologie* 44/2012 (Vol. XVIII), p. 71-88. URL : [www.cairn.info/revue-internationale-de-psychosociologie-2012-44-page-71.htm](http://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychosociologie-2012-44-page-71.htm). (Consulté le 05/03/2015).

Glissant, Édouard. (1995). *Introduction à une poétique du divers*. Montréal : Presses de l'université de Montréal.

- Grenand, Pierre. (1982). *Ainsi parlaient nos ancêtres ; essai d'ethnohistoire Wayãpi*. Paris : ORSTOM.
- Grenand, Françoise. (1982) *Et l'homme devint jaguar*. Paris : ORSTOM.
- Grootaers, Dominique, Tilman, Francis (2002). *La pédagogie émancipatrice. L'utopie mise à l'épreuve*. Paris : P.I.E-Peter Lang.
- Hall, Stuart. (2013). *Identités et cultures 2 : Politiques des différences*. Paris : Editions Amsterdam.
- Hazaël-Massieux, Marie-Christine. (2014). Damas et ses langues, le français et le créole ou l'interdit du fruit défendu dans Antonella, Emina [dir.]. *Léon-Gontran Damas : Cent ans en noir et blanc*. Paris : CNRS Éditions.
- Ho Fong Choy-Choucouthou, Lydie. (2014). Damas, le parlementaire méconnu (1948-1951) ou la conspiration du silence autour de moi-même / à moi-même imposée par moi-même admise. Dans Blérald, Monique, Lony, Marc, Gyssels, Kathleen [Dir.]. *Léon-Gontran Damas : poète, écrivain patrimonial et postcolonial*. Matoury : Guyane, Ibis Rouge.
- Horth, Auguste. (1949) *Le Patois Guyanais*, Essai de systématisation, Cayenne : Imprimerie Paul Laporte.
- Howlett, Marc-Vincent. Interview de Léon-Gontran Damas. *Présence Africaine : Revue culturelle du monde noir Culturel. Review of the Black World*. N°187-188, p. 25-70.
- Hurault, Jean. (1961). *Les Noirs Réfugiés Boni de la Guyane française*. Dakar : IFAN.
- Jauss, Hans-Robert. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Bibliothèque des idées, Gallimard.
- Jonnaert, Pierre. (2001). *Compétences et socioconstructivisme, De nouvelles références pour les programmes d'études*. Textes d'appui à la deuxième conférence annuelle des Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire, Bobo Dioulasso, Burkina Faso. <http://www.patrickjddaganaud.com> (Consulté le 04/01/2016).

Jolivet, Marie-Jolivet (1982). *La Question créole – Essai de sociologie sur la Guyane française*, ORSTOM, Paris.

Jouve, Vincent. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette.

Jouve, Vincent (1992). *L'effet personnage dans le roman*. Paris : Presses Universitaires de France.

Jouve, Vincent (2010). *Pourquoi étudier la littérature ?* Paris : Armand Colin.

Juminer, Bertène. (1977). *Les Bâtards*. Préfacé par Aimé Césaire. Paris: Présence Africaine, [Edition originale 1961].

Juminer, Bertène. (1978). *Au Seuil d'un nouveau cri*. Paris: Présence Africaine, [Edition originale 1963].

Juminer, Bertène. (1979). *Les Héritiers de la presqu'île*. Paris: Présence Africaine.

Juminer, Bertène. (2000). *La Revanche de Bozambo*. Paris: Présence Africaine, [Edition originale 1968].

Lahire, Bernard. (1998). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

La Mousse, Jean de. (2006). *Les Indiens de la Sinnamary : journal du père Jean de La Mousse en Guyane (1684-1691)*. Introduction, éditions & notes de G. Colomb. Paris : Chandeigne.

Langlade, Gérard, Fourtanier, Marie-José. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Flardeau, Érick, Fisher, Carole, Simard, Claude, Sorin, Noëlle. (dir.) (2007). *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses de l'Université de Laval.

Langlade, Gérard. (2002). *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*. Toulouse: Delagrave-CRDP Midi-Pyrénées.

Langlade, Gérard. Quelle théorie de la lecture littéraire ? *Symposium lectures expliquées/lectures impliquées*. <http://www.academia.edu/> (Consulté le 15/12/2014).

Laporte, Paul. (1983). *La Guyane des écoles*. Cayenne : Comité Guyanais d'Action Culturelle- Atipa. [1915].

Larcher, Syliane. (2014). *L'autre citoyen*. Paris : Armand Colin.

Latour, Bruno. (1997). *Nous n'avons jamais été modernes*. Paris : La découverte. [Edition originale 1991].

Latour, Bruno. (2006). *Changer la société, refaire de la sociologie*. Paris : La découverte.

Lazali, Karima. « Plurilinguisme, pluriculture et identité », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 1/ 2010 (n° 79), p. 109-116.

Lazarus, Neil. (2006). (sld.), *Penser le postcolonial : une introduction critique*, trad. de l'anglais par Marianne Groulez, Christophe Jaquet et Hélène Quiniou. Paris : éditions Amsterdam.

Lepelletier, Catherine. (2014). *Littérature et société : la Guyane*. Matoury, Ibis Rouge Editions.

Létard, Raphaël. (2007). *L'enfant de la mangrove*. Cayenne. s.n.

Levallois, Anne. (2005). *Les écrits autobiographiques d'Ismaïl Urbain : Homme de couleur, saint-simonien et musulman (1812-1884)*. Paris : Maisonneuve & Larose.

Lohier, Michel. (1980) *Légendes et contes folkloriques de Guyane*. Fort de France : Editions caribéennes. [Édition originale 1960]. (ép).

Lony, Marc. (2014) Dans Blérald, Monique, Lony, Marc, Gyssels, Kathleen [Dir.]. *Léon-Gontran Damas : poète, écrivain patrimonial et postcolonial*. Matoury, Guyane, Ibis Rouge.

Lorcerie, Françoise, « Différences culturelles, confrontations identitaires et universalisme : questions autour de l'éducation interculturelle », *Carrefours de l'éducation* 2/2002 (n° 14) , p. 22-39.

Lyet Philippe, Paturel Dominique, « Pour dépasser les oppositions entre une recherche en, dans ou sur le travail social : une science-action en travail social. », *Pensée plurielle* 2/2012 (n° 30-31), p. 255-268.

Mam Lam Fouck, Serge. (1992). *Histoire de la Guyane contemporaine : 1940-1982 : les mutations économiques, sociales et politiques*. Paris : Éditions Caribéennes.

Mam Lam Fouck, Serge. (2002). *Histoire générale de la Guyane française – des débuts de la colonisation à la fin du XXe siècle. Les grands problèmes guyanais*, coll. Espaces guyanais. Matoury, Ibis Rouge Editions.

Mam Lam Fouck, Serge. (2006). *Histoire de l'assimilation : Des vieilles colonies françaises aux départements d'outre-mer : La culture politique de l'assimilation en Guyane et aux Antilles françaises (XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles)*. Matoury, Ibis Rouge Editions.

Mam Lam Fouck, Serge. (2015). *La société guyanaise à l'épreuve des migrations*. coll. Espaces outre-mer, Matoury, Ibis Rouge Editions.

Mannori Pierre. (2012). *Les représentations sociales*, P.U.F. « Que sais-je ? » (6<sup>e</sup> éd.), p. 102-118.

Maran, René. (1999). *Batouala*. Paris : Albin Michel [Edition originale 1921].

Martin, Serge. Présentation. Les poèmes au cœur de l'enseignement du français. *Le français d'aujourd'hui*, 2010/2 n°169, p3-14.

Marx, John. (2006). Dans Lazarus, Neil. (sld.), *Penser le postcolonial : une introduction critique*, trad. de l'anglais par Marianne Groulez, Christophe Jaquet et Hélène Quiniou. Paris : éditions Amsterdam.

Mazauric, Catherine. (2010). Une littérature en commun ? Corpus prescrit et mises en frontières. Dans Brigitte Louichon et Annie Rouxel [dir.]. *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure. Actes des neuvièmes rencontres des chercheurs en didactique*

*de la littérature*. Université de Bordeaux 4, IUFM d'Aquitaine et Université Bordeaux 3. Bordeaux : Presse universitaire de Rennes. (p. 35-41).

Maingueneau, Dominique (2014). « Le recours à l'*ethos* dans l'analyse du discours littéraire », *Fabula / Les colloques / posture d'auteurs : du Moyen Âge à la modernité*. URL <https://www.fabula.org/colloques/document2424.php>. (Consulté le 05/12/2015).

MBembe, Achille. (2010). *Sortir de la grande nuit*. Paris : La Découverte.

MBembe, Achille. (2013). *Critique de la raison nègre*. Paris : La Découverte.

Meirieu, Philippe. (2006). *Ecole : demandez le programme !* Paris : ESF Editeur.

Mérimée, Prosper. (2007). *Tamango*. Paris : Hachette [Édition originale 1829].

Mialaret, Gaston. Observation des faits et des situations d'éducation. *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France , «Que sais-je ?», 2004, 128 pages. URL: [www.cairn.info/methodes-de-recherche-en-sciences-de-l-education--9782130540076-page-59.htm](http://www.cairn.info/methodes-de-recherche-en-sciences-de-l-education--9782130540076-page-59.htm).

Miles, Matthew. B. et Huberman , A. Michael. ( 2013). *Analyse des données qualitatives* (M. Hadly Rispal trad), Bruxelles ; De Boek (ouvrage original publié en 1994 sous le titre *Qualitative Data Analysis : an expanded source book*. Londres New Delhi : Sage). [Édition originale 2003].

Morin, Edgar. (1986). *La méthode*. Tome 3. La connaissance de la connaissance. Paris : Seuil.

Moura, Jean-Marc. (2007). *Postcolonialisme et comparatisme*. <http://www.vox-poetica.org/sflgc/biblio/moura.html> 5. (Consulté le 28/11/2015).

Moura, Jean-Marc. (2007). *Littératures francophones et théorie postcoloniale*. Paris : Quadrige PUF.

Moussa, Sarga. (2005) L'orient des saint-simoniens : Émergence et enjeux d'un discours sur le métissage culturel dans Clavaron, Y. ; Dieterle, B. [dir.] *Métissages littéraires: actes du XXXIIe congrès de la SFLGC, Saint-Etienne* .Société française de littérature générale et comparée. (p 191-199).

- N'Dagano, Biringanine, Blérald-N'Dagano, Monique. (1994). *Constantin Verderosa : Scènes créoles*. - L'Harmattan
- N'Dagano, Biringanine ; Blérald-N'Dagano, Monique. (1996). *Introduction à la littérature guyanaise*. Cayenne : CDDP Guyane.
- Papiez K. « Les deux prophètes : Ismaÿl Urbain et Gustave d'Eichthal », *Revue de la BNF* 1/ 2014 (n° 46), p. 70-76 URL : [www.cairn.info/revue-de-la-bibliotheque-nationale-de-france-2014-1-page-70.htm](http://www.cairn.info/revue-de-la-bibliotheque-nationale-de-france-2014-1-page-70.htm). (Consulté le 15/10/2015).
- Paillé, Pierre. & Muchielli, Alex. (2012). *L'analyse qualitative en sciences sociales*. Paris : A. Colin.
- Paré pou, Alfred. (1980). *Atipa, premier roman en créole*, [1885] réédition augmentée d'une présentation et d'une traduction Editions Caribéennes, collection UNESCO d'œuvres représentatives. *Présentation critique* par F. L. Prudent, *Les enjeux et les prémices d'une littérature créole*.
- Paré pou, Alfred. (1987). *Atipa, premier roman en créole*, [1885] Traduit et annoté par Marguerite Fauquenoy. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Patient, Serge. Circonstances guyanaises, *Présence africaine* 1958/3 (N°XX) p.77-85.
- Patient, Serge. (1978). *Le Nègre du gouverneur : Chronique coloniale*. Paris : L'Harmattan.
- Patient, Serge. (1960). *Guyane pour tout dire*, suivi de *Le Mal du Pays*. Paris: Éditions Caribéennes.
- Patient, Francine. (1990). *Mythes et contre-mythes dans les romans guyanais : Mémoire de D.E.A.* [Dir. Régis Antoine]. Paris : Centre d'études francophones de Paris-Sorbonne Paris IV.
- Paturel, Dominique. L'implication au cœur d'un processus de recherche », *Pensée plurielle* 3/ 2008 (n° 19), p. 51-61 URL : [www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2008-3-page-51.htm](http://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2008-3-page-51.htm). (Consulté le 15/02/2015).

Payet, Jean-Paul. (2006). Diversité culturelle, politique de reconnaissance et éducation. *L'école et la diversité culturelle : nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques* : Actes du colloque national des 5 et 6 avril 2005. (p.129-136). Paris : La documentation française.

Perier, Pierre « La lecture à l'épreuve de l'adolescence : le rôle des CDI des collèges et lycées », *Revue française de pédagogie*, 158 | 2007, 43-57.

Prost, Antoine. (1968). *Histoire de l'enseignement en France : 1800-1867*. Paris : Armand Colin.

Rabatel, Alain. « La lecture comme activité de construction intersubjective du soi à travers l'approche interactionnelle du style », *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 2006/33, p. 55-77.

Racine, Daniel. (1983). *Léon-Gontran Damas : l'homme et l'œuvre*. Préface de LS Senghor. Paris : Présence Africaine. Agence de coopération culturelle et technique.

Régnier, Philippe. (1989). Thomas-Ismaïl Urbain, métis, saint-simonien et musulman : crise de personnalité et crise de civilisation (Égypte, 1835) dans Vatin, J.-C. *La fuite en Égypte*. Centre d'études et de documentation économiques, juridiques et sociales. p. 299-316.

Renard, Fanny. (2007). *Les lectures scolaires et extrascolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles* (Thèse de doctorat) Lyon : Université Lumière Lyon 2.

Renard, Fanny. & Detrez, C. (2008). « Avoir bon genre ? Les lectures à l'adolescence » *Revue française de pédagogie*, n°163, p. 17-27.

Renard, Fanny. (2009). « Des lectures lycéennes inopportunes en contexte scolaire », *Revue française de pédagogie*, n°167, p. 25-35.

Renault-Lescure, Odile. (1999). *Siliko Ipentinpo : comment se sont créés les étoiles*. Cayenne : Iris production.

Renault-Lescure, Odile (1987). *Contes amérindiens de Guyane*. Paris : Fleuve et flamme.

Renault-Lescure, Odile., Goury, Laurence. (2009) *Langues de Guyane*. La Roche d'Anthéron : Vents d'ailleurs – IRD.

Richards- Pillot, Eunice. (2006). *Les terres noyées*. Matoury, Guyane : Ibis Rouge.

Rochex, Jean.-Yves. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : Entre activité et subjectivité*. Paris : PUF (L'éducateur) (p. 289).

Ronveaux, Christophe. (2010). Logiques de corpus entre textes et prétextes. Dans Brigitte Louichon et Annie Rouxel [dir.]. *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure. Actes des neuvièmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*. Université de Bordeaux 4, IUFM d'Aquitaine et Université Bordeaux 3. (p. 91-97).

Rosanvallon, Pierre. (1992). *Le sacre du citoyen*. Paris : Hachette.

Rosanvallon, Pierre. (2011). *La société des égaux*. Paris : Éditions du Seuil.

Rouxel, Annie. (2005). *Lectures cursives : quel accompagnement ?* Toulouse: Delagrave-CRDP Midi-Pyrénées. (p. 59-61).

Rouxel, Annie. (2010). Usure et renouvellement des corpus : l'école comme instance de classification. Dans Brigitte Louichon et Annie Rouxel [dir.]. *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure. Actes des neuvièmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*. Université de Bordeaux 4, IUFM d'Aquitaine et Université Bordeaux 3. (p. 115-123).

Saint-Quentin (de), Alfred. (1989), *Introduction à l'histoire de Cayenne, Contes, fables et chansons en créole*, [1872] nouvelle édition Cayenne : Comité de la Culture, de l'Éducation et de l'Environnement, Région Guyane.

Savoie-Zajc, Lorraine. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, Thierry et Savoie-Zajc, Lorraine [dir.], *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.123-150). Sherbrooke, Canada : CRP.

- Singly de, François. « Le livre et la construction de l'identité ». Chaudron, M et de Singly, François [dir.], *Identité, lecture, écriture*. Paris: BPI-Centre Georges Pompidou, 1993. (p. 149-150).
- Saïd, Edward, W. (2008). *Culture et impérialisme*. (P. Chemla, trad.).Paris : Fayard- Le Monde diplomatique. [Ouvrage original paru en 1979].
- Saïd, Edward, W. (2008). *L'orientalisme*. (C.Mlamoud, trad.).Paris : Éditions du Seuil. (Ouvrage original paru en 1978).
- Saint-Jacques, Bernard. (1989). Atipa, le Socrate guyanais. Dans Fauquenoy, Marguerite. [dir.] (1989). *Atipa revisité ou les itinéraires de Parépou*, Textes, Etudes et Documents, N° spécial double 7-8, PUC/L'Harmattan, p. 223-238.
- Sauvaire, Marion. (2013) *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers?* (thèse de doctorat). Toulouse : Université Toulouse 2 Le Mirail.
- Schmitt, Michel. P. École et dégoût littéraire, *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 2006/33, (p.161-170).
- Schnapper, Dominique. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris : Gallimard.
- Spear, Thomas C. « Serge Patient, 5 Questions pour Île en île : Entretien, Matoury (2010)». [http://www.lehman.cuny.edu/ile.en.ile/media/5questions\\_patient.html](http://www.lehman.cuny.edu/ile.en.ile/media/5questions_patient.html). (Consulté le 25 juillet 2012).
- Spear, Thomas C. « Elie Stéphenon, 5 Questions pour Île en île : Entretien, Matoury (2010)». [http://www.lehman.cuny.edu/ile.en.ile/media/5questions\\_patient.html](http://www.lehman.cuny.edu/ile.en.ile/media/5questions_patient.html). (Consulté le 25 juillet 2014).
- Spieler, Miranda. (2016). *Liberté Liberté trahie ... Faire et défaire des citoyens français : Guyane 1780-1880*. Paris : Alma éditeur.
- Spivak, Gayatri C. (2009). *En d'autres mondes en d'autres lieux : essai de politique culturelle*. (F.bouillot, trad.) Paris : Payot.
- Spivak, Gayatri C. (2011). *Nationalisme et imagination*. (F.Bouillot, trad.) Paris : Payot. [Ouvrage original paru en 2010 sous le titre Nationalism and the Imagination].

- Spivak, Gayatri C. (2011). *Les subalternes peuvent-elles parler ?* (J. Vidal, trad.) Paris : Éditions Amsterdam. [Ouvrage original paru en 2008 sous le titre *Can the subaltern can speak*].
- Stanley, Lyne-Marie. *La saison des abattis*. Matoury, Guyane : Ibis rouge, 2011. [Edition originale 1996].
- Stéphenson, Élie. (1975). *Une flèche pour le pays à l'encan*. Préface de Serge Patient. Paris: Oswald.
- Stéphenson, Élie. (1978). *Poèmes négro-indiens aux enfants de Guyane*. Cayenne: s.m.
- Stéphenson, Élie. (1988). *O Mayouri*. (Édition bilingue; Trad. Marguerite Fauquenoy, pièce de 1975). Paris: l'Harmattan.
- Stéphenson, Élie. (1996). *La nouvelle légende de D'Chimbo, suivi de Massak* (théâtre bilingue; présenté par J.-M. Ndagano. Trad. Monique Blérald-Ndagano et Aude Thérèse).
- Stéphenson, Élie. (2010). *Où se trouvent les orangers ?* Paris: Nouvelles du Sud, [Edition originale 2000].
- Stéphenson, Élie. (2010). *Boni-Doro* (pièce de 2005). Ivry-sur-Seine: A3. [Edition originale 2008].
- Stora, Benjamin. (2011). *La guerre des mémoires : la France face à son passé colonial*. Paris, éditions de l'Aube. (p. 50).
- Sue, Eugène. (1840). *Aventures d'Hercule Tardi, ou la Guyane en 1772*. [réédition en 1857]. Ouvrage disponible en ligne : <https://books.google.com/books> (Consulté le 15/12/2015).
- Taubira, Christiane. (2012). *Mes météores : combats politiques au long cours*. Paris : Flammarion.

Taubira, Christiane. *Une enfance guyanaise*. France Culture avec Jean-Michel Djian. 22/09/2014 1/5. <http://www.franceculture.fr/emissions/voix-nue/christiane-taubira-eternelle-revoltee-15-une-enfance-guyanaise>. (Consulté le 05/08/2014).

Tocney, Émilie. *Cœur pagra*. Cayenne : Ed. Anne C, 2008.

Tocney, Émilie. (2015). *Kawka ou les éclats du silence*. Cayenne : MKT Éditions. [Edition originale 2009].

Todorov, Tzvetan. « Livres et vivre. », *Le Débat* 3/2005 (n° 135), p. 53-63.

Todorov, Tzvetan. (2006). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.

Urbain, Ismaïl. (1993). *Voyage d'Orient, suivi de Poèmes de Ménilmontant et d'Égypte*, (notes et postface par Régnier, Philippe. Paris : L'Harmattan.

Urbain, Ismaïl. (1839). *Lettres sur la race noire et la race blanche*, avec Gustave d'Eichthal, Paris, Paulin, 1839, ouvrage disponible sur le site Gallica de la Bibliothèque nationale de France. (Consulté le 17/10/2015).

Van kempen, Michiel Een. (2002) *Geschiedenis van de Surinaamse literatuur* (Une histoire de la littérature du Surinam), De Geus, Breda.

Vatin, Jean-Claude. (1989). [dir] *Thomas-Ismaïl Urbain, métis, saint-simonien et musulman : crise de personnalité et crise de civilisation (Égypte 1835)* in *La fuite en Égypte. Supplément aux voyages européens en Orient*, CEDEJ, Le Caire, 1989, p. 299-316. Consulté le 16 octobre 2014: <http://books.openedition.org/cedej/255?lang=fr>.

Veck, Bernard. [dir.] *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes*. Paris: INRP, 1994.

Veck, Bernard (Dir.) (1994) : *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ? Repères, recherches en didactique du français langue maternelle* Année 1996 Volume 13 Numéro 1 pp. 226-228.

Veck, Bernard et Robert-Lazes, Catherine. *Français au baccalauréat : observatoire des listes d'oral. Session 1996*. Paris: INRP, 1996.

Vergès, Françoise. *L'homme prédateur : ce que nous enseigne l'esclavage sur notre temps*. Paris : Albin Michel, 2011.

Vibert, Anne. *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* Ministère de l'éducation nationale (DGESCO-IGN) <http://eduscol.education.fr> (Consulté le 13/10/2014).

Vidal, Cécile, (2014). *Français ? – La nation en débat entre colonies et métropole, XVIe-XIXe siècle* [collectif] PARIS : EHESS.

Wacheux, Frédéric. (1996). *Méthodes qualitatives et recherches en gestion*. Paris : Economica.

## Index des tableaux et objets graphiques

### Figures :

Figure n°1 Situation des lycéens de Guyane .....	p. 132
Figure n°2 Méthodologie de la recherche.....	p. 150
Figure n°3 Analyse des données.....	p. 186
Figure n°4 Ressources subjectives mobilisées par le ou les lecteurs .....	p. 188

### Tableaux :

Tableau n°1 Déroulement de la séquence de lecture de l'ouvrage <i>Atipa</i> (1980).....	p. 164
Tableau n°2 Déroulement de la séquence de lecture de poèmes <i>Blanchi &amp; La Noire</i> .....	p. 181
Tableau n°3 Mobilisation des ressources subjectives des lecteurs <i>d'Atipa</i> ...(notes, échanges...)	p. 191
Tableau n°4 Mobilisation des ressources subjectives des lecteurs <i>d'Atipa</i> (entretiens) .....	p. 254
Tableau n°5 Mobilisation des ressources subjectives des lecteurs de <i>Blanchi</i> (1937) et <i>La Noire</i> (1834) à partir de la retranscription des échanges.....	p. 263

### Diagrammes :

Diagramme n°1 représentant les occurrences recueillies à partir de l'ensemble des notes de lecture d' <i>Atipa</i> Site 1.....	p. 195
Diagramme n°2 représentant les occurrences recueillies à partir de l'ensemble des notes de lecture d' <i>Atipa</i> Site 2.....	p. 196
Diagramme n°3 représentant les occurrences recueillies à partir des échanges ayant trait à la lecture d' <i>Atipa</i> Site 1.....	p. 197
Diagramme n°4 représentant les occurrences recueillies à partir des échanges ayant trait à la lecture d' <i>Atipa</i> Site 2.....	p. 197
Diagramme n°5 représentant les occurrences recueillies à partir des discours de Carl.....	p. 200
Diagramme n°6 représentant les occurrences recueillies à partir des discours d'Éliane.....	p. 210
Diagramme n°7 représentant les occurrences recueillies à partir des discours de Francia.....	p. 222
Diagramme n°8 représentant les occurrences recueillies à partir des discours de Gary .....	p. 232
Diagramme n°9 représentant les occurrences recueillies à partir des discours de Marc.....	p. 241
Diagramme n°10 représentant les occurrences recueillies à partir des échanges concernant les poèmes <i>Blanchi &amp; La Noire</i> Site 1.....	p. 264
Diagramme n°11 représentant les occurrences recueillies à partir des échanges concernant les poèmes <i>Blanchi &amp; La Noire</i> Site 2.....	p. 264
<b>Illustrations</b>	
Illustration. 1 Extrait de la note de lecture de Carl du 12 janvier 2016.....	p. 201
Illustration. 2 Extrait de la note de lecture de Francia du 18 mars 2016.....	p. 221
Illustration. 3 Extrait de la note de lecture de Gary du 18 mars 2016.....	p. 234
Illustration. 4 Extrait de la note de lecture de Marc n°1 du 12 janvier 2016.....	p. 246
Illustration. 5 Extrait de la note de lecture de Marc n°2 du 12 janvier 2016.....	p. 247

## **Annexes**

## Annexe 1

### Compte-rendu des échanges après la lecture d'*Atipa*

#### Site 1

1. D : C'est parti. On y va, donc on donne son point de vue sur *Atipa*.
2. Garçon 1 : Je ne suis pas d'accord, avec ce que dit *Atipa* de la page 40 à 42. car le français est plus connu dans le monde que le créole. Si l'on voyage dans un pays étranger, on a plus de chance de rencontrer quelqu'un qui parle français que créole. C'est tout.
3. D : C'est très bien. Qui est-ce qui réagit par rapport à ça ? Alors vous êtes d'accord avec lui ? Tu es d'accord ? C'est un débat. Alors qui est-ce qui va réagir ?
4. Plusieurs lycéens : personne !
5. D : Personne ? ... Mais si, lui, il va réagir.
6. ...
7. Fille 1 : heu, tu as raison pour le fait que... que...(bruits de voix) hé chut ! Sur le fait que tu voyages, tu auras plus de chance de tomber sur quelqu'un qui parle français. Après, si par exemple, il va en Haïti, en Martinique, en Guadeloupe, ils vont plus parler créole que français. Un Brésilien qui vient en Guyane, qui ne sait pas parler français, il va essayer d'apprendre le créole, pas le français. Pareil pour les Chinois, pour les Mhongs, pour les Indiens, pour tout, tout, tout. Ils viennent en Guyane, ils ne vont pas essayer d'apprendre le français mais le créole. Voilà.
8. D : Alors tu vas réagir par rapport à ça, puisque tu intervenais. Allez vas-y.
9. Garçon 1 : Ce n'est pas sur ça.
10. D : qu'est-ce que tu penses ?
11. Garçon 1 : ...
12. D : Ça ne fait rien. Réagis par rapport à ça ou dis ce que tu as à dire. Allez vas-y.

13. Garçon 1 : Alors déjà, j'aime bien les mots qu'utilise Atipa. Comme dans le chapitre 1. Comme « caca poule » et « Balata ». Ce sont des mots connus à ce jour. Hum...
14. D : hum hum, ouais c'est bien. Donc t'aimes bien les mots connus ... Voilà. D'accord.
15. Garçon 1 : Et là, je parle du chapitre 3. Heu... Je n'aime pas la façon que le politicien prend les électeurs. Il les prend, comme des.... comment dire ça.... Comme des ....
16. D : oui, comme des .... ? Tu veux dire quelque chose de pas bien.
17. Garçon 1 : Voilà. Comme des « couillons ».
18. D : Voilà. D'accord. Bon tu peux dire. Donc il les prend pour des couillons. Donc c'est ce que tu as dit... Hum, hum.
19. Garçon 1 : Car il dit ...
20. D : Oui, on continue (brouhaha) ... On écoute !
21. Garçon 1 : Ils ont la langue lourde, et qu'ils ne savent pas s'exprimer.
22. D : Oui... Ils ne savent pas s'exprimer.
23. Garçon 1 : Puis, il dit qu'ils ne peuvent pas prendre leur décision tout seuls. Que.... Comment dire ça. Il se sert de l'opinion d'autrui pour voter.
24. D : Hum, il se sert de l'opinion d'autrui pour voter.
25. Garçon 1 : Voilà.
26. D : Et Qu'est-ce que tu penses de ça, toi ?
27. Garçon 1 : Comment ça, de ça ?
28. D : Par rapport à ce qu'il dit, oui qu'est-ce que tu en penses ?
29. Garçon 1 : Si j'aime, Si je n'aime pas ?
30. D : Si tu aimes, oui, ou si tu n'aimes pas ...ça te plaît ?
31. Garçon 1 : non, ça ne me plaît pas.
32. D : Non, ça ne te plaît pas. Et pourquoi ça ne te plaît pas ? Qu'il dise ça... ça ne te plaît pas qu'il dise ça
33. Garçon 1 : Parce qu'il rabaisse les autres.
34. D : Il rabaisse les autres...d'accord. Les politiques ?
35. Garçon 1 : Voilà

36. D : Voilà. Ok, d'accord. Bon qui est-ce qui veut réagir par rapport à ça ? On continue le débat, on s'active, allez ! Allez, Allez ! Il y a des choses qui ont été dites qui sont intéressantes. Toi tu as des choses à dire, tu as mis du stabilos. Allez ! Tu as de la technique.
37. Garçon 2 : Ils ont déjà tout dit.
38. D : Comment ?
39. Garçon 2 : Ils ont déjà tout dit.
40. D : Ils ont déjà tout dit ! Tu peux en ajouter. Je suis sûre que tu peux ajouter quelque chose. hum, hum. Tiens, ça là, par exemple.
41. Garçon 2 : heu, l'histoire parle de la Guyane donc ça développe notre curiosité.
42. D : Oui. Alors, qui est-ce qui est d'accord avec ça ? Il dit que bon, ça parle de la Guyane, et que ça développe la curiosité. Qui est-ce qui veut réagir par rapport à ça. Ou les deux. Hum...Allez vas-y réagis. Allez vas-y lance toi ! Allez
43. Fille 1 : Je dois dire quoi ?
44. D : Bah, tu dis ce que tu as à dire par rapport à cette question. Ou sur une autre question comme tu veux.
45. Fille 1 : C'est quoi la question ?
46. D : Sur le fait que bon, ça parle de la Guyane, voilà. C'est ce qu'il vient de dire.
47. Fille 1 : Pas forcément...
48. D : Hum, hum. Oui.
49. Fille 1 : ça n'as pas développé ma curiosité, moi hein...
50. D : Ça ne t'a pas développé ta curiosité. Oui, pourquoi ?
51. Fille 1 : Bah, je ne suis pas trop intéressée...
52. D : Tu n'es pas trop intéressée par cette lecture
53. Fille 1 : Non.
54. D : Voilà. Et en fait, qu'est-ce qui fait que tu n'es pas intéressée par cette lecture ?
55. Fille 1 : Bah, je ne sais pas.

56. D : Tu ne sais pas ! Bon tu vas réfléchir, puis tu diras tout à l'heure. Et toi ? Tu partages le même point de vue ?
57. Fille 2 : Heu, moi je trouve qu'Atipa est incohérent. Parce qu'à un moment, il dit qu'il exploite la culture guyanaise. Il dit que les Français doivent s'en tenir au Français et les Guyanais au créole. Et dans le chapitre 3, par rapport à la politique, il trouve que ce serait mieux qu'un homme français défende son pays plutôt qu'un Guyanais qui ne fait rien pour la ville.
58. D : Il dit qu'il préférerait que ce soit un Français plutôt qu'un Guyanais. C'est ça ?
59. Fille 2 : Oui.
60. D : Bon, vous êtes d'accord avec cette interprétation ? Oui, tout le monde a lu comme ça ? Oui ?
61. Et toi, tu veux réagir ? Alors on va te demander ton avis à toi ? Alors qu'est-ce que tu penses de ça ? Qu'est-ce que tu penses de ce qu'elle vient de dire ?
62. Garçon 3 : Moi ? ...
63. D : oui... Tu n'as pas de point de vue encore... Ah, allez Marvin lance toi ! Allez, tu nous as promis quelque chose. Allez, on écoute Marvin. Ce n'est pas Marvin qu'il s'appelle ? Mais si.... Allez on y va !
64. Garçon 4 : Bah j'aime bien ce texte, parce que ça nous apprend des choses sur la Guyane.
65. D : hum, hum.
66. Garçon 4 : On apprend des mots créoles
67. D : oui...
68. Garçon 4 : Voilà.
69. D : Et c'est tout ?
70. Garçon 4 : oui.
71. D : Voilà. Et par rapport à la vie, par rapport à ce qui s'y passe.... tu partages tous les points de vue d'Atipa ?
72. Garçon 4 : Non.
73. D : Alors voilà, où est-ce que tu n'es pas d'accord avec Atipa ?
74. Garçon 4 : Il est un peu égoïste.

75. D : oui...par rapport à quoi ?
76. Garçon 4 : Aux autres... avec les autres nations.
77. D : hum, hum.
78. Garçon 4 : il ne veut parler que le créole.
79. D : Voilà. Par rapport aux autres nations, c'est le mot que tu as dit là ?
80. Garçon 4 : Oui.
81. D : Voila, il ne veut parler que le Créole ? Oui, et puis ... ? Toi, comment tu vois ça ... ?
82. Garçon 4 : En mal.
83. D : Ah ouais ... ?
84. Garçon 4 : En bien et en mal.
85. D : En bien et en mal ! Bien.... Alors qu'elle est le bien ?
86. Garçon 4 : Si on parle créole, ça va se répandre un partout. Et si on ne parle que le créole, on ne va pas apprendre le français.
87. D : Oui, c'est ton point de vue. Tu as quelque chose à ajouter ?
88. Garçon 4 : Non.
89. D : Non ! Bon qui est-ce qui veut réagir par rapport à cette question ? Tu veux réagir ? Toi tu n'as pas encore parlé, je suis sûre que tu as des choses intéressantes à dire.
90. Fille 3 : J'ai déjà tout dit.
91. D : Non, mais ça ne fait rien. Tu as ton point de vue à toi allez vas-y. Allez, colle toi sur le micro là. C'est bon.
92. Fille 3 : Heu, je n'aime pas trop la façon d'Atipa.
93. D : Oui. Tu n'aimes pas trop la façon d'Atipa. Voilà c'est bien...alors....
94. Fille 3 : Il veut que tout soit bien fait. Mais dans la politique....
95. D : Tu ... ?
96. Fille 3: Il veut que tout soit bien fait, mais dans la politique rien n'est jamais bien fait.
97. D : D'accord. Alors il veut que tout soit bien fait. Tu as remarqué ça ?
98. Fille 3 : Oui.
99. D : Et toi, d'après toi dans la politique ce n'est jamais bien. C'est ça ?
100. Fille 3 : Ouais.

101. D : C'est ce que tu as retenu. Tu as autre chose à rajouter sur le personnage, je suis sûre que tu peux dire des choses.
102. Fille 3 : Heu, non c'est bon.
103. D : C'est bon. Alors à toi ? Allez vas-y lance-toi. Dis-moi ce que tu penses d'Atipa. Et dis-moi ce que tu penses par rapport à tout ce qui a été dit maintenant.
104. Garçon 5 : Je n'aime pas Atipa.
105. D : Tu n'aimes pas Atipa ... Voilà. Alors pourquoi ?
106. Garçon 5 : Parce que, pour moi, il raconte n'importe quoi.
107. D : Il raconte n'importe quoi
108. Camarades : (rires).
109. D : Mais c'est bien, c'est bien. Allez vas-y. Maintenant je veux savoir ce que tu entends par n'importe quoi ? Allez, donne-nous des exemples.
110. Garçon 4 : Je ne trouve pas son histoire intéressante. Et sur...
111. D : Sur ... ?
112. Garçon 4 : Sur la politique.
113. D : oui, sur la politique ? Qu'est-ce qu'il dit en fait, de n'importe quoi sur la politique ?
114. Garçon 4 : Heu, heu... Qu'il ne faut pas voter je crois.
115. D : Il ne faut pas voter ? Il a dit ça ? Vous êtes d'accord ?
116. Camarades : il n'a pas dit ça.
117. D : Bon, alors...ça n'a pas été compris pareil. Oui après.... il a dit quoi ?
118. Garçon 4 : C'est tout.
119. D : C'est tout ? Tu t'arrêtes là ? Bon alors, son voisin va nous donner un point de vue. Qu'est-ce que tu as retenue d'Atipa ?
120. Garçon 5 : Rien.
121. D : Rien !
122. Camarades : (rires).
123. D : Rien du tout ! Comme tu n'étais pas là pour la deuxième lecture donc tu l'as complètement oublié. Tu es sûr ?
124. Garçon 5 : Oui, j'ai oublié.
125. D Vrai ?

126. Garçon 5 : Je n'avais pas lu, le livre en fait.
127. D : Tu n'avais pas lu ? Tu as fait semblant de lire ? C'est ça ? Tu regardais ? Alors ...
128. Et toi ?! Toi, qui n'as pas tout lu, là. Qu'est-ce que tu as retenu dans ce qu'on a dit .Dans ce que t'as lu ?
129. Garçon 6 : Il est raciste.
130. D : Il est raciste, oui ? Alors pourquoi ? Oui vas-y, dis !
131. Garçon 6 : J'ai oublié.
132. D : Tu as oublié, pourquoi il est raciste ? Bon qui est-ce qui peut l'aider ? Il ya quelqu'un qui disait ça. Il y a quelqu'un qui l'a écrit quelque part sur sa fiche là .... Hein ? Oui. Qui est-ce qui dit ça ? Marvin ? Alors... ?
133. Garçon 6 : Non ce n'est pas Marvin.
134. Camarade : Oui, madame, c'est lui qui a dit qu'il est raciste.
135. D : Oui, tu l'as écrit sur ta fiche. Et tu me dis que tu ne te rappelles pas de lui ?
136. Camarades : (Rires).
137. D : Attends ! Il faut qu'on fasse le point là ! Hein ! Tu ne te rappelles pas d'une personne, heu, je veux dire. Quand même, ça frappe, hein, quand tu as un jugement comme ça ! Tu vas essayer de te rappeler pourquoi tu as écrit ça. Parce que tu n'étais pas là, à la lecture.
138. Garçon 6 : Heu, il est raciste parce qu'il n'aime pas que les Noirs parlent français.
139. D : Oui, hum, hum. C'est un point de vue. Oui, oui, oui. Vas-y. Allez. Aliméte, aliméte. Tu n'aimes pas simplement pour ça. Il est raciste parce qu'il dit que les Noirs doivent ... ?
140. Garçon 6 : Parler que le créole.
141. D : Que le créole. Et pour toi c'est être raciste de dire ça ?
142. Garçon 6 : Oui.
143. D : D'accord....Il n'y a pas autres chose ?
144. Garçon 6 : Non.
145. D : Il n'y avait que ça ? D'accord....Bon alors ....Tu n'as pas dit grand-chose toi là ? Alors quand est-ce que tu te lances ?

146. Camarades : Madame, il n'a pas parlé lui !
147. D : Oui, oui, non mais vas-y. Allez vas-y. Lance-toi ! Lance-toi....
148. Garçon 7 : Je n'aime pas ce chapitre ....
149. D : Tu peux t'exprimer là-dessus ? Tu as des choses à dire ? Allez vas-y !
150. Garçon 7 : Dire quoi ? Je ne sais pas quoi dire. Ah ouais... Le chapitre 5 !
151. D : Oui. Et alors ?
152. Garçon 7 : Ça parle trop de politique.
153. D : Ça parle trop de politique. Voilà. Oui ?
154. Garçon 7 : Bah je m'attendais à quelque chose de plus mouvementé.
155. D : Mouvementé ! Ah oui, c'est très intéressant.
156. Garçon 7 : c'est ennuyant le livre.
157. D : Il est ennuyant, le livre hein voilà. Qu'est-ce qu'il a d'ennuyant le livre ? Oui justement ...
158. Garçon 7 : La politique ! Déjà, c'est ennuyant la politique !
159. D : D'accord. La politique. Qui est-ce qui n'aime pas la politique là. Il y a quelqu'un qui aime la politique ?
160. Un camarade : moi, j'aime faire des débats.
161. D : Et Bien dis-donc, personne n'aime la politique ? Comme le livre parle de politique, donc ce n'est pas intéressant ? D'accord. Vous êtes tous d'accord là-dessus. Et alors... pourquoi il est ennuyant ? Parce qu'il parle trop de politique et puis quoi encore ?
162. Garçon 7 : c'était juste pour ça.
163. D : c'est tout ! Juste pour ça. D'accord. Mais il ne fait pas que parler de politique.
164. Garçon 7 : Au début c'était bien !
165. D : Ah ! Au début c'était bien ? Pourquoi ?
166. Garçon 7 : Après je suis arrivé au chapitre 5.
167. D : Ah le chapitre 5, tu n'aimes pas ! et heu...qu'est-ce que tu aimais au début dans le livre ?
168. Garçon 7 : Bah, il y avait les mots créoles.
169. D : oui...

170. Garçon 7 : Ça faisait rire, un peu vite fait.
171. D : Ça faisait rire un peu vite fait. D'accord.
172. Garçon 7 : J'avais envie de continuer. Voilà.
173. D : Voilà. OK. C'est bien. C'est un point de vue. C'est un point de vue. Heu, il y en a qu'un seul qui n'a pas parlé. C'est lui. Lui, il n'a pas dit grand chose. Et lui, là alors....hein ? Alors....
174. Garçon : J'ai déjà parlé !
175. D : tu as déjà parlé. Oui, alors tu n'as pas parlé beaucoup. Mais toi tu n'as pas parlé. Pratiquement pas. Allez. Il faut dire quelque chose. Allez dis-nous. D'abord, est-ce que tu as aimé ce livre ?
176. Garçon 8 : Moi, je n'ai pas tellement trop aimé.
177. D : Tu n'as pas trop aimé. Et pourquoi ?
178. Garçon 8 : Pourquoi ? ... Parce qu'il parle d'une culture qui est différente de la mienne.
179. D : Oui, il parle d'une culture qui est différente de la tienne. Oui... et puis... puis... Qu'est-ce qu'il y a encore ?
180. Garçon 8 : Et puis, il critique un peu les Chinois.
181. D : Oui. Il critique les Chinois. Oui, oui c'est vrai, il critique les Chinois. Et qu'est-ce qu'il y a encore ?
182. Garçon 8 : ...
180. D : Non mais ... Tout est intéressant hein. On retient tout. Les critiques négatives, les critiques positives. Hein... il faut être courageux dans sa vie. Allez, on y va. On se lance !...C'est tout ? ...On arrête là. ...Maintenant, ce qu'on va faire, c'est s'écouter. Vous êtes d'accord ?

## Annexe 2

### Compte-rendu des échanges après la lecture d'*Atipa*

#### Site 2

- 1 D : Alors oui donc qui commence par donner ses impressions sur l'ouvrage *Atipa* après une lecture ? Prenez vos notes, vous allez vous servir de vos notes, voilà si vous vous sentez pas à l'aise pour dire comme ça spontanément, prenez vos notes. Allez vas-y !
- 2 F: Pour moi *Atipa* est le cœur de la Guyane, un véritable chef d'oeuvre car pour ma première lecture il m'a tout de suite fait voyager et fait entrer dans l'histoire de la Guyane. Je ne vois pas ce livre comme tel mais plutôt comme un répertoire, beaucoup d'informations y est fourni dans ce roman. Il m'a donné une nouvelle vision de la Guyane, une nouvelle façon de la regarder, des visions auxquelles je n'aurai pas penser, telle que chaque langue a ses secrets. C'est vraiment très intéressant pour moi car il m'apporte beaucoup de culture sur la Guyane et le créole. Pour moi qui ne suis pas Guyanaise, en lisant ce roman j'ai l'impression d'en devenir une. A la fin du roman, j'ai été déçue de savoir que c'était déjà la fin car toutes les histoires m'ont plu. *Atipa* est un livre pour certains mais d'une valeur en or pour moi, un roman vivant que tout le monde devrait découvrir. (Elle lit ses notes).
- 3 G : Moi j'ai pas trop aimé le livre parce que y avait pas d'intrigue et vu qu'il y avait pas beaucoup d'intrigue le livre était, la lecture je l'ai trouvé un peu pénible. Après le livre dénonçait beaucoup de choses sur les plans économiques, sur les plans politiques et sur les plans culturels de la Guyane. Après j'ai vu aussi que ça a parlé du racisme dans la religion. Ça montrait aussi les beaux aspects de la Guyane mais ça a pas la place dans ma bibliothèque.
- 4 D: D'accord alors qui veut réagir par rapport à ces deux impressions ?
- 5 P : N'ayez pas peur de vous exprimer. C'est le moment hein c'est un roman qui a été quand même écrit au XXe siècle donc c'est quand même intéressant de voir avec le recul deux siècles après...
- 6 D: Allez le débat chacun donne son avis, on peut partir de la consigne simple : « j'ai aimé », « j'ai pas aimé » et « je dis pourquoi ». Voilà on peut partir de là déjà, c'est simple et voilà. On se lance ?
- 7 1: Alors moi j'ai beaucoup aimé ce livre parce que tout d'abord, il y a des choses drôles, des proverbes et tout en créole.
- 8 D : Oui c'est un point de vue. Alors qu'est-ce que tu as aimé par exemple comme chose drôle ?

1: L'histoire avec le policier.

9 D: Ah oui ?

10 1: Et aussi quand sa fille... quand il dit que la fille a trente ans et sa mère vingt-cinq.

11 D: Ah oui ça t'a fait rire ça ? D'accord OK, d'accord alors qui veut réagir par rapport à ça ? Oui on se lance. Ils sont timides hein ?

12 2: Moi je vais pas dire que j'ai pas aimé mais bon c'est pas le genre de livre que je lis. C'est tout.

13 D : Oui c'est tout.

14 3: Alors moi je trouvais que ce livre là c'est un livre cultivant qui nous apprend des choses sur la Guyane mais j'avoue que j'ai pas trop aimé, enfin oui c'était un peu intéressant mais en même temps à des moments c'était ennuyant, mais j'aimais bien aussi la partie créole où on essayait de...enfin j'essayais de lire en créole même si ça sortait pas mais après voilà c'est tout.

15 D : Pourquoi tu as aimé la partie en créole ?

16 3: Parce que j'ai essayé de le lire à ma mère.

17 D: Ah bon d'accord tu as lu à ta mère ?

18 3: Oui.

19 D: Et alors comment elle a réagi ?

20 3: Elle a rigolé et elle a lancé des blagues sur moi. (rires).

21 D : Ah bon ! Tu as l'habitude de faire lire des livres à ta maman ?

22 3: Non.

23 D : De lire des livres que tu ramènes du lycée à ta maman ?

24 3: Non je lui raconte le résumé mais là je lui ai raconté mais bon c'était pas très...

25 D : C'était pas très ? Mais d'habitude tu racontes les livres que tu lis à ta maman quand tu rentres chez toi d'accord et là tu l'as fait et c'était pas très ?

26 3: J'ai pas trop aimé donc je lui ai dit un résumé vite-fait mais j'ai pas passé mon temps à lui expliquer tout ce que j'avais lu et tout et c'est tout, d'habitude quand je lis un livre je lui raconte tout le résumé et après j'en parle machin mais là...

27 F4: J'ai aimé ce livre car d'après ce que j'ai lu en créole Atipa explique à son ami que la langue créole est mieux que le français et que maintenant le créole est déformé. Ce livre m'a fait penser à tout ce que les « gangans » disaient au sujet du créole qui a perdu son sens à cause du français. Aujourd'hui, la langue du créole se perd au fur et à mesure. Les jeunes de nos jours ne savent plus parler le bon créole. Le créole est une langue vivante qui évolue mais aussi une langue qui commence à disparaître. Moi en tant que Guyanaise je réalise que cette langue est une richesse.

28 D: Oui et alors par rapport au livre Atipa ?

29 4: Ce livre nous apprend plein de choses, nous explique plein de choses que peut être que nous aujourd'hui ne savaient pas parce que moi j'ai vu des trucs que je savais, des trucs qu'il explique et tout je savais pas franchement. Et en plus j'ai des gens de ma famille qui fait partie de ces moments là mais je me suis jamais intéressée savoir, comment ça se passait avant.

30 D : Comment ça des gens de ta famille qui ?

31 4: Oui mon père, il est né à Montsinéry du coup il prenait le bateau pour aller à Cayenne tout ça...et ma mamie elle prenait le bateau aussi et une fois elle avait accouché de ses jumelles dans le bateau parce qu'elle avait pas le temps de... parce que comme la marée était trop basse donc elle a pris du temps à aller à l'hôpital à Cayenne.

32 D : Oui, alors justement par rapport aux déplacements dans ce livre dès le début, il est question de déplacement, qui c'est qui réagit par rapport à ce qu'elle vient de dire ? Du déplacement, y a l'utilisation de la langue, qui c'est qui veut réagir par rapport à ces deux points ?

33 G : Ben, comme elle l'a dit, ben le créole qui était dans le livre *Atipa* c'est pas le même que moi je connaissais et que je parle dans la rue, y a une grande différence, y a des mots que je comprenais pas du tout, j'ai essayé de chercher je trouvais pas non plus. Après y a le placer qui a éveillé ma curiosité.

34 D : Le placer hein ?

35 G : Oui quand ils disaient qu'ils allaient au placer.

36 D : Tout le monde a compris ce mot le placer, P L A C E R ? non tu savais pas ce que c'est qu'un placer ? Oui ? Est-ce qu'il prononce bien le mot déjà ?

37 P: C'est le placer !

38 G: Ah le placer !

39 D : Tout le monde sait ce que c'est qu'un placer ? Un placer, personne ne connaît...personne n'a de définition à proposer ? Vous voyez pas ce qui peut se passer sur un placer par rapport à ce qu'on en dit dans le livre ? Qui c'est qui a une idée ?

40 5: Une place où ils se réunissent.

41 D: Une place où on se réunit ? Un placer vous ne savez pas ce que c'est qu'un placer ? On va s'arrêter vous allez réfléchir et puis on fait une petite pause.

...

42 D : Oui alors vas-y donne ton avis.

43 6 : Ben c'est pas le genre de livre que je lis d'habitude y avait pas d'action y avait rien, on dort dessus , c'était pénible à lire sincèrement j'ai pas aimé, après l'époque où ils vivaient c'est pas comme aujourd'hui, genre le marché nanani et tout... j'aurai préféré...bon j'aurai pas préféré parce que y avait pas de portable, y a rien, enfin du moins y a pas de technologie mais j'aurais bien aimé vivre à cette époque là parce que par exemple ils font des rencontres , ils vont à la chasse, bon j'aurai pas aimé chasser mais ça doit être bien tout ça en fait c'est pas comme aujourd'hui.

44 D: Et qu'est-ce qui est bien en fait ? Qu'est-ce qui est bien ? Tu dis que j'aurais bien aimé vivre là mais pourquoi ?

45 6: Le fait par exemple lorsqu'ils vont au marché y a les dames, par exemple maintenant au marché y a pratiquement pas de Guyanais, Guyanaise qui vendent. Y a des Haïtiens bon c'est pas pour critiquer parce que je suis Haïtienne, mais y a des Haïtiens, y a des Mhongs tout ça tout ça mais y a pratiquement plus de Guyanais alors que dans le livre par exemple les Guyanaises étaient là elles se battaient entre elles tu vois, vous voyez c'est pas comme aujourd'hui.

46 D: Tu penses en fait...ça te donne l'impression que la population elle était plus homogène ?

47 6: Voilà.

48 D : Tu penses ? Ça te donne cette impression ? C'est ça que tu regrettes ?

49 6: Voilà.

50 D: Seulement ça ?

51 6: C'est bien le fait qu'il y ait plusieurs cultures, je dis pas le contraire mais voilà.

52 D : Donc ça c'est ton impression t'as eu l'impression que la population y a plus de cohésion ?

53 6: Voilà.

54 D : Ça c'est une impression ... qui c'est qui veut ajouter une impression ? ... Vous avez vu que vous produisez du sens, vous produisez du sens en discutant, vas-y reprends le...

55 7: Alors dans le livre il disait aussi que certains Guyanais qui sortaient de Guyane pour aller en France, ils passaient six mois là bas et quand ils revenaient hé ben ils savaient plus parler enfin d'après eux ils savaient plus parler créole. Pour voir, pour montrer que voilà quoi ils sont allés en France qu'ils parlent le Français mais en fait le français il est raide dans leur bouche mais ils essaient quand même de parler le français et c'est ça qui a soulé *Atipa* dans le livre quand il voyait les gens...

56 D : Et toi qu'est-ce que tu penses de son point de vue ?

57 7: Ah j'aime bien son point de vue franchement. Six mois tu passes là-bas et puis c'est bon là tu sais plus parler créole ? C'est comme si t'étais ouvrier et que voilà quoi tu savais plus faire ton métier parce que t'es parti en vacance six mois.

58 D : Donc en fait tu veux dire par là qu'il...qu'est-ce tu veux dire par là en fait? Qu'il...

59 7: Voilà il dénonçait les gens.

60 D: Il dénonçait les gens ? Il critique.

61 7: Oui voilà.

62 D : Qui c'est qui veut réagir par rapport aux critiques d'*Atipa* par rapport à l'ambiance du livre ou par rapport au fait de ce qui a été dit qu'il n'y a pas d'intrigue ? Par rapport à ce qui a été dit y a pas d'intrigue, je me suis ennuyé par rapport à ça, on peut le redire si on a envie, voilà la découverte du pays. Alors y avait aussi ce mot « placer », alors qui a, bon on a parlé là, qui a pu comprendre un peu ce mot là ? Qui est en mesure de le comprendre ? Personne ? non ?

63 P:G. tu peux donner la réponse maintenant que t'as...

64 D : Bon alors voilà maintenant que tu connais la réponse va-y alors explique un placer...

65 A: Un placer c'est un site où ils vont travailler pour trouver de l'or.

- 66 D: Oui et c'est vrai que c'est pas un mot qu'on emploie beaucoup aujourd'hui parce que effectivement on parle beaucoup de l'or sur les médias en Guyane mais on utilise plutôt le mot « site » qui est neutre, un site d'orpaillage alors que le placer était le mot qui caractérisait...
- 67 8: C'est plus logique site d'orpaillage.
- 68 D: Site d'orpaillage tu trouves que c'est plus logique ?
- 69 8: Bin oui, placer on sais pas forcément ce que c'est.
- 70 P: À la base, c'est un mot qui existe hein, qui est bien dans la langue Française ... c'est un gisement qu'il s'agisse d'or, ou de diamant ou de pierre précieuse c'est le lieu où on va retrouver ces métaux précieux.
- 71 9: Ben j'ai pas vraiment aimé le livre.
- 72 D : Voilà c'est pour ça qu'on t'entendait pas tu n'osais pas le dire.
- 73 9: Parce que je comprends pas vraiment le créole.
- 74 D : Tu comprends pas ?
- 75 9: Le créole.
- 76 D: Oui mais il est écrit en français.
- 77 9: Non mais y a des mots en créole.
- 78 D: Les mots en créole tu ne les as pas compris ? Et ça a gêné ta lecture ?
- 79 9: Un peu.
- 80 D: Beaucoup ?
- 81 9: Un peu.
- 82 D: Ta voisine tu t'es assise à côté d'elle, toi aussi t'as eu le même problème ?
- 83 10 : Oui j'ai aimé un peu le livre mais pas tellement parce que y a des mots je comprenais pas ce que ça voulait dire.
- 84 D: Oui y a des mots que tu n'comprendais pas. Par exemple tu en as écrit un là qu'est-ce que c'est comme mot ? Tu sais pas là tu as pas écrit les mots que tu comprenais pas ? Si alors donne nous un mot par exemple. On va avancer alors qu'est-ce que tu comprenais pas ? Le « chibè », le « chibè » elle comprenait pas par exemple le mot « chibè » qui peut donner l'explication ? ...

y avait un index à la fin...Le « chibè » ? ... Bon ben ça c'est en fait finalement un mélange que tu fais avec du couac.

85 11 : C'est Brésilien ça.

86 D : C'est Brésilien ? Ben là on est pas au Brésil hein ... On va en parler.

87 12 : C'est du couac trempé avec de l'eau.

88 D : Oui c'est du couac trempé avec beaucoup d'eau voilà c'est ça oui, le « chibè » c'est expliqué dans l'index.

89 13 : Ça a un autre nom maintenant.

90 D : Ça a un autre nom ? Alors comment ça s'appelle ?

91 13 : Ça s'appelle pas amer ou un truc comme ça ?

92 14 : Non c'est le rafraîchissement.

93 D : Oui c'est le rafraîchissement voilà d'accord bon deux garçons là on ne vous a pas entendu vous n'avez pas aimé j'imagine non ? ou vous avez aimé ?

94 15 : Moi j'ai bien aimé comme si que c'était drôle quand même.

95 D : T'as bien aimé parce que c'était drôle quand même.

96 15 : Y avait des p'tites blagues tout ça et puis il racontait la vie que y avait en Guyane avant style.

97 D : Il racontait la vie qu'il y avait en Guyane avant. Oui alors ?

98 15 : Ben c'était monss.

99 D : C'était bon ?

100 15 : Oui.

101 D : Alors pourquoi c'était bon ?

102 15 : Ben c'était facile, enfin c'était pas facile mais c'était plus cool que maintenant ils n'étaient pas pressés.

103 D : C'était plus cool que maintenant tu penses ?

104 15 : Oui.

105 D : Par rapport à quoi dis-moi pourquoi c'était plus cool ? pourquoi t'as cette impression ? C'est intéressant !

- 106 15 : Je sais pas moi il avait l'air content tout le temps. (rires)
- 107 D : Il avait l'air content tout le temps. Oui oui oui oui effectivement il y a quelque chose qui se dégage comme ça. Tout le monde a eu cette impression qu'il avait l'air content tout le temps ?
- 108 P: Moi je l'ai eu cette impression.
- 109 D : Tout le monde a eu ça ? Tout le monde se connaît.
- 110 15 : C'est convivial.
- 111 D : Et pourtant t'es arrivé dans la lecture, t'as pas senti qu'il y avait des contradictions non ?
- 112 15 : Si un petit peu des fois.
- 113 D: Alors il était content malgré les contradictions ? C'est ça que tu veux nous dire ?
- 114 15 : Ouais.
- 115 D : D'accord hum hum, c'est bien mais c'est intéressant, vas-y je suis sûre que t'as quelque chose d'intéressant à dire. Vas-y lance toi !
- 116 16 : Ben moi, j'ai pas trop aimé.
- 117 D : T'as pas trop aimé.
- 118 16 : Non parce que j'ai pas réussi à bien rentrer dans l'histoire parce que comme disait monsieur le manque d'intrigue tout ça ça m'a ...je dis pas que le livre est mauvais mais je dis juste que j'ai pas réussi à me plonger dedans comme dans les autres livres. Après c'est vrai qu'il y a des points de vue assez intéressants comme il parle de la politique et de l'esclavage aussi à cette époque là mais...
- 119 D : Alors en quoi les points de vue sont intéressants ? ...
- 120 16 : Ça permet en fait de dénoncer les choses de l'époque.
- 121 D: Les choses de l'époque, ça permet de dénoncer les choses de l'époque. Oui vas-y continue ta pensée!
- 122 16 : Non ça va c'est bien (rires).
- 123 D: C'est une pensée en construction laissons-là continuer vas-y.
- 124 16 : Non c'est bon ça va.

- 125 D: C'est tout ?
- 126 16 : Ouais.
- 127 D : Donc tu t'arrêtes ? Et la politique ?
- 128 16 : Y a une élève qui veut parler ? (rires)
- 129 D: Alors qu'est-ce qui est intéressant sur la politique ?
- 130 16 : Non j'ai pas envie de parler.
- 131 D: T'as pas envie de parler bon ben alors on va te laisser. T'as parlé c'est bien. Qui n'a pas parlé ?
- 132 16 : Elle.
- 133 D: Oui elle elle n'a pas parlé. On va tous parler. Alors tu l'as aimé le livre ?
- 134 17 : J'ai pas vraiment tout lu.
- 135 D: T'as pas vraiment tout lu. T 'as lu un chapitre ? T'as commencé ben vas-y donne nous... c'est intéressant parce que c'est la première lecture alors donne nous ton impression. On écoute l'impression du chapitre un parce qu'elle elle n'était pas là et donc elle a lu un chapitre alors vas-y.
- 136 17 : Ben j'ai pas vraiment aimé. C'est juste que c'est tout j'ai rien à dire.
- 137 D : T 'as pas aimé. Alors est-ce que tu peux nous dire pourquoi tu n'as pas aimé ?
- 138 17 : Parce que c'est pas le genre de livre que je lis et c'est tout.
- 139 D: C'est tout ? Voilà concernant l'intrigue bon t'es au chapitre un t'as pas senti encore que...
- 140 ...
- 141 Bon. Passe à ta voisine elle va nous dire son point de vue on ne l'a pas encore entendue. Faut qu'on entende tout le monde.
- 142 18 : Ben j'ai pas aimé le livre.
- 143 D : T'as pas aimé alors dis nous pourquoi ?
- 144 18 : Parce que c'est pas le genre de livre que je lis d'habitude et même si oui que ça parle...on découvre des choses par rapport comme il l'a dit

l'esclavage, la politique tout ça c'est intéressant mais après ça ça me plaît pas du tout.

145 D: On découvre l'esclavage, y a le mot...on parle de l'esclavage dans le livre ?

146 18 : Ouais.

147 D : Oui alors qu'est-ce qu'on en dit ? Qui c'est qui se rappelle de ce qu'on dit sur l'esclavage ?

148 18 : Je me rappelle pas.

149 P: il parle surtout des bagnards. Il parle surtout des bagnards.

150 D: Des bagnards oui on parle de quoi encore ?

151 P : Vous savez qu'au 19ème siècle on trouve des bagnards en Guyane encore et même moi je me rappelle quand je suis arrivée dans les années 80, y avait encore un ou deux bagnards dans la rue.

152 D: Bon allez tu vas nous donner ton avis toi ! Tu n'as pas parlé.

153 19 : Ben moi qui n'a pas l'habitude de lire ben j'ai bien aimé le livre et ...

154 D : Tu n'as pas l'habitude de lire ?

155 19 : Non, j'ai pas l'habitude de lire.

156 D : Tu as bien aimé le livre ? Et tu peux nous dire pourquoi ?

157 19 : Ben parce que il parle beaucoup de la culture Guyanaise et tout.

158 D : C'est déjà peut être pour ça que tu as aimé le livre parce qu'il parle beaucoup de la culture Guyanaise voilà et puis ?

159 19 : Et il différencie la France et la Guyane. Tout ce que contient la Guyane, la France ne contient pas non plus.

160 D: Et tu le trouve comment quand il parle de ce qu'il y a en Guyane ?

161 19 : Hé ben je le trouve ben il aime son pays.

162 D: Il aime son pays ouais d'accord ok.

163 19 : Et puis voilà.

164 D : Puis voilà c'est tout ? C'est tout ce que t'as à dire voilà ? Et concernant justement par rapport à tout ce qu'il dit toi qu'est-ce que ça t'a apporté ? Comment tu as vécu ça ? Comment tu ressens ça ?

- 165 19 : Ah c'est une bonne question !! (rires) ben je sais pas.
- 166 D : Tu sais pas ?
- 167 19 : Non.
- 168 D: Non déjà est-ce que tu as aimé ?
- 169 19 : Oui beaucoup.
- 170 D: Tu vas passer à ta voisine alors on ne l'a pas entendu.  
Rafraîchissement c'est intéressant mais ça suffit pas. Alors vas-y donne nous ton point de vue.
- 171 20 : Alors pour moi le livre il était bien car on découvre aussi l'ancien nom du marché qui est « Dégrad » et ils disent notamment que la Guyane elle est riche. Donc on a l'or, on a nos propres plantations, donc on a voilà quoi.
- 172 D : Nos propres plantations ?
- 173 20 : Voilà et il dit aussi que quand il va au marché ils se retrouvent, il reste il papote au lieu d'aller faire ce qu'il a à faire ensuite ils vont ils font ce qu'ils ont à faire et voilà quoi.
- 174 D : Et le personnage comment tu le trouves ?
- 175 20 : Ben comment dire ça ? Il est dans l'histoire. Quand je dis ça à chaque fois il est présent, à chaque fois il est présent il est toujours heureux comme Vincent l'a dit.
- 176 D: T'es d'accord avec ce qu'il a dit ?
- 177 20 : Oui.
- 178 D: C'est à dire y a une ambiance conviviale voilà tu es d'accord ?
- 179 20 : C'est bon j'ai fini.
- 180 D: C'est bon t'as fini ? C'est bien
- 181 20 : Nensly allez ! Oh a to ! Tiens La dame t'a donné , c'est toi la dernière.
- 182 21 : Le meilleur pour la fin madame ?
- 183 D: Oui le meilleur pour la fin allez vas-y !
- 184 21 : Ben de ce que j'ai lu ils sont plus entre eux quoi.
- 185 D: Ils sont plus entre eux ?

- 186 21 : Oui tout le monde se connaît.
- 187 D : Voilà ils se connaissent voilà ils sont entre eux.
- 188 21 : Ils arrivent c'est : ça va tout ça tranquille. Tandis qu'ici tu fais ça va tu vois on te regarde sur le côté.
- 189 D: Tu veux dire maintenant là ?
- 190 21 : Oui c'est pas la même chose.
- 191 D : Et on est moins dans la convivialité aujourd'hui ? C'est l'impression que vous avez tous ? Y a plus de convivialité à cette période là comme la présente *Atipa* que maintenant ?
- 192 Oui
- 193 D : Tout le monde partage ce point de vue ? D'accord. Bof. Alors vas-y continue.
- 194 21 : Et puis c'est tout j'ai pas fini le livre.
- 195 D: T'as pas fini mais bon ah oui toi tu as lu que le premier chapitre et c'est ça qui t'a marqué ?
- 196 21 : Oui voilà.
- 197 22 : Alors moi j'ai aimé et en même temps j'ai pas aimé. J'ai aimé parce que il envoie des blagues, quand on lit en Français et quand on lit en créole c'est pas la même chose, j'ai essayé de lire en créole il dit des trucs drôles, c'est plus drôle que quand il le dit en Français. Voilà et puis quand comme ils disent que tout le monde se connaît même si ils se connaissent pas ils vont se parler ils vont rire ensemble même s'ils se connaissent pas alors que aujourd'hui on va voir quelqu'un dans la rue on va même pas lui parler, on va peut être mal le regarder comme elle l'a dit. Voilà quoi c'est un livre schuit c'est bien ! (rires)
- 198 D: C'est bien dit. Par exemple toi tu insistes sur le fait que de passer du créole au Français...
- 199 22 : C'est pas la même chose.
- 200 D: On a perdu ...
- 201 22 : L'humour.
- 202 D : Oui t'as observé d'autres choses par rapport à ça ?

203 22 : Hum hum. Ils se parlent...ils se parlent pas en mode ghetto mais comment ils se parlent c'est un peu un langage familier ils sont potes...

204 D: Ah ben oui ils sont amis oui.

205 22 : Mais même les gens qu'il n'connait pas.

206 D : Même les gens qu'il n'connait pas.

207 22 : Il leur parle comme des potes.

208 D : Il y a une familiarité voilà. C'est ça ? Voilà.

209 22 : Voilà hein.

210 D : D'accord. Y en a des choses qui sont ressorties ! Qui c'est qui a...par rapport à tout ce qui a été dit qui c'est qui a d'autres choses à ajouter ? Des fois on y pense pas hein les deux garçons là vous n'pensez pas dire des choses...vous avez apporté au débat. Vous avez senti que vous avez apporté quelque chose à la compréhension du texte.

211 Oui.

212 D: Oui ! Mais c'est bien.

213 23 : Moi c'est sur le marché.

214 D: Sur le marché. Vas-y. Le marché.

215 23 : Euh ben comme les deux ils disaient sur le marché ben tout le monde se parlaient, tout le monde...

216 D : Tout le monde se parlait. Y a pas ça aujourd'hui ?

217 23 : Ben non aujourd'hui c'est seulement les gens...(rires) Enfin globalement c'est seulement les gens qui habitent à Cayenne qui vont au marché. Par exemple moi avant j'habitais à Cayenne et pour aller acheter mes fruits machin ma mère elle allait au marché de Cayenne. Mais maintenant ça se fait plus, maintenant on va à Carrefour à Matoury et puis voilà.

218 D : Tu habites où ? À Matoury en fait c'est ça ? Et donc tu vas à Carrefour et tu vas plus au marché ?

219 23 : Non.

220 D: Comment ?

221 24 : J'ai juste dit que j'habite à Matoury et que je vais toujours au marché.

222 D : Ah ben faut le dire continue donc toi t'habites à Matoury et tu continues d'aller au marché.

223 24 : Oui.

224 D: D'accord qui c'est qui a quelque chose à ajouter ? (rires) bon ben c'est bien on est au marché là.

225 A : Ben moi c'est par rapport à *Atipa* en fait, ben lui je sentais que lui il aime vraiment sa Guyane parce que à chaque histoire en fait il y a toujours eu un début entre lui et ses amis sur un plan et à chaque fois, à chaque débat il a pris pour la Guyane en fait. Par exemple quand on parlait politique et ben y a un ami à lui, bon un ami à lui je sais pas si c'est un ami à lui parce qu'il le vouvoyait donc ben cet ami il voulait voter pour le même élu alors que il faisait rien pour la Guyane et il essayait de convertir tout le monde, d'aller dire à tout le monde d'aller voter pour lui etc alors *Atipa* l'a recherché et quand *Atipa* l'a trouvé ben il lui a dit ses quatre vérités en fait, il lui a dit vraiment ce qu'il pensait et même à la fin quand ils ont fini, quand *Atipa* a fini de lui parler, son ami a avoué qu'il avait raison donc voilà.

226 D: Tu veux dire par là que *Atipa* il arrive à le persuader ?

227 A : Oui. Mais dans chaque débat, dans chaque truc à la fin il a toujours raison pour moi en tout cas.

228 D: Pour toi *Atipa* il a toujours raison ?

229 A : Il a toujours raison...ouais et hum...l'impression ben ouais tranquille. Il était content comme ils ont dit il était heureux de vivre en Guyane mais après y avait des contrariétés comme vous l'avez dit ben y a des moments où il disait des choses positives comme des choses négatives. Il était direct, il tournait pas autour du pot donc voilà.

230 P: Y a peut être quelque chose que vous avez remarqué aussi c'est que on parle beaucoup de nourriture dans ce ...

231 26 : Beaucoup de poisson.

232 D : Oui alors la nourriture on n'a pas abordé ce thème non pourtant vous devez non ?

233 A : Le bouillon d'Awara.

234 P : Mais pas seulement comme si à chaque fois qu'il va chez ses bons potes...

235 A : Il les invite à manger quelque part.

236 D : Il les invite à manger alors qui c'est qui veut parler juste de la nourriture pour qu'on termine le débat ?

237 26 : Y a beaucoup de choses.

238 D : Beaucoup de poissons.

239 P: Et puis c'est surtout de la nourriture locale. La chasse aussi quand ils vont à la chasse.

240 A : Et puis quand il compare ce qui y a en France et ce qui y a en Guyane. Par exemple il dit qu'en France c'est plus difficile qu'en Guyane mais que tout le monde croit que c'est le contraire. Lui il a vécu là-bas et quand il est allé là-bas il est resté...il a fait dix ans en vivant en France je crois, dix ans et la richesse que la Guyane a la France ne l'a pas il l'a dit clairement. Par exemple, si tu veux quelque chose à manger en Guyane tu va te servir y a les fruits tu va te servir on va pas t'en tenir rigueur alors qu'en France c'est pas la même chose. En France si tu te sers ben voilà quoi ils vont te servir aussi ! Voilà et que les Noirs en France ils sont pas traités pareil on va dire, ils sont pas à la même enseigne donc ça relève du racisme donc voilà c'est tout.

241 D: Voici un point qu'on a pas encore abordé dans le livre là qui c'est qui veut réagir par rapport à cette question ? Question de la différence.

242 A: Juste un dernier truc à rajouter en parlant du créole il a dit que le créole comparé au Français, le Français lui il a des règles à respecter alors que le créole tout le monde le parle comme il veut en fait et ceux qui essayent, après y a ceux qui essayent de parler créole mais qui sont en train de...ils déforment le créole que s'ils savent pas parler créole ben de pas parler. Mais pourtant ça se parle facilement doucement parce que tout le monde voilà quoi...y a pas de règle.

243 D : Tu veux dire qu'il y a pas de norme en créole qu'il y a pas de règle comme *Atipa* ? Qui c'est qui veut parler ? Tu veux réagir par rapport à ça ?

244 25 : Oui comme le disait Auden alors le créole c'est y a pas de règle en fait, tu le parles à ta convenance mais comme il dit *Atipa*, le créole c'est une langue qui est schuite, tous les mots durs il les laissent en Français ou pour les autres langues c'est au plus court et voilà c'est faut essayer de se comprendre aussi. Après y a le largo qui est le patois je sais pas mais le patois mélangé avec le Français je crois ou le créole qui est aussi un petit peu compliqué à parler si tu ne sais pas, si tu ne comprends pas le créole et puis voilà.

245 D : Qui c'est qui veut réagir encore ? Vous avez remarqué on vous aide pas, on intervient pas. C'est vous qui faites votre propre lecture du texte, la lecture collective.

246 P: Est-ce que vous vous rappelez, juste pour vous guider un petit peu est-ce que vous vous rappelez qu'à un moment donné il parle des différentes cultures enfin les différentes races on va dire qui se retrouvent en Guyane et notamment il parle des Chinois, alors qu'est-ce qu'il dit sur les Chinois ? Les Mulâtres ?

247 26 : Ah oui les Mulâtres.

248 D : Alors justement c'est un mot qui revient souvent mulâtre, Mulâtresse.

249 26 : Dans le livre c'était écrit un passage que ma camarade Astrid m'avait montré où c'était écrit que les Mulâtres refusent qu'on les appelle Nègresses.

250 P: Mulâtresses.

251 26 : Mulâtresses oui.

252 D : Alors qu'est-ce que tu penses de ça ?

253 26 : Ben je sais pas, elle sont pas Mulâtres pour rien, mulâtre c'est pas mélange ?

254 D : Oui.

255 26 : Ben voilà c'est comme si par exemple mulâtre c'est lorsque quand on mélange un Noir et un Blanc c'est ça ?

256 D : Hum hum.

257 26 : Ben c'est comme si ta mère est Noire et ton père est Blanc et que tu vas rejeter ta maman parce qu'elle est Noire. Parce qu'elle est Nègresse donc on t'appelle Nègresse c'est pas une insulte.

258 P: Est-ce que ça vous touche encore aujourd'hui par exemple ?

259 Oui.

260 27 : Non mais c'est parce que au jour d'aujourd'hui les Mulâtres, Mulâtresses, enfin les hommes n'aiment pas trop les Nègresses. S'ils avaient le choix entre mulâtre ou négresse ils prendront une mulâtre je sais pas pourquoi qu'alors le mulâtre ça vient d'un mélange effectivement.

261 D : Qui est d'accord ? Tout le monde est d'accord.

262 Non.

- 263 C'est pas vrai ça.
- 264 Ça dépend.
- 265 Pas forcément.
- 266 P : Est-ce qu'aujourd'hui vous voyez encore ces clivages de race parce que bon jusqu'à l'époque de mes parents ça existait mais est-ce qu'aujourd'hui vous êtes encore dans : « ouais mais ma peau est plus claire que la tienne ».
- 267 Y a des gens oui.
- 268 28 : C'est sans plus mais après y en a d'autres par exemple une chabine...bon une chabine c'est dans le dictionnaire hein ça donc une chabine...
- 269 D : T'as recherché dans le dictionnaire, c'est dans le dictionnaire chabine ?
- 270 28 : Oui ça y est.
- 271 D : Alors qu'est-ce que t'as trouvé comme définition à Chabine ? (Rires).
- 272 28 : Ben c'est une personne de couleur chabine c'est une personne métisse, c'est une métisse. Métisse mulâtre chabine c'est la même chose.
- 273 29 : Non c'est pas la même chose.
- 274 28 : C'est pas la même chose ?
- 275 30 : Une métisse ça peut être chinois et un japonais par exemple, une mulâtre c'est un Blanc et un Noir.
- 276 28 : Bon ben une mulâtre ben aujourd'hui aussi...
- 277 30 : Ben continue non !
- 278 28 : Ben aujourd'hui aussi vous pouvez lui parler vous lui direz, on peut pas lui dire qu'elle est Noire ou Blanche mais si on lui dit par exemple elle est Noire elle va, pas toutes hein mais automatiquement elle va dire non je suis pas Noire, je suis Mulâtre mais Mulâtre Noire voilà je suis chabine ben non t'es pas chabine t'es Noire parce que dans l'esclavage on t'aurait fouetter aussi (rires).
- 279 C'est vrai !
- 280 28 : Voilà c'est juste ça moi que j'ai envie de dire.
- 281 31 : Y a certains Noirs aussi qui n'assument pas leur couleur de peau.
- 282 D: Vas-y !

283 31 : Y a certains Noirs qui n'assument pas leur couleur de peau par exemple j'avais un garçon dans ma classe l'année dernière il était Saramaca il a la couleur de peau très noire et lorsqu'on lui disait qu'il était Noir ben il voulait pas il disait que je suis pas Noir je suis marron mais (rires).

284 D: Il a pas tort.

285 31 : Non mais madame son Noir était d'un Noir Saramaca.

286 32 : D'un Noir sur Noir.

287 31 : Voilà d'un Noir bleuté donc on lui disait qu'il était Noir (rires) mais lui pour lui il disait non je suis pas Noir je suis marron donc puisqu'il était ami avec un Amérindien donc pour lui il se référait à l'Amérindien alors que l'Amérindien il est clair de peau et donc pour lui il voulait être clair de peau. Il a même pensé à mettre du produit pour s'éclaircir mais aussi par exemple ma maman est plus claire que moi et parfois elle me traite de Noire mais moi je lui dis mais c'est vrai que si l'esclavage revenait tu serais venue avec moi je lui dis ça voilà.

288 P: C'est resté finalement c'est encré en nous ça.

289 D : Qui c'est qui veut réagir par rapport justement à comment *Atipa* traite de cette question dans le livre là ? Non, vous vous souvenez pas ? Bon ben ça nous a fait parler le livre.

290 P : Juste une chose c'est qu'ils font quand même référence aux différentes teintes de peau donc les Mulâtres les Négresses et puis y a les Capresses aussi je crois qu'il y a une autre référence pour distinguer les différentes couleurs. Il faut dire que il y a quelque années de ça encore en Guyane et bien sur forcément aux Antilles on distingue toutes les personnes en fonction de leur catégorisation de peau donc plus tu te rapproche du Blanc on va dire que tu es sois Calazaza...

### Annexe 3

#### Grille pour entretien après la lecture d'*Atipa*

##### **Tâches préalables :**

Préciser l'objectif du questionnaire qui doit être centré sur sa lecture, insister sur le parcours personnel du lecteur, le mettre à l'aise.

Faire relire le texte si possible (insister sur l'importance de cette relecture). S'assurer qu'il y ait deux textes avant (1 p lecteur, 1 p interrogateur)

Relever ce qu'il a écrit dans ses notes de lecture ou son récit de lecture, les questions qu'il a préparées et posées, ce qu'il a échangé avec ses camarades. Préciser que c'est lui qui a les réponses aux questions que nous allons lui poser.

Avant entretien préciser l'objectif du questionnaire : il est hors cadre scolaire, c'est un travail différent de ce qu'on attend en classe mais qui peut t'aider dans ton apprentissage notamment pour l'analyse des textes en français.

##### **Expliquer :**

Ce qui m'intéresse dans ton parcours de lecteur ou de lectrice, c'est comment tu t'appropries les lectures que l'on te donne, ce que tu en fais et ce que cela t'apporte.

**Objectifs :** faire ressortir ses ressentis et sa propre lecture.

**Questions indicatives** (l'ordre et les questions ont varié en fonction des entretiens).

Te souviens-tu de la première lecture que tu as faite de ce texte ?

Où étais-tu installé ? Qu'as-tu ressenti ? (ambiance, conditions matérielles, le fait d'être séparé).

As-tu réussi à tout lire ? (soit deux chapitres, ceci si pas de page notée sur fiche de lecture)

Et tes lectures suivantes ?

On va revenir sur les premières impressions que tu as notées : .....(à relever)

Peux-tu te rappeler ce que tu ressentais à ce moment là ?

Qu'est ce que tu as compris ?

Tu as écrit dans tes notes .....(à relever). Qu'entends-tu par là ?

Quel personnage te semble plus proche?

Reprise des personnages si le lecteur ne les présente pas.

Tu t'es identifié à ..... Est-ce que cela a changé par la suite?

Y avait-il des choses que tu n'avais pas compris au départ et que tu as compris par la suite ?

Est-ce qu'à un moment tu t'es senti(e) perdue dans cette histoire ? Si oui, pourquoi selon toi ?

As-tu mieux compris, avec les relectures ou les échanges avec les camarades ?

Est-ce que tu peux me parler de ta relecture ?

Lors des échanges, tu as proposé des remarques sur .....(à relever)

Tu avais noté que : ..... (à relever)

Qu'est-ce qui t'as motivé pour faire cette remarque?

Que penses-tu d'Atipa ? De ses jugements ? (si cela n'a pas été déjà dit)

Sur les autres (ceux qui ne lui ressemblent pas) mulâtres ou mûlatresses, popotes, Chinois, Brésiliens ou autres étrangers ...

Amérindiens, Busnengues ...

Son regard sur les lieux ...

L'économie guyanaise

Le développement

L'administration coloniale

La ville de Cayenne

Les relations entre les Blancs et les Noirs

Les relations avec la population immigrée

Les relations entre hommes et femmes

Que penses-tu de celui qui raconte l'histoire ?

Qu'est-ce que cela évoque pour toi ?

Est-ce qu'il y a des mots ou des passages qui te choquent dans cette histoire ?

Pourquoi ?

Est-ce qu'il y en a qui te font rire ? Lesquels et pourquoi ?

Si tu devais attribuer un thème à cette lecture, que proposerais-tu ?

Est-ce que cela te rappelle quelque chose ?

Est-ce que tu as vu des images dans ta tête quand tu as lu ce livre ?

Si tu devais ajouter des éléments à cette histoire ou imaginer une suite, que proposerais-tu ?

Est-ce que cette lecture t'a appris ou apporté quelque chose ? Si oui, quoi ?

Par rapport à toutes les lectures qu'on t'a données à lire à l'école ? Que penses-tu de celle-ci ?

Quel passage as-tu préféré dans l'histoire ?

Peux-tu le relire ?

Qu'est-ce qu'il évoque pour toi ?

Pourquoi te touche-t-il autant ?

Tu es en ce moment dans une partie de ton programme en français et on t'a demandé de lire un roman.

Quel rapprochement fais-tu entre cet extrait de roman Atipa que tu viens de lire et celui que tu dois lire ou que tu as commencé à lire pour le cours de français ?

Si tu avais la possibilité de rencontrer l'auteur, quelle(s) question(s) lui poserais-tu ?

Peux-tu faire un lien entre ce récit et La Guyane aujourd'hui ?

## Annexe 4

### Entretiens avec les lecteurs d'Atipa

#### 4.1 Entretien avec Carl

1. D : Bon alors voilà je t'ai expliqué ce qu'il en est .... donc tu me donnes ton impression sur le texte Atipa ... Est-ce que tu te souviens la première fois quand t'as lu là dans l'atelier ? Quelle est la première impression que tu as eu sur ce texte ?
2. C : Oui je me souviens à peu près c'était...Au fait au départ je me suis dis bon le livre est long, ah c'est chaud hein ! Bon quand même, quand même je me suis dis que je n'pourrais pas lire. D'abord j'ai vu que dans le livre y avait plusieurs citations de créole donc ça m'a plu. Puis, ensuite j'ai vu que il nous montrait toujours les bons côtés et comment était Cayenne avant alors ce qui était bien et les différences et tout ce qui s'y rapporte, et aussi que dans certains moments comme il nous montre aussi la différence par rapport aux cultures et à la connaissance des cultures parce que y a comme je l'avais dit la dernière fois, c'est que ils arrivent à se tromper sur les sens des mots que certaines personnes peuvent avoir dans la culture ça signifie que les langues sont différentes comme le fait que dans le livre Atipa ils se trompent souvent dans les sens des mots en français et y a même certains ou y croient qui s'insultent ou un truc du genre alors que c'est pas du tout ça et aussi par rapport aux personnages la manière qui sont d'être et que y arrivent toujours à trouver des quiproquos dans tout ça.
3. D : Hum hum. T'avais...bon en fait t'es rentré facilement dans la lecture ?...ou tu as eu des difficultés ?
4. C : Oui je suis rentré rapidement dans la lecture à part quelques mots que je n' connaissais pas en créole mais que j'ai pu ... parce que j'ai eu quelques connaissances ... c'est tout.

5. D: T'as échangé en fait c'était par rapport aux échanges qu'on a eu après ou non ?
6. C : Oui.
7. D : Euh et les lectures suivantes là ... ça posait pas plus de difficulté ?
8. C : Non pas vraiment à part quelques répliques qui ... que j'avais pas vraiment trouvé le sens mais que après la deuxième discussion qu'on avait eu en groupe j'ai pu trouver facilement et aussi ça nous a exposés encore plus dans l'histoire et quels sont les...pourquoi...comment...et à la base de l'histoire, ça signifie que ça nous a plus ouvert sur la manière qu'était l'histoire et nous a expliqué pourquoi les personnages parlaient, tout ça.
9. D : D'ailleurs la première impression, t'as mis en fait ... sur tes notes là, t'as mis « cette histoire me plaît bien car il nous explique par rapport à l'avis de plusieurs personnages comment était Cayenne » voilà est-ce que ... bon tu es resté sur cette impression ...comment dirais-je ...qu'est-ce que tu ressentais à ce moment là ?
10. C : Euh ça c'était ma première impression certes la culture a changé que ça nous montrait aussi comment étaient les personnes avant. Certes ça a changé mais pas vraiment car y a certaines choses qui ont été gardées mais je suis resté sur la même impression que j'avais au départ comme le fait que ça me plaisait bien.
11. D : Oui tu insistes beaucoup sur la manière qu'est notre pays voilà ça t'as appris des choses ?
12. C : Oui mais pas vraiment ça m'as appris comment étaient les gens avant et aussi où était situé avant les ... comment on appelle ça encore...comme le marché avant il nous disait que c'était dans le marché maintenant ça a changé de place par rapport à avant si j'ai bien compris le texte du livre donc ça nous apprend comment était architecturalement le pays et c'est tout hein.

13. D : Hum hum d'accord donc t'as retenu l'architecture des rues voilà et quel est le personnage qui t'as semblé le plus proche de toi dans cette histoire ? Est-ce qu'y a un personnage d'ailleurs qui t'as semblé proche ? Et lequel ?
14. C : Bof franchement...
15. D : Non ? Tu te sens ...
16. C : Y'a aucun.
17. D : Aucun ?
18. C : Non aucun.
19. D : Aucun hein tu te sens loin des personnages. C'est lequel te paraît le plus intéressant dans le livre ?
20. C : C'est le protagoniste celui qui est dans le titre c'est Atipa car c'est lui qui revient toujours et qui commence l'histoire, ça signifie que c'est lui qui fait l'action se mettre en place dans l'histoire, c'est le premier à être là tout simplement.
21. D : Justement hum qu'est ce que tu penses de lui ?
22. C : C'est quelqu'un de très arrogant à certains moments mais ce qui est bien c'est que y dit les choses franchement et qu'il parle sans ... sans se restreindre avec ses amis ... tout ça, qu'il n'a rien caché et que franchement il aime son pays, tout ça.
23. D : Justement par rapport à ses positions là par rapport aux autres, il parle beaucoup des autres en fait.
24. C : Oui c'est ça il aime critiquer.
25. D : Alors par exemple il parlait des « popotes », tu as retenu c'qui dit sur les « popotes » ?
26. C : Non...
27. D : Tu te rappelles de ce mot « popote » ?

28. C : « popote » je me rappelle pas, vraiment.
29. D : C'est un mot euh... ce sont les bagnards.
30. C : Hum hum.
31. D : Hum hum, les « popotes » donc à l'époque y a des « popotes » ça t'as pas marqué ?
32. C : Non pas vraiment.
33. D : Euh les mulâtres tu connaissais, tu connaissais ce mot mulâtre ou mulâtresse ?
34. C : Oui.
35. D : Alors qu'est ce que tu penses de son jugement sur les mulâtres et les mulâtresses ?
36. C : Euh c'est un peu faux...
37. D : C'est un peu faux ?
38. C : Oui quand il traite les mulâtresses c'était les négresses tout ça enfin c'était les femmes noires alors donc franchement j'ai aucun ressenti sur ça parce que y a certaines personnes qui peuvent trouver ça comme être bien pour eux mais y a d'autres qui peuvent trouver ça comme un compliment alors que d'autres peuvent trouver ça comme une insulte pour ceux qui n'aiment pas ...qu'on l'appelle mulâtresse parce que y a certains que ça leur rappelle tu vois l'esclavage tout ça donc euh c'est peut être pour ça.
39. D : Hum hum d'accord oui donc après bon tu as perçu le rapport aux autres, les autres personnes qui sont mises en cause dans l'histoire ... y en a d'autres tu t'en souviens sûrement quand il les présente ... par exemple ... il parle des Chinois, tu te souviens des Chinois ?
40. C : Oui il parle que ça varie selon les gens t'as la manière de voir de penser parce que comme il l'avait dit les Blancs voient que tous les Noirs sont pareils alors que les Noirs voient que comme le nom mulâtre les Noirs peuvent

voir tout ça de différence ... que toi t'es plus clair patate patate et que nous on voit que des blancs, des jaunes, des marrons, des jaunes, des roses, des beiges, tout ça donc quand il dit qu'il veut parler des jaunes il parle des Chinois en fait il essaye de dire que selon les circonstances et selon les personnes qu'il voit on peut toujours différencier les gens mais pas les gens de l'extérieur.

41. D : Hum hum et toi là tous ces jugements qu'il porte en fait sur les gens ou sur leur façon d'être qu'est ce que t'en penses toi ? Comment t'as ressenti ça ?

42. C : Bon il a pas tort parce que y a des fois ...les gens critiquent beaucoup ou bien n'ont pas toujours les bons points de vue parce que on se ressemble pas tous certes mais généralement les gens ont toujours des préjugés mais aussi que c'est un peu, comment ça, surdimensionné sur certains faits.

43. D : Tu penses que c'est surdimensionné certains faits ? C'est à dire le comportement des gens ?

44. C : Oui c'est ça.

45. D : C'est ça ?

46. C : Oui.

47. D : Hum hum et tu penses que lui en fait il est dans ce jugement là ?

48. C : Oui pas vraiment parce que lui il est surdimensionné parce que à chaque fois qu'il parle c'est comme si qu'il prenait tout un groupe alors que dans le groupe y a des singularités donc y a peut être des personnes qui pensent pas ça ou qui ne voient pas la même chose que lui

49. D : Tu veux dire que dans le groupe donc tout le monde ne pense pas forcément la même chose ou n'a pas le même comportement ?

50. C : Hum hum c'est ça.

51. D : C'est ça que tu me dis. Donc alors son jugement à lui ... alors qu'est-ce que tu peux dire sur son jugement ?

52. C: Son jugement euh...
53. D : Puisque il juge tout le groupe.
54. C : Ah son jugement n'est pas totalement faux mais pas totalement vrai car il englobe seulement tout le groupe il n'englobe pas les singularités de chacun.
55. D : D'accord voilà bon alors justement il parle des gens, il parle du pays, est-ce que t'as retenu en fait les thèmes qu'il aborde ?
56. C : Euh oui je crois....non en fait...
57. D : Enfin certains thèmes, est-ce qu'il y a certains thèmes qui t'ont intéressé ?
58. C : Oui le fait que...déjà la manière qui est que notre pays a été fait, nos cultures, nos traditions tout ça et aussi si je me rappelle bien ce qui se passait dans ce temps là comme le fait qu'ils envoyaient des bagnards là-bas, que ils se sentaient un peu menacés ce qui signifie vous voyez que les bagnards allaient prendre leur place.
59. D : Hum hum ça donc ça c'est sur les personnes qui viennent de l'extérieur effectivement et par rapport à d'autres thématiques en fait euh tu as vu d'autres thématiques encore dans l'histoire ?
60. C : Pas vraiment.
61. D : Pas vraiment ?
62. C : Non.
63. D: Par exemple à un moment on voit sa femme. Qu'est-ce que tu penses en fait des relations... Qu'est-ce que tu penses des relations qu'il a avec sa femme ?
64. C: Ses relations sont simples, elles sont simples et que on voit que il parle de manière à sa femme de manière à ce qu'il la commande on dirait.

65. D : Hum hum il la commande.
66. C : Ben j'ai rien à dire.
67. D : T'as rien à dire. Et qu'est ce que tu penses en fait finalement de celui qui raconte l'histoire ?
68. C : Du narrateur c'est ça ?
69. D : Voilà celui qui raconte.
70. C : Ben c'est le fait que on dirait qu'il a oublié aucun détail parce que même certains dénigrement qu'il a on dirait qu'il les a rajoutés...
71. D : hum hum y a du un dénigrement ?
72. C : Oui
73. D : Hum hum qu'est-ce que t'entends par dénigrement ?
74. C : Les étrangers.
75. D : Les étrangers hein hum hum, les étrangers, il dénigre les étrangers. Et puis euh il dénigre pas autre chose non ? y a pas d'autres choses qui t'ont frappé ?
76. C : Si le fait qu'il parle des gens qui n'ont ... qui aiment ... c'est comment, les choses qui viennent d'ailleurs ça signifie qui sont plus intéressés par ce qui est hors du pays que ce qui est dans le pays, donc comme y a certaines personnes qui sont intéressées par le froid, tout ça pour lui ça paraît bizarre ou bien que certains disent que la France que c'est un paradis et que c'est pas du tout ça pour lui. Pour lui que il a un tout autre point de vue et tout ceux qui n'ont pas le même point de vue sont bizarres ou bien ne réfléchissent pas pour lui.
77. D : Ouais par rapport à son point de vue voilà et en fait qu'est ce que tu penses de son point de vue là justement par rapport à ce qu'il dit sur le pays ?

78. C : Hum ben que c'est euh qu'il a tort mais parce que c'est que chacun a son point de vue mais aussi que il a, on voit qu'il aime son pays.
79. D : Bon on voit qu'il aime son pays oui et il a tort quand il dit quoi ?
80. C : Que y a des ...que quand les Noirs passent quelques...si je me rappelle bien dans une partie il avait dit que y a certaines personnes de son pays qui sont allées en France et quand y reviennent y font comme si que ils avaient oublié le créole.
81. D : Voilà et toi qu'est-ce que tu penses de ça toi ?
82. C : Que des fois ça arrive hein, que les gens oublient ou bien peut être que c'est pas du tout qu'ils oublient mais que les personnes commencent à se remettre dans le flot comme on dit ça signifie essayer de se rappeler et que ça peut prendre du temps donc il faut pas critiquer directement la personne quoi !
83. D : Tu le trouves sévère alors à ce moment là c'est ça.
84. C : Oui y a des fois où il est sévère.
85. D : Hum hum hum hum bon est ce qu'il y a des choses qui t'ont fait rire dans l'histoire?
86. C : Oui
87. D : Alors tu te rappelles de ce qui t'a fait rire ?
88. C : (rires) Pas vraiment.
89. D : Pas vraiment ?
90. C : Non.
91. D : T'as oublié.
92. C : Oui.

93. D : Hum hum et si tu devais attribuer un thème à cette lecture, dans quoi tu mettrais en fait ce type de lecture j'ai vu que tu lisais un nombre de choses donc euh où tu situerais cette lecture là ?
94. C : Une catégorie comment ça par rapport à ...
95. D : Ah pas forcément une catégorie en fait une façon de voir la chose ...
96. C : C'est un livre qui fait découvrir...c'est un livre de découverte on peut dire parce que ça nous fait découvrir une façon de penser de quelqu'un d'un pays précis, de la culture et aussi on peut dire que c'est pas vraiment un livre drôle mais il nous livre quelques caractéristiques de...
97. D : Oui quelques caractéristiques.
98. C : De la langue qui peuvent nous faire rire ou bien les manières de pensée des autres.
99. D : Quand tu parles des caractéristiques de la langue tu parles de la langue...
100. C : Créole.
101. D : Créole hein.
102. C : Oui.
103. D : Alors justement tu disais au début que tu avais bien aimé enfin il me semble que tu as dit que tu avais repéré des passages en créole et là il y a avait notamment les dolos là tu en avais lus quelques-uns ... tu les connaissais ?
104. C : Euh pas vraiment parce que y en a certains que j'ai déjà entendu mais d'autres non.
105. D : Pas vraiment et alors... ? .... qu'est ce que tu en as pensé de ces dolos.
106. C : Que ça se caractérise bien et que certains dolos peuvent être mis pour certains ...pas pour d'autres ...que ça n'englobe pas tout ça signifie que quand on entend quelque chose qui ... ce n'est pas sûr que ce soit vrai ...

107. D : hum hum tu veux en relire un là non ? Y a celui là là non ?
108. C : J'ai pas vraiment compris.
109. D : T'as pas bien compris celui-là. Y en a que tu n'as pas bien compris donc on va on va passer à autre chose alors. Est-ce que quand tu as lu y a avait des images qui te sont apparues dans ta tête est-ce que tu as vu des scènes ...comme au cinéma tu vois mais à l'intérieur .. que tu as imaginées en lisant.
110. C : Oui.
111. D : Oui ?
112. C : Comme quand y décrivait ...euh ... c'était quoi encore certains endroits tu pouvais imaginer comment c'était et comme euh moi j'habite en Guyane tu peux imaginer facilement comment était ... tout ça quel était leur point de vue tout ça.
113. D : Facilement donc tu as vu quel type de scène ? c'était plutôt quel endroit ? Tu t'en souviens ?
114. C: Pas vraiment.
115. D : Pas vraiment hein mais t'as vu des choses. C'était plutôt des lieux parce que tu as parlé aussi de comment dirais-je de référence.
116. C : C'était plutôt des lieux.
117. D : Des lieux hein hum hum. Et tu te ...le lieu là j'insiste encore... tu fermes tes yeux...
118. C : (rires) Euh franchement...
119. D : oui...d'accord.
120. C : Euh.
121. D : Oui.

122. C : Je sais pas vraiment si c'est des souvenirs ou si vraiment que je repense à ça.

123. D : Tu sais pas vraiment d'accord donc ... si tu devais ajouter des choses toi dans cette histoire comment tu l'aurais agencée ou si tu devais imaginer une suite qu'est-ce que tu proposerais ?

124. C : Ben comme j'ai pas eu le temps de ... mais par rapport à ce que j'ai lu j'aurai essayé de faire que Atipa va nettement mieux concernant les points de vue des autres, essayer d'améliorer son point de vue et d'essayer de parler et de reprendre ce qu'il disait de manière globale et de voir que tout le monde n'est pas comme il l'a pensé ou bien comme il l'a dit. Y faut pas tout voir comme blanc et noir.

125. D : Tu voudrais qu'il reprenne son point de vue c'est ça ? Oui ?

126. C : Pas totalement mais certains points de vue.

127. D : Pas totalement. Et au niveau de l'intrigue au niveau du déroulement de l'action ?

128. C : Non j'aurais rien changé.

129. D : T'aurais rien changé t'aurais laissé cette progression ?

130. C : Hum hum.

131. D : Bon pour faire un p'tit bilan qu'est ce que ça t'as apporté toi cette lecture ?

132. C : Bon ça m'a apporté des connaissances par rapport à comme je l'ai dit au départ la manière qu'était notre pays, comment était la Guyane et comment était aussi certaines personnes avant comme on trouvait les gens et comment était comment dire ça comment était oulala oui c'est bon...comment était leur langage.

133. D : Ah oui leur langage oui la langue. Mais dis moi toi personnellement est ce que tu vois quelque chose ... toi sur le plan personnel est ce que ça t'as apporté quelque chose d'autre ?
134. C : Non pas vraiment.
135. D : Non d'accord et par rapport à toutes les lectures qu'on t'a donné à l'école si tu devais la situer celle là comment tu l'as situerais ?
136. C : Sur un niveau...
137. D : Oui au niveau de ta rencontre c'est à dire la rencontre de lecture un personnage au niveau de ce que ça t'as apporté ...voilà...
138. C : Bon c'est à dire que sur échelle de un à dix.
139. D : Oui ? ah tu notes ? D'accord oui (rires). Alors la note ? Un à dix ?
140. C : Franchement sur l'échelle de un à dix. Dix...
141. D : Ah tu mets dix ?
142. C : Non dix c'est le meilleur, on va lui mettre...
143. D : Ah bon ? ah bon ? Tu lui mets pas dix quand même ? Tu va lui mettre ?
144. C : Non (rires), non je vais lui mettre six ou sept.
145. D : Six ou sept ? Six ou sept ce qui pour le lecteur que tu es c'est ce que tu fais d'habitude tu mets des notes à tes lectures c'est ça ?
146. C : Ouais.
147. D : Oui ou non comme ça ?
148. C : Oui.
149. D : Donc six ou sept ce serait donc par rapport aux lectures que tu fais ça serait euh ça se situerait où par rapport aux autres ? Y a beaucoup de neuf dix dans tes lectures ?

150. C : Les neuf dix c'est pour les films avec beaucoup d'action.
151. D : Ah c'est des films ?
152. C : Non pas des films, des livres avec beaucoup d'action c'est ma manière de parler, désolé.
153. D : Ah ouais alors voilà c'est des livres avec action.
154. C : Oui avec beaucoup d'action.
155. D : Voilà.
156. C : Et les dix c'est plus les livres qui portent sur la connaissance qui nous apprennent.
157. D : D'accord connaissance ok ce serait plus au niveau de la connaissance. Alors en fait si je comprends bien là au niveau de l'action tu es un peu sur ta fin là alors ? C'est ça hein ?
158. C : Oui c'est ça.
159. D : Donc on revient à Atipa tu lui aurais fait faire quoi toi pour qu'il soit plus intéressant au niveau de l'action ce livre ?
160. C : Ben essayer de faire des intrigues de manière à ce que je sais pas moi que ce soit comme une sorte d'Indiana Jones à la Guyanaise.
161. D : D'accord d'accord il faudrait qu'il aille vivre des aventures, des aventures exceptionnelles ! Ok d'accord mais t'as quand même aimé un passage non dans le livre ?
162. C : Je ne me rappelle pas de tous les passages.
163. D : Non tu te rappelles pas...
164. C : De tous les passages donc je peux pas vraiment le dire.
165. D : Ah donc même comme ça...

166. C : Je peux pas vraiment le dire donc il faut que je reprenne le livre et que je me rappelle de tous les passages pour vous le dire.

167. D : Bon c'est quand même une lecture qui se situe au-dessus de la moyenne alors c'est ça ? Tu le mets au-dessus de la moyenne ?

168. C : Oui.

169. D : Si tu devais faire un lien entre ce récit et la Guyane d'aujourd'hui qu'est-ce que tu dirais ?

170. C : Qu'il y a certains passages qui quand il décrit la Guyane qui est toujours là mais que y a d'autres qui ont disparu.

171. D : Donc quand tu parles de passage tu parlais de situation ?

172. C : Oui c'est ça.

173. D : C'est ça. Donc ils sont encore là ?

174. C : Oui.

175. D: Quoi par exemple ? (Rires)

176. C: En fait c'est que je me rappelle pas vraiment de tout le livre.

177. D : Ouais bien sûr mais tu penses à quoi par exemple ?

178. C : Euh...

179. D : On a parlé par exemple on a parlé de plusieurs choses, on a parlé des autres, on a parlé des lieux, on a parlé de certains jugements qu'il avait ... tu te situes où par rapport à ça ?

180. C : Par rapport à certaines situations comment dire ça c'était trop ancien parce que franchement maintenant les situations qui peut avoir on ne les a pas comme nous on a pas peur que les bagnards prennent notre...

181. D : Les bagnards voilà on n'a pas peur des bagnards effectivement donc la situation elle est...on ne la retrouve pas aujourd'hui.

182. C : Non.

183. D : Par contre y avait d'autres situations ... t'avais par exemple ce qu'il disait des Chinois, des Brésiliens, des mulâtres tu te souviens on a parlé de ça..et là ?

184. C : Les mulâtres.

185. D : hum hum.

186. C : Oui au niveau des mulâtres lui son point de vue si je me rappelle bien c'était un peu exagéré parce que quand il disait que... parce que par rapport au livre ils disent que les mulâtres n'aimaient pas si je me rappelle bien qu'on les appelle des négresses...

187. D : Les mulâtresses n'aimaient pas être appelées négresses, voilà.

188. C : Oui c'est ça donc que lui il trouvait pas ça vraiment logique parce que dans tous les cas que après que l'esclavage s'est fait que rien que parce que la couleur de peau est à peine un peu différente ou un peu plus claire qui peut pas vraiment renier le fait que tu sois noir ou blanc, t'es toujours...

189. D : Et là toi tu penses que cette situation ou que ce type de jugement là...aujourd'hui ?

190. C : Existe toujours.

191. D : Existe toujours ?

192. C : Oui.

193. D : C'est à dire explique toi.

194. C : Bon y a certaines personnes qui aiment s'appeler négresse y a certaines qui prennent ça comme un compliment alors que y a certaines d'autres qui disent que non je ne suis pas une négresse tout ça et que comme leur couleur de peau est un peu plus claire que d'autres y se croient des fois plus belles ou plus supérieures alors que franchement ... que la logique des choses c'est que si tu te mets entre quelqu'un qui est vraiment différent que toi

si tu mets un mulâtre à coté d'un blanc on va te dire que c'est elle la noire, et si tu mets un Chinois à coté d'un mulâtre on va toujours dire que toi t'es celle qui est noire ..

195. D : Et toi qu'est ce que tu penses de ça ?

196. C : C'est un peu...

197. D : Aujourd'hui hein ?

198. C : Ah aujourd'hui c'est un peu extravagant, inutile.

199. D : C'est extravagant, inutile !

200. C : Ouais ouais parce que...oui certes vous êtes plus claires de peau mais ça ne signifie pas que vous êtes d'origine différente.

201. D : Hum hum tu penses que l'aspect physique d'une personne c'est pas ce qui est le plus important ? C'est ça que tu me dis ?

202. C : Ouais, oui. Dès que la personne est amicale ou un truc dans le genre c'est selon le caractère parce que si la personne a un mauvais caractère elle peut être la plus belle au monde la plupart des gens vont la détester.

203. D : D'accord. Bon on retient ça pour la projection dans le présent et puis y a pas d'autre chose par rapport à la situation du présent qu'il dit sur la Guyane qui pourrait te servir aujourd'hui dans le livre ? Donc ça sur les rapports entre les gens et puis ?

204. C : Aussi comme il l'a dit ... y a des Noirs qui se comportent comme des Blancs et qui font exprès d'oublier la culture et qui partent en France, y a certainement des fois c'est vrai parce que y a certaines personnes qui ont peur d'être rejetées qui ont peur d'avoir des formes de racisme où ils sont parce que comme t'es différent des autres, qui peuvent essayer de changer leur comportement ou des fois même mentir sur leur origine et c'est ça qu'il dit dans le livre il n'aime pas à ce qui paraît si j'ai bien compris et franchement il n'a pas tort pour ce coup ci.

205. D : Il n'aime pas en fait le fait qu'on essaye d'être comme un autre ?
206. C : Oui c'est ça.
207. D: C'est ça ?
208. C : Lui il dit franchement que si j'ai bien compris l'histoire qu'il faut toujours garder la culture la moins aimée au monde ou la plus extravagante qu'il faut toujours la garder et ne pas vraiment mentir sur d'où tu viens et la manière que tu es.
209. D : Donc en fait de ce livre par rapport à la situation d'aujourd'hui ... t'aurais euh...tu aurais reçu ça de lui ?
210. C : Comment ?
211. D : De Atipa c'est ce qu'il a dit ? Donc toi tu le dis aujourd'hui ? C'est ça ?
212. C: Oui.
213. D : C'est ça ?
214. C : Oui.
215. D : on peut terminer sur cette perception ?
216. C : Oui.
217. D : Bon ben c'est bien ok merci.
218. C : Merci.

## Annexe 4

### Entretiens avec les lecteurs d'Atipa

#### 4.2 Entretien avec Eliane

1. D : Donc, voilà, c'est parti ... Tu as relu le texte un peu... Donc, est-ce que tu te souviens de ta première lecture ? Qu'est-ce que t'as ressenti à la première lecture d'Atipa ?
2. E : Alors ma première lecture, déjà je me suis dit... En fait, j'savais même pas qu'y avait un livre comme ça qui existait, déjà pour commencer. Et ma première lecture, c'était intuitif, parce que je me suis dit... ça retraçait vraiment, comment dire, euh... mes ancêtres, comment ça se passait avant, tout. J'ai trouvé ça bien.
3. D : Hum hum.
4. E : Et voilà, ça m'a appris des choses en fait.
5. D : Euh, ... Quand tu dis « ce livre n'existait pas » c'est-à-dire ?
6. E : En fait, je ne pensais pas qu'y avait un livre écrit euh... Ah... En... au XIXe siècle .....
7. D : un livre en Guyane ?
8. E : Un livre sur la Guyane et mis en créole.
9. D : Et mis en créole, voilà ... Ça t'a surprise, tu le savais pas ?
10. E : Hum hum...
11. D : Donc c'était, Hum hum ... On lisait dans la classe, après tu as relu des passages .... Tu l'as relu le livre après, tu es partie avec ?
12. E : Non, j'suis pas partie avec.
13. D : Hum hum...
14. E : Non parce que j'avais déjà visualisé.
15. D : Hum hum... Tu avais déjà visualisé tous les chapitres ?
16. E : Les chapitres clés et .... en gros de quoi parlait ce livre.
17. D : Hum hum... Alors on va revenir sur tes premières impressions. Tu avais noté, donc : « après ce que j'ai lu en créole ... Voilà. « Ce livre m'a fait penser à ce que les gangans disaient au sujet du créole ». Alors, est-ce que tu peux développer là-dessus un peu. Les gangans... les grands-mères...

18. E : Franchement, ils disaient que... on savait pas... si par exemple on essayait de parler le créole devant eux, et puis... et puis genre on se trompait... On mélangeait le créole avec le français, et tout... ils disaient que avant ça n'allait pas, que avant c'était pas comme ça. Et que à l'école, ils les apprenaient un p'tit peu le français mais aussi de pas oublier leur langue qui est le créole, leur langue natale. Et nous aujourd'hui comme on est plus sujet à parler le français que le créole... on oublie quelque fois, on se trompe parce que .... On a plus ... comme c'est mélangé, tout ça. Et que comme dit Atipa, euh...je pense que le créole est mieux ! Hein...

19. D : Tu penses que la langue créole est mieux ? C'est-à-dire ? Qu'est ce que ...comment tu partages ça avec lui, justement ?

20. E : Ben justement, je partage ça, franchement bien. J'aime bien ce qu'il dit dans son livre, parce que c'est bien. Mais après, faut dire aussi que le créole reste une langue natale.

21. D : Hum hum...

22. E : Et que c'est pas forcément une langue compréhensive pour tous, voilà.

23. D : Hum hum...

24. E : Donc après on est obligé de faire un choix, soit on veut parler le créole et rester avec nos coutumes, nos diversités ou parler avec la langue internationale, qui est le..., voilà.

25. D : Ok, d'accord, ça c'est sur la langue, en fait.

26. E : Mais après, j'ai dit, moi je dis que aujourd'hui, au jour d'aujourd'hui ben... le créole ça se perd.

27. D : Hum hum... le créole se perd ?

28. E : Oui ça se perd, parce que ça... ça, ça évolue, ça change, avant y avait des mots qu'on disait pas, enfin, qu'on disait là-bas avant, et que aujourd'hui on dit plus.

29. D : Voilà, t'as repéré des mots d'ailleurs dans le texte. Il me semble, hein ?

30. E : Oui, j'avais mis que ... j'avais mis, c'est « comichon... comichon... »

31. D : Hum hum...
32. E : Ben, c'est commission,
33. D : Oui, c'est ça.
34. E : Courses, et ....
35. D : Ah oui, d'ailleurs il dit, il parle de la prononciation, je crois. Oui c'est ça ?
36. E : Voilà, et après il dit « a pa dé a ri nou a ri » nous là maintenant on dit « a pa ti a ri nou a ri »
37. D : Ah, d'accord. Ça a changé maintenant.
38. E : Oui.
39. D : Hum hum, d'accord. Et puis il y a des mots que tu avais vus encore. Hum hum...
40. E : Bof là... franchement en créole. Comme tu vois j'ai compris la plupart des... des... mots.
41. D : Hum hum...
42. E : Et que moi je lis en créole, et comme c'est ma langue natale, donc, je lis en créole et dans ma tête ça se met directement en français.
43. D : Hum hum...
44. E : Et après y a des mots que comme je ne connaissais pas, ben voilà. J'étais bloquée.
45. D : D'accord, toi tu parles créole tous les jours, tu parles avec tes amis.
46. E : Non, je parle pas avec mes amis. Je parle le français, mais chez moi c'est plus une langue parlée.
47. D : Voilà, chez toi tu parles créole avec tes parents ?
48. E : Non, je parle pas créole. Il me parle en créole, moi je réponds en français, ça c'est l'éducation.
49. D : Il, c'est ton papa, ton papa te parle en créole ?
50. E : Ma mère aussi parfois, quand elle est énervée.
51. D : Ah ah ah! D'accord. Ok, bon. Alors qu'est-ce que ça t'a fait en fait finalement de trouver du créole dans un livre ?
52. E : Ah, moi franchement, ça m'a plu, j'étais émerveillée. Parce que c'est le fait de voir que malgré la perte de la langue, y a toujours des gens qui

vont aimer, qui vont apprécier, qui vont... qui vont se ressourcer. En plus, le créole, c'est la Guyane, quoi ! Donc voilà quoi. Tout le monde, ceux qui viennent en Guyane, déjà pour commencer, ils achètent les p'tits livres pour le créole, pour savoir ce qu'on dit et tout, parce que déjà pour commencer, comme le dit Atipa dans le livre « ils disent que avant les créoles, ils ne comprenaient pas les disputes des dames, et tout...enfin que les blancs ne comprenaient pas, comme c'était en créole et tout ... et que comme il y avait une autre langue qu'était le, l'argot, l'argot, qui est parlé mais moins ici, aujourd'hui. C'est surtout utilisé pour dire...pour faire des cancans, comme c'est pas tout le monde qui connaît,

53. D : D'accord, toi t'as déjà entendu des personnes parler comme ça ?

54. E : Ben, oui !

55. D : D'accord, ok. T'as entendu parler des personnes à Montsinéry, où tu habites là, tu habites à Montsinéry ?

56. E : Oui à Montsinéry

57. D : Et à Cayenne on entend ça ?

58. E : Non, pas vraiment

59. D : C'est plutôt à Montsinéry, alors. Les personnes quand elles sont fâchées, comme ça ?

60. E : Non, c'est plutôt pour faire des cancans hein...

61. D : C'est plutôt pour faire des cancans ! D'accord.

62. E : Ah ah ah !!!

63. D : Bien d'accord, ok, donc elles utilisent des mots qu'elles n'ont pas l'habitude d'utiliser, c'est ça.

64. E : Voilà.

65. D : Hum hum,

66. E : Après y a aujourd'hui, y a avant, avant y avait, là j'ai vu qu'il parlait le créole. Mais en l'argot, bon. Alors que là maintenant, on utilise des mots français aussi.

67. D : D'accord.

68. E : Du coup c'est plus... si tu comprends, tu comprends en français et en créole, parce que c'est facile.

69. D : Hum hum...concernant les personnages là dans le texte, euh lequel préfères-tu ?
70. E : Ben, le personnage principal.
71. D : Le personnage principal, celui qu'on voit beaucoup. Euh comment tu le trouves ?
72. E : Dynamique, réfléchi, intelligent, il sait ce qu'il dit,
73. D : Hum hum...
74. E : Il sait convaincre.
75. D : Hum hum...
76. E : Et persuadé ...franchement, c'est un modèle pour tous hein... je pense hein... parce que, moi je pense que si je devais faire référence à quelqu'un dans ce livre, je prendrais le personnage principal. Parce que, il est plus... Franchement il est plus, je sais pas... mais il est plus aimé que les autres.
77. D : Hum hum.
78. E : Après les personnages...les autres personnages ça va, mais lui, il est vraiment...donc...
79. D : Mais tu lui as trouvé beaucoup de qualités, tu n'lui trouves pas de défauts,?
80. E : Si euh ...
81. D : Alors, qu'est ce qu'il a comme défauts ?
82. E : Il parle beaucoup.
83. D : C'est un défaut tu penses ?
84. E : Oui.
85. D : hum hum...
86. E : En fait... c'est parce que parfois, il oublie les gens, en fait ...quand il est dans son monde, il est dans son monde, parce que il devait aller faire le marché et il avait oublié que son ami devait manger avec eux.
87. D : Hum hum...
88. E : Du coup, il prenait du temps.
89. D : Hum hum...

90. E : Et que son ami était obligé d'aller le chercher, vu que l'heure passe ...
91. D : Hum hum ...
92. E : Et après l'heure, c'est plus l'heure.
93. D : Hum hum...
94. E : Donc voilà,
95. D : Hum hum...
96. E : Après, je l'ai pas trouvé de défaut spécial, hein ...
97. D : À part ça, il n'a pas d'autres défauts ?
98. E : Non, moi je n'y pense pas.
99. D : Hum hum... sauf, I ka palé trop ! C'est ça !
100. E : Oui, ah ah ah !
101. D : ah ah ah ! Bon,...et les autres par rapport à l'histoire ? Qu'est-ce que tu peux dire sur les autres ?
102. E : Moi ça ma choquée, que, ...comment il s'appelle, Bo...Bo... Boiso
103. D : Bosobio ! Bosobio !
104. E : Bosobio ! Ben, qui est guyanais entre autres et qu'il n'savait pas parler le créole.
105. D : Ah bon ! hum hum ! Ça t'a frappé, ça ?
106. E : Ça m'a choquée, t'habites en Guyane, t'es né en Guyane, donc ...
107. D : Peut-être, c'est une façon qu'il a de dire, non ! Tu n'y penses pas, non ?
108. E : Je sais pas, mais franchement.... même le l'ar..., même le ... l'argot, il savait pas. Il disait mais qu'est-ce que tu dis ? Après, il expliquait, il lui disait des termes, il lui disait que le créole, c'était plus « chouit » parce que le créole, il prends les mots, les mots, euh...les mots euh...« chouit » comme il dit, donc, facile et les mots durs, il les laisse au français. Et que tout le monde à sa manière de parler le créole, dès qu'on se comprend, voilà.
109. D : Hum hum...
110. E : C'est pour ça c'est simple, voilà.
111. D : Toi aussi, tu penses comme lui qu'il n'y a pas de syntaxe ?
112. E : Voilà...franchement voilà.

113. D : Pas de syntaxe, et euh...ça t'as fait rire quand il a parlé de « la syntaxe et de l'article de la mort » ? non ?
114. E : Non.
115. D : Non ça t'a pas fait rire ce passage, d'accord ..... Est-ce que à ce moment tu t'es sentie perdue dans cette histoire ? Y a des choses que t'as pas compris ?
116. E : Non, Non.
117. D : T'as tout compris, en fait.
118. E : En fait, j'ai lu, mais j'ai juste mis l'essen... l'essentiel, ce que je trouvais bon à redire.
119. D : Alors, tu avais noté en fait aussi que le créole, c'est une langue qui commence à disparaître, on vient d'en parler, voilà. Bon, ben, écoute, je t'ai déjà demandé, ce que tu pensais des jugements, euh.... Je vais te demander, qu'est-ce tu penses de son regard sur les autres, les autres communautés dont il parle et comment il en parle ?
120. E : Très objectif !! Parce que, en fait... il... il dénigre, dénigre.
121. D : Dénigre certaines personnes, oui ?
122. E : Certaines communautés, euh... ils disent, comme par exemple : il parle du chinois, il dit que le chinois il partage pas, quoi.
123. D : Hum hum...
124. E : Que il est radin. Que les blancs, ils essaient de s'immiscer dans la culture des Noirs, mais ils arrivent pas. Après les Mulâtres et les Mulâtresses, ...enfin les Mulâtres... Mulâtresses, c'est ça ?...
125. D : Ouais, qu'est-ce il dit sur les Mulâtresses ? Là...Tu te rappelles ?
126. E : C'qu'il dit ?... Je pense... qu'il dit qu'ils sont qu'ils sont pas Noirs.
127. D : Ils veulent pas être traités de Négresses, hum hum...voilà.
128. E : Voilà... qu'alors je comprends pas, parce que... les Mulâtres ok... mais c'est blanc et noir, quand même ils sont Noirs. Dès que tu es.... Même si t'as une t'ite couleur, t'es Noir quand même. Voilà.
129. D : Tu partages son point de vue sur les Négresses, voilà.
130. E : Voilà.
131. D : Et sur les Chinois, tu partages son point de vue, aussi alors ?

132. E : Oui les Chinois sont très ( inaudible 12'21).
133. D : Oui, d'accord, bon ! Euh, il parle des Indiens, il dit pas grand-chose sur les Indiens, d'accord ok Et sur les lieux quand il se promène dans la ville. Y a des ...y a des visions qui te sont apparues, t'as vu des choses ?
134. E : Oui, plutôt dans... dans les lieux publics.
135. D : Oui, toujours dans les lieux publics ... Est-ce que tu les as vu ces lieux, quand tu as lu, est-ce que ça t'es apparu ?
136. E : Oui, je m'imaginai.
137. D : Tu t'imaginai, tu as vu le lieu, quoi ? T'as vu le marché, t'as vu quoi encore ? Euh...
138. E : Après leur p'tit... Leur bar, leur restaurant.
139. D : Hum hum...
140. E : En fait ça... la façon dont est écrit le livre ça ancre vraiment les gens dans la vision des choses.
141. D : Hum hum...
142. E : C'est comme si on était juste à côté, on était spectateur, et puis voilà, on regardait les faits se dérouler.
143. D : C'est un peu comme un film à la télévision, c'est ça que t'es en train de me dire...
144. E : C'est ça en plus... la lecture ça te... ça t'ouvre l'esprit sur autre chose aussi.
145. D : Hum hum... mais tu avais déjà ressenti ça de te trouver aussi familièrement dans un livre ?
146. E : Non, mais là ce qui m'a... qui m'a... qui m'a fait ressentir familier, c'est que...parce que c'était en créole, c'est la Guyane !
147. D : Hum hum... d'accord tu te sentais plus près.
148. E : Voilà.
149. D : Par rapport à la langue utilisée ?
150. E : Voilà.
151. D : D'accord, Ok. Bon, et ce qu'ils disent sur la Guyane, l'économie guyanaise ou ce qu'on peut faire en Guyane.
152. E : Eh bien c'est valorisant, c'est valorisant....

153. D : Oui... Hum hum...ouais.
154. E : Parce que franchement, c'est vrai, parce qu'aujourd'hui, il dévisage la Guyane, que la Guyane ne sait rien faire, alors que la Guyane elle a plein de potentiel hein...
155. D : Hum hum...
156. E : Ya l'or, ... y a ...regardez toute cette nature !!!
157. D : Hum hum...
158. E : Après franchement, euh... l'économie après.... Avant je pense que au temps où il était, je pense que ça fonctionnait bien.
159. D : Tu penses que ça fonctionnait bien ! Qu'est-ce qui te donne cette impression dans le livre que ça fonctionnait bien ?
160. E : Tout le monde allait au marché... Tout le monde allait au bar... Donc que c'est que y a de l'argent, c'est sûr et certain y avait de l'argent et l'or !
161. D : Hum hum... Et l'or, qu'est ce que tu peux dire sur l'or ? Comment t'as reçu en fait cette histoire où on parle d'or en fait tout est question d'or ?
162. E : Franchement, j'aurai trop aimé être à leur époque.
163. D : Ah oui ?
164. E : Ah oui, juste pour chercher de l'or.
165. D : Ah oui ?
166. E : Parce que aujourd'hui, c'est rare, je pense, c'est rare.
167. D : Qu'est ce que...Tu les envies ces personnes là ?
168. E : Ah oui, franchement être dans les mines et trouver de l'or, comme ça, et genre même dans les rivières et tout avant... c'était magnifique !
169. D : Hum hum...
170. E : Aujourd'hui, j'aurais été riche ! Ah !
171. D : Tu as vu dans le livre qu'il cite ce fameux mot là ...
172. E : Placer ?
173. D : Voilà, ... En fait, beaucoup d'entre vous ne connaissiez pas la définition ?
174. E : Voilà, parce que voilà, comme vous disiez, comme voilà... ça a disparu hein... moi j'entends plus « site ».

175. D : Oui, on dit plutôt site d'orpaillage, maintenant ... et puis en fait on parle de l'or comme d'un métier clandestin.
176. E : Aussi.
177. D : Alors que là dans le livre, euh...
178. E : C'était comme si... c'est un travail normal !
179. D : Hum hum...
180. E : Comme avocat, huissier.
181. D : C'est comme si c'est un travail normal, et par rapport à leurs déplacements, qu'est-ce que tu penses ?
182. E : C'était un p'tit peu dur quand même hein... Deux jours pour arriver à Cayenne ou un jour, c'est quand même difficile. Parce que tu dis que là, on a aussi de la chance, parce que là, y a des voitures de locomotion, les voitures, les routes, alors que là-bas, eux ils avaient que des fleuves, les rivières pour se déplacer.
183. D : Hum hum ... et toi tu connais autant le pays que ce qu'il présentait dans le livre, c'est-à-dire : il donne des lieux ! Tu as été dans ces lieux ?
184. E : Alors, non.
185. D : Tu les connais pas les placers, enfin... les endroits qu'il cite, que ce soit sur le Sinnamary, là, ... Y en a sur le côté de l'Oyapock, y a du côté de Mana, hum hum... tu connais ?
186. E : J'ai déjà fait le tour de la Guyane, mais je ne me suis pas vraiment intéressée à ça.
187. D : D'accord, des sites précis comme ça. Qu'est que tu penses ... en fait finalement de ce qu'il dit sur l'administration ?
188. E : Alors, l'administration.
189. D : Il critique un peu, oui... il critique un peu... t'as pas trop retenu... si...
190. E : Non.
191. D : D'accord, et la ville de Cayenne, t'as retenu des choses sur la ville de Cayenne, c'qu'il en dit ?
192. E : Que franchement, que c'était une belle ville.... je pense que ça a toujours été la capitale, non ?

193. D : Oui, c'était la capitale, oui.
194. E : Et que franchement, c'est pas tout le monde qui avait cette chance d'aller à Cayenne.
195. D : Hum hum...
196. E : Donc il fallait en profiter un max... un max. Et puis voilà.
197. D : Et puis voilà. Hum hum...
198. E : Voilà.
199. D : Qu'est que tu penses des relations avec les femmes dans ce livre ?
200. E : Ah ... c'était plutôt amicaux ... franchement rigolotes.
201. D : C'est des... c'est relations amicales hein..., c'est ça ?
202. E : Après on sait pas ce qu'ils font derrière, mais je pense que c'est amicaux, tout ça...
203. D : Tu vois... tu as retenu sa femme ?
204. E : Non,
205. D : Y a une femme dans le livre, ils vont manger... c'est vrai qu'elle n'apparaît pas tout de suite ... non ?
206. E : Non
207. D : Est-ce il y a des choses qui t'on fait rire ?
208. E : Oui, quand il parle en créole.
209. D : Dès qu'il parle en créole, ça te fait rire !
210. E : Et ben, oui, parce que comme... comme vous disiez, le créole est plus riche, en fait comme si à la base c'était un récit écrit en créole.
211. D : Hum hum...
212. E : Donc du coup y a plus de .... C'est plus drôle en créole qu'en français, parce qu'en français on perd tout son sens.
213. D : Oui, c'est ça y a beaucoup de choses quand elles sont traduites, effectivement...
214. E : Y a pas la même image....
215. D : Hum hum... l'image se perd... j'suis d'accord avec toi. Et comment dirais-je, est-ce que pour toi y a un passage qui t'as plu plus que les autres ?
216. E : Non... mais quand il disait que les Négresses, ils aimaient bien boire aussi du vin comme les Blancs, enfin comme les Blancs.

217. D : Hum hum... Hum hum... Ça, ça t'a plu. Il dit aussi quelque chose à propos de ça. En fait elles boivent du vin comme les massogans hein... Et après...
218. E : En fait, ça m'a rappelé ma mère, comme elle boit tout le temps du vin.
219. D : Ah bon ! Ta maman aime le vin.... Hum hum... Voilà. Hum hum ... C'est ce passage là qui t'a plu
220. E : Et quand il parle aussi que vraiment que le créole, c'est une langue magnifique.
221. D : Ah oui ! Ca ça t'a plu ? une langue magnifique
222. E : Oui...
223. D : Hum hum...Toi, tu la trouves magnifique ?
224. E : Oui, c'est... C'est... c'est normal, parce que c'est ma langue natale, c'est pour ça je la trouve magnifique, et pas dure à parler, franchement pas dure...
225. D : D'accord, est-ce que cette lecture t'as appris, t'as apporté quelque chose ?
226. E : Ah oui, parce que franchement... Avant je ne m'intéressais pas vraiment du coup à la vie, euh... ce qui ce passait avant... j'avais aucune idée, ...aucune idée, qu'alors j'ai toujours ma mamie toujours mon papi, mais je me suis jamais posé de questions.
227. D : Tu t'es jamais posé de question sur ce qui ce passait avant en Guyane ?
228. E : Comment c'était, comment .... Là oui par contre j'ai demandé comment ils faisaient pour aller à Cayenne, quand même, parce que voilà...
229. D : Hum hum... Après la lecture, ce livre ça t'a amené à leur poser des questions ?
230. E : Oui, voilà.... Comment ils allaient à Cayenne, et tout, et c'est de là que ma mère m'a raconté qu'elle prenait le bateau, ils préféraient avoir une cousine... ou une tante... ou euh... quelqu'un de la famille pour pouvoir rester sur Cayenne plus longtemps, parce que ils devaient prendre le bateau, et c'était chiant !!!

231. D : Hum hum... Ça prenait du temps en fait de Montsinéry pour aller à Cayenne, donc ils partaient directement en bateau. Donc voilà. Ils mettaient combien de temps ? Ils te l'ont dit ?
232. E : À peu près... euh, elle m'avait dit...euh, un jour selon la marée.
233. D : Ils t'ont dit à peu près à partir de quand... ils ont pu aller par la route, non? T'as retenu ?
234. E : J'ai pas retenu... elle m'a dit quelle avait une voiture en plus.
235. D : Ouais...
236. E : Une voiture... donc ça fait pas longtemps...
237. D : Hum hum...
238. E : Elle avait une voiture et en plus elle avait son permis et tout donc...
239. D : D'accord, qu'est ce qu'ils t'ont dit encore, sur ce qui se passait avant, qu'est-ce que tu leur as demandé ?
240. E : Et en fait il y avait beaucoup de fêtes, aussi.
241. D : Ah il y avait beaucoup de fêtes à Montsinéry ?
242. E : Oui, il y avait beaucoup de fêtes, c'était convivial.
243. D : Hum hum...
244. E : Et que parce que là ... aujourd'hui....moi je ne sors plus de chez moi !
245. D : Hum hum...
246. E : Il ne se passe pas grand-chose à Montsinéry.
247. D : Ah oui, il se passe pas grand-chose à Montsinéry ?
248. E : Comme tu vois les gens, ils préfèrent la ville maintenant que la campagne donc du coup...
249. D : Et tu t'es fait décrire ces fêtes t'as demandé comment ça se passait ?
250. E : Oui, y avait du tambour, du kassékò, du lérol, y'en avait qui dansaient, y avait des repas, tout le monde faisait à manger, tout le monde amenait quelque chose.
251. D : Des repas conviviaux entre les différentes familles.
252. E : Voilà.
253. D : Et maintenant ça se fait ?
254. E : Non.

255. D : Ah non, ça se fait plus maintenant ?
256. E : Avant les 4 familles, les plus... les plus... les plus... grosses, étaient concentrées à Montsinéry. Ce sont les S., les M.... Les...C'est tout, pas trop les M., y a plus de S. à Montsinéry.
257. D : Hum hum...
258. E : Après là-bas on est tous cousins... Alors c'est bizarre...
259. D : Hum hum... D'accord, donc cette histoire t'a apporté en fait des éléments pour... pour t'amener à ....
260. E : À m'interroger plus sur la Guyane,
261. D : Oui ?
262. E : Comment ça se passait avant, comment... .. est-ce nous... est-ce que ça a changé, rapport au économique et politique, par rapport à avant. Je pense que avant c'était plus facile que aujourd'hui hein... parce que ...
263. D : Ah bon tu penses que c'était plus facile qu'aujourd'hui ? C'est ça que tu me dis !
264. E : Parce que avant tout le monde pouvait être minier, tout le monde vendait au marché... c'était voilà... parce que là en plus ... c'est vrai parce que on voit de moins en moins de créoles au marché. Ils viennent plus acheter que vendre alors qu'il y a beaucoup de trucs hein...
265. D : Quand tu dis « il y a de moins en moins de créoles » euh... tu parles de créole guyanais ?
266. E : Oui.
267. D : Voilà, parce que les gens qui vendent au marché...
268. E : C'est plutôt les Hmongs, les Chinois.
269. D : Des Hmongs, des Chinois... Mais il y a d'autres personnes, tu vas souvent au marché ?
270. E : Ah, il y a les Haïtiens, aussi.
271. D : Oui, des Haïtiens, il y en a beaucoup ou quelques uns ?
272. E : Beaucoup, mais bientôt on va dire que y aura plus... bientôt en Guyane moi je trouve que y aura plus de vrai Guyanais.
273. D : Hum hum...

274. E : De vrais Guyanais, mais vraiment purs, parce que comme c'est mélangé avec les Brésiliens.
275. D : Qu'est-ce que t'entends par Guyanais purs ? C'est-à-dire ?
276. E : Vraiment les deux parents Guyanais.
277. D : Les deux parents Guyanais, Hum hum...
278. E : Les deux parents Guyanais parce que... voilà... parce que y aura beaucoup de mélanges avec les brésiliens... nos voisins... et ceux qui viennent de l'extérieur...
279. D : Mais t'as pas l'impression que du temps d'Atipa il y avait aussi des mélanges ?
280. E : Oui, parce qu'il y avait des Mulâtresses, donc...
281. D : Oui... Hum hum... d'accord. Euh... Par rapport à toutes les lectures que tu as faites en classe qu'on t'a donné à lire etc..., si on devait situer celle là, qu'est-ce que tu aurais à dire par rapport aux autres ?
282. E : Ah moi franchement, ce serait un coup de cœur, donc je pense que j'aurais pu... j'aurais aimé faire une... enfin... une dissertation, un commentaire ou autre... voilà parce que franchement, c'est mieux d'apprendre ça l'histoire de la Guyane, les cultures, les langues et tout ... que d'apprendre du Baudelaire.
283. D : Tu penses que ça t'apporte...
284. E : Oui, ça t'apporte de la culture générale, ça apporte beaucoup de choses, hein...
285. D : Là d'accord, tu penses que ça t'apporte beaucoup sur ton pays. En ce moment tu es dans une partie de ton programme, j'imagine que tu lis en fait, on t'a demandé de lire un roman ?
286. E : Oui.
287. D : On t'a demandé de lire quel roman ?
288. E : Là en ce moment en français on lit Andromaque.
289. D : Andromaque, ça c'est une pièce de théâtre.
290. E : Voilà.
291. D : Et le roman qu'on t'a donné à lire avant, on t'a donné à lire un roman ?
292. E : Je sais que j'ai lu... C'était ... je m'en rappelle plus.

293. D : Tu t'en rappelles plus, pourtant tu l'as lu entre le mois de septembre et maintenant, non ?
294. E : Ouais... je me rappelle plus.
295. D : Le personnage principal ?
296. E : Mais je pense que c'est parce que ça m'a pas marqué, parce que on retient plus les trucs qui nous a marqué... que...
297. D : Mais par exemple Andromaque que tu es en train de lire là, euh..? Quel rapprochement tu peux faire entre ce texte là euh... au niveau de ce que ça t'as apporté?
298. E : Andromaque, aussi ça apprend ...comment euh... comment... En fait le théâtre, ça nous apprend le théâtre... après rien de spécial. Ça nous apprend aussi leur langue, comment ils parlaient leur langage soutenu et la poésie en même temps.
299. D : Hum hum... D'accord... En fait ... Y a un certain nombre de ... de... tes... tes...camarades qui ont voulu réécrire l'histoire ou la transformer, elle te convient comme ça toi ou tu aurais transformé, ou tu aurais ajouté des choses, qu'est-ce que tu aurais fait ?
300. E : Franchement, elle est mieux comme ça, justement que... je pense que les auteurs qui ont repris ce livre ils ont gardé vraiment l'identité du livre.
301. D : Hum hum...
302. E : Ils ont pas voulu vraiment changer beaucoup.
303. D : Hum hum.
304. E : Ils ont juste pris l'identité, en fait la base.
305. D : Oui.
306. E : Pour en faire des multitudes d'histoires
307. D : Hum hum...
308. E : Franchement...
309. D : Tu la trouves bien comme elle est, tu ni toucherais pas.
310. E : Non.
311. D : C'est ça ? D'accord. Et si tu avais la possibilité de rencontrer euh... l'auteur ?
312. E : Je poserais beaucoup de questions.

313. D : Ah bon !
314. E : D'abord, je demanderais : pourquoi avez-vous pas transformé tous les mots ? J'sais pas parce que la traduction en français, elle n'est pas vraiment bonne hein... non, elle est pas bonne... elle est pas bonne.
315. D : Mais attention hein... l'auteur, il n'a fait qu'écrire en créole, il n'a pas traduit son texte. Le texte est traduit par Michel Lohier ... celui que vous avez eu ...
316. E : Oui, voilà
317. D : D'accord,
318. E : Oui c'est à lui.
319. D : Oui c'est à lui que tu demanderais ça, Michel Lohier. Bon, c'est dommage, il est mort aussi. Mais à l'auteur même qui a écrit l'histoire ? Celui qui se fait appeler Alfred Parépou ... on a eu l'occasion d'en discuter, c'est pas son nom, hein ?
320. E : Non, c'est un surnom.
321. D : C'est un surnom.
322. E : Parce qu'il aimait manger les parépous... il aimait bien manger les parépous.
323. D : Hum hum... Tu fais la relation avec le personnage qui s'appelle Atipa hein...
324. E : Qui aime bien manger les atipas.
325. D : Qui aime bien manger les atipas ! ah d'accord ok! Donc tu aurais interpellé le traducteur. Mais celui qui a écrit l'histoire, qu'est ce que tu lui aurais demandé ?
326. E : Euh... plus d'attention envers euh... enfin envers euh... par rapport à Atipa envers les autres personnages, après c'est tout...
327. D : Plus d'attention, tu aurais demandé de créer un personnage, en fait d'arranger dans le personnage ce défaut que tu as vu au début, là.
328. E : Voilà.
329. D : Il a pas suffisamment d'attention pour les autres, c'est ça ?
330. E : Voilà.
331. D : Tu n'le trouves pas assez attentif, d'ailleurs.

332. E : Non.
333. D : Ce qui t'a fait passer peut-être à côté des autres personnages.
334. E : Voilà, parce que ça se fait pas, franchement... Madame c'est comme vous invitez quelqu'un à manger, vous êtes allé sur le marché, d'accord... il vous attend... il vous attend et vous êtes pas là.
335. D : Non c'est pas très sérieux, tu lui reproches ce défaut là.
336. E : Voilà,
337. D : Mais bon t'en as trouvé un certains nombre de qualités, d'accord. Est-ce que t'as quelque chose à ajouter ?
338. E : Non.
339. D : Non ça va ?
340. E : Il m'a plu, franchement..., je le conseillerais à tout le monde hein...
341. D : Ah oui, Hum hum... il existe dans la bibliothèque là, tu l'as vu ?
342. E : Non.
343. D : Non ?
344. E : Je crois pas mais il faudrait que je demande, je pense pas.
345. D : D'accord, je te remercie, c'était très bien à bientôt alors.
346. E : Au revoir, merci.

## Annexe 4

### Entretiens avec les lecteurs d'Atipa

#### 4.3 Entretien avec Francia

1. D : Alors c'est parti ! J'espère qu'on va nous entendre. Alors pour toi c'est très simple, les réponses c'est toi qui les as. y'a pas à se tromper. C'est pas vrai ou faux. C'est toi qui as les réponses d'accord ?
2. F: Oui.
3. D: Donc est-ce que tu te souviens de la première lecture que t'as faite de ce texte là ?
4. F: Heu franchement vaguement, la fin m'a plutôt heu, la fin m'a plutôt heu comment dirais-je ? J'ai été vraiment étonnée par la fin.
5. D: Hum hum Mais là à la première ... là tout au début on était en classe encore non ? tu te souviens pas ... donc c'est plutôt la fin qui t'a étonnée ?
6. F: Oui.
7. D: D'accord hum hum. Mais t'étais heu tu te rappelles pas comment ça s'est passé ? en classe là, t'étais installée quand t'as commencé est-ce que t'es rentrée tout de suite dans l'histoire ?
8. F: Oui c'était sa rencontre avec Bosobio je pense.
9. D: Oui c'est ça oui Bosobio. Hum hum.
10. F: Ben en fait la lecture pour moi d'Atipa a été plus facile seule qu'avec heu...
11. D: Que en classe. ?
12. F: Voilà.

13. D: D'accord. C'est après que tu es rentrée vraiment dans le livre. Tu es partie avec chez toi et puis tu l'as relu quand ? C'était ...
14. F: Ben le même soir.
15. D: Le même soir ?
16. F: En fait chaque fois que j'avais un temps, puisque je sais pas mais je me suis sentie attirée par le livre. Ce qui n'est vraiment pas mon cas. Je n'aime pas du tout lire mais ce livre je sais pas mais y m'a beaucoup plu en fait.
17. D: Et qu'est-ce que t'a ressenti en le lisant ?
18. F: Ben moi j'ai eu beaucoup de en fait j'ai eu beaucoup de sentiments parce que que je n'suis pas Guyanaise.
19. D: Hum hum
20. F : Je suis d'origine Surinamaïse et ben la culture Guyanaïse pour moi c'était vraiment euh c'était vraiment un truc dont je comment dirais-je c'était vraiment une culture que je ne connaissais pas pour moi je voyais la culture guyanaïse de maintenant mais je connaissais pas vraiment ce que c'était. Et dans ce livre Atipa ben j'apprends beaucoup de choses, j'ai...Y'a beaucoup d'informations mais je ne vois euh, ça m'a donné une vraie vision certes mais je ne vois pas c'que Atipa a fait ressortir dans ce livre maintenant, je ne le vois plus.
21. D: Ah tu vois pas tout ce qui y'avait dans le livre ? Tu ne vois plus rien du tout ?
22. F: Peut-être les gens qui se rencontrent au marché mais c'est vaguement puisque les gens sont très pressés c'est juste pour récupérer ce qu'ils ont à prendre et puis après ils partent. Mais sinon je ne retrouve pas du tout la culture qu'il y a dans le livre Atipa.
23. D: Et les scènes de chasse heu...
24. F: Non ça aussi ça commence à devenir rare.

25. D: C'est très rare. Le marché où on achète son poisson... tu y vas au marché toi ?
26. F: Non j'y vais pas.
27. D: Mais quand tu as dis, ça t'a apporté beaucoup de choses qu'est-ce que ça t'a apporté en fait ? Est-ce que tu peux donner des exemples ?
28. F: Ben moi ça m'a...comment dirais-je quand je dis que ça m'a apporté beaucoup c'est que y'a des choses auxquelles je n'aurais pas y pensé le créole pour lui ben ça se on le parle comme on le ressent ce n'est pas quelque chose comme le français qui est plutôt euh qu'on va chercher à comprendre et ben pour moi je ne savais pas il a dit quelque chose d'ailleurs dans Atipa : « chaque langue a ses secrets ». Ça m'a beaucoup plu cette phrase pasque j'ai trouvé que c'était totalement vrai. Ben en fait chaque chose pour moi qu'il disait dans le livre ça m'a apporté beaucoup de choses pasque je trouvais que c'était totalement vrai. Mais que maintenant c'est dommage qu'on ne voit pas euh...
29. D: C'est vrai par rapport à ton expérience ? Tu parles d'autres langues que le français?
30. F: Je parle la langue du Suriname
31. D: Tu parles la langue du Suriname ? Le Sranan Tango ?
32. F: Oui.
33. D: Et puis tu parles le créole guyanais un peu ?
34. F: Euh un petit peu mais c'est pas...pour moi c'est pas encore ça.
35. D: C'est pas encore ça et tu aimerais le parler plus ?
36. F: Oui j'aimerais le parler mais j'aurais aimé parler le bon, le bon créole.
37. D: Ah !
38. F: Celui d'ailleurs qui y a dans Atipa.

39. D: Hum hum, oui il est un peu différent aujourd'hui mais tu l'entends par exemple quand tu es dans un espace collectif. Tu l'entends cette langue ?
40. F: Oui je l'entends ...
41. D: Tu l'entends où ?
42. F: Ben dans le lycée je l'entends, quand le CPE parle de temps en temps ou bien sinon les surveillants entre eux.
43. D: Ah les surveillants parlent créole entre eux et les élèves aussi au lycée ?
44. F: Les élèves aussi mais je dirais pas que quand les élèves du lycée parlent que c'est du créole, je vois ça plutôt comme une langue entre amis mais pas ça comme du créole.
45. D: Ah bon d'accord Ok c'est ta ...c'est ta perception. Moi j'ai retenu dans tes notes le terme vision est-ce que... en fait finalement euh... qu'est-ce que t'entends par vision ?
46. F: Ben ce que j'entends de vision c'est que tout avant ma lecture d'Atipa ben pour moi je voyais la Guyane comme telle, comme une Guyane qui est ... qui venait de naître alors que dans la lecture ma vision était que ben la Guyane elle est là depuis bien longtemps, elle a son histoire à elle et c'est ce que c'est et cette vision là qu'Atipa m'a donnée.
47. D: Hum hum, tu es rentrée dans l'histoire du pays.
48. F: Oui une histoire que je ne pensais pas qu'elle avait d'ailleurs.
49. D: Qu'est-ce que tu as ressenti par rapport à cette histoire ?
50. F: Ben je sais pas trop pourquoi je dis ça pasque en lisant le livre c'est comme si je vivais c'est comme si quand Atipa racontait les histoires dans le livre c'est comme si en fait j'étais dans le livre et que j'étais juste à côté de lui juste en train de l'écouter c'est comme si j'étais invisible à côté de lui mais

lorsque j'arrête de lire ou bien enfin à la fin du livre je reviens euh je reviens dans mon monde.

51. D: D'accord. Parce que en fait t'étais dans un autre monde quand tu lisais ce livre mais est-ce que y avait des images ? est-ce que tu voyais des choses ?

52. F : Ben je voyais la Guyane totalement différemment.

53. D: Hum hum.

54. F : Je ne vois plus la Guyane comme le marché qu'il y a maintenant et en fait la manière de faire des gens, je ne vois plus, je ne vois plus ça.

55. D: Les gens ? Là y a un certain nombre de personnages dans l'histoire, donc y a Atipa y a ses amis euh enfin quel personnage te plaît le plus dans l'histoire ?

56. F: Ben moi je dirais Atipa.

57. D: Oui c'est le personnage central et en fait euh qu'est-ce que tu lui trouves d'intéressant à Atipa ?

58. F: Ben il n'a pas peur de parler je dirais, que c'est quelqu'un qui n'a pas du mal à s'exprimer et il peut décrire tout ce qu'il voit au moindre petit détail et pour moi c'est ce qui est passionnant parce que c'est grâce à ça qu'on peut rentrer directement dans la lecture et c'est tout.

59. D: Mais tu le trouves...par rapport...qu'est-ce que tu penses de ses positions ? il prend des positions à certains moments.

60. F: Ben après ses positions je sais pas trop quoi dire pasque après c'est chaque personne qui a euh qui doit savoir mais moi pour sa position je ne sais pas euh je ne peux pas me mettre à sa place et je ne vois pas euh...

61. D: Par exemple par rapport à la question des écoles religieuses, tu te souviens de sa position ? Il est contre. Qu'est-ce que tu penses de cela ?

62. F: Ben moi pour les écoles religieuses je dirais aussi que suis contre mais c'est comme je disais c'est pas tout le monde qui verra la même chose et donc

pour euh...d'une façon générale je dirai que je ne sais pas pasque c'est chaque personne à son opinion.

63. D: Hum hum bien sûr et en fait est-ce que par rapport à ses prises de position y a avait des choses que tu n'avais pas comprises dans le livre ?

64. F: Non.

65. D: Non, tu avais tout compris ? Même le ... même les dolos en créole guyanais ? Les passages qui sont écrits en créoles guyanais ? Tu les as compris ?

66. F: Les passages en créole guyanais m'ont été un peu difficiles par rapport à ben déjà que je ne suis pas Guyanaise. Ca m'a été difficile à plusieurs reprises mais j'ai su quand même un peu me repérer par rapport au créole martiniquais de mon père. J'ai su un peu me repérer mais pas trop hein.

67. D: Ah quand même, mais ta pas eu l'idée de demander à tes camarades, non?

68. F: Non.

69. D: Non. D'accord mais en fait bon même si tu comprenais pas ces passages t'étais, t'as pas été perdue dans l'histoire ?

70. F: Non.

71. D : T'as compris tout ce qui se passait ? Y avait pas de difficulté ?Est ce que avec l'échange qu'on a fait là, tu as mieux compris l'histoire y a des choses qui t'ont paru plus claires ?

72. F: Ben euh l'échange pour moi c'était plutôt un moyen de mettre en commun ou sinon les différences ce que chaque personne pensait mais je pour moi ça ne m'a pas apporté beaucoup ça m'a plus apporté la vision des autres ça ne m'a pas apporté plus pasque moi j'ai gardé la même idée que ce que j'ai ressenti quand j'ai lu Atipa.

73. D: Tu as marqué aussi sur tes notes que « ça t'a beaucoup » bon « ça t'a beaucoup cultivé sur la Guyane » voilà euh « t'avais l'impression avec tout ce que tu as appris par rapport à ce livre de devenir une Guyanaise ».

74. F: Oui.

75. D: C'est ce qui t'es arrivé ?

76. F: Oui.

77. D: D'accord et qu'est ce qui a fait que tu as mis cette remarque là ? Tu peux expliquer un peu.

78. F: Ben j'ai mis cette remarque là pasque en fait ce livre Atipa je ne sais pas je ne sais pas pourquoi d'ailleurs je n'ai pas pu le lire avant pour moi ben Atipa d'ailleurs qui est un livre en or m'a fait devenir pour moi Guyanaise pasque je vis depuis toute petite ici je vis depuis ma naissance du Surinam ici en Guyane et je ne me sentais pas Guyanaise par rapport ben à l'histoire de la Guyane je la connaissais pas du tout et je ne pouvais pas dire aux gens que je connaissais l'histoire de la Guyane en fait que je ne la connaissais pas du tout...

79. D: Oui vas-y continu.

80. F: Et lorsque je ai lu Atipa y a beaucoup de choses dont je ne savais pas d'ailleurs mais que je ne connaissais rien du tout sur l'histoire de la Guyane et qui est dit dans le livre Atipa et c'est pour ça que j'ai mis la remarque que je me suis sentie redevenir une Guyanaise.

81. D: L'histoire de la Guyane tu ... tu la connaissais pas avant de lire ce livre ? C'est à dire on ne t'a jamais fait un cours sur l'histoire de la Guyane ?

82. F: Non.

83. D: Non. Jamais ? Depuis euh t'es à l'école depuis quelle classe ?

84. F: Depuis euh la maternelle.

85. D: T'es à l'école en Guyane depuis la maternelle.

86. F: Oui.
87. D: Et jamais à aucun moment tu n'as étudié quelque chose sur l'histoire de la Guyane ?
88. F: Non c'est peut être en géographie peut être qu'on a fait euh qu'on a pris la Guyane mais c'est juste pour exemple.
89. D: Ah bon d'accord c'était un exemple !
90. F: La Guyane a toujours été prise pour moi dans les cours, la Guyane a toujours été pris comme exemple mais pour moi on rentre pas dans l'histoire de la Guyane ce qui est pour moi comme je dirais euh que c'est du gâchis parce qu'on est quand même en Guyane et on étudie pas assez la Guyane.
91. D: D'accord pour revenir à Atipa, Atipa il a un regard : il parle des personnes qui sont venues en Guyane, il parle des Amérindiens, il parle des Bushinengués? Ou des autres étrangers. Qu'est-ce que tu penses des jugements sur les autres ?
92. F: Ben je dirai que par rapport aux jugements, je dirais quand même qu'Atipa a été fort et que chaque culture en fait malgré la différence de culture entre la population qu'il y a sur la terre, ben je dirais que il est tout à fait possible de s'intégrer à une autre culture tout en euh tout en sachant qu'on a une culture bien à nous. Donc je dirais qu'il a quand même été un peu fort.
93. D: Hum hum, d'accord et par rapport à ce qu'il dit sur la ville de Cayenne, tu connais un peu la ville ? Qu'est-ce que tu penses euh ?
94. F: Ben il y a beaucoup de changements, moi c'est pour ça que j'ai dis que tout ce qu'il y a eu dans le livre Atipa , les descriptions et tout ben pour moi ça n'existe même plus ici.
95. D: Ah oui tu vois plus du tout la ville comme il l'a décrit ?
96. F: Hum hum.

97. D: D'accord et ce qu'il dit sur l'économie ou ce qui pourrait se faire en Guyane, tu te souviens de...

98. F: Euh vaguement.

99. D: Il y a quelque chose dont on a parlé, je reviens peut être sur l'échange là, y a quelque chose dont on a parlé quand on a échangé sur les lectures c'était à propos de ce qu'il disait sur les mulâtresses. Par rapport aux femmes.

100. F: Ah les différences de couleur de peau ?

101. D: Alors comment en fait finalement toi t'as perçu ça en le lisant et comment en fait tu l'as ressenti en l'échangeant ?

102. F: Ben dans le livre Atipa ben les couleurs sont très évoquées, des couleurs d'ailleurs que dans le livre certaines femmes n'assument pas mais maintenant je trouve que les filles, les femmes y assument très bien leur couleurs ils souhaitent même qu'on leur appelle euh, qu'on leur nomme comme ça par exemple les appeler négresse aujourd'hui ce n'est pas un problème mais j'ai l'impression que dans le roman Atipa ben c'est un problème.

103. D: Et pourtant y avait un camarade qui disait lors de l'échange, il parlait du cas de filles qui n'aimaient pas cette appellation les concernant. Non ?

104. F: Ben ça va dépendre aussi de la personne je dirai, si la personne euh...

105. D: De la personne qui le dit ou de la personne qui le reçoit ?

106. F: De la personne qui le reçoit. Parce que la personne qui l'a dit peut être le dit sans peut être avoir de mauvaise intention derrière mais ne connaissant pas l'histoire de la personne peut être que ça peut faire quelque chose à la personne je dirais.

107. D: Justement qu'est ce que tu penses en fait des relations entre les hommes et les femmes dans ce récit ? Par exemple, la femme d'Atipa ou les femmes justement qu'il rencontre comme ça ?

108. F: Ben c'est très familial je dirais, tout le monde s'entend, euh de nos jours venir chez quelqu'un et proposer à manger pour manger à table des repas d'ailleurs euh, des repas d'ailleurs comme par exemple le bouillon d'awara qu'on retrouve ici mais des repas de la Guyane je dirais que ..

109. D : Tu veux dire des repas du quotidien non c'est ça ?

110. F: Oui, je dirais que dans le livre c'est très familial comparé à maintenant, maintenant c'est c'est pas trop euh les gens viennent rarement chez les gens et sont rarement invités à venir prendre un repas ou autre..

111. D: Oui comme ça sans, sans ...sur le pouce tu veux dire ? C'est à dire sans pour autant qu'on les ait invité la veille quoi y arrivent et y mangent c'est ça que tu veux dire ? Ça se fait plus ça ?

112. F: Pour moi, je dirais que c'est une grande famille même si nous ne sommes pas de la même famille mais ils constituent tous une grande famille pour moi.

113. D: Hum hum d'accord donc tu veux dire qu'ils s'entendaient voilà, tu as l'impression d'une grande entente entre tous les personnages que tu vois évoluer dans ce livre.

114. F: Ouais.

115. D: Bon mais ce sont les amis d'Atipa hum ?

116. F: Ben même quand ils avaient quelques différences par rapport à leur vision ben je trouvais que c'était comme un euh c'est leur façon de réagir et tout ben je trouve que c'est beaucoup plus intéressant que maintenant.

117. D: Ah oui ?

118. F: Oui.

119. D: Et leur façon de réagir, qu'est-ce que tu entends par là ?

120. F: Ben quand Atipa par exemple n'a pas été euh... n'a pas la même vision de voir les choses que par exemple un ami à lui, ben c'est pas pour autant qu'ils

vont se prendre la tête ils vont tous les deux donner des enfin leur façon de pensée, ce qu'ils pensent alors qu'ici on peut avoir par exemple un p'tit euh une p'tite différence que les gens vont peut être se prendre la tête pour un rien.

121. D : Tu veux dire aujourd'hui en fait ?

122. F: Oui.

123. D: Hum hum ok est-ce qu'y a des choses qui te choquent dans cette histoire ?

124. F: Non.

125. D: Non ?

126. F: Non.

127. D: Et euh tu as ri ?

128. F: Oui

129. D: Ah oui ! (rires) Tu te rappelles ce qui t'as fait rire ?

130. F: Ben en fait déjà pour moi rien que la lecture d'Atipa était amusante.

131. D: Ah oui ?

132. F: De découvrir plein de choses pasque face à ce livre Atipa j'ai été totalement ignorante et donc ça m'a fait rire pasque en fait ... je suis passée à côté de choses que je ne savais pas.

133. D: Tu veux parler dans ta vie jusqu' à maintenant non?

134. F: Oui.

135. D: D'accord.

136. F: Mais après pour citer un passage exactement non je ne peux pas.

137. D : Et est-ce que en fait t'as ... je reviens sur les images là, y a des scènes en fait qui te sont apparues concernant les rencontres d'Atipa dans les lieux où il les fait euh?

138. F: Ben j'ai vaguement aperçu des images de ce qu'ils pourraient être en train de faire ou où ils se rencontraient c'est comme si hé ben dans ma lecture c'est comme je l'ai dit c'est comme si j'étais juste à coté d'Atipa mais invisible.

139. D: Alors quand il était au bar c'est comme si tu étais au bar avec lui ? C'est ça ?

140. F: Voilà.

141. D: Puis après même quand il était dans la fête là où il a été danser ?

142. F: Oui pour moi le livre il est vraiment vivant.

143. D: Il est très vivant. Hum hum d'accord. et si tu devais ajouter toi des éléments à cette histoire ou si tu devais imaginer une suite qu'est-ce que tu proposerais ?

144. F: Je ne sais pas quoi proposer mais je m'impatiente à savoir si Atipa aura bien une suite, savoir qui la fera d'ailleurs la suite d'Atipa pasque moi je trouve que Atipa mériterait une suite.

145. D: Hum hum.

146. F: Et que pour moi ce serait vraiment dommage qu'Atipa reste sur cette fin. J'aurais vraiment aimé euh... d'ailleurs moi si je pouvais si j'en avais les capacités d'ailleurs j'aurais bien aimé créer une suite pour Atipa même si c'est collectif que chacun fasse une p'tite partie mais en confrontant l'Atipa d'avant et l'Atipa de maintenant. J'aurai dis que par exemple on aurait pris un personnage qu'on aurait nommé Atipa maintenant enfin actuellement et on aurait fait la même chose que dans cet Atipa là mais de maintenant savoir ce que la Guyane en est devenue.

147. D: Tu l'aurais transporté Atipa dans les euh ...aujourd'hui ?

148. F: Une suite pour Atipa pour moi...

149. D: Ca devrait se faire aujourd'hui ?

150. F: Oui.

151. D: Et en fait par rapport aux amis qu'ils présentent alors tu aurais repris les mêmes personnages... ou euh...?

152. F: J'aurais repris, j'aurai pas forcément repris tous les, tous les personnages j'aurais peut être changer pour montrer que ben c'est pas vraiment les mêmes, les personnages ne sont pas franchement les mêmes j'aurais peut-être garder comme personnage juste Atipa.

153. D: Et t'aurais changé et donc là dans l'histoire y a que des hommes comme amis et t'aurais mis la même chose ? Tu aurais fait euh ...?

154. F: Non j'aurais varié pasque je trouve que maintenant les femmes en Guyane sont quand même assez présentes parmi les hommes.

155. D: Tu veux dire que dans le roman là elle sont...

156. F: Elles sont un peu oubliées pour moi.

157. D : Elles sont un peu oubliées ?

158. F :Oui.

159. D: Hum hum d'accord. Par rapport en fait à ce que tu m'as déjà dit tout ce que t'a apporté cette lecture j'imagine tu m'as tout dit là ?

160. F: Oui.

161. D: Donc par rapport aux autres lectures que t'as faites en classe ou des lectures que tu as faites qu'est ce que tu penses de celle-ci par rapport aux autres ?

162. F: Pour moi je dirais que qu'Atipa ben c'est le numéro un parmi tous les livres que j'ai déjà pu lire jusqu'à maintenant. Ben déjà Atipa c'est un livre qui m'a, qu'on m'a donné l'occasion de pouvoir lire et je pourrai jamais oublier ce

livre. Pour moi ben il reste le numéro un dans mon cœur d'ailleurs, c'est un livre que je mettrai en valeur pour la Guyane que d'ailleurs la valeur de la Guyane c'est plutôt pour l'or, et ben justement ce livre pour moi c'est en or le livre mais par rapport aux autres livres pour moi que je trouvais inintéressant, euh ça n'apporte rien du tout ben je trouve que Atipa c'est vraiment un bon livre, tout le monde devrait le découvrir avoir l'occasion de pouvoir le lire au moins une fois.

163. D: Mais y a quand même ... tu... tu te sens pas obligée de dire que c'est le meilleur.

164. F: Non pour moi c'est vraiment le meilleur !

165. D: Non tu n'es pas obligée. Euh ... Y a quand même des lectures que tu as faites qui t'ont apporté des choses quand même ? Réfléchis bien.

166. F: Euh ... peut être Délivrance de Tony Morisson.

167. D: Oui ? hum hum.

168. F: Mais j'ai été un peu déçue de savoir que en fait ce livre... ce livre, la fin était un peu... je savais déjà à peu près ce qui allait se passer à la fin déjà au milieu du livre.

169. D: Hum hum et c'est toi qui a choisi de lire ce livre ou on te l'a donné à lire ?

170. F : Ben parmi des œuvres, j'ai choisi par moi même de prendre Délivrance.

171. D : Ah d'accord ok ah oui c'est le travail que vous avez fait avec le professeur cette année là. C'est ça ?

172. F : Oui.

173. D : Et euh elle vous a demandé une fiche de lecture hum c'est ça ?

174. F : Oui.

175. D : Et pour revenir à Atipa quel passage tu as préféré? Quelle scène? Quelle hum... ?

176. F : Ben comme je disais pour moi c'est la fin.

177. D : Ah c'est la fin ?

178. F : Oui pasqu'en fait euh ...

179. D : Là où il s'en va là dans le dernier chapitre, le chapitre 12 là c'est ça ?

180. F : Oui.

181. D : Vraiment ? Et pourtant c'est pas Atipa qui parle je crois ...dans le chapitre 12 ?

182. F : Ben en fait lorsqu'il part de Cayenne à la fin enfin j'ai pu lire que cette histoire aurait eu une suite si jamais ils n'étaient pas tous partis et c'est ce que pour moi je trouve impressionnant, c'est que Atipa, pour moi n'aurait pas eu de fin. C'est un livre qui pour moi ne devrait pas avoir de fin d'ailleurs, c'est pour ça que je trouve intéressant de pouvoir avoir une suite pour Atipa. Ça pourrait être le retour d'Atipa sur Cayenne. Pour moi je vois vraiment une réussite pour la suite d'Atipa.

183. D : Hum hum tu vois vraiment une suite, t'insistes dessus, hein.

184. F : J'insiste. Ouais ouais oui parce qu'elle ... elle dit car je suis navrée qu'il ait quitté si vite Cayenne car s'il était resté plus longtemps nous aurions appris bien d'autres choses.

185. D : Tu es d'accord avec ça en fait c'est ça? Tu voudrais apprendre bien plus de choses ?

186. F : Oui.

187. D : D'accord ok. Alors on t'a demandé de lire Tony Morisson, on t'a demandé de lire ce roman mais c'est dans le cadre d'une activité. Dans le cours de lettres, ton professeur de lettres t'a demandé de lire un roman ? Non ? Qu'est ce que c'est ?

188. F : Ben ça a été la lecture de « délivrance » seulement que j'ai...
189. D : Ah tu n'as tu n'as lu que « délivrance » ? Mais en lettres vous avez bien étudié un classique non ? Vous n'avez pas fait une, vous n'avez pas une pièce de théâtre du 17ème ?
190. F : Ben en ce moment on est en train de l'étudier.
191. D : Voilà en ce moment et vous n'avez pas fait un roman du 19ème siècle ? Un autre roman ?
192. F : Je ne sais vraiment pas parce que c'est ...pour moi, je garde à l'esprit ... pour moi ce qui a été intéressant et pour le moment je trouve jusqu'à maintenant que on n'a pas fait de truc vraiment intéressant.
193. D : T'as pas fait de truc intéressant à l'école? Pour ce qui est de, de l'étude de texte mais la pièce du 17ème siècle la pièce de théâtre dont tu parlais c'est quoi le titre ?
194. F : Euh en ce moment je ne sais pas vraiment si c'est celle du 17 ème siècle mais en ce moment on étudie Andromaque.
195. D : Oui Andromaque. Tu te souviens de l'auteur non ?
196. F : L'auteur euh , non.
197. D : Non bon ben on va revenir à Atipa.
198. F : Ouais.
199. D : Alors si tu avais la possibilité de rencontrer justement l'auteur qui écrit Atipa qu'est-ce que tu lui dirais ?
200. F : Ben je saurais pas par où commencer, il m'aurait dit euh... je lui aurais sûrement demandé son ressenti à lui, si on a le même ressenti pour et puis savoir que ce qui l'a mené en fait à écrire cela pour nous la partager en fait.
201. D : Qu'est ce qu'il l'a amené à écrire cela pour le faire partager c'est ça ? Ce serait ça ta question ?

202. F : Oui.

203. D : Yen aurait une autre ?

204. F : Non après je pense que j'aurai fait que des compliments sur Atipa donc je pense pas que j'aurais eu beaucoup de questions.

205. D : Et justement quand euh par rapport aux compliments que tu fais sur Atipa dans le groupe là dans l'échange que nous avons eu y en a un certain nombre qui ont dit qu'ils n'aimaient pas ce livre. Tu as échangé avec eux ?

206. F : Non.

207. D : Non ?

208. F : Ce n'est pas pour moi, ce n'est pas la peine de demander. Ils auront beau expliquer qu'ils n'aiment pas ce livre ? pour moi mais pour moi ce n'est pas la peine vraiment de rentrer dans les détails parce que chaque personne est un lecteur différent.

209. D : Chaque personne à ses goûts ?

210. F : Oui.

211. D : C'est ça que tu es en train de me dire ? Bon ben qu'est-ce que tu veux dire pour conclure ?

212. F : Ben Atipa pour moi c'est un livre que tout le monde devrait découvrir. Pour moi, pour moi, c'est euh ...la base de la Guyane est centrée sur Atipa, c'est tout ce que j'ai à dire un livre vraiment en or que personne devrait négliger et ben j'espère vraiment une suite pour Atipa.

213. D : Et tu aimerais le relire ?

214. F : Oui beaucoup.

215. D : Je vais te le « re-prêter » alors. Et juste une dernière question, est-ce que tu en as parlé à ton père de ce livre ?

216. F : Non.

217. D : Non ?

218. F : Pour moi je ne parle pas de ...

219. D : De tes lectures ?

220. F : Spécialement de mes lectures, je peux te dire euh ce que j'ai ressenti sur un moment de l'histoire mais tout en donnant peut être un petit un petit euh un p'tit suspense pour pouvoir faire la personne aller lire de lui-même pasque moi je trouve vraiment qu'Atipa est très intéressant, tout le monde devrait le lire.

221. D : D'accord bon ben je te remercie.

222. F : De rien.

## Annexe 4

### Entretiens avec les lecteurs d'Atipa

#### 4.4 Entretien avec Gary

1. D : Alors voilà t'es prêt ?
2. G: Oui.
3. D: D'accord donc alors est-ce que tu te souviens de la première lecture du texte que t'as fait ?
4. G: Heu...
5. D: La première quand je suis venue là avec les livres et que vous avez commencé à lire ?
6. G: Ben ça va.
7. D: Qu'est-ce qui s'est passé cette première fois là ? Comment tu as reçu ce texte ?
8. G: Ben la première fois ben déjà on découvrait c'était qui Atipa, le personnage principal et puis ben il a rencontré un de ses amis, il a rencontré un de ses amis après il l'a invité à aller dans un restaurant je crois quelque chose du genre et puis ils ont parlé, voilà ils ont parlé et après avoir parlé pendant longtemps longtemps longtemps ben après ils se sont dit au revoir je me rappelle bien.
9. D: D'accord tu te rappelles bien du début. Ça t'a donné quoi ? Quelle impression tu as eu de cette rencontre, de ce dialogue ? Qu'est-ce que t'as ressenti par rapport à cette histoire voilà ?
10. G : Ben déjà j'ai ressenti leur convivialité parce que c'était des amis donc voilà et euh le fait qu'ils parlent d'un sujet comme ça ben j'ai trouvé ça

intéressant par contre parce que après quand on rencontre des amis nous aussi on parle hein et eux aussi donc voilà.

11. D: Voilà toi tu fais ça, tu t'es vu en train de parler à tes amis par rapport à cette histoire ?

12. G : Oui on peut dire ça.

13. D : On peut dire ça. Hum hum. Bon alors t'as réussi à lire jusqu'où en fait et la première fois et les autres fois ?

14. G : La première fois si je me rappelle bien, j'ai réussi à lire jusqu'au chapitre cinq ou trois et après ben j'ai tout lu le reste chez moi, je l'ai lu on va dire en une nuit.

15. D: Ah oui ! En une nuit ?

16. G: Je l'ai pris avant de dormir et puis j'ai commencé à le lire.

17. D: Hum hum D'accord. Tu te rappelles ce que tu avais noté sur ta fiche ?

18. G: Oui un peu.

19. D : Un peu ? Alors qu'est-ce que tu avais mis ?

20. G: Moi j'avais pas trop noté en fait.

21. D: T'avais pas trop noté.

22. G : Je me disais que tout allait rester dans ma tête.

23. D : D'accord.

24. G : Déjà la première lecture ça m'intéressait vraiment, j'ai trouvé le livre intéressant quand je l'ai lu la première fois, le début ça m'a vraiment interpellé, ensuite je l'ai lu et j'ai découvert des mots que je ne connaissais pas comme je l'ai déjà dit mais après c'est juste que j'ai eu une sensation de répétition en fait par rapport aux rencontres.

25. D : Oui c'est ça et les mots que tu ne connaissais pas, qu'est-ce qu'il y avait comme mot par exemple.
26. G : Ah oui par exemple tafiato, un tafiato je crois...
27. D: Oui tu savais pas.
28. G : ça tafiato je connaissais pas. Ah y en a eu plein hein mais là tout de suite je peux pas le dire...
29. D : Massogan ? (lecture des notes)
30. G : Oui Massogan je me rappelle je l'avais écrit, y en a plein, plein, plein, plein.
31. D : Tu l'as gardée ta fiche là ?
32. G : Non je l'avais rendue, je l'avais déposée, je l'avais rendue, ah c'est celle-là.
33. D : Voilà, voilà.
34. G : Je crois que j'ai écrit un mot.
35. D : Ah ben y avait placer , le fameux placer c'est toi oui qui as dit placer que tu n'connaisais pas voilà oui d'accord.
36. G : Voilà cham dan bang ban don bon yang ça je connaissais pas non plus. Si je devais tous les citer là...
37. D : Alors oui tu disais que n'avais aimé (l'a écrit dans ses notes de lecture et l'a dit au début des échanges) trop enfin pour un livre que t'as pas aimé t'as quand même été jusqu'au bout ... parce que en fait tu as écrit y a aucune intrigue (lecture des notes).
38. G : Moi je suis plus habitué à lire des livres où y a des intrigues parce que ça m'interpelle parce que je me demande qu'est-ce qu'il va se passer ensuite alors que là vu qu'il y avait aucune intrigue on va pas dire que je savais déjà ce

qui allait se passer mais je peux dire que je savais déjà la suite ce serait, je savais que ce serait comme chaque chapitre en fait.

39. D : Ah oui tu savais quand tu lisais ce qui allait se passer dans l'autre chapitre à peu près. Sinon pour les personnages, quel personnage te semble le plus proche de toi ?

40. G : Moi je dirais Atipa.

41. D : Atipa ? Hum hum.

42. G : Parce que moi je suis toujours en train de faire des débats avec les autres et surtout j'essaye toujours de donner le meilleur point de vue que je peux et après moi aussi des fois ça m'arrive de parler de la Guyane et quand je parle de la Guyane, moi aussi je défends la Guyane parce que y a des personnes par exemple ma sœur on parlait et elle m'a dit qu'elle elle voudrait quitter la Guyane quand elle sera grande quand elle aura son métier elle voudrait vivre à Miami et puis je lui ai demandé pourquoi et elle puis elle m'avait dit qu'elle n'aimait pas trop qu'il y avait pas beaucoup de choses à voir etc. Après vu que moi j'ai déjà vu beaucoup de choses, je pense qu'elle n'a même pas encore vu la moitié donc je lui ai expliqué que la Guyane a ses côtés et on n'peut pas la comparer aux grands pays comme les Etats-Unis les trucs du genre mais elle a toute sa richesse, son Amazonie, ses cultures voilà donc moi...

43. D : Toi donc t'as l'habitude de faire des débats avec tes camarades sur le pays, c'est ça ?

44. G : Tout le temps.

45. D : Et c'est ça que tu aimes chez Atipa ?

46. G : Voilà.

47. D : Tu trouves comment les débats qu'il mène, tu trouves qu'ils sont comment ?

48. G : À chaque débat qu'il fait moi j'étais d'accord avec son point de vue.

49. D : Ah oui ? À chaque fois t'étais d'accord ?
50. G : À chaque fois j'étais d'accord avec son point de vue parce que même aujourd'hui les problèmes [qu'il] a parlé dans ce livre sont toujours là et j'en ai déjà évoqué un donc voilà et quoi d'autres...
51. D : Le problème que t'as évoqué...c'était le... excuses-moi le problème que t'as évoqué ?
52. G : Déjà j'avais déjà parlé politique.
53. D : Voilà.
54. G : Même si c'est pas le même...
55. D: Voilà ce matin dans le débat là, tout à l'heure, d'accord ce matin t'avais parlé de politique dans le débat, t'avais déjà parlé ... Qu'est-ce qu'il y avait encore d'autre comme débat qui t'as frappé?
56. G : Moi celui sur l'économie.
57. D : Ah celui sur l'économie !
58. G : Oui.
59. D : Hum hum.
60. G : Et sur la population de la Guyane parce que ils disent que la Guyane n'a pas assez de personnes qui habitent qui y vivent mais c'est pas ça le plus gros problème en fait y a déjà d'autres problèmes à régler que en attendant la population pour moi c'était pas le plus gros problème et c'est ça aussi qu'il a dit que c'était pas le seul problème et qu'il y en avait il fallait les régler plus rapidement au lieu de penser à surpeupler la Guyane .
61. D : Hum hum, des problèmes qu'il faut régler plus rapidement. Qu'est-ce que tu vois par exemple comme problème ?

62. G : Par exemple moi je dirais l'économie parce que je vais pas dire que la Guyane est pauvre je vais pas dire ça mais je pense qu'on pourrait mieux développer l'économie de la Guyane, après voilà c'est mon avis.

63. D : Oui c'est ton avis et concernant l'avis justement alors y a des personnages qui sont pas du même avis que Atipa, est-ce qu'il y a un qui t'as frappé et aurais tu quelque chose à dire sur lui ?

64. G: Je ne me rappelle plus de son nom mais c'est quand il a fait le débat politique encore parce que la politique c'est mon truc donc quand il a fait le débat politique avec son ami, bon son ami... une connaissance, une connaissance qui essayait de convertir les autres [dans] son point de vue, il essayait de se faire entendre mais Atipa n'était pas d'accord parce que en fait lui il voulait garder les mêmes élus, élus qui y avait alors qu'ils avançaient rien donc Atipa l'a cherché et quand il l'a retrouvé il lui a donné son point de vue et à la fin lui il a avoué qu'il était pas totalement d'accord mais qu'il était un peu d'accord avec ce que disait Atipa. Et y a aussi un autre , un autre ami à lui.. je me rappelle plus, je crois ils étaient allés à, ils allaient chez sa femme à Atipa, je me rappelle plus trop et là aussi ils ont fait un débat politique...lui je me rappelle plus mais je me rappelle ils se rendaient chez Atipa et ils ont fait un autre débat politique et là encore j'étais encore d'accord avec Atipa.

65. D: Hum hum tu te rappelles pas du contenu du débat mais tu sais que tu étais d'accord avec Atipa en fait pendant toute la lecture comme tu as dis tu étais d'accord avec lui ? Pratiquement non ?

66. G : Non y a des endroits où j'n'étais pas trop d'accord mais après c'est par rapport à l'époque parce que ça date de 1885 donc et aujourd'hui on est en 2016 donc y a un grand écart aussi mais pas un si grand écart non plus. Par exemple quand il a abordé le racisme ben y a des fois j'étais pas d'accord et y a d'autres fois je l'étais.

67. D : D'accord alors concernant justement ce racisme quand tu n'étais pas d'accord ?

68. G : Ben quand lui même dans le texte et ses amis utilisaient des propos racistes, j'étais pas d'accord.

69. D: Tu trouvais qu'il y avait des propos racistes là dans le livre ?

70. G: Oui.

71. D : C'est à dire ?

72. G : Par exemple quand ils parlaient des Blancs ils étaient toujours casés dans une case et les Noirs aussi étaient casés dans une case mais en fait ils sont pas casés.

73. D : Tu as remarqué ce qu'ils faisaient en fait ils se mélangeaient pas c'est ça que tu veux dire ?

74. G : Voilà si si après il avait dit qu'il travaillait pour des Blancs, pour un monsieur je me rappelle plus trop qui devait partir mais à chaque fois quand il parlait des Blancs ou des Noirs il les casait il les mettait chacun dans une case ça c'était pour les Blanc ça c'était pour les Noirs alors que c'était pas...mais aussi y a des fois il disait qu'il fut un temps où ils s'amusaient à jouer aux dominos ensemble etc mais que heureusement si je me rappelle bien il a dit heureusement que ce n'est plus le cas un truc du chose .

75. D : D'accord et ça ça t'as pas trop plu cette façon de voir les choses, cette façon de séparer les uns des autres.

76. G : Oui ça m'as pas plu.

77. D: Ca t'as pas plu d'accord. Et par exemple ce qu'on évoquait ce matin par rapport à la question de la race et la question du jugement qu'il a sur les mulâtresses qui veulent pas être traitées de négresses là tu te rappelles de cela ?

78. G : Oui je me rappelle.

79. D : Hum hum d'accord. Comment t'as perçu ça ? Tu l'avais vu dans ta lecture ?

80. G : Oui je l'avais vu.

81. D : Et qu'est-ce que ça t'avais fait dans ta lecture ?
82. G : Ben moi par contre ça ça m'as touché parce que aujourd'hui je peux dire c'est toujours le cas parce que y a des mulâtresses que aujourd'hui quand on les dit qu'elles sont Noires elle sont prêtes à faire un débat à nous sortir leurs papiers alors que c'est leur origine et qu'elles les renient donc ça m'a un peu touché ça m'a donner une pincette et j'étais d'accord avec Atipa encore sur ça parce que c'était de la prétention et elles refusent ses origines alors que les origines il faut jamais les refuser il faut toujours être fière de ses origines et aujourd'hui encore y en a qui sont toujours dans cette perception.
83. D : Donc là par exemple parce que là tu venais de dire que tu n'aimais pas les propos racistes d'Atipa mais là ceux-là en fait tu les approuves ?
84. G : Oui.
85. D : Celui-là on peut pas dire que c'est un propos raciste ?
86. G : Non. C'est pas un propos raciste parce que il dit que les mulâtresses. Là après ça aussi c'est une case parce que là il y a chaque nom pour chaque couleur alors que voilà normalement si tu sais que tu es Noir tu es Noir, si tu sais que tu es Blanc tu es Blanc donc voilà mais après là lui ce qu'il a montré pour moi c'était que les mulâtresses avaient, pas toutes mais certaines avaient honte de leurs origines. Je me rappelle qu'elles avaient dit « regarde mes cheveux, j'ai de beaux cheveux et j'ai une peau claire » je crois, donc ça ça m'a...
87. D : Hum tu as bien retenu ! D'accord Ok. Et justement par rapport à ce qui a été dit dans le débat, y avait des choses en fait que tu n'avais pas compris quand tu as lu et qui lors du débat t'ont permis de mieux comprendre ou d'avancer ?
88. G : Oui.
89. D : Alors quoi par exemple ?
90. G : Le placer.

91. D : Ah le fameux placer !
92. G : Oui le placer.
93. D : Alors tu as vu comment qu'on était déconcerté alors parles moi du placer.
94. G : En fait le placer dans ma tête je me disais que c'était un site ...
95. D : Un endroit oui.
96. G : Un truc du genre où ils allaient travailler mais je pensais aussi qu'ils allaient extraire de l'or mais je pensais pas que c'était de cette manière là en fait.
97. D : D'accord mais y a quand même eu cette image dans ta tête avec ce mot?
98. G : Oui voilà.
99. D : Voilà tu le connaissais pas mais tu as quand même perçu qu'il était question d'or. C'est ça ?
100. G : Oui.
101. D : Et qu'est ce qui t'as fait pensé en fait à ça ?
102. G : Ben déjà comme on l'avait dit dans le débat il était mentionné trente sept fois, l'or était mentionné trente sept fois et quand il parlait du placer soit avant ou après il parlait toujours de l'or donc voilà.
103. D : Donc voilà donc ça t'a un peu orienté ?
104. G : Ça m'a mis la puce à l'oreille.
105. D : La puce à l'oreille oui. D'accord donc en fait tu as mieux compris, le fait qu'on relise, qu'on échange tu as mieux compris le livre ?
106. G : Oui voilà.

107. D: Et tu l'as lu d'une seule traite ? T'as relu ce matin t'as relu certains passages non ?

108. G : En fait je l'ai lu en une nuit mais après avant de venir ce matin je l'avais relu encore dans le bus et même devant la classe je l'avais relu encore et après on l'a relu encore à l'intérieur de la classe.

109. D : Donc tu l'avais relu dans le bus plus en attendant là en attendant et dans la classe.

110. G : Dans la classe voilà.

111. D : Et à ta relecture y s'est passé des choses t'as mieux compris ?

112. G : Oui en fait pour moi le livre le lire d'un coup pour moi c'est rapide, c'est bref donc on peut pas tout comprendre en lisant d'un coup bon peut être certaines personnes vont réussir mais moi en tout cas je peux pas tout comprendre en lisant d'un coup donc je relis certains passages où j'ai pas trop compris avant d'attaquer un autre passage ou je relis tout pour pas me perdre par exemple si je commence à lire au chapitre un et que je m'arrête au chapitre trois ben quand je vais reprendre le livre pour lire je vais reprendre au chapitre un parce que peut être peut être que j'ai oublié des choses dans le chapitre donc je les reprends eux tous.

113. D : D'accord pour ta relecture et lors des échanges là je reviens sur les échanges on avait parlé de sa convivialité qu'est-ce que t'as pensé de ça toi, de sa convivialité ?

114. D: J'étais d'accord avec ce qu'ils ont dit, il était très convivial avec ses amis et comme ils l'ont dit aujourd'hui et hier ben c'était pas la même chose parce que dans le livre il nous montre que tout le monde se parlait tout le monde se connaissait dès qu'ils allaient quelque part ils croisaient quelqu'un qu'ils connaissaient alors qu'aujourd'hui c'est pas la même chose. Là bas, avant ils se disaient « bonjour ça va ? » comme si de rien était alors qu'aujourd'hui les « bonjours ça va » c'est pas tout le monde qui le dit et c'est pas tout le monde qui répond.

115. D: Justement par rapport à ça on a dit ce matin, y a plusieurs en fait qui ont dit ça ce matin qu'effectivement y a plus cette convivialité, y a quelques-un qui ont évoqué en fait l'apport de population étrangère mais dans le roman y a quand même... tu sens qu'il y a des personnes qui viennent de l'extérieur qu'il n'connait pas vraiment.

116. G : Oui mais en fait y a ...

117. D : Comment tu sens sa position parce qu'il en parle, il parle des personnes qui viennent de l'extérieur.

118. G: Ben les gens aussi il les, pour moi les gens aussi il les a casés en fait y a certaines personnes il les a casés par exemple il avait aborder les Chinois, il avait dit qu'ils avaient appelés les Chinois pour venir pêcher parce que c'était de très bon pêcheurs mais au lieu de pêcher ben ils ont commencé à ouvrir leur commerce.

119. D : Tu te souviens aussi d'autres personnes dont il parle ?

120. G : Il a parlé des personnes, si je me rappelle bien, des Indiens les trucs comme ça.

121. D : Des Indiens ouais.

122. G : Il a parlé des mulâtres il a parlé des négresses il a parlé de beaucoup de choses hein mais tout ne me revient pas.

123. D : Hum hum et qu'est -ce que tu penses de sa relation avec sa femme ?

124. G : Euh sa femme... ben... Ah c'est une bonne question ! Je ne m'étais pas poser la question en fait. Sa femme ? Ben déjà il était convivial avec sa femme mais aussi quand il rentrait, sa femme, le manger était déjà prêt etc donc pour moi je vais dire que c'était un matcho pour moi parce que quand il rentrait le repas était prêt la femme devait le servir etc donc moi voilà mais après la femme elle se plaignait pas donc voilà.

125. D: Et qu'est-ce que tu penses de celui qui raconte l'histoire ? Celui.. y a quelqu'un derrière le personnage...

126. G : Le narrateur.
127. D : Voilà, alors ?
128. G : Ben pour moi c'est Alfred Paripou.
129. D : Oui c'est ce qui est écrit sur le livre oui c'est Alfred Parépou.
130. G : Tout à la fin du livre, à la fin il dit que dommage que Atipa ne soit plus là etc, il a dit que ses amis ce sont les amis d'Atipa qui lui avaient raconté tout ça, ça veut dire qu'il a mené son enquête et ça veut dire que Atipa quelque part c'est pas un personnage fictif, il est réel.
131. D: Ah oui, pour toi tu le vois réel Atipa ?
132. G: Oui et comment le narrateur présente tout ça moi j'ai aimé mais en même temps j'ai pas aimé parce qu'il y avait beaucoup de détails donc on se sentait vraiment, on pouvait s'imaginer dans la scène par exemple on pouvait se voir, moi quand je lisais c'était comme un film en fait avec tout les détails je pouvais voir etc donc ça m'a apporté beaucoup en fait.
133. D : Tu voyais des scènes ?
134. G : Voilà.
135. D: Carrément ? Des images ?
136. G : Oui.
137. D : Le marché, tu l'as vu ?
138. G : Oui le marché, je l'ai vu.
139. D : Qu'est-ce que tu as vu encore ?
140. G : J'ai vu...comment dire ça...le marché il avait une certaine...c'est difficile, il avait..j'arrive pas à le dire.
141. D : Tu veux parler d'une chose ?
142. G : Oui.

143. D : D'un matériel ?

144. G : Non.

145. D: Tu voyais quoi ?

146. G: Ben le marché avant, il a dit voilà, le marché il a dit qu'avant y avait beaucoup de personnes, qu'il y avait tout le temps des gens au marché, qu'il y avait tellement de gens qu'il y avait des histoires partout des fois et ben là je me suis imaginé dans cette scène. Voilà mais aujourd'hui le marché que ce soit le marché de Cayenne, que ce soit le marché de Matoury en tout cas ce sont les deux seuls marchés que j'ai vu ici, quand je suis allé, ben les deux marchés y a beaucoup de gens mais je pense pas que c'était comparable à ce que il a dit dans le texte en tout cas ce que je me suis imaginé c'était pas comparable.

147. D : Toi tu voyais beaucoup de monde dans le marché où était Atipa ?

148. G : Voilà.

149. D: Ah t'as une notion de foule ?

150. G : Voilà.

151. D : Peut-être parce que ils attendent, qu'ils ont pas du ... je sais pas quoi à un moment...ils attendent pour le poisson.

152. G: Oui ils attendent pour le poisson, il a dit qu'il y a une grand queue que lui vu qu'il connaît la personne donc il a pu les doubler mais...

153. D: D'accord donc t'as imaginé cette scène là ? Quelle autre scène t'as imaginé encore ?

154. G: Quand ils sont allés à la chasse.

155. D: A la chasse oui tu te voyais à la chasse là voilà.

156. G: Quand il venait manger avec ses amis, quand ils étaient au restaurant, au bar où ils buvaient quelque chose je me rappelle plus trop.

157. D: Là tu voyais comme un bar là en fait c'était dans ta tête tu voyais une scène ?

158. G : Voilà moi c'était comme ça que je les voyais.

159. D : La nuit était avancée en fait là quand tu étais dans ton livre non ? T'étais chez toi à ce moment là ?

160. G: Oui j'étais chez moi.

161. D : C'était avant de dormir ? C'est ça ?

162. G : Oui c'était un peu tard mais bon.

163. D: Ouais c'était un peu tard, y avait des scènes... et celle où y avait de la danse là et de la musique ? Non, t'as pas vu là ?

164. G : Euh de la danse et de la musique...

165. D : Oui oui il va dans un konwe.

166. G : Ca me dit quelque chose mais là...

167. D : Voilà là tu te rappelles pas.

168. G : Non.

169. D : D'accord. Est ce qu'il y a des choses qui t'ont choqué dans cette histoire ?

170. G : Bon déjà ce qu'il a dénoncé ça m'a, je vais pas dire que ça m'a choqué mais je peux dire que ça m'a choqué aussi parce que la manière dont il le disait et la manière...et moi je pensais pas que c'était comme ça donc ça ça m'a choqué.

171. D: Par exemple quoi ?

172. G : Euh quand il parlait des sujets de l'économie et de la politique etc ça ça m'a choqué aussi. Le racisme évoqué ça m'a choqué et quand il parlait de la religion aussi ça m'a...

173. D: Ah oui quand il parlait de la religion.

174. G : Parce que comment il en parlait...je sais pas si lui il était croyant en tout cas moi je le suis, je sais pas si lui il était croyant mais quand je lisais pour moi il était pas croyant parce que il disait : « oui avec vos sottises » etc donc voilà.

175. D: Tu le vois comme quelqu'un qui n'est pas croyant ?

176. G: Pour moi c'est un athée.

177. D : Il était athée.

178. G : Oui pour moi.

179. D : Il ne croit pas en Dieu pour toi, en fait il parle de religion à propos de l'école surtout.

180. G : Et là encore j'étais d'accord avec lui.

181. D : Ah là t'étais d'accord avec lui pour l'école!

182. G : Parce que la religion n'a pas sa place à l'école. Parce que si tout le monde venait par exemple les Chrétiens venaient avec leur chapelet, les Musulmans venaient avec leur voile etc après ils se mettent à parler religion l'un va défendre sa religion l'autre va défendre sa religion et après ils vont jamais s'en sortir et je pense que c'est ce qu'il a voulu exprimer donc moi pour ça j'étais d'accord. Il a dit qu'à l'école des sœurs on les apprenait rien, je peux pas dire qu'à l'école des sœurs on les apprend rien aujourd'hui mais vu comment dans le livre il a parlé d'une fille qui voulait se marier avec quelqu'un de longtemps plus âgé qu'elle ben et que leur prof était d'accord pour les marier ben là sur ça j'étais d'accord avec lui, voilà.

183. D: T'es souvent d'accord avec lui ?

184. G : Souvent mais pas tout le temps.

185. D: Pas tout le temps. Hum hum alors là par exemple est ce qu'y a des choses qui t'ont fait rire dans ce qui est raconté dans ce livre ?

186. G: Oui y a des moments quand il parlait créole, après y a des blagues à lui que j'ai pas du tout compris mais bon y a ceux de la classe qui m'ont dit que ça leur a fait rire donc peut être qu'on avait pas le même humour mais voilà.

187. D: T'as discuté avec tes camarades de ce livre en dehors du moment où on était ensemble ?

188. G : Oui j'en ai parlé à certains je leur ai dit que c'était un livre...déjà j'en ai parlé à ma sœur le premier jour où je l'ai reçu quand on me l'a donné.

189. D : Ah t'en as parlé à ta sœur ?

190. G : J'en ai parlé à ma sœur parce que elle m'a vu lire et elle m'a questionné dessus et je lui ai dit que ça fait partie de la culture de la Guyane ce roman.

191. D : Elle ne le connaissait pas ?

192. G : Non.

193. D : D'accord ta sœur elle est plus jeune que toi ?

194. G : Non plus grande.

195. D : Ah elle est plus âgée.

196. G : Elle est en première.

197. D : Elle est en première oulala donc elle n'le connaissait pas et toi dès le premier jour tu lui en as parlé.

198. Oui.

199. D : Et tu lui en as parlé comment ? Comment tu lui as présenté ça ?

200. G : Ben je lui ai dit que c'était un livre, je suis pas trop rentré à l'intérieur mais je lui ai dit que c'était un livre qui faisait partie de la culture de la Guyane qui évoquait beaucoup de choses parce que j'avais déjà beaucoup lu à ce moment là, qui évoquait beaucoup de choses et qui pouvait l'intéresser parce que même si elle c'est pas quelqu'un qui lit beaucoup mais je lui avais dit que

je suis sûr que ça l'intéresserait. Parce que c'est un livre... moi je vais pas dire, je vais dire oui il m'a marqué un peu le livre parce que moi j'aime ma Guyane et lui aussi donc sur ça on s'est...

201. D : Tu t'es entendu avec le personnage c'est là que tu retrouves le personnage, c'est ce que tu aimes chez lui. Mais le premier jour quand tu en as parlé avec ta sœur tu étais bien avancé dans ta lecture quand tu lui en as parlé ?

202. G Oui.

203. D : C'était après le soir alors après la nuit où tu l'as lu ?

204. G : Non j'étais au centre.

205. D : T'étais au centre du livre déjà ?

206. G : Au centre.

207. D : Premier jour t'étais déjà à la moitié !

208. G : Parce que j'avais déjà lu beaucoup en classe, je crois je m'étais arrêté au chapitre cinq non quatre voilà c'est écrit là.

209. D: Chapitre quatre oui.

210. G : Et donc après quand je suis rentré voilà je l'ai lu encore et là je lui ai expliqué. Après je lui ai dit de lire mais après j'sais pas si elle va essayer de voir pour pouvoir le lire.

211. D : Tu n'sais pas si elle va le lire d'accord. Et toi si tu devais par exemple tu devrais reprendre ce roman qu'est ce que t'ajouterais ? Qu'est ce que t'ajouterais à cette histoire toi ?

212. G : Moi si je devais reprendre le roman j'y rajouterais de l'intrigue parce que beaucoup de monde ne l'ont pas aimé, pas trop aimé en tout cas parce qu'il n'y avait pas d'intrigue, tout le monde s'était rejoint sur ça. Ben moi j'aurais mis plus d'intrigue parce que l'intrigue ça fait tenir le suspense et c'est ça qui donne envie de lire.

213. D: Hum hum, tu vois un peu ce que t'aurais fait non ?
214. G : Oui.
215. D : Oui quoi alors ?
216. G : Déjà Atipa ça aurait été un personnage bon c'est déjà un personnage de l'histoire, Atipa il aurait une histoire mystérieuse un truc du genre mais il était en continu dans le fait qu'il fait toujours des débats avec ses amis.
217. D: Tu aurais gardé les débats ?
218. G: Voilà j'aurais gardé les débats mais je [les] aurais donné plus de peps.
219. D : Voilà alors comment t'aurais fait ?
220. G : Je les aurais mis dans des scènes plus...on va dire...dans certaines scènes par exemple j'aurais fait rajouter plus de désaccord.
221. D: De désaccord voilà t'aurais insisté sur le désaccord des personnages.
222. G : Voilà et j'aurais insisté sur le point de vue d'Atipa.
223. D : Et t'aurais accentué le point de vue d'Atipa.
224. G : Voilà et moi je n'sais pas mais à la fin je l'aurais fait mourir. (rires)
225. D : Ah oui ?
226. G : Oui. Comme ça ils se diront pour moi si à la fin il mourrait en quelconque, je sais pas comment, je vois pas encore mais à la fin le lecteur pour moi il se serait dit : « ah il est mort », ça l'aurait attristé parce que c'était quelqu'un qui aimait son pays donc pour moi ça l'aurait plus touché c'est pour ça que je l'aurais fait mourir à la fin.
227. D: D'accord tu l'aurais fait mourir et tu l'aurais fait mourir comment par exemple ? Qu'est ce qui aurait provoqué sa mort ?
228. G : Le fait qu'il donne toujours son avis je pense pas que ça plaît à tout le monde donc je pense que j'aurais fait en sorte que une ou des personnes qui

n'étaient pas d'accord avec ses points de vue ou le fait qu'il parle trop bien viennent le voir et que ça dérape et qu'à la fin il se retrouve mort mais après peut être qu'à l'époque où le livre a été fait c'était pas dans le même contexte, peut être que l'auteur visait à faire autre chose.

229. D : Hum hum tu penses que c'est son vrai nom à l'auteur ?

230. G : Non ! Alfred...bon Alfred ça m'a l'air d'un vrai nom, Parépou...Parépou c'est un fruit hein.

231. D : Oui Parépou c'est un fruit.

232. G : Et après à l'époque je pense pas que fallait se faire voir, pour moi c'était comme les auteurs anonymes quand y avait les rois et tout ceux qui écrivaient sans mettre leur nom vu qu'ils dénonçaient quelque chose, et quand on dénonce quelque chose...bon après je dis pas qu'il vaut mieux se cacher mais quand on dénonce quelque chose à une époque précise ben je pense pas qu'on doit mettre son nom parce que peut être qu'on aurait la reconnaissance etc mais la reconnaissance y aura vite un problème. Parce que être reconnu trop vite ça passe pas.

233. D : Oui et pour terminer en fait est-ce que cette lecture t'as... j'ose pas trop te poser cette question parce que c'est déjà apparu t'as déjà apporté des réponses mais bon on va faire un petit bilan qu'est ce que cette lecture t'as apporté ?

234. G : Déjà ça m'a appris beaucoup de choses parce que sur le plan culturel après ça m'a touché sûr, je l'ai déjà dit, sur plusieurs sujets différents, après ça m'a marqué aussi comme je l'ai dit parce que c'est pas n'importe quel livre déjà que je lisais c'est le premier roman en créole c'est pas n'importe quoi et donc j'en ai aussi parlé parce que après si j'en ai parlé c'est parce que je l'ai trouvé intéressant que ça a fait ressortir quelque chose en moi qui a fait que j'ai voulu en parler aux autres. Mais après comme avait dit dans le débat une amie à moi qui avait dit que pour elle ce n'était pas qu'un livre parce que ça l'avait touché au plus profond d'elle parce que elle qui n'était pas Guyanaise ça l'a aidé quelque part donc moi aussi je peux dire que ce livre m'a aidé à encore plus

aimer la Guyane donc ça m'a aidé à encore plus aimer et à encore mieux la voir et ça m'a aidé à voir la richesse qu'elle a comparé aux autres pays qui ont peut être les autres pays qui ont de grosses tours etc mais la Guyane aussi a des richesses que les autres pays n'ont pas et la convivialité surtout.

235. D : oui tu penses qu'en fait finalement en Guyane on a cette qualité, on a développé cette qualité : la convivialité ?

236. G : Oui. En Guyane même si on a été beaucoup...même moi je l'ai dit qu'aujourd'hui que cette convivialité elle s'est perdue, mais je dis aussi qu'on l'a toujours, elle est quelque part aujourd'hui parce que même si on ne se dit pas tout le temps bonjour etc même si on croise quelqu'un et que demain on apprend que la personne n'est plus là ben on va se rappeler l'avoir vu et on va toujours se dire : « ah dommage que je le vois pas aujourd'hui » quelque chose du genre. Et pour moi là il a parlé de la convivialité de la Guyane à son époque en tout cas mais elle est aussi là parce que quand je vais à Cayenne et que je croise certaines personnes que je connais, pas tout le temps mais je les croise aussi donc voilà. La convivialité pour moi de la Guyane par exemple comparée à la France, comme il fait beaucoup de comparaison de la France à la Guyane, je pourrais dire que c'est pas la même chose en France et en Guyane aujourd'hui et même à l'époque.

237. D : Oui est ce qu'y a un passage que t'as préféré dans ce livre ?

238. G : Mon passage préféré...Oui.

239. D : Tu peux le feuilleter si tu veux. C'est le chapitre cinq non ?

240. G : C'est le chapitre cinq avec le politicien.

241. D : Ah voilà c'est le politicien là.

242. G : J'ai bien aimé franchement.

243. D : Ils n'sont pas d'accord en fait.

244. G : Ils n'sont pas d'accord et à la fin malgré qui n'sont pas d'accord et lui le politicien alors que il était déjà dans son retranchement pour moi c'est ça qui

m'a, c'est celui que j'ai vraiment le plus aimé parce qu'il a dit son point de vue directement sans tourner autour du pot qu'il était pas d'accord avec ce qui disait et faisait le politicien et à la fin même le politicien a avoué qu'il avait raison donc ça pour moi franchement...

245. D : C'était fort ?

246. G : C'était fort c'était mon chapitre préféré enfin c'est mon chapitre préféré.

247. D: D'accord le chapitre cinq mais c'est vrai qu'ils n'sont vraiment pas d'accord et comme tu l'mets en avant ils se quittent de manière conviviale.

248. G : Voilà alors qu'à la base bon je vais pas dire qu'il n'était pas venu en toute convivialité mais je veux dire qu'à la base il était venu lui parler parce qu'il n'était pas d'accord et à la fin ils repartent en se saluant comme s'ils étaient de vrais amis donc voilà ça pour moi c'est.. .

249. D : Ça c'est ?

250. G : C'était beau.

251. D : C'était beau d'accord c'est bien et par rapport à toutes les lectures qu'ont t'a donné à faire en classe ? Qu'est ce que tu penses de celle-ci par rapport aux autres ?

252. G : Elle est pas pareille.

253. D : Elle est pas pareille ! Alors ?

254. G : Après dans les autres histoires dans les autres livres que j'ai lu en cours ça m'apprend des choses mais dans les autres histoires j'ai étudié Andromaque, j'ai vu le dernier jour d'un condamné de Victor Hugo etc mais si on regarde les deux si on les compare les deux c'est pas du tout pareil y a aucune ressemblance mais on peut dire aussi que dans chacun quand on regarde par exemple le dernier jour d'un condamné de Victor Hugo et Atipa ben on verra que dans les deux ils dénoncent quelque chose dans le dernier jour du condamné il dénonce la peine de mort il était pas d'accord Victor Hugo, il

essayait de faire ouvrir les yeux aux autres et Atipa il était pas d'accord de comment ils parlaient de son pays de ce que par exemple quand les personnes allaient en France et qu'ils oubliaient leur langue comme si que on pouvait oublier une langue du jour au lendemain donc voilà pour moi c'est pas la même chose mais en même temps ça se rassemble mais ce livre ça m'a apporté plus que les autres livres que j'ai lus.

255. D: Ca t'as apporté plus ?

256. G: Oui.

257. D: Qu'est-ce ça t'as apporté en plus ?

258. G : Déjà la Guyane euh je l'aimais déjà je le redis encore et ben déjà là ça m'a montré que j'étais pas le seul, que je suis pas le seul.

259. D : D'accord y avait quelqu'un en 1885...

260. G : Voilà y a à peu près deux siècles en 1885 y avait quelqu'un qui pensait comme moi aujourd'hui donc après moi je dirais que tout c'est pas totalement perdu voilà.

261. D : C'est bien, tu as quelque chose à ajouter ?

262. G : Euh sauf que j'aimerais rencontrer Alfred Parépou.

263. D : Ah c'est la question que j'allais te poser justement, est-ce que tu aurais aimé le rencontrer tu vois ! ... alors tu aurais aimé le rencontrer ?

264. G : Oui.

265. D : Et justement qu'est-ce que tu lui dirais ? Par exemple on fait venir l'auteur tu sais comment ça se passe là voilà...avec des questions...

266. G : Moi je lui aurais dis que j'ai pas trop aimé son livre, j'ai pas trop aimé comment il l'a fait mais je lui dirais aussi que je l'ai aimé, je l'ai aimé sans l'aimer si vous me comprenez. Je lui aurais demandé plus d'explications et pourquoi pas j'aurais fait un débat avec lui aussi pour voir son point de vue pour voir si on était vraiment d'accord sur tout après je l'aurais questionné

pourquoi il l'a fait, la première question que je lui aurais posé c'est pourquoi il l'a écrit même bon si je pense avoir la réponse mais je voudrais avec ses mots sa propre réponse, est-ce qu'il pensait que ça allait être lu deux cent ans après et que ça allait marquer d'autres personnes voilà la question que je lui aurais posé.

267. D : Et en fait d'après toi pourquoi il a écrit ce livre en fait ?

268. G : Pour moi il a écrit ce livre pour dénoncer, non si on lit chaque chapitre à chaque chapitre je vais pas dire qu'il y a une morale mais à chaque chapitre y a quelque chose à en tirer parce que à chaque débat y a quelque chose à en tirer donc pour moi il a voulu faire réfléchir le lecteur et même il l'a écrit en créole il l'a pas écrit en Français même si y a la version Française aussi mais donc le fait qu'il l'ait écrit en Créole pour moi c'était aussi pour montrer que le Créole a sa place dans la littérature même si c'est une langue que tout le monde parle comme il veut donc voilà.

269. D : C'est bien ! Bon on peut arrêter ?

270. G : D'accord.

## Annexe 4

### Entretiens avec les lecteurs d'Atipa

#### 4.4 Entretien avec Marc

1. D : Oui alors tu te rappelles ? Vas-y répète moi ce que tu viens de dire là sur ta première lecture. Donc tu es rentré...le personnage qu'est-ce qu'il fait ?
2. M: Ben durant le début c'est que Atipa commence à...j'ai la tête à autre chose c'est pour ça en fait...
3. D: T'as la tête à autre chose.
4. M: C'est par rapport à, qu'au début de l'histoire...hé ben c'est que je parle du livre ou de l'histoire ?
5. D : Tu parles du livre ou de... des deux. L'histoire, comment tu la vois ...
6. M : Alors l'histoire d'Atipa c'est quelque chose d'intéressant parce qu'il nous plonge dans quelque chose, c'est que on dirait par moment qu'il suit son chemin ça prend la campagne, on dirait qu'on est avec lui en train de...on est avec lui où il passe, il nous fait rencontrer des personnes, savoir qui sont ces personnes, des caractéristiques et ça nous fait savoir qu'on est en Guyane, l'histoire de la Guyane, son passé et comment elle a commencé à se développer, comment ça a grandi.
7. D : En fait là, à un moment, t'as marqué là sur tes notes là, t'as marqué c'est intéressant d'un point de vue au niveau de la langue créole voilà, qu'est-ce que tu veux dire là ?
8. M : Oui parce que ça veut dire par exemple, le créole c'est une langue plutôt maternelle, bof ces temps-ci ça devient plus une langue de rue donc malheureusement...
9. D : Une langue de ...

10. M : De rue.
11. D : De rue ?
12. M : Bof au niveau de cette génération qu'on a là, on dirait qu'on voit vraiment que ça se dégrade peu à peu.
13. D: Oui ?
14. M : Ca fait de la peine de le voir, c'est que au moins parce que nous comme on n'a pas l'habitude d'en parler on ne sait pas forcément comment on ...l'écrire alors ça nous fait découvrir comment on l'écrit et par rapport à la façon dont on l'écrit savoir si on se trompe si on écrit bien les mots, certains oui certains non ou les fautes que l'on fait.
15. D : D'accord, toi quand tu envoies des messages là (il vient juste de manipuler son téléphone) tu les envoies en Créole ?
16. M: Oui ça dépend avec qui. Par exemple si j'ai l'habitude de parler en Créole avec la personne oui je donne des expressions.
17. D : Donc pour revenir à Atipa, tu trouvais que c'était intéressant le fait que ce soit écrit en Créole ou qu'il y ait des phrases en créole dans le roman ? C'est ça que tu veux dire ?
18. M : Oui comme ça les phrases qu'on pourra noter, on saura si on se trompe ou pas ça nous donne encore plus de savoir.
19. D : C'est ce que tu entends par ce que tu as écrit là : « actualiser la culture Guyanaise » ?
20. M : Voilà.
21. D : ... Est ce qu'il y a des choses que tu n'avais pas compris dans le livre et que tu as compris après ?
22. M: Y avait un mot que j'avais pas compris je crois.
23. D : Tu avais noté ?

24. M : Je l'avais écrit sur ma feuille.
25. D : Sainnemari.
26. M : Oui je me demandais pourquoi des fois...pourquoi le nom des villes s'écrivait différemment.
27. D : Non, c'est parce qu'en fait, il les écrit comme on les prononce en créole. En créole, tu ne les prononces pas tout à fait comme...en tout cas pas à cette période là tu ne les prononçais pas comme maintenant.
28. M: Ah bon ?
29. D : Ils disent bien : « Sainnemari », tu vois ? Et « Goré » tu as noté ce mot là bon voilà c'est un poisson le « goré ». Est-ce que toi ça t'a plu cette lecture ?
30. M : Oui c'est intéressant parce que en même temps pendant qu'il fait sa promenade, on sent qu'on est en compagnie de lui et qu'on suit le chemin avec lui et que en même temps que pendant ces gens qu'il rencontre c'est qu'il y a plusieurs contextes tu sais que pendant qu'il rencontre ces gens on suit la discussion et dans la discussion, en fait, ça nous apprend des choses qui se sont passées pendant la guerre, la traite négrière et le commencement de la fondation de la Guyane.
31. D : Oui, d'accord. Donc en fait il t'apprend des choses sur l'histoire ?
32. M : Voilà sur la culture Guyanaise, son passé, son histoire.
33. D : Hum hum et comment tu l'as trouvé ce personnage, Atipa ?
34. M: C'est quelqu'un de plutôt calme, de quelqu'un de sociable, qui connaît beaucoup de monde, qui a peut être bien vécu et qui a un point de vue assez spécial, intéressant, une façon voir les choses.
35. D : Une façon de voir les choses, c'est à dire ?
36. M : Par exemple son point de vue sur la politique ou les soucis qui se passent dans le pays à l'époque pendant la traite négrière, les ...

37. D : Ça, c'est après hein, ça concerne la période qui suit, c'est après ...
38. M : ...
39. D : D'accord ... mais enfin bon et les autres personnages qui apparaissent ? Tu les trouves comment ?
40. M : C'est que...ils sont intéressants parce que c'est grâce à eux, on dirait que c'est eux qui entre-vivent l'histoire de la Guyane, qui nous font la connaître.
41. D : Et t'as échangé avec tes camarades sur cette histoire non ?
42. M : Oui vite fait avec Jennifer on a parlé. (Il s'agit d'une de ses camarades).
43. D: T'en as parlé quand ?
44. M: C'était après la deuxième séance.
45. D : Après la deuxième séance ouais et en fait t'as mieux compris le fait d'échanger ou t'es resté sur la même lecture...t'avais déjà tout compris auparavant ?
46. M : Bof j'avais pas tout compris, c'est pas que j'ai pas tout compris mais j'ai pas eu vraiment l'occasion d'approfondir sur la lecture.
47. D : Hum hum d'accord OK et tu te rappelles de l'intervention qu'on avait faite ensemble là ? Quand a parlé non ? T'étais là ?
48. M : Oui.
49. D : Qu'est-ce t'as pensé de cet échange ?
50. M : Que c'était bien, c'était pour savoir à propos de comment les gens ont trouvé le livre parce que plus on a de point de vue plus on saura si le livre plaît aux gens ou pas.
51. D : Y avait des décalages quand même entre certains camarades et toi ?

52. M : Hum hum, certains ont aimé, certains n'aimaient pas parce que c'est plutôt ça dépend du goût de la personne.
53. D : Et qu'est-ce que tu penses justement des critiques qui ont été faites sur Atipa? Tu t'en rappelles ?
54. M : Oui.
55. D: Qu'est ce qu'on a dit sur lui ?
56. M: C'est plus justifié par rapport au goût des gens ils ont le droit ou non d'aimer ou pas.
57. D: Hum hum, oui bien sûr !
58. M: Parce que chacun a ses goûts et puis ses...
59. D: Ses goûts et ses couleurs ?
60. M : Ses principes.
61. D : Ses principes? Et y en a qui ont dit que Atipa les a fait rire, il t'a fait rire toi ?
62. M : Oui.
63. D : Ouais ? Tu te rappelles à quel passage tu as ri ?
64. M: Oui c'est quand il dit que par exemple l'âne, comme si ça sert à rien de faire un âne aller à l'école parce que ça va le faire devenir bourrique...en plus parce que la plupart des dolos en créole ça nous parle un peu plus de l'histoire, ça veut dire que par exemple c'est comme un peu c'est pas de la philosophie mais en même temps oui c'est de la philosophie par exemple quand ça parle de quelque chose qui n'a rien à voir avec la chose mais qui veut dire la chose, c'est ça.
65. D : Et ça t'as trouvé ça intéressant ? Toi tu aimes bien cette démarche là ? C'est quelque chose qui... tu penses que ça t'apporte quelque chose? Donc c'était les dolos qui t'ont fait rire et ...y a avait autre chose en fait que certains

camarades trouvaient par rapport à Atipa là sur des paroles qu'il avait vis à vis de certaines personnes, ils ont utilisé un adjectif qui est quand même assez lourd, ils ont dit qu'il était raciste, toi tu penses qu'il est raciste Atipa ?

66. M : Bof au niveau ... c'était pas raciste...au niveau du point de vue de notre époque c'est un peu plus raciste de parler des gens comme ça mais Atipa c'est parce que la plupart des fois il va dire par exemple appeler les gens « Blancs » ou des trucs comme ça c'était à l'époque le moyen de définir la personne et pas d'être raciste, définir comment elle est, la décrire.

67. D : Mais il dit quand même des choses sur certaines personnes ? Oui tu te rappelles ?

68. M : Non j'ai pas lu jusque là madame.

69. D: Donc je veux dire pour toi Atipa il était pas raciste ? Il a pas tenu des propos racistes dans les extraits que tu as lu ?

70. M : Dans l'extrait que j'ai lu non pas encore.

71. D: Non donc tu n'étais pas d'accord avec certains qui ont dit ça ?

72. M : Oui.

73. D: Tu vois là tu avais relevé un dolo, regarde voir. Pourquoi tu avais relevé celui-là ?

74. M : Oui.

75. D: C'est celui-là que tu veux dire ?

76. M : C'est comme celui-là par exemple : « Zorey pa koupé rot a si tet pas i gain ». C'est par exemple si on doit séparer les oreilles, la tête, ça n'a rien à voir les trucs comme les cancans mais le dolo veut dire « zorey pa koupé rot asi tet » c'est comme par exemple les cancans c'est pas parce que tu l'entends que c'est vrai alors que quand par exemple les oreilles, les têtes, les yeux ce que tu vois, tu peux le dire que c'est vrai mais ce que tu dis et que tu entends c'est peut-être pas vrai c'est ça le truc.

77. D: Et celui-là t'a plu ? C'est pour ça que tu l'as relevé ?
78. M : Oui parce que en même temps c'est que c'est drôle et ça rend un peu plus ironique la chose, ça ne part pas, ça n'a aucun rapport avec la chose mais ça veut totalement décrire et ça donne un sens à la chose alors que ça n'a rien à voir.
79. D: Et tu aimes bien comme ça un texte qui vient donner du sens à la chose ? D'accord à part ces dolos là, qu'est-ce que tu as encore aimé dans l'histoire ?
80. M: C'est tout.
81. D : C'est tout.
82. M : Comme je suis pas allé loin dans la lecture.
83. D: Hum hum, est-ce que toi en fait quand tu as lu y avait des images ? Est-ce que tu voyais la scène ?
84. M : Ben oui quand je lis moi je...parce que comme la plupart des lecteurs on a pas besoin d'images pour se signifier c'est au niveau du point de vue mental que quand pendant qu'on lit on se fait la scène dans la tête comment ça se passe par exemple Atipa qui va quelque part quand...on imagine dans la tête quand il va au marché ou qu'il y a quelqu'un qui habite près du marché, qu'y a deux trois vieux assis, ils commencent à parler de tout de rien..
85. D: Et tu l'as vu toi ? Tu l'as vu, tu l'as imaginé dans ces scènes là?
86. M :Oui.
87. D : D'accord. Si toi tu devais en fait écrire ou imaginer une histoire comme celle là qu'est-ce que tu proposerais ? Tu te vois raconter une histoire comme ça ?
88. M : Oui.
89. D: Oui, alors qu'est-ce que tu proposerais ?

90. M: j'sais pas euh le racisme un truc comme ça...
91. D: Le ?
92. M: Le racisme ou ...
93. D: Tu parlerais du racisme ?
94. M: Oui.
95. D: Hum hum c'est intéressant qu'est ce que tu...comment tu le traiterais ce sujet là ?
96. M : C'est par rapport à en même temps faut pas s'étonner à ce qui arrive dans le monde par exemple les attentats, les trucs comme ça. En gros il parlait ... que franchement maintenant faut vraiment plus s'étonner à ce qui arrive parce que bien avant les gens jugeaient les gens selon par rapport à leur couleur donc...
97. D : Oui vas-y continue.
98. M : Mais en même temps c'est que les trucs qui m'a choqué...je dis choqué ça m'a pas vraiment choqué en même temps d'accord ça fait quatre cent ans d'esclavage mais faut pas seulement se baser sur les personnes de couleur blanche parce que y en a des personnes qui sont noires qui sont racistes avec les personnes blanches ou par exemple les noirs avec les chinois. Bon chaque population, chaque couleur a son défaut et ses qualités. Mais les gens aiment trop regarder les défauts des gens. Par exemple maintenant c'est pas parce que il y a eu le racisme il y a quatre cents ans que je vais aller agresser quelqu'un d'une couleur blanche, elle n'est pas fautive, je n'existais pas, elle n'existait pas.
99. D : Oui c'est comme ça que tu vois la chose. D'accord et est-ce que cette lecture t'a appris justement quelque chose par rapport à ça ou tu avais déjà cette idée là ?
100. M : Non c'est que ça élargit la façon de pensée.
101. D : Ça t'a élargi là ta façon de penser là, tu penses ?

102. M : Oui parce que comme on dit que les livres apportent le savoir.

103. D : Là ça t'a apporté plus de savoir celui-là ?

104. M : Oui ça m'a apporté plus de culture au niveau de la culture Guyanaise ou de la culture...

105. D : Et par rapport aux autres lectures qu'on t'a donné à lire ?

106. M : Bof la plupart des lectures abordées en classe c'est plutôt pour nous faire savoir ce qui s'est passé à l'époque ou ce qui s'est passé dans la France c'est plutôt ça ou ce qui se passe dans le monde, pour nous informer de ce qui s'est passé ou de ce qui se passe. Le truc qui est un peu inintéressant, c'est qu'il faut toujours se baser sur le passé c'est ça d'accord il faut pas oublier pour nous rappeler ce qui s'est passé n'essaye pas que ça se reproduise mais en même temps pour faire un bon en avant il ne faut pas garder le pied en arrière.

107. D : Tu veux dire que ...en fait on te propose trop d'histoires passées.

108. M : Voilà il faudrait égaliser les choses. Parce que c'est intéressant par exemple faut pas se baser seulement sur les œuvres toutes... je dis pas qu'il faut plus en en faire. Un peu c'est bien mais beaucoup c'est trop. Par exemple ne serait-ce que maintenant si on se base que sur les faits qui se sont passés là ces temps-ci y en a beaucoup qui sont sortis et y en a encore qui sont dans les ... y a beaucoup de romans ou d'écrits ou d'œuvres fantastiques qui sont écrites ces temps-ci, y a pas longtemps ou qui sont plus récentes donc faut prendre ça aussi parce que ça c'est gâché ça y a des œuvres qui sont magnifiques.

109. D : Des œuvres...

110. M: Bien écrites, bien fondées, basées sur des faits... pas des faits réalistes mais comment on peut dire ça...bien composées.

111. D : D'accord en fait là tu les situerais comment ? Tu situerais comment ta lecture d'Atipa par rapport à ces œuvres ?

112. M : C'est déjà bien parce que par exemple on a toujours fait quelque chose...parce que en Guyane comme on a la nationalité Française c'est parce

que nous on nous fait savoir plutôt les choses qui se sont passées, on nous fait pas beaucoup savoir les choses qui se sont passées en Guyane, l'histoire de la Guyane pendant la guerre ou qu'est-ce que la Guyane a fait ou qu'est-ce qui s'est passé en Guyane, on nous fait plus savoir ce qui s'est passé en France, ailleurs. La plupart des Guyanais réclament que on n'en apprend pas beaucoup à l'école sur notre histoire alors que c'est pas un pays mais même si on a la nationalité française on nous fait plus savoir des trucs d'ailleurs que d'ici. Ce qui est intéressant ça donne une touche de culture.

113. D : Donc toi en fait lycéen en seconde, tu estimes que jusqu'à maintenant tu n'as pas, on ne t'a pas appris assez de choses sur la Guyane ? C'est ça ? C'est ça que tu es en train de me dire ?

114. M : Voilà.

115. D : Oui. Tu parles de l'histoire, de la géographie ou... tu englobes aussi la littérature ?

116. M: En gros tout voilà parce que aussi ça aurait été bien de faire un ...

117. D : Ça aurait été bien de faire un peu ?

118. M : Tu sais un peu plus de culture.

119. D : Et qu'est-ce que t'aurais vu alors ? Qu'est-ce que tu aurais proposé à ce moment là pour que il y ait...

120. M : Par exemple de la littérature Guyanaise, par exemple l'histoire de Aimé Césaire...

121. D : Mais Aimé Césaire il est...

122. M : Il est mort.

123. D : Il est né dans un autre pays que la Guyane, tu le sais ? Et pourquoi tu proposes Aimé Césaire ?

124. M : Parce que c'est quelqu'un qui a fait... parce que y a beaucoup de gens que même si c'est pas dans ce pays ils ont aidé à faire un pas en avant.

125. D : Oui...euh...alors c'est pour quel pas en avant par exemple que tu le cites lui ?

126. M : Je crois que c'est pas...non c'est Victor Schoelcher.

127. D : Non mais tu disais quelque chose de bien là, t'étais bien parti.

128. M : C'est pas l'indépendance mais le...

129. D : Non t'étais bien sur la question mais comment en fait finalement tu le connais comment ?

130. M : C'est par exemple...par rapport à mon père je sais pas et je regardais sur...

131. D : Ouais parce que tu m'as dis que tu n'avais pas étudié d'oeuvre guyanaise à l'école jusqu'à maintenant et tu me parles d'Aimé Césaire donc tu en as entendu parler en dehors de l'école ? C'est ça ? Qu'est-ce que tu connais de lui ?

132. M : Que c'est un homme je crois qu'il a souffert je crois ce monsieur, il a été en prison non ?

133. D : Hum hum. Mais euh...

134. M : Non ça c'est Mandela.

135. D : Hé ben tu connais des gens !

136. M : Moi bof les grandes personnes historiques qui m'ont plutôt marquées c'est les personnes qui ont lutté pour la diminution du racisme c'est plus ça : Mandela, Victor Schoelcher, y a qui d'autre ? Celle qui a été arrêtée...c'est Aretha Franklin, ouais Aretha Franklin et y a aussi Martin Luther King junior.

137. D : Là en fait tu me parles des gens qui ont pris position pour la question raciale? C'est une question qui t'intéresse ?

138. M : Hum hum.

139. D : Et en fait tu penses que par exemple en littérature ça serait bien que...

140. M : Non pas vraiment parce que on a pas que des personnes noires qui étudient en Guyane y a un mélange de tout bof après en même temps c'est pour ça que je me dis...

141. D : oui ?

142. M : Un peu c'est bien beaucoup c'est trop.

143. D : Voilà un peu c'est bien et est-ce que tu as lu un peu ?

144. M : A peine, même pas.

145. D : T'as lu « même pas ».

146. M : C'est plutôt parce que les jeunes pour moi les jeunes comme ils commencent à partir en machin ...que il faut leur faire comprendre que la vie c'est comme ça.

147. D : Ils commencent à partir en quoi ? Qu'est-ce que tu entends ? Partir en quoi ?

148. M : C'est plutôt par exemple les gens ils pensent plutôt à aller en...je sais pas ils pensent plutôt à aller faire la fête, ils disent qu'ils n'aiment pas l'école alors que moi non ... j'aime pas l'école mais c'est l'école qui va me donner travailler demain, moi je vais pas tout le temps rester vivre chez mes parents.

149. D: Donc l'école va te donner un travail demain.

150. M : C'est ça donc après ça aurait été mieux de leur faire montrer ces choses là que avant les gens ont beaucoup souffert alors que maintenant on a la vie bien faut pas exagérer non plus, c'est pour leur ouvrir un peu plus l'esprit.

151. D : Et qu'est-ce que t'entends par ces choses là ? Quelles choses ?

152. M : C'est par exemple Martin Luther King junior disait par exemple, que par exemple l'obscurité ne peut pas chasser l'obscurité seule la lumière le peut donc l'amour ne peut pas... la haine ne peut pas chasser la haine seul l'amour le peut, ce qui veut dire que on ne peut pas arrêter quelque chose de la même

façon que ça a commencé, voilà. Et ce qui est bien aussi c'est que c'est dans 16 lunes.

153. D : C'est dans ?

154. M : Par exemple vous ouvrez le livre de 16 lunes, y a la première page c'est écrit directement.

155. D : D'accord, dans 16 lunes là. Qu'est-ce qu'il y a d'écrit ?

156. M : 16 lunes c'est plutôt par exemple parce que au niveau de l'adolescence les gens ils essayent trop je pense de ressembler à tout le monde donc par exemple les gens qui sont plutôt différents, elles sont plutôt des fois massacrées dans l'adolescence ou elles souffrent, ça veut dire une personne trop grosse, trop maigre ou juste pour son adaptation sexuelle ou son attirance envers la personne du même sexe ou les trucs comme ça enfin bref je dis en gros la différence. Les gens veulent plutôt que il faut ressembler à tout le monde.

157. D : Que tout le monde se ressemble.

158. M : Voilà alors que c'est pas bien chacun et ça ne se fera jamais mais c'est que en même temps des fois ils remarquent pas comment ils peuvent faire souffrir les autres sans que ça leur fasse quelque chose : la méchanceté gratuite !

159. D : Et pour revenir à Atipa, y en a qui ont dit qu'il était enfin qu'il parlait pas très bien des gens, est-ce que tu es d'accord avec ça ?

160. M : Ben non je suis pas d'accord, c'est quelqu'un de sociable, de « dialogant ».

161. D : Il est « dialogant » oui mais il critique quand même ?

162. M : Oui.

163. D : Et qu'est-ce que tu penses de ses critiques ?

164. M : C'est un peu pointu.

165. D : C'est pointu ! En quoi c'est pointu ?

166. M : Par exemple c'est quand il disait que les portugais avaient machin l'indien à ...

167. D : Oui les Portugais effectivement il parle des gens comme ça les Portugais.

168. M : Mais en même temps ce qui est bien c'est que en parlant de ça il nous apprend que les Portugais on fait ça ça ça ,en même temps d'en parler ça nous informe sur la lecture ça nous informe de beaucoup de choses, ça rend plusieurs parties intéressantes.

169. D : Par exemple y a un moment toi qui habites près de la frontière il dit que le couac brésilien n'est pas bon. T'es d'accord avec ça ? (rires)

170. M : Ben non.

171. D : Non ! Qu'est-ce que tu penses de ça ?

172. M : Ça n'a rien à voir c'est pas parce que...c'est si quelqu'un le fait mal, c'est pas par rapport à son origine, oui c'est un Guyanais un peu raciste quand même.

173. D: C'est un peu raciste ? Bon on va faire un petit bilan quand même, alors le bilan c'est quoi par rapport à cette lecture. C'est quoi par rapport à 16 lunes parce que c'est 16 lunes que tu viens de lire là et que tu as aimé ?

174. M : C'est totalement différent : 16 lunes en même temps ça nous fait comprendre beaucoup de choses, ça évolue la façon de penser, c'est un superbe livre, c'est pour ça que y a beaucoup de jeunes qui le lisent. C'est que ...en même temps ça nous fait réfléchir, changer notre point de vue et ça nous aide pendant l'adolescence à changer notre façon de penser à nous aider à nous améliorer ou à mieux vivre.

175. D : D'accord et Atipa ?

176. M : Atipa c'est plutôt historique, plutôt pour la culture, l'histoire.

177. D : La culture, l'histoire.

178. M: C'est deux comptes différents et opposés.

179. D : C'est opposé. Et question apprendre à vivre ?

180. M : Plutôt Atipa c'est plutôt pour nous parler de l'histoire de la Guyane que de pouvoir vivre, c'est plutôt des faits historiques.

181. D : Tu le vois plus comme des faits historiques ? D'accord OK t'as autre chose à ajouter par rapport à cette lecture, par rapport à tes lectures ?

182. M : Non.

183. D : D'accord et si par exemple on fait le rapprochement avec le personnage que vous avez vu dans votre cours de français cette fameuse Félicité, la servante. Toi quel personnage tu serais plutôt attaché à quel personnage : Atipa ou Félicité ?

184. M : Félicité.

185. D : Félicité. Qu'est-ce que tu aimes chez Félicité ?

186. M : C'est que c'est par rapport à la société d'aujourd'hui et c'est que les...

187. D : Comment ?

188. M : Non je pense à autre chose c'est pour ça. Parce que Félicité c'est que l'amour même si...

189. D: Félicité c'est le personnage d'un cœur simple c'est une servante.

190. M : C'est que malgré c'est en partie à cause de la dure réalité de la vie, c'est que même si on peut bien manger ou bien vivre mais on peut toujours être malheureux. C'est pas parce qu'on mange qu'on est bien. C'est que par exemple Félicité le pire c'est que la vie ne lui a pas apporté de cadeau. C'est qu'on le voit très bien, c'est que Félicité déjà elle a eu une enfance difficile, elle a été repérée par son beau-père ou un homme qui l'a adoptée puis qui la battait et que après malgré ça elle a toujours su rester une personne gentille, affectueuse. C'est que

malgré souffrir elle continue parce que y a certaines personnes qui agissent en mal, par exemple les personnes qui font du « racketage », qui se moquent des gens ou qui harcèlent les gens c'est que par exemple c'est qu'ils ont des problèmes dans leur vie. C'est pour ça que je trouve que Félicité c'est une personne fantastique parce qu'elle est gentille mais tout en même temps elle souffre et malgré elle est gentille la vie ne lui donne pas de cadeau même si elle est gentille. C'est que même après une enfance difficile le reste de sa vie jusqu'à la fin a été aussi difficile parce que elle a perdu des gens qu'elle aimait, elle s'est attachée puis ensuite qu'elle tombe malade. Mais en même temps ce qui est un peu machin c'est que à la fin peut être de se dire que chaque travail est récompensé c'est peut être qu'elle voit le paradis avec...

191. D : D'accord donc ça c'est le personnage de Félicité donc toi tu préfères ce personnage par rapport à cette position c'est à dire que le personnage il est pauvre mais il reste...elle n'a pas l'esprit d'Atipa. L'esprit d'Atipa tu n'es pas attiré par ce genre de personne qui en fait donne son point de vue sur la société, c'est ça ?

192. M : Non parce que chaque livre...pour moi on n'peut pas comparer deux livres parce que chaque livre a son propre truc.

193. D : T'as raison oui tout à fait. Moi je voulais que tu fasses un rapprochement parce que en fait ce sont les deux personnages que tu as vus ces derniers temps voilà. Toi tu préfères ce personnage qui reste...tu es comme ça tu es plus tranquille, tu vas pas critiquer la société.

194. M : C'est pas ça. C'est que leur rapprochement c'est que ils vivent dans des temps difficiles c'est ça et que c'est deux personnes différentes. Félicité elle est gentille et tout et elle ne regarde pas pour son...c'est pas plutôt pour un point de vue politique et de la guerre qu'elle en souffre c'est plutôt émotionnel.

195. D : Mais qu'est-ce qui fait qu'elle n'a pas de point de vue politique Félicité ?

196. M : C'est que ils ne sont pas en guerre ni en moment de vote à l'époque...

197. D : Mais en Guyane on n'était pas en guerre au moment où Atipa parle.
198. M : Non mais en temps de...c'est comment dire ?
199. D : C'est en temps de quoi ?
200. M : Ché pas mais...
201. D: Non vas-y vas-y l'idée est bonne, c'est bien !
202. M : C'est un temps de conflit.
203. D: C'est un temps de conflit ? Tu vois un conflit dans le livre d'Atipa tu vois le conflit ?
204. M : Oui c'est que peut être par exemple quelqu'un de mauvais peut diriger le pays.
205. D : Est-ce que tu as noté que Atipa il a vécu en France ?
206. M : Je crois qu'il est revenu de France puis après il a commencé sa marche.
207. D : Et d'après toi qu'est qu'il faisait en France ? Est-ce que tu as imaginé le personnage ?
208. M: Il a été à la guerre.
209. D: Tu crois ?
210. M : Je crois puis il est revenu comme beaucoup de Guyanais et que y en a qui sont morts parce que à Saint Georges y a même un...au centre de la place y a tous les noms des personnes mortes de la Guyane.
211. D : Hum hum t'as retenu ça ? D'accord
212. M : Ben oui il passe inaperçu.
213. D : Alors ta dernière impression en conclusion sur le roman Atipa ...
214. M : Ca dépendra de la chose que tu dis.

215. D : Oui ça dépend en fait. On va s'arrêter là si tu veux, t'as dis beaucoup de choses hein.

216. M : Oui.

217. D : Ouais t'as beaucoup parlé ! Je suis étonnée. Bon je vais te dire combien de temps t'as parlé, 30 min j'ai compté. C'est bien !

## Annexe 5

### Échanges après lecture des poèmes Blanchi (1937) & La Noire (1834)

#### Site 1

Légende : G = un garçon F= une fille D= le chercheur et animateur des échanges.

1. D. : Alors on donne ses impressions sur les deux poèmes.
2. Fille 1 : Alors, pour le premier poème Blanchi, j'ai trouvé que la personne était assez énervée par rapport à ce qu'elle disait.
3. D. : Parle Fort !
4. Fille 1 : Ça la révoltait. On va dire que, dans les deux poèmes, le point commun, il y a une sorte de racisme, qui fait que dans la La Noire, logiquement on nous parle d'une noire.
5. D. : Oui....
6. Fille 1 : Et, elle est fière de ce qu'elle est . Elle est fière d'être noire. Elle nous montre que voilà, même si elle était blanche, ça n'aurait rien changé quoi !
7. D. : D'accord. Alors qui est-ce qui veut réagir par rapport à ça. Elle a dit que donc, ce n'est pas le même ton, dans les deux poèmes, et donc ... effectivement, les deux poèmes traitent du même thème. Voilà. Qui est-ce qui veut réagir par rapport à ça ? Toi ? Allons – y. Alors va – y. On parle fort.
8. Fille 2 : Blanchi , je n'ai pas trop aimé, parce qu'il y a trop de répétitions. Heu, même si dans une part, ils ont raison de répéter parce que c'est l'histoire, qui le veut, qui fait ça, par rapport au racisme et tout. Après, la « Noire », c'était bien. La femme Noire se valorise . Parce qu'on la voit

comme une femme pulpeuse, parce qu'on la voit bien formée. Tout ce qu'il faut, là ou il faut (rires). Et elle est sûre d'elle (rires), elle est fière d'elle surtout. Et ça, c'est bien.

9. D. : D'accord. Qui est-ce qui peut réagir, par rapport à ce qu'elle vient de dire. Rien... Bon, alors juste pour dire par exemple, j'ai aimé celui là, ou j'ai préféré celui-là. Qui est-ce qui peut dire ça. Et pourquoi ? Toi puisque tu l'as lu, hein... Allez vas-y. On y va, On y va !

10. Fille 3 : Heu...J'ai préféré le poème Blanchi, parce que c'est de Léon Gontran Damas , et Léon Gontran Damas, c'est un poète que j'aime beaucoup. Et heu... qu'est- ce que je peux dire d'autre ; ça parle de l'Afrique et de l'esclavage. En général, j'aime bien ces deux thèmes. Donc, c'est tout ce que je peux dire.

11. D. : D'accord. C'est pas mal déjà. Donc, elle, elle préfère Blanchi. Voilà. Et elle dit que c'est parce que c'est par rapport au thème. Alors, qui est-ce qui veut réagir par rapport à ça. On a des avis divergents. La première était plus attirée par le poème La Noire ; la deuxième plus par Blanchi .Tu veux réagir par rapport à ça ?

12. Fille 4 : En fait, moi, je n'ai pas vraiment de préférence moi. On va dire que dans les deux poèmes, ils ont à peu près raison. C'est vrai que par rapport au racisme, c'est énervant. Donc ce qui expliquerait la façon dans laquelle, Blanchi a été écrit. Mais la façon que La Noire a été écrite, c'est bien aussi, vu qu'on doit se sentir voilà. On peut être valorisé D5, puisqu'on est nous. Je n'ai pas vraiment de préférence.

13. D. : Pas de préférence. Alors c'est qui, qui avait encore des préférences. Tu as quelque chose à dire sur ta préférence, toi. Toi ? Un garçon...Alors toi, alors vas-y. Chacun donne son avis. Allez !

14. Fille 5 : Moi, je préfère quand même Blanchi. Oui, parce que La Noire, ça devient un peu presque vulgaire. Parce qu'il y a des expressions...

15. D. : Vas-y, Vas-y, c'est intéressant.
16. Fille 5 : On dirait que c'est presque une obsession, par rapport à la couleur de peau. Je comprends qu'il y a eu le racisme, et tout. Pareil pour Blanchi, mais c'est chaud ce qu'il dit.
17. D. : Ce qui veut dire que dans le premier poème La Noire, il y a une obsession, heu... qu'est-ce que tu veux dire par là... ?
18. Fille 5 : La manière dont c'est écrit, c'est un peu vulgaire On dirait que c'est presque une obsession par rapport à la couleur noire. D'accord, c'est valorisé, mais c'est beaucoup trop.
19. D. : D'accord, mais c'est où, la vulgarité ? Elle est où, la vulgarité ?
20. Fille 5 : Pas vulgaire, directement, mais indirectement.
21. D. : Qui est-ce qui veut réagir sur cette vulgarité indirecte ? Qui est-ce qui l'a perçu ? Toi ?
22. Fille 6 : Bah je trouve que, certes les expressions sont un peu fortes.
23. D. : Parle plus fort, on ne t'entend pas !
24. Fille 6 : Mais c'est une manière pour bien décrire. C'est une femme qui l'a écrit ce poème ?
25. D. : Non, ce n'est pas une femme, je vous ai dit que c'était un écrivain Guyanais. ... Je vous l'ai présenté, mais il fait parler une femme. On est d'accord.
26. Fille 6 : Bah, voilà, même si c'est un homme qui a écrit, même si les mots, sont directs et forts, c'est pour bien montrer qu'il est fier. Que nous sommes fiers d'avoir une culture, on va dire de négresse. Et que ce ne sont pas que les blanches qui sont tout le temps valorisées. Les blanches qui

sont ci ... Les blanches qui sont ça... Il y a aussi de très belles négresses, et qu'on doit être fier de notre nation.

27. D. : D'accord. J'ai entendu une impression là. Qui a réagit là ? J'ai entendu... C'est toi ? Qui veut réagir par rapport à ça ? Toi... tu n'as pas parler, allez vas-y ! Par rapport à ce qu'elle a dit.

28. Fille 7 : heu... Bah, je ne sais pas.

29. D. : non...tu n'as pas d'idée. Et toi, tu as une idée ? Lequel tu préfères déjà ?

30. Garçon 1 : Moi, je préfère Blanchi, mais c'est vrai que comme Claire disait, dans La Noire, il y a des mots qui sont un peu.... choquants, on peut dire. Parce que comme il disait « Ma bouche est un bouquet de volupté inouïe » ; « mes lèvres sont rouges, du vin de délices qui m'a rempli à flot » (rires) Ok. Nous avons ses obsessions de ... (rires).

31. D. : C'est quoi ? C'est l'obsession. Qu'est-ce qu'on voit ? Qu'est-ce que c'est que c'est que ces sous-entendus?

32. Fille : L'obsession du corps.

33. Garçon 1 : Voilà.

34. D. : L'obsession du corps. Voilà, l'obsession du corps. Tu veux réagir par rapport à ça ? Ni Blanchi, ni La Noire tu n'as pas de préférence ? Tu ne sais pas ? Moi, je suis sûre que tu as des choses intéressantes à dire. Alors toi là, tu n'as pas réagi encore. Vous deux là, alors...D'abord qu'elle est le poème préféré. Allez. Je préfère et je dis pourquoi.... Allez !

35. Fille8 : Je préfère La Noire, parce que dans ce poème, on voit que « le nègre », si on peut l'appeler comme ça, est mis en valeur.

36. D. : Je répète hein... Je préfère La Noire, parce que donc, il y a une mise en valeur, après ...

37. Fille 8 : Donc oui, une mise en valeur des personnes à peau noire...
38. D. : Bon c'est tout, ta voisine. Alors, lequel tu préfères et pourquoi ? Allez !
39. Fille 9 : Je préfère La Noire, parce qu'ils ont...
40. D. : On l'écoute ! Elle préfère aussi La Noire, On peut faire un vote hein. Tu préfères La Noire parce que...
41. Fille 9 : Parce qu'ils mettent, les personnes de la couleur noire en valeur. Et qu'ils disent la vérité parce que on est déjà noir, et en deuil on s'habille et noir. C'est pas vraiment logique, il faut se mettre en valeur.
42. D. : D'accord, donc ils mettent en valeur, c'est ce que tu veux dire... Et toi alors, lequel est ton préféré ?
43. Fille 10 : La Noire .
44. D. : « La Noire » aussi, alors vas- y dis pourquoi ... ?
45. Fille 10 : Parce qu'il m'a fait rire sur certains passages...
46. D. : parce que... ?
47. Fille 10 : Il m'a fait rire sur certain passage.
48. D. : ah, il t'a fait rire toi, je n'ai pas entendu ça encore. Il l'a faire rire. Alors, il t'a fait rire, pourquoi celui là ?
49. Fille 10 : c'est sur certains passages tout ça, quand il décrit des choses.
50. D. : Sur certains passages quand il décrit des choses. Allez vas – y , dis nous, montre nous.
51. Fille 10 : (rires), non Madame.
52. D. : (rires), non tu veux pas, c'est censuré.

53. Fille 10 : Voilà.
54. D. : tu ne veux pas le dire. Et pourquoi tu ne veux pas le dire ?
55. Fille : Demandez à Jamor.
56. D. : demandez à ... ?
57. Fille : Jamor...
58. D. : D'accord, alors, on y va ! On continue.
59. Garçon 2 : Bah exactement pareil qu'elle. J'ai préféré La Noire, parce que ça m'a fait rire, surtout quand il décrit des choses.
60. D. : il décrit quoi ?
61. Garçon 2 : je ne sais pas, par exemple, les seins de la femme noire,
62. D. : oui... Alors, il les décrit comment, il a un mot en plus.
63. Garçon 2 : heu... il dit qu'ils sont durs et doux.
64. D. : ils les comparent à quoi ?
65. Garçon 2 : à des mamelles
66. D. : ah. Il y a un mot. Bon, on verra ça, après. Alors... et qu'est-ce que tu veux ajouter. Tu les compares à des mamelles. Et toi, tu aimes bien ?
67. Garçon 2 : (rires) Oui.
68. D. : (rires). D'accord. On continue. Alors, ces deux là, n'ont pas donné leur avis. Fille 11 : Je n'ai pas grand-chose à dire.
69. D. : On fait un vote oral. Tu te prononces. La préférence du poème c'est quoi ?
70. Fille 11 : Je n'ai aucune préférence.

71. D. : Tu n'as pas de préférence. On le droit d'être neutre. Et toi
72. Fille 12: Moi je préfère La Noire.
73. D. : Tu préfères « La Noire ». Alors tu vas nous expliquer pourquoi ... Allez fort ! Attention
74. Camarades : (rires)
75. D. : Fort ! Alors, pourquoi, tu préfères La Noire
76. Fille 12: Bah , heu ....
77. D. : Bah, heu... attendez, attendez, on continue !
78. Fille 12 : D'abord, je trouve que La Noire , c'est un poème assez bizarre.
79. D. : C'est un poème assez bizarre La Noire, pourquoi ?
80. Fille 12 : parce que c'est un homme qui a écrit, et heu... c'est une femme qui se décrit, elle-même. Et, elle a l'air d'être fière d'être Noire, fière de ses formes, et fière de sa tradition quand elle parle du Kamiza. D2
81. D. : On est arrivé...Attendez. On est arrivé à un stade d'analyse entre vous. Regardez ce qu'elle a ajouté. Elle a ajouté «, c'est un homme qui parle pour une femme ; ça ne vous dit rien...non... Continue. Voilà, c'est intéressant... Enfin voilà bon ! Qui est-ce qui n'a pas parlé encore. Toi tu as parlé ; tu as parlé. Qui veut réagir par rapport à ce qu'il a dit. Yann....il a rien dit !
82. D : Alors, tu vas nous dire, simplement, lequel tu préfères, et pourquoi ?
83. Yann : Je n'ai aucune préférence entre les deux.
84. D. : Tu n'as aucune préférence, pourquoi ? Qu'est ce qui fait que ton cœur balance. Tu n'as pas d'idée, sur l'un, sur l'autre.

85. Yann : Bah je ne sais pas, je n'ai lu que le texte Blanchi, je n'ai pas encore lu La Noire.
86. D. : Tu n'as pas encore lu, La Noire voilà, tu n'as pas eu le temps de rentrer dedans, mais tu l'a entendu ?
87. Yann : heu... vite fait.
88. D. : vite fait. C'est très bien, si tu l'as entendu vite fait. En l'entendant, qu'est-ce que sa t'as....
89. Yann : ça ne m'a rien fait.
90. D. : ça ne t'a rien fait. Et Blanchi, quand tu l'as entendu ...
91. Yann : Bah pour moi, c'est une dame qui est blanche mais qui veut faire...
92. D. : Blanchi, non, là c'est La Noire ...
93. Yann : Bah, il me semble que c'est ça. Et qui veut faire comme si, même si elle est blanche, bah elle a le sang des noirs.
94. D. : Ah d'accord. Toi, tu as entendu. C'est une interprétation. C'est ta propre interprétation. Donc tu as entendu, tu as compris qu'en fait finalement, là, on parle d'une femme blanche.
95. Yann : Voilà.
96. D. : Là, dans Blanchi ?
97. Yann : oui, dans Blanchi.
98. D. : hmmm, ah oui d'accord, c'est le mot, Blanchi qui heu.... t'as fait penser à ça !
99. Yann : Oui.
100. D. : D'accord. Mais, est ce qu'en fait, finalement, blanchi, la personne le vit bien ?

101. Yann : Est-ce qu'elle le vit bien ?
102. D. : Oui, est-ce qu'elle vit bien, le terme blanchi là... blanchi ... ! Ce peut-il qu'ils osent me traité de Blanchi ! Qu'est ce que tu entends, par là ?...
103. ...
104. Y : Il a l'air agacé.
105. D : Agacé pourquoi ?
106. Fille : Bah parce qu'on le différencie des autres...
107. D. : On le différencie des autres...On le différencie de qui là, dans l'histoire ?
108. Fille : Bah des Noirs.
109. D. : oui, effectivement. Voilà, bon est-ce qu'il y a autre chose ?
110. Fille : Non !
111. D. : Qui veut réagir ? On écoute ?
112. Fille : Oui, on écoute.
113. D. : On écoute ! On arrête et on écoute.

## Annexe 5

### Échanges après lecture des poèmes **Blanchi (1937) & La Noire (1834)**

#### Site 2

Légende : G = un garçon F= une fille P = le professeur D = le chercheur et animateur du débat

1. D : Vas-y alors sur Blanchi ou sur l'autre poème tu as des choses très intéressantes à dire vas-y.

2. G : Euh ben dans la première partie elle dit qu'elle est Noire et que elle assume sa couleur après dans la deuxième partie je vois qu'elle invite quelqu'un à venir la voir après je sais pas pourquoi et ensuite ce sur quoi je me suis posé le plus de questions c'est « penserez-vous vous que je suis Noire, je suis Noire cependant... ».

3. D : Tu t'es posé des questions sur cette affirmation ?

4. G : Oui.

5. D : Elle est noire cependant ...

6. G : C'est à dire pour moi c'est comme si la personne qui était en face d'elle ben ne pensait pas en tout cas qu'elle était Noire ou un truc du genre alors qu'en fait elle l'est. Puis voilà, c'est tout moi j'aime pas.

7. D : Toi tu n'aimes pas ce poème là. Alors ceux qui aiment le poème Je suis Noire les filles là tu veux prendre.

8. F : Ben moi je dirai que Je suis Noire est en lien avec Blanchi de Léon Gontran Damas sauf que la Noire ben pour moi elle interpelle les lecteurs ou les personnes de couleur surtout quand elle dit « voyez » ou encore « venez » ça, ça reste toujours en lien avec la couleur peut être que là elle incite les

gens à vouloir rester tel qu'ils sont pour ne pas essayer de vouloir changer de couleur de peau ou renier ses origines, pour moi ça reste sur le même thème.

9. D : Les garçons vous aviez des choses intéressantes à dire par rapport à La Noire tout à l'heure, allez !

10. F : Oui c'est sur La Noire.

11. D : Tu veux parler sur La Noire?

12. F : Oui que la madame noire.

13. D : La madame noire oui alors ?

14. F : Qu'elle assume ses couleurs en fait quand elle dit « venez me voir », elle invite tout le monde à venir la voir même les Blancs comme si elle dit que le noir c'est la perfection que les Blancs doivent venir voir les Noirs que le blanc c'est pas la meilleure couleur quoi, que le noir aussi c'est magnifique voilà.

15. D : C'est ce que tu as vu toi ? Le noir c'est magnifique ? C'est ce qu'elle dit ?

16. F : Hum hum que les Blancs doivent connaître c'est quoi les vraies couleurs.

17. D : Tu peux relire le premier vers ?

18. F : « Je suis Noire mais je suis belle, l'habit de la douleur est noire ».

19. D : « Je suis Noire mais je suis belle » d'accord.

20. F : Que c'est pas que les Blancs qui peuvent être beaux, les Noirs aussi sont beaux.

21. D : C'est ça qu'elle veut dire ?

F : Hum hum. Y a un lien avec les deux parce que là quand on voit les deux ça parle de la race en fait, ça parle de la couleur noire etc et des différences

donc ça parle de la race et c'est lié parce que dans celui de Blanchi il parle ouvertement, il dit qu'il est Noir etc qu'il veut pas.. que pour lui c'est on l'injure quand on le traite de blanchi et que dans la Noire, elle, elle revendique sa couleur en disant je suis Noire, je suis Noire, je suis Noire elle répète encore et encore et encore c'est comme dans c'est comme dans le texte de Léon Gontran Damas quand il dit : « arrêtez de le traiter de blanchi parce qu'il est noir ».

22. F : Et comme si que dans Blanchi quand il dit que « - ils osent, ils osent ».

23. D : « Ils osent me traiter de blanchi ».

24. F : Voilà que il est révolté, que les Blancs veulent s'immiscer dans la culture des Noirs, ils veulent changer la culture des Noirs et lui il veut pas ça, il veut garder ses origines, sa culture que voilà quoi, il veut pas devenir Blanc, il veut pas devenir Négropolitain, il veut rester noir. (rires). Il veut rester noir.

25. ...

26. P: Faut surtout pas hésiter parce que après vous aurez des regrets.

27. D : Alors d'abord lequel préfères-tu ? La Noire ou Blanchi ?

28. F : Je sais pas.

29. D : Tu sais pas t'as pas de préférence ?

30. F : Non.

31. D : Rien y en a aucun ?

32. F : Non.

33. D : T'as quelque chose à dire ?

34. F ; Oui.

35. D : Alors vas-y parle.

36. F : Ben dans Blanchi, la culture blanche, en fait essaye de le faire devenir Blanc dans un certain sens mais lui il veut rester Noir car il est Noir, il est Créole voilà il est Noir quoi. Et dans La Noire ben le poète il veut montrer que pendant l'esclavage la Noire c'était un peu, enfin elle était un peu maltraitée, mal vue et que là elle est belle, elle est bonne.

37. P : Pourquoi tu dis elle est bonne ? J'aime bien ça parce que dans le texte effectivement elle dit qu'elle est bonne mais pourquoi tu dis ça ? (rires) explique-nous.

F : Attendez, faut que je cherche. Ben comment elle se décrit en fait ... Ses courbes et tout là ... Les courbes, sa taille légère, sa cuisse lisse, je sais pas moi son truc là.

38. D : Sa bouche voluptée ?

39. F : Ouais voilà.

40. D : Sa bouche voluptée alors les garçons vous n'réagissez pas ? C'est pas toutes les filles qui ont des bouches voluptées qui vous disent qu'elles ont des bouches voluptées. Si ? ... Ils sont timides, je les ai intimidés. Alors vous les filles là ?

41. F : Je suis neutre.

42. F: Alors pour moi la femme qui est noire, elle se sent fière, elle se sent riche dans sa peau en tant que négresse, elle veut montrer que les Nègres ne sont pas laids. Elle fait une comparaison sur la race noire à la race blanche c'est tout.

43. F : Ben en gros ce texte ça parle d'une femme qui comment dire ? Qui est allumeuse, voilà elle aime bien allumer les hommes, elle parle aussi de...

44. D : D' une allumeuse ! Oulala !

45. F : Elle parle aussi des cultures parce que y a son camisa.

46. D: Bien vu le camisa ! Vous l'aviez noté ? C'est quoi le camisa ?  
Qui c'est qui peut expliquer c'est quoi le camisa ?
47. F : C'est une robe traditionnelle qu'on attache.
48. D : C'est le tissu qu'on attache là c'est ça. Allez qui veut expliquer le camisa ?
49. G : C'est bien le camisa. C'est cher. Je sais pas en fait.
50. P : Moi je vais vous montrer c'est quoi un camisa.
51. G : C'est un espèce de corset en fait style.
52. P : Je vais vous montrer ce que c'est le camisa. C'est un tissu comme ça qu'on attache comme ça et ça tient tes reins.
53. G : Pourquoi on dit pas un foulard !
54. F : Les garçons réagissent par rapport à la femme qui est allumeuse et moi je pense que ben la femme c'est quelque chose déjà qui est attirant et je pense qu'il a fait exprès parce que à la base c'est un homme qui a écrit je suppose et là il s'est mis dans la peau d'une femme donc je pense que c'était plus pour attirer les hommes que pour autre chose.
55. G : Moi ça m'attire pas hein.
56. D : Alors vous êtes d'accord avec ça ? Donc c'est un homme qui a écrit ce poème, c'est ce qu'elle dit et il dit je suis Noire comme s'il était une femme.
57. F : Il est gay.
58. D : Il se sent femme c'est ça ?
59. F : Il dévoile son côté efféminé dans le texte c'est tout.
60. G : Pas forcément.
61. G : Pas forcément ! Qu'est-ce que tu vois ?

62. G : Ben moi je vois peut être qu'il décrit son fantasme je pense.
63. Bravo ouais ouhh (applaudissements).
64. G : Ben il décrit la femme qu'il voudrait voir tout ça comment il voudrait c'est tout.
65. F : En fait je me demande si c'est pas pour ça qu'il les invite chez lui en fait. Il invite les gens chez lui.
66. P : Elle, elle c'est plutôt elle !
67. F : Elle oui.
68. D : Qu'elle les invite à venir ?
69. F : Oui pour chercher la femme qu'il a décrit non ?
70. G : D'accord oui ça peut être ça.
71. F : G. il voulait parler depuis un moment là.
72. G : Ah j'ai oublié. Oh moi je suis plus là.
73. D : T'es plus là toi ? Mais vas-y reprend comme on était.
74. P : L'idée de fantasme là tu es d'accord ou pas ?
75. G : Ouais je suis d'accord ben c'est comme si l'écrivain là qui est un gars il a décrit son fantasme je pense que pour lui son fantasme comme il dit c'est la Noire, c'est une femme noire son fantasme. Pour montrer que il a voulu montrer que tu vois les femmes noires plaisent, qu'elles peuvent plaire et qu'elles plaisent voilà c'est tout.
76. P : C'est bien ça ! C'est intéressant aussi.
77. D : Oui alors il a montré que les femmes noires peuvent plaire d'accord. On a avancé, vous avez vu dans votre compréhension du texte comment vous avez avancé ?

78. G : Ben comme si moi je suis pas d'accord avec ce qu'ils ont dit par contre avant quand ils avaient dit que ça leur plaît pas que quand elle se décrit quand ils disent que ça leur plaît pas ben moi je sais pas mais quand je vois comment elle se décrit là toute bet' ben moi c'est une négresse que je veux voir dans ce lycée, que je veux voir à côté de moi là à ce moment là tout de suite.

79. F : Ce que tu as dit je suis d'accord avec toi pourquoi parce qu'elle montre ses formes. Dieu l'a faite comme elle est comme on dit. Donc voilà elle assume, tout ce que vous pouvez dire sur elle je suppose qu'elle s'en fout c'est tout, elle vit bien comme elle est, elle est bien dans sa peau, elle a rien à foutre des gens, vous suivez le truc puis c'est tout.

80. F : Je ne suis pas d'accord avec D. parce que c'est pas comme si elle comment dire c'est pas comme si elle se croit elle se décrit juste comment une femme Noire est enfin elle parle en général pour moi, elle décrit la femme noire, noire, noire voilà point final.

81. F : ....

82. D : Bon au moins tu nous dis celui que tu préfères.

83. F : C'est Léon Gontran Damas.

84. D : Léon Gontran Damas. Alors dis nous pourquoi ? C'est par rapport à ce que viennent de dire les garçons là ? C'est pourquoi que tu préfères Blanchi ?

85. F : Comme ça.

86. D : Dis nous celui que tu préfères.

87. F : La Noire

88. D : La Noire et pourquoi oui pourtant y a des garçons qui vous ont mis en garde là sur ce poème. Non ?

89. F : J'aime bien comment elle se décrit.

90. D : Tu aimes bien comment elle se décrit d'accord ok et alors dans ce qu'elle décrit qu'est-ce qu'il y a d'intéressant ?
91. F : Je sais pas.
92. F : Ben oui j'aime beaucoup le poème La Noire parce que quand elle dit je suis noire on ressent bien qu'elle est déterminée et elle est fière de sa couleur.
93. F : Moi j'ai bien aimé la Noire parce que comment dire ça ? En fait elle décrit la femme Noire d'aujourd'hui parce que maintenant on va dire que la femme Noire de maintenant bon elle a un peu perdue sa valeur auprès des yeux des hommes parce que les hommes maintenant eux ... c'est les filles à la peau claire.
94. F : Chabine.
95. A : Voilà c'est les filles à la peau claire alors que la négresse elle est là, on va pas dire que, on peut dire que on est au même niveau que les chabines c'est juste la couleur qui change donc voilà je sais pas hein.
96. P : Ça te plaît de voir que la femme noire est valorisée ?
97. A : Oui voilà.
98. F : Moi je préfère la Noire parce que de un c'est comme si en fait je me sens visée, enfin je suis pas noire hein mais on est...
99. G : T'es quelle couleur ? T'es noire hi ! (rires)
100. F : Je suis pas noire, je suis pas noire comme elle dit que je suis noire comme la nuit nanana, je suis noire de culture mais je suis pas noire ma couleur n'est, je suis pas noire bref je (rires) ...
101. P : Si tu parles de race tu es de race noire ?
102. F : Voilà madame, voilà c'est ça donc en gros elle, c'est comme si elle parle pour les Guyanais moi je sais pas moi vous comprenez ?

103. D : Oui c'est bien.
104. F Voilà quoi elle est belle y a des filles noires vilaines mais elle est belle, elle est magnifique elle est pas vilaine elle a de belles formes, elle elle peut se vanter parce qu'elle est belle. Elle est pas vilaine donc elle peut, voilà. (rires)
105. F : Y a des gens qui font le contraire.
106. F : Oui voilà.
107. P : Y a des gens qui font le contraire ?
108. F : Oui y a des gens y a beaucoup de gens, moi je ne vante pas madame.
109. P : Comment ?
110. F : Je me vante pas, je suis pas belle, je suis laide, je suis maigre, je suis sèche, je suis anorexique, moi je me vante pas voilà.
111. F : En fait elle comme elle belle elle se vante etc mais aujourd'hui enfin là y a des filles qui sont tout le contraire en fait elles se vantent alors qu'elles sont pas...
112. F: Pas blague non !
113. F : Elles sont pas...aux yeux des gens parce que tout le monde n'a pas le même goût pour des gens elles peuvent être belles mais pour d'autres elles peuvent être laides et du coup ben en fait celles qui sont décréées comme laides au yeux de la majorité , elles se cassent sur Facebook faire des photos asymétriques et tout alors que non c'est pas ça.
114. F : Mais y a aussi comme si c'est pas toutes les chabines qui sont jolies aussi
115. G : Oui effectivement !

116. F : Faut se méfier des apparences aussi parce que y a des négresses elles se comment dire, on va dire « pot de peinture », yo bourré ké maquillage.

117. F : Alors que non en fait.

118. F : Voilà derrière ça c'est cacapoule hein. Tu vas pas mettre quatre kilos de peinture sur ton visage, bourré ké peinture c'est quoi ça ? Après tu te vantes que t'es belle t'es ceci t'es cela mais non tu n'es qu'une merde.

119. F : Madame vous savez madame que celles qui sont métisses et tout ça elles savent pas madame qu'elles sont d'origine noire parce que pour être métisse il faut Noir et Blanc vous savez ça ?

120. Pas seulement pas seulement.

121. F : Bon pas obligé mais métisse je parle métisse la couleur métisse il faut Noir et Blanc s'il vous plaît.

122. G : Il faut du noir en tout cas.

123. F : Il faut du noir même si c'est marron beige, bleu vert...

124. G : Non mais je voulais juste dire qu'il faut pas forcément Noir et Blanc pour être métissé parce que un Anglais peut avoir un enfant, un Anglais d'Angleterre peut avoir un enfant avec une Asiatique mais l'enfant va être métissé puisque c'est deux origines différentes voilà il faut pas forcément que ce soit Noir et Blanc.

125. G : Moi juste comme si le titre de, c'est la Noire, c'est la Noire donc moi je me suis demandé pourquoi on appelle pas ça La Blanche ou sinon La mulâtre les trucs comme ça. Et puis ben il parle de la Noire de la femme noire.

126. F : En général oui.

127. G : Oui en général, parce que comme elle dit les lèvres voluptées on sait que ça c'est la marque des négresses ça. On sait que les Noires c'est comme ça elles sont fabriquées, la majorité des Noires ses courbes c'est tout, elles ont tout, la majorité donc voilà.

128. D : Très bien.

129. F : Sur ce c'est fini hein.

130. D : Vous voulez arrêter d'accord.

131. ...Pause

132. D : Alors qui c'est qui veut réagir par rapport à la première phrase du poème La Noire ?

133. F : Parce que aux yeux des gens, des Blancs...

134. F : Des métros.

135. F : Des Blancs, de tous ceux ... Voilà hé ben, la couleur noire enfin les Négresses et tout elles sont un peu rejetées etc, et maintenant par exemple on va prendre les grandes stars : Beyoncé etc etc d'un côté elles se mettent un peu dans la peau des Blancs avec les cheveux lisses etc etc et là dernièrement elle a fait un clip qui parle des Noirs et là ça n'a pas plu tandis que quand elle fait des trucs pour Blancs ahh tout le monde aime donc voilà y a beaucoup aux États-Unis même ici qui lissent les cheveux etc pour ressembler à la catégorie des gens blancs. En Inde, ils deviennent plus blancs, les Africaines en France elles mettent ... pour devenir plus blancs.

136. F : Bien dit.

137. F : Ben c'est vrai euh si elles ont les cheveux crépus, grainnés tout ça elles mettent du défrisage pour paraître Blancs alors que non vous êtes comme ça restez comme ça. C'est joli maintenant tout le monde veut revenir au naturel vous coupez vos bouts défrisés pour...non c'est pas comme ça t'es née comme ça, t'es sortie comme ça tu restes comme ça c'est tout.

138. G : Assume ce qu'on t'a donné.
139. F : Point final.
140. D : Qui c'est qui veut réagir par rapport à la première phrase, je répète : « Je suis Noire mais je suis belle » ?
141. G : Comme si la phrase peut prêter confusion aussi parce que quand elle dit « Je suis noire mais je suis belle » c'est comme si elle peut dire comme si les autres Noires sont pas belles parce que quand elle dit je suis Noire Mais...
142. F : Voilà.
143. G : (rires) Les autres ça reste là quoi.
144. F : Voilà.
145. F : Parce que madame...
146. F : La première phrase « je suis Noire mais je suis belle » ça pourrait être aussi je suis blanche mais je suis belle aussi ou bien je suis blanche mais je suis laide ou tout le contraire c'est pareil pour la Noire aussi là je dirais que comme là on est sur le thème de la Noire. Les Blancs ont tendance à se croire à un niveau supérieur et veulent que ben qu'on soit à leur disposition ou que on soit comme des petits toutous derrière eux et moi je dirais que la noire pour moi c'est une couleur forte on peut pas déteindre et la couleur blanche tandis que la couleur blanche pardon mais ça déteint et non mais c'est une critique sur ça. Et ben en fait le mot fort c'est vraiment « mais », elle aurait pu mettre aussi « et », « et je suis belle ».
147. F : Madame j'ai quelque chose à dire. Moi je pense qu'elle a dit je suis Noire mais je suis belle parce que elle a peut être comment dire ? Peut être qu'on a l'habitude de dire que les Noirs sont vilains vous comprenez ? Donc c'est ça ? Donc je pense que voilà c'est pour ça qu'elle a dit le mais. Vous comprenez enfin ?
148. G : On est toujours dans l'esclavage.

149. F : Voilà.
150. P : On est au 19ème siècle.
151. G : L'esclavage n'est pas encore aboli à cette époque.
152. F : Voilà madame.
153. D : Alors comment qu'elle est l'image du Noir ?
154. G : C'est un Noir c'est un Noir c'est quelque chose de sale. C'est un animal à cette époque.
155. F : C'est voilà l'esclave.
156. D : Par rapport à son physique c'est ça.
157. F : Madame j'ai pas fini. Donc euh hé ben le Noir comment dire ? Souvent le Noir a les cheveux crépus vous comprenez ? De un et puis de deux ben...
158. G : Les voluptés.
159. F : Elle dit « mais elle est belle » parce que en 1812 les Blancs comment on dit ça les maîtres je sais plus, ouais bon les maîtres parce que à la base c'était des chiens on va dire. Hé ben ils prenaient les femmes comme objets elles étaient dans la maison, ils avaient le droit de les violer elles avaient rien le droit de dire, elles tombaient enceinte et puis après elles se démerdaient avec leurs enfants et tout. Les Blancs pour eux c'était tu fais ça, tu te mets comme ça, tu bouges pas, ferme ta bouche etc et pour eux la couleur noire, les cheveux crépus et tout c'était pas joli à voir. Eux pour eux c'était la perfection c'était waouh c'est nous. Voilà attends ta gloire mais t'es pas encore là, voilà les Noirs faut qu'ils attendent tout le temps même à l'armée si t'es un peu de la peau je sais pas moi un peu plus claire, tu passes facilement en grade tandis que quand t'es Noir on te dit ben non tu peux faire cinq ans tu restes au même niveau, mon frère a fait l'armée et je vous dis il est resté au même niveau.

160. F : J'ai pas fini.
161. P : Attends, attends tout à l'heure tu voulais pas parler et y a encore les garçons qui ont des choses à dire, parce que ils parlent entre eux.
162. F : Mais un truc que les Blancs ne savent pas c'est que les Blancs auront toujours besoin des Noirs tout comme les Noirs auront besoin du Blanc parce que sur une feuille blanche ouais avec l'encre noire enfin c'est compliqué.
163. P : Oui mais reviens reviens sur la phrase Je suis noire mais je ...joli ! faut pas s'éloigner du sujet, qu'est-ce que ça évoque pour toi ?
164. F : Ben tout ça évoque tout c'est tout.
165. G : Ouais mais comme si je suis pas tellement d'accord avec ce qu'elle a dit que les Blancs ne trouvent pas les Nègresses ou les Noirs beaux parce que quand on voit le nombre de Blancs qui viennent en Guyane ils viennent pas pour la forêt style.
166. P : Aujourd'hui.
167. D : Oui mais regarde la date.
168. G : Mais avant aussi comme si que le nombre de métisses qui y avait aussi les Blancs ils étaient bien contents des Nègresses, ils venaient faire des enfants, ils voulaient pas que leurs enfants soient blancs, ils voulaient que leurs enfants soient chabins , soient métisses, ils voulaient qu'ils aient une belle couleur style, ils voulaient pas qu'ils soient blancs blancs. Ils s'en foutaient, ils voulaient des enfants exotiques.
169. F : Madame je pense qu'avant en 1812, la peau Noire était mal vue, je pense que c'est ça.
170. D : Pourquoi ?
171. F : Parce que non c'est bon mais je sais pas.
172. P : C'est maudit.

58173. F : Ouais je sais pas c'est maudit mais c'était mal vu.

174. G : Ben comme si là faut revenir à quand ça a été fait, on est 1812, c'est pendant l'époque de l'esclavage donc on peut dire que pendant cette époque là on peut dire que les Noires étaient laides pour eux en tout cas. Les Noirs, la couleur noire c'était quelque chose où on voulait pas s'approcher mais après je peux dire qu'ils se voilaient la face parce que ils disaient que les Noirs sont moches, ce sont des gars faut pas s'approcher d'eux alors que ça les gênaient pas de coucher avec de leur faire des enfants. Donc pour moi la phrase je suis Noire mais je suis belle ça montre que elle est Noire mais elle belle parce que malgré ils disaient qu'elle était laide ils venaient quand même dans son lit.

175. Voilà !

176. D : On a bien épuisé le sujet alors y a quelqu'un qui veut ajouter quelque chose ?

177. E : Dans le texte le noir est associé au deuil donc du coup c'est parce que en fait la couleur, le noir c'était le deuil qu'alors pour elle la couleur blanche c'est pour le deuil en gros et que elle se voyait Noire mais que pour elle le noir c'est une fierté faut pas renier ses couleurs et puis voilà.

178. F : La couleur noire aussi en 1812 c'était on va dire faible parce que le Noir avait le droit d'être fouetté, d'être battu, d'être traité comme de la merde et le Blanc il achetait un Noir pour être supérieur au Noir pour pouvoir les frapper car les Blancs ne salissaient pas leurs mains. Vous voyez ils font genre la marque supérieure genre « Coca » puis après y a « co-ca » c'est tout ils pensent trop que eux ils sont en haut et nous on est tout en bas en-dessous de la terre en-dessous du noyau de la terre etc vous voyez donc voilà en 1812 c'est ça c'est l'esclavage c'est le chien c'est voilà pour la couleur noire.

## Annexe 6

### Profils des établissements concernés par l'enquête :

#### 6.1 Établissement 1 :

Situé dans la périphérie urbaine de Cayenne, le premier lycée concerné par l'enquête reçoit un public d'élèves diversifié (1472) issus des différents collèges de Guyane. Son statut de lycée polyvalent avec les différentes filières qui y sont proposées permet de drainer des jeunes aux profils divers. Des classes ULIS ou 3<sup>ème</sup> prépa pro au BTS, en provenance de toutes les communes de Guyane. : Saint Georges, Saint Laurent, Papaïchton<sup>255</sup> ...Ce d'autant plus que depuis la rentrée 2015 un internat a été mis en place et compte une soixantaine d'internes en 2016.

Polyvalent, ce lycée offre un choix de filières de formation en enseignement général, technologique ou professionnel avec des classes internationales, des sections ST2S et STMG en enseignement technologique et des filières cuisine, restauration, métiers de la mode-vêtements en enseignement professionnel ou technologique. Les baccalauréats généraux et technologiques permettent d'acquérir les outils pour aborder la poursuite d'études en enseignement supérieur dispensé dans l'établissement avec 3 sections de BTS : celle de EFS (économie sociale et familiale), les sections HTR (hôtellerie restauration) et MAN (management) ainsi qu'une classe de préparation au concours de l'IFSI.

Huit classes de seconde en enseignement général reçoivent un public d'élèves divers dont deux sections internationales pour lesquelles les inscrits sont sélectionnés sur la base de compétences suffisantes dans la langue de la section (anglais ou portugais) pour y accéder. Les élèves de cet établissement concernés par notre activité de lecture et d'enquête se trouvaient dans une classe de seconde sans ces options.

---

<sup>255</sup> Papaïchton est une commune de Guyane d'environ 6000 habitants située sur le fleuve Maroni. Située à environ 300 km de Cayenne, elle est accessible par voie fluviale ou aérienne.

## 6.2 Établissement 2 :

Le second lycée se trouve dans une commune proche de Cayenne et dans une zone qui sera prochainement urbanisée. Pour l'instant, l'établissement est assez isolé au sein d'un espace naturel où l'habitation la plus proche se trouve à plus de 800 m. Cet établissement reçoit un public plus ciblé sur les communes avoisinantes et n'a pas d'internat, il compte en effectifs environ 1076 individus.

Également polyvalent, ce lycée offre aussi un choix de filières de formation en enseignement général, technologique ou professionnel avec des filières BTP et STI2D (sciences et technologies de l'industrie et du développement durable). Les baccalauréats généraux et technologiques permettent aussi la poursuite d'études dans l'établissement avec une section de BTS Bâtiment: ainsi qu'une classe de préparatoire en mathématiques. Les élèves ayant participé à l'activité de lecture sont issus d'une des dix secondes d'enseignement général.