



Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation

Nantes – 28, 29 novembre 2013

Élodie Malanda
ED 120/EA 4400,
Université Paris III, Sorbonne Nouvelle
elodie.malanda@gmail.com

Les romans pour la jeunesse sur l'Afrique subsaharienne parus en France et en Allemagne : des outils d'éducation interculturelle ? L'exemple des carnets de voyage.

À travers un corpus de six romans de voyage pour la jeunesse (8-12 ans) parus en France et en Allemagne ces quinze dernières années, nous allons étudier si les romans relatant la visite d'un enfant européen dans un pays africain peuvent être mis au service de l'éducation interculturelle. En effet, un objectif majeur de ces romans est de faire découvrir au jeune lecteur européen une culture qui n'est pas la sienne, afin de le familiariser avec la diversité culturelle et de combattre l'ethnocentrisme et le racisme. Or, à travers l'analyse de ces romans nous montrerons que ces romans comportent des pièges qui mettent à mal leur utilisation comme outils d'éducation interculturelle. Nous allons nous pencher en particulier sur le danger du différentialisme, de la généralisation, et des stéréotypes validés par inversion, avant de proposer en conclusion quelques pistes de réflexion sur l'exploitation de ces dangers dans le cadre d'un travail interculturel.

Citer ce document / Cite this document :

Ce texte original a été produit dans le cadre du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation qui s'est tenu à Nantes, les 28 et 29 novembre 2013. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

Élodie Malanda (2013). Les romans pour la jeunesse parus en France et en Allemagne comme outils d'éducation interculturelle ? L'exemple des carnets de voyage In *Actes du colloque " Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation. Nantes : 28 -29 novembre 2013* (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques. Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page

Les romans pour la jeunesse sur l'Afrique subsaharienne parus en France et en Allemagne : des outils d'éducation interculturelle ? L'exemple des carnets de voyage.

À travers un corpus de six romans de voyage pour la jeunesse (8-12 ans) parus en France et en Allemagne ces quinze dernières années, nous allons étudier si les romans relatant la visite d'un enfant européen dans un pays africain peuvent être mis au service de l'éducation interculturelle. En effet, un objectif majeur de ces romans est de faire découvrir au jeune lecteur européen une culture qui n'est pas la sienne, afin de le familiariser avec la diversité culturelle et de combattre l'ethnocentrisme et le racisme. Or, à travers l'analyse de ces romans nous montrerons que ces romans comportent des pièges qui mettent à mal leur utilisation comme outils d'éducation interculturelle. Nous allons nous pencher en particulier sur le danger du différentialisme, de la généralisation, et des stéréotypes validés par inversion, avant de proposer en conclusion quelques pistes de réflexion sur l'exploitation de ces dangers dans le cadre d'un travail interculturel.

INTRODUCTION

En tant que lieu de rencontre, révélant une multitude de perspectives – celles des personnages, de l'auteur et de l'illustrateur – la littérature est un outil précieux de l'éducation interculturelle, c'est-à-dire d'une approche pédagogique visant à donner aux élèves les moyens d'appréhender la diversité culturelle dans la société (Lorcerie, 2002). Pretceille et Porcher rappellent que « *la littérature est*

[...], toujours, à la fois internationale (lisible exactement par tout le monde) et enracinée dans une culture spécifique, dont elle exprime précisément les traits caractéristiques. » (Pretceille et Porcher, 1996 : 162) On peut alors se demander si, outre la littérature étrangère ou les livres bilingues, reconnus comme favorisant l'interculturalité, (Lagache, 2006 : 56 et Bukiet, 1985 : 53), les carnets de voyage font partie de ces écrits pouvant être mis au service de l'éducation interculturelle.

Pour répondre à cette question nous nous penchons sur les romans qu'on qualifiera de « romans de découverte de l'Afrique subsaharienne¹ ». Il s'agit de carnets de voyage fictifs d'enfants européens ou métis qui se rendent dans un pays africain et y découvrent la culture locale. Ces carnets de voyage sont marqués par une forte dimension didactique : à travers la transmission de savoirs sur le pays en question, ils visent à élargir les connaissances du jeune lecteur sur le pays africain présenté, et à l'ouvrir à la diversité culturelle. Plusieurs de ces romans sont utilisés – ou présentés comme utilisables – dans le contexte scolaire afin de faire découvrir aux élèves des cultures qui ne sont pas les leurs. Or, l'étude de ces romans permet de montrer qu'ils sont traversés par de nombreux paradoxes, mettant à mal la rencontre interculturelle.

Nous allons interroger l'efficacité des romans de découverte de l'Afrique comme outils d'éducation interculturelle, en nous appuyant sur un corpus de six romans français et allemands pour la jeunesse contemporains. Dans un premier temps, nous allons voir de quelle manière ces carnets de voyage prônent la diversité culturelle et s'inscrivent dans une démarche de promotion de l'entente internationale, se prêtant ainsi à première vue à une utilisation dans le cadre de l'éducation interculturelle. Dans un deuxième temps, nous allons interroger les limites et les pièges de ces romans de découverte, en étudiant plus précisément la généralisation, l'enfermement d'une culture dans son altérité et la présence de stéréotypes concernant autant les Africains que les Européens. Enfin, nous proposerons quelques pistes de réflexion sur la possibilité d'exploiter les limites de ces carnets de voyage à des fins éducatives dans le cadre d'un travail interculturel.

I. LES CARNETS DE VOYAGE : FAIRE DECOUVRIR DES PAYS ETRANGERS POUR CELEBRER LA DIVERSITE CULTURELLE ET TRANSMETTRE UNE IMAGE POSITIVE DU CONTINENT AFRICAIN.

I.1 Corpus

Les romans de découverte de l'Afrique – carnets de voyage fictifs généralement destinés aux 9-12 ans – relatent le voyage d'un enfant européen ou métis dans un pays africain. Millie, personnage principal de *Millie in Afrika* [Millie en Afrique] (Chidolue, 2009), se rend en Afrique du Sud, Doro part au Ghana et au Togo dans *In Afrika war ich nie allein* [En Afrique, je n'ai jamais été seule] (Schins, 1999), dans *Meine Oma lebt in Afrika* [Ma mamie vit en Afrique] (Schwarz, 1998 [1994]), un garçon métis rend visite à sa grand-mère au Ghana, dans *Vinzenz fährt nach Afrika* [Vinzenz part en Afrique] (Procházková, 2000) Vinzenz part au Cameroun pour trouver un remède à son étrange maladie, dans *Yacouba, chasseur africain*² (Kourouma, 1998) un garçon lyonnais part visiter ses cousins franco-ivoiriens en Côte d'Ivoire, et *Le Journal de Roxane Vernet au Sénégal*

¹ Le choix d'évoquer le continent et non un pays, est délibéré, – nous verrons qu'il correspond à l'approche même de ces romans.

² Ce roman occupe une place marginale dans le corpus des romans de découverte de l'Afrique. Contrairement aux autres romans de ce type, il est fondé sur une intrigue d'aventure. Nous avons cependant choisi de l'intégrer dans notre corpus, parce que le personnage principal ne joue pas un rôle actif dans cette aventure, et que les informations documentaires prennent une place majeure dans le roman.

(LEBRAT, 2011 [2006]) est un carnet de voyage d'une fillette française qui se rend au Sénégal et se lie d'amitié avec une fillette atteinte de polio.

I.2 L'importance des informations documentaires

Ces romans partagent une série de caractéristiques communes : les personnages principaux sont des enfants qui se rendent dans le pays visité pour la première fois de leur vie. Il s'agit de personnages-narrateurs ou focalisateurs³. Alors que dans les romans d'aventures, les voyageurs blancs affrontent une série de situations périlleuses et extraordinaires (Letourneux : 2010), les héros des romans de découverte de l'Afrique sont moins des personnages qui portent l'action et font avancer l'intrigue, que des observateurs, qui partagent avec le lecteur les expériences et savoirs amassés au cours de leur voyage. Ces romans sont destinés à des lecteurs qui ne connaissent pas le pays présenté : dans *Le journal de Roxane Vernet au Sénégal*, la narratrice s'adresse explicitement à un narrataire resté en France : « *J'imagine que tu es comme moi avant mon arrivée en Afrique, que tu n'as pas connu un quartier entier où les gens viennent te saluer comme si tu étais le Premier ministre.* » (Lebrat, 2011 : 14). Le voyage des personnages européens prend alors une valeur instructive. Dans *In Afrika war ich nie allein*, Doro, le personnage principal, tire le bilan de son voyage la veille de son retour en Allemagne, en insistant sur sa volonté de transmettre son expérience :

Je suis en Afrique, en plein milieu de l'Afrique.

[...]

Je veux revenir.

Et je veux surtout raconter ce que j'ai vécu ici, une fois rentrée à la maison.

Peut-être que les enfants auxquels je parlerai de mon voyage, voudront aussi y aller.

*Ou au moins en savoir plus sur les hommes en Afrique.*⁴ (Schins, 1999 : 135)

Par conséquent, la transmission d'informations documentaires joue un rôle prépondérant dans ces romans. C'est ainsi que le site internet du Goethe Institut promeut le roman *In Afrika war ich nie allein*, en en vantant la teneur informationnelle :

*Ceci est le premier d'une série de livres pour enfants de l'auteur sur les voyages de la jeune Doro, 11 ans, dans d'autres pays et continents. À travers les yeux d'une petite fille critique et éveillée, les jeunes lecteurs et lectrices obtiennent des informations sur la vie ailleurs dans le monde.*⁵

Ces informations concernent en premier lieu le mode de vie local, mais également l'économie, les paysages et l'histoire du pays. Elles sont dispensées à travers des explications de personnages locaux répondant aux questions des visiteurs, à travers les descriptions et les observations faites par ces derniers, et dans le cas de *Yacouba, chasseur africain*, des illustrations annotées viennent compléter les informations transmises dans le texte. Dans *Millie in Afrika* et *In Afrika war ich nie allein*, – romans composés d'épisodes thématiques sans véritables liens de cause à effet entre eux – la transmission d'informations l'emporte même sur la construction d'une intrigue.

³ L'histoire est alors racontée à la 3e personne, mais depuis le point de vue de ce personnage.

⁴ « *Ich bin in Afrika, mitten in Afrika. [...] Ich möchte wiederkommen. Und vor allem möchte ich zu Hause erzählen, was ich hier erlebt habe. Vielleicht werden die Kinder, denen ich von meiner Reise erzähle, auch hinfahren. Oder wenigstens mehr über die Menschen in Afrika wissen wollen.* » (Schins, 1999: 135)

⁵ <http://www.goethe.de/ins/za/prj/sua/gen/jul/wer/all/frindex.htm>

I.3 Rectifier l'image du continent africain.

À travers ces savoirs, il s'agit non seulement d'étoffer les connaissances générales du lecteur, mais également de présenter l'humanité dans sa diversité pour montrer des hommes égaux, malgré leurs différences. Ces romans répondent ainsi aux critères formulés par Kurt Opitz lors d'un colloque intitulé « Le livre pour enfant dans la perspective de l'entente internationale », organisé par la commission allemande pour l'UNESCO en 1969.

En vue de promouvoir l'idée d'entente internationale, les auteurs de livres pour enfants devraient composer des textes qui donnent aux enfants une idée concrète de la vie des peuples étrangers, de leurs familles et de leurs enfants. (Opitz, 1969 : 78)

La transmission d'informations des carnets de voyage s'inscrit ainsi dans une démarche d'éducation à la paix. Cette corrélation entre savoir documentaire et entente internationale prend une valeur particulièrement importante dans les romans sur l'Afrique subsaharienne. En effet, dans la tradition européenne, et en particulier dans les romans d'aventures, l'Afrique romanesque a longtemps été, un « continent dont [...] on peut tout dire » (Seillan, 2006 : 17), souvent synonyme de barbarie et de primitivité. Or, la littérature d'aventure a durablement marqué l'imaginaire européen du continent africain (Seillan, 2006 : 33), en diffusant des stéréotypes nés de l'idéologie coloniale, tels que le sauvage ou le nègre-grand enfant, toujours en circulation sous différentes formes aujourd'hui. Pour mettre fin à la diffusion de ce genre d'images et de discours, Becker et Rauter exigeaient, à la fin des années 70, que les romans pour la jeunesse sur le « Tiers-monde » s'en tiennent avec plus de fidélité aux faits ethnographiques, historiques, géographiques et sociologiques du pays où se déroule le roman (Becker, Rauter, 1977 : 12).

Il nous semble que c'est dans cette optique qu'il faut comprendre la démarche des romans de découverte de l'Afrique : en transmettant des d'informations documentaires sur le pays africain présenté, les carnets de voyage rectifient une image fantasmée et négative de l'Afrique subsaharienne, et s'élèvent implicitement ou explicitement contre le racisme⁶. Les romans de découverte peuvent ainsi être considérés comme des réponses au roman d'aventure. Ils partagent avec celui-ci la caractéristique du dépaysement du héros, marqueur du genre, mais l'exploitent à des fins très différentes. Cette volonté de proposer à travers les carnets de voyage une image autre que l'image réductrice et dévalorisante de l'Afrique subsaharienne des romans d'aventures, est parfois explicitée dans le texte à travers des « phrases-programmes », résumant l'objectif de ces romans : dans *Vinzenz fährt nach Afrika*, un personnage camerounais rappelle que « l'Afrique n'est pas aussi obscure et dangereuse, que ça en a l'air de loin. », (Procházková, 2000 : 25-26) et à la fin de son voyage en Côte d'Ivoire, le narrateur de *Yacouba, chasseur africain*, conclut qu'« il n'y [a] pas que des sauvages en Afrique ! ». (Kourouma, 1998 : 90)

I.4 Les carnets de voyage comme outil d'éducation interculturelle

Grâce à leur teneur informationnelle et à l'image positive du continent africain qu'ils défendent, ces romans de découverte de l'Afrique se prêtent à une utilisation dans le cadre de la « pédagogie de la rencontre » [Begegnungspädagogik], – une approche que Rösch identifie comme une forme de l'éducation interculturelle, qui fait découvrir aux élèves une culture qui n'est pas la leur (Rösch : 2000, 26). Bien que nous ne disposions pas de données sur l'utilisation réelle de ces romans en classe, nous savons que *Meine Oma lebt in Afrika* (Schwarz : 1998 [1994]) et *In Afrika war ich nie*

⁶ Dans *Meine Oma lebt in Afrika* (Schwarz, 1998 [1994]), le racisme est l'une des thématiques majeures du roman.

allein (Schins, 1999) sont présentés par les maisons d'éditions comme possibles lectures scolaires, puisque celles-ci publient du matériel pédagogique sur ces romans (Schmitt, 2012 et Dorst, 2007). Outre des tâches favorisant la compréhension et l'expression des élèves, ces documentations proposent des activités permettant aux élèves de se familiariser avec les pays où se déroulent les romans. De même, l'expérience menée par Gossin, et documentée dans un article (Gossin, 2011), constitue un exemple de l'utilisation d'un carnet de voyage pour faire découvrir aux élèves un pays étranger. Gossin a soumis les élèves d'une dizaine d'années d'un village alsacien à la lecture du *Journal de Roxane Vernet au Sénégal* (Lebrat, 2006) pour « mesurer comment le texte pouvait influencer, faire évoluer [la] représentation [du Sénégal et des hommes qui y vivent]. » (Gossin, 2011 : 427). Ici les nombreuses informations sur le pays et la culture locale, les descriptions de scènes du quotidien sénégalais, dont recèle le roman d'Isabelle Lebrat, ainsi que les illustrations de Zaï, sont utilisées comme support pour approfondir les connaissances des élèves sur le Sénégal. Alors qu'au début de l'expérience, Gossin constate qu'« en termes de représentation initiale sur le Sénégal [...] la majorité des enfants sont plutôt très ignorants », elle conclut à la fin de l'expérience, que la lecture de ce carnet de voyage a permis d'enrichir l'idée que les élèves se font de ce pays.

La somme importante d'informations sur un pays, la position antiraciste défendue explicitement ou implicitement, et le postulat de la pluralité culturelle comme une richesse semble donc à première vue faire des carnets de voyage dans des pays africains des outils idéaux pour faire découvrir à de jeunes lecteurs des cultures qu'ils ne connaissent pas, et pour leur enseigner le respect de la diversité, nécessaire au vivre-ensemble. Ces romans comportent cependant des pièges, qui parasitent sérieusement l'efficacité de ces romans comme outils interculturels.

II. LES PIEGES DU CARNET DE VOYAGE

Sans remettre en question la qualité de ces romans par ailleurs, nous allons montrer qu'en matière d'interculturalité, ces romans sont limités. Ces limites découlent moins de la mise en œuvre singulière de chacun de ces romans de découverte de l'Afrique, que des caractéristiques-mêmes de ce genre.

2.1 De la représentativité à la généralisation

Alors que les romans se déroulent dans des pays bien précis, la très grande majorité des titres des romans de découverte, à l'exception du *Journal de Roxane Vernet au Sénégal*, mentionnent uniquement le continent dans lequel se rend le voyageur. L'exemple le plus parlant est celui de *Millie in Afrika*. Ce roman fait partie d'une série de carnets de voyages de Millie à travers le monde. Les titres de ces romans sont *Millie in Paris* (Chidolue, 1991), *Millie in Berlin* (Chidolue, 2005), *Millie in Hollywood* (Chidolue, 2007), et... *Millie in Afrika*. On passe ici de l'échelle de la ville à l'échelle du continent, laissant entendre que l'Afrique est une entité homogène et indivisible. Le lecteur apprend au bout de quelques pages que Millie part en Afrique du Sud, plus précisément à Johannesburg, mais l'idée d'une Afrique générique n'est pas effacée pour autant. Une fois arrivée à Johannesburg, Millie s'étonne :

*Où avons-nous donc atterri? A Johannesburg. À première vue, c'est une ville plutôt colorée. L'Afrique semble donc être un pays coloré, et non noir, comme Millie avait toujours entendu dire.*⁷ (Chidolue, 2009 : 21-22)

⁷ « Wo sind wir also gelandet? In Johannesburg. Auf den ersten Blick ist das eine ziemlich bunte Stadt. Afrika scheint also ein buntes Land zu sein und nicht schwarz wie Millie immer gehört hat. » (Chidolue, 2009: 21-22)

Nous accorderons à cette phrase le bénéfice du doute, quant à la qualification de l’Afrique comme « pays », « *Land* » signifiant « pays » mais aussi « terre ». Néanmoins, en tirant des conclusions sur l’Afrique entière à partir d’une ville, la narratrice rallie ici la vision d’un continent africain homogène.

Même dans le cas du *Journal de Roxane Vernet au Sénégal* – seul carnet de voyage à mentionner le pays et non le continent de destination du voyageur – l’amalgame entre le pays et le continent est fréquent. À partir de ses expériences au Sénégal – plus précisément dans une famille sénégalaise – Roxane tire des conclusions sur l’Afrique entière : « *En Afrique, j’ai remarqué que, [lors d’un repas,] pour éviter d’être malpoli il faut faire exactement comme la main qui te précède* » (Vernet, 2011 : 38). Le Sénégal devient ici un pays représentatif de tout le continent africain. On retrouve cette généralisation dans les autres carnets de voyage de l’Afrique : « [...] *les coutumes en Afrique recommandent que je t’amène saluer la doyenne de la famille avant toute chose* » (Kourouma, 1998 : 15) explique la tante au personnage principal de *Yacouba, chasseur africain*, laissant entendre que les coutumes seraient les mêmes partout en Afrique. Cela est particulièrement intéressant ici, parce qu’il ne s’agit pas du point de vue du voyageur – qui ne dispose pas encore de connaissances sur le pays qu’il visite – mais d’une affirmation de la part d’un personnage vivant en Côte d’Ivoire, qui transmet une information culturelle à l’Européen en visite.

La généralisation mettant sur un même plan un pays et le continent, comporte plusieurs dangers. Outre celle de renforcer l’image d’une Afrique homogène, ancrée dans l’imaginaire européen, elle peut induire en erreur. Ainsi Roxane apprend « *que la famille africaine est très large. On est obligé de préciser qu’on est d’un même père et d’une même mère, car le père peut avoir plusieurs femmes.* » (Vernet, 2011 : 62-63) Or, si la polygamie existe au Sénégal et dans d’autres pays, elle est loin d’être une pratique généralisée dans tout le continent africain.

Ici, le danger ne relève pas seulement de l’utilisation synonymique du pays et du continent ; en évoquant « *la famille africaine* » au singulier, le personnage donne l’illusion qu’il n’existe qu’un seul type de famille, que ce soit en Afrique ou au Sénégal. Cet essentialisme culturel – l’idée qu’à l’intérieur d’un groupe culturel tous les membres seraient définis par une ou plusieurs caractéristiques partagées qui leur est propre – est un piège récurrent dans les carnets de voyage. Commentant l’accueil festif que lui réserve la famille de son hôte sénégalais, Roxane explique que « *c’est ainsi que les Africains accueillent leurs visiteurs.* » (Vernet, 2011 : 15). Elle présente ainsi les faits et gestes de ses hôtes comme l’expression de la culture locale, et oublie que l’être humain ne se définit pas seulement par son appartenance à un groupe culturel, mais également à son appartenance à une certaine classe économique, sociale, et surtout par son histoire personnelle. (Pretceille, 2013 : 23).

Alors que chaque roman dont l’histoire se déroule dans un pays de l’Afrique subsaharienne, participe à construire chez le lecteur une représentation de l’Afrique subsaharienne, ces carnets de voyage se distinguent des autres fictions par le fait qu’ils présentent le récit de voyage comme donnant une image représentative d’un pays, voire d’un continent. Or, cette représentativité ne peut que se traduire par des généralisations et une attitude essentialiste. D’une part, l’amalgame entre le pays visité et le continent, que l’on trouve dans tous les carnets de voyage du corpus, indique que ces romans visent moins à faire découvrir un pays spécifique aux lecteurs européens, qu’à leur faire découvrir l’Afrique entière à partir de l’exemple d’un pays choisi. Il nous semble que cela

s'explique, entre autre, par le fait que ces romans visent à une rectification de l'image de l'Afrique dans son ensemble, comme le montrent les « phrases programmes » citées plus haut. D'autre part, l'essentialisme découle de la stratégie narrative des carnets de voyage, qui consiste à présenter un pays entier à partir des observations d'un personnage : la condition *sine qua non* pour que les voyageurs européens puissent amasser des connaissances sur la culture du pays qu'ils visitent en observant les personnages locaux, est que ceux-ci fassent fonction de représentants de leur culture respective.

2.2 Éducation à la diversité ou construction de l'altérité ?

Une autre caractéristique des romans de découverte de l'Afrique qui se transforme en piège quand ceux-ci est utilisé comme outil interculturel, est la célébration de la diversité.

Dans les carnets de voyage ouvrant le lecteur à la pluralité culturelle, la différence est posée comme une valeur positive, comme l'illustre la conversation entre Doro et son père dans *In Afrika war ich nie allein* :

- *Là-bas tu ne seras pas en Europe. En Afrique, tout est différent de chez nous.* [dit le père]
- *Mais c'est justement ce qui est super.* [répond Doro] (Schins, 1999 : 9)

Cette valorisation de la différence débouche souvent sur une attitude différentialiste. D'une part, l'objectif d'ouvrir le lecteur à la diversité du monde exige que soient mis en exergue les aspects du pays présenté qui diffèrent du pays d'origine du lecteur. D'autre part, la place prépondérante qu'occupent les informations dans les carnets de voyage, – allant parfois jusqu'à effacer toute intrigue continue – exige que celles-ci soient passionnantes afin de retenir l'attention du jeune lecteur. La culture présentée n'apparaît alors qu'à travers ce qui la sépare de la culture du lecteur. Bien que les romans mentionnent parfois certaines ressemblances entre le pays visité et le pays du voyageur, ils se concentrent sur ce qui diffère. Un simple voyage en bus devient une attraction, la nourriture ou les habits des gens méritent qu'on s'y attarde longuement, à condition qu'ils soient différents de ce que le lecteur européen connaît. La culture présentée est alors enfermée dans son altérité. Alors qu'ils prônent un rapprochement entre les cultures, ces carnets de voyage reposent sur une dialectique du « *même et de l'autre* », – une attitude propre de l'exotisme (Moura, 1992 : 6), qui s'oppose à la connaissance, puisque « *il ne s'agit pas d'approcher une réalité [...] mais de sélectionner les éléments qui agrément ou surprennent l'auteur, au sein d'un spectacle qu'il renonce à comprendre pour mieux le rêver* » (Moura, 1992 : 6).

De même, on observe qu'une grande partie des informations fournies dans les romans de découverte de l'Afrique concerne des éléments tels que l'habillement, la nourriture, les croyances, les danses et les musiques – des éléments du folklore local. Cette « *folklorisation des cultures* » (Pretceille 2013 : 86) n'est pas le propre des romans de découverte de l'Afrique ; Pretceille l'identifie comme un piège fréquent des activités interculturelles :

Sur le plan des contenus, les activités interculturelles ont été souvent réduites aux manifestations les plus perceptibles (cuisine, artisanat, danses, fêtes...) folklorisant ainsi les cultures. (Pretceille : 2013 [1999] : 86)

C'est ainsi qu'on retrouve dans ces carnets de voyage une série de lieux communs convenus, qui ne permettent en rien d'élargir la vision du lecteur du pays présenté, mais réactivent des éléments

profondément ancrés dans l’imaginaire de l’Afrique en Europe. Des cultures, diversifiées et en constant changement, sont alors « *enfermées dans des descriptions intemporelles et statistiques, vidées de leur dynamique [...]* » (Pretceille, 2013 : 86). Les carnets de voyage courent ainsi le danger de se transformer en carte postale, dont l’ambition de faire découvrir à des lecteurs une culture étrangère est mise à mal par la représentation figée qu’ils en font.

2.3 La réhabilitation des stéréotypes par inversion

Dans les romans de découverte de l’Afrique, les pays visités par les jeunes voyageurs sont évoqués sur le mode appréciatif. Les personnages européens expriment leur enthousiasme face aux pays qu’ils découvrent, ainsi que leur désir d’y revenir. De même, quand un jugement est émis sur les personnages locaux ou la culture locale, il est résolument positif. Ces romans s’attaquent ainsi explicitement ou implicitement à l’image « classique » de l’Afrique subsaharienne, toujours marquée par des siècles de dénigrement. (Attikpoe, 2003, 27) Or, la dialectique du même et de l’autre, mettant en avant une « altérité africaine », cantonne ces romans à des schémas qui empêchent tout véritable démantèlement de cet imaginaire. En effet, cette dialectique est constitutive du discours colonial, dans lequel le Noir est érigé en « *portrait en négatif du Blanc* » (Lassus, 2006 : 55). Néanmoins, alors qu’à l’époque coloniale l’altérité projetée sur le continent africain était synonyme d’infériorité, elle est aujourd’hui valorisée, et peut même devenir gage de supériorité.

La transmission d’une image positive de l’Afrique passe alors par une inversion systématique des valeurs accordées à certains stéréotypes coloniaux, qui sont non pas démantelés, mais simplement investis d’une valeur positive. On retrouve, par exemple, de façon récurrente le stéréotype de l’Africain joyeux, éternellement rieur : « *Tous ont l’air joyeux. Ils n’arrêtent pas de sourire. J’ai du mal à comprendre. À la maison je râle dès que maman me demande de débarrasser la table ou de lui porter les courses.* » (Vernet, 2011 : 30) s’étonne Roxane, avant de déclarer à la fin de son séjour que « *la joie est africaine* ». (*Ibid.* : 91) Or, cette joie, que constate Roxane, est la même qui était jadis attribut principal du « nègre-grand-enfant ». Si dans ce carnet de voyage, l’image de l’Africain joyeux est investie de valeurs positives, elle n’en réactive pas moins un stéréotype né de l’idéologie coloniale. (Holo, 1995 : 204-205). Face à l’ambiguïté de cette image, l’auteure de *In Afrika war ich nie allein* choisit d’expliquer ce rire, à travers un commentaire d’un personnage togolais, réfutant implicitement le parallèle entre « rire » et « bêtise », posé par les discours coloniaux :

*Pour des Africains, le rire a une force spéciale. Il aide contre l’ennui, l’énervement et la tristesse. En plus, un Africain ne veut jamais perdre la face.*⁸ (Schins, 1999 : 77)

Le passage de « *des Africains* » à « *un Africain* » pousse l’essentialisme à son comble et fait du rire un trait intrinsèque d’un comportement partagé par tous les Africains. Ici la tentative de proposer une explication à ce rire « africain », afin de déconstruire l’image du « nègre Sambo » – Noir joyeux, donc bête – valide parallèlement l’image de l’africain joyeux par essence. On constate ainsi que dans les romans de découverte, la transmission d’une image positive des Africains, ne passe pas par un démantèlement des stéréotypes, mais par l’inversion des valeurs accordées à ceux-ci.

⁸ „Für Afrikaner hat das Lachen eine eigene Kraft. Es hilft gegen Langweile, Ärger und Trübsinn. Außerdem möchte ein Afrikaner niemals sein Gesicht verlieren.“

La construction d'une image positive de l'Afrique peut également passer par une dévalorisation de l'Occident :

Tout le monde paraît avoir le temps ici. [...] Ce n'est pas comme à Paris où tout le monde court. Je me souviens qu'à l'aéroport de Roissy, j'avais l'impression qu'il y avait un incendie. Les gens couraient dans tous les sens pour s'arrêter un peu plus loin. Ils n'allaient nulle part, en fait. Ils regardaient leur montre, ils s'énervaient. Ici (j'ai regardé les poignets) personne n'a de montre, mais ils ont tous le temps. (Vernet, 2011 : 78)

La comparaison entre les habitants du Sénégal et les gens en France, tranche clairement en faveur des Sénégalais : le roman remet ainsi en cause le postulat de la hiérarchie entre Blancs et Noirs, défendue notamment par les discours coloniaux, mais uniquement pour l'inverser. Les hétéro-images (image de l'Autre) négatives sont remplacées par des auto-images (images de soi) aussi négatives et stéréotypées.

Dans le cas de *In Afrika war ich nie allein*, cette valorisation de l'Afrique se transforme même en autoflagellation systématique. La fillette se compare à plusieurs reprises aux Togolais et Maliens et conclut systématiquement que ceux-ci lui sont supérieurs : elle admire les coiffures des filles, et précise que celles-ci ne tiendraient jamais sur ses propres « cheveux-ciboulette », (Schins, 1999 : 25) elle se dit que sa peau blanche a la texture du papier de verre, comparée à la peau douce des Africains (*Ibid.* :102), elle est impressionnée par le petit garçon qui monte au cocotier sans le moindre effort, alors qu'elle-même est nulle en gym (*Ibid.* :76), et quand, à une fête, elle danse avec des femmes togolaises, elle se sent raide comme un « manche de balai. » (*Ibid.* : 55) Cet autodénigrement systématique diverge de l'héroïsation des Blancs, qui est encore de mise dans la littérature de jeunesse occidentale sur l'Afrique (MacCann, Maddy, 1996 :16), mais la bonne intention est ici à double tranchant : le fait que Doro admire chez les Africains une supériorité physique renvoie à un imaginaire – défendu notamment par le roman d'aventure – où le Noir est réduit à sa corporalité, et dans lequel l'accès au statut d'être sensé lui est refusé.

De plus, cette auto-image stéréotypée et négative ne favorise pas la rencontre interculturelle, et constitue même un obstacle à celle-ci. Pretceille et Porcher rappellent en effet que pour qu'une personne puisse établir une relation positive à l'« Autre », elle doit disposer d'une connaissance et d'une image positive de sa culture. « C'est d'un dialogue entre des appartenances qu'il s'agit. Pour qu'il y ait don-contre-don, il est impératif que chacun des partenaires possède quelque chose qu'il peut donner » (Pretceille et Porcher, 1996: 164).

CONCLUSION : LES LIMITES DU CARNET DE VOYAGE, UTILISES COMME POINT DE DEPART D'UN TRAVAIL INTERCULTUREL.

Les dangers identifiés dans ces romans recourent en partie les pièges de l'éducation interculturelle identifiés par Pretceille (2013). Pretceille rappelle que l'éducation interculturelle consiste en un travail sur les interactions, mettant ainsi en garde contre le travail interculturel qui se bornerait qu'à présenter une culture étrangère :

Le préfixe « inter » dans le mot interculturel renvoie à la manière dont on voit l'Autre, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à

l'autre. Cette perception ne dépend ni des caractéristiques d'autrui, ni des miennes, mais des relations entretenues entre moi et autrui. [...] C'est la relation à l'autre qui prime et non pas sa culture. (Pretceille, 2013 : 59)

Il nous semble que dans cette optique, les carnets de voyage peuvent être mis au service d'une éducation interculturelle, malgré les pièges que nous avons identifiés. En effet, ces romans dans lequel un personnage européen dresse le portrait d'un pays africain, permettent de mettre en évidence la subjectivité du regard et d'étudier les interactions entre le personnage principal – généralement également narrateur – et les personnages locaux. Les impressions et les sentiments du personnage européen face au pays et à la culture qu'il découvre posent ainsi les cadres d'une possible réflexion sur les interactions interculturelles – une approche qui nous semble plus intéressante et surtout moins contreproductive que la simple description des modes de vie dans un pays, dont nous avons vu les dangers.

Les pièges et limites de ces carnets de voyage peuvent alors être exploités à des fins éducatives : dans ce cas l'identification des généralisations, de la mise en avant systématique de l'altérité ou des stéréotypes servent de points de départ à une approche interculturelle. Begioni (2009) propose en effet le travail sur les stéréotypes comme activité interculturelle. « [...] *révélateur du groupe catégorisant et non du groupe catégorisé* » (Begioni, 2009 : 163), le stéréotype témoigne du regard que l'on porte sur autrui. Interroger ce regard permet de réfléchir aux dynamiques entre les différents groupes culturels.

La possibilité de jouer avec les stéréotypes pour mieux les mettre à nu est illustrée dans *Millie in Afrika* : lors de sa visite dans un village zoulou, Millie assiste à un rassemblement qui paraît être une cérémonie tribale, et qui mobilise des images de danseurs renvoyant à l'iconographie coloniale : (Lassus, 2006 : 44)

Le chef de tribu arrive. Il a l'air dangereux. Avec une lance et tout. Il porte une peau de léopard autour des épaules. Et des pompons aux jambes. [...] Le chef de tribu a ramené ses guerriers. Leurs torse est nu et reluisant. [...] Puis viennent des mamans et une mamie et quelques tantes. On peut voir leur poitrine nue. [...] Les guerriers font une petite danse. Les mamans et les tantes doivent participer, pendant que les guerriers tapent sur leurs tambours [...].⁹ (Chidolue, 2009 : 143)

Or, une fois l'événement passé, Millie aperçoit que ces mêmes guerriers en habits traditionnels portent maintenant des jeans et des t-shirts, et qu'ils vendent du Coca-Cola. Elle se rend alors compte que la cérémonie était une représentation organisée pour les touristes. Ici, l'auteure invoque le stéréotype du dangereux guerrier ainsi que le topos des danses cérémonielles pour ensuite le présenter explicitement comme une image répondant aux attentes des touristes occidentaux. Si ce jeu sur les stéréotypes est le seul que nous ayons identifié dans le corpus des romans de découverte

⁹ „Der Häuptling kommt. Er sieht gefährlich aus. Mit Speer und so. Er trägt ein Leopardenfell um die Schulter. Und an den Beinen Puschis. Der Häuptling hat seine Krieger mitgebracht. Ihre Oberkörper sind nackt und glänzend. [...] dann kommen noch viele Mamas hinzu und eine Oma und ein paar Tanten. Man kann ihren nackten Busen sehen. [...] Die Krieger führen ein Tänzchen auf. Auch die Mamas und die Tanten müssen mitmachen während die Krieger auf Trommeln trommeln [...].“

de l'Afrique, il montre cependant en quelle mesure l'identification de stéréotypes peut constituer une entrée dans une réflexion sur le regard sur l'autre.

Malgré – ou plutôt à cause – des paradoxes et des limites nées des caractéristiques-mêmes des romans de découverte de l'Afrique, ceux-ci peuvent donc être des supports riches pour un travail interculturel, à condition qu'ils ne soient pas lus comme représentation d'une culture, mais comme l'expression d'un regard – en même temps individuel et culturellement marqué – sur celle-ci.

Élodie Malanda

ED 120/EA 4400, Université Paris III, Sorbonne Nouvelle

Soutenue par le FNR Luxembourg

BIBLIOGRAPHIE

Corpus premier

Chidolue, Dagmar, Spee, Gitta (ill.), *Millie in Afrika*, Hamburg, Dressler, 2009.

Kourouma, Ahmadou, Millet Claude et Denise (ill.), *Yacouba, chasseur africain*, Paris, Gallimard jeunesse, coll. « folio junior », 1998 (orig. 1993).

Lebrat, Isabelle, Zaï (ill.), *Le journal de Roxane Vernet au Sénégal*, Paris, Mango Jeunesse, coll. « J'ai la terre qui tourne », 2011 (orig. 2006).

Procházková, Iva, *Vinzenz fährt nach Afrika*, Hamburg, Ellermann, 2000.

Schins, Marie-Thérèse, Oeser, Wiebke (ill.) *In Afrika war ich nie allein*, Wuppertal, Peter Hammer, coll. „Gecko“, 1999.

Schwarz, Annelies, Rieper-Bastian Marlies (ill.), *Meine Oma lebt in Afrika*, Weinheim, Beltz & Gelberg, coll. „Gulliver“, 1998 (orig. 1994).

Bibliographie sélective

Amossy, Ruth, Herschberg-Pierrot, Anne, *Stéréotypes et clichés : langue, discours, société*, Paris, A. Colin, 2005.

Becker, Jörg, Rauter, Rosemarie, « Die dritte Welt im Kinderbuch 1967-1977. Fragen, Probleme und mögliche Antworten » in Becker Jörg, Rauter Rosemarie, *Die Dritte Welt im Kinderbuch*, Wiesbaden, Akademische Verlagsgesellschaft, 1978.

Begini, Louis, « Cultures et stéréotypes : perspectives didactiques pour enseigner l'interculturel » in Ben Messahel Salhia (dir.), *Des frontières de l'interculturalité. Etude pluridisciplinaire de la représentation culturelle : identité et altérité*. Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2009.

Bukiet, Suzanne « Interculture, mode d'emploi » in *La Revue des livres pour enfants*, n°103, automne 1985.

Delahaye Christa « Littérature de voyage et engagement à l'école hier et aujourd'hui » in Benert, Britta, Clermont Philippe (dirs.), *Contre l'innocence. Esthétique de l'engagement en littérature de jeunesse*, Francfort/Main, Peter Lang, 2011, pp. 359- 369.

Dorst Anja, *In Afrika war ich nie allein. Ein Unterrichtsvorschlag*. DTV Junior, coll. «Lesen in der Schule mit Dtv Junior», 2007, consulté en ligne awauwi.de/doc/InAfrika.pdf, le 15.11.2013.

Gossin Pascale, « L'engagement de l'auteur, l'engagement du lecteur. Analyse de la réception d'un roman de littérature de jeunesse. » in Benert, Britta, Clermont Philippe (dirs.), *Contre l'innocence. Esthétique de l'engagement en littérature de jeunesse*, Francfort/Main, Peter Lang, 2011, pp. 425-437.

Holo, Yann « Les représentations des Africains dans l'imagerie enfantine » in Blanchard Pascal, Blanchoin, Stéphane, Bancel, Nicolas et al., *L'autre et Nous, « scènes et types » ; anthropologues et historiens devant les représentations des populations colonisées, des ethnies, des tribus et des races depuis les conquêtes coloniales*, Paris, Syros, 1995.

Lassus (de), Alexandra, *Africains et Asiatiques dans la littérature de jeunesse de l'entre-deux-guerres*, Paris, L'Harmattan, 2006.

Letourneux, Matthieu, *Le roman d'aventures, 1860-1930*, Limoges, Presses universitaires de Limoges, 2010.

Lorcerie, Françoise « L'éducation interculturelle. États des lieux » in *VEI Enjeux* n°126, juin 2002, pp. 170-189

MacCann, Donnaræ, Maddy, Yulisa A., *African Images in Juvenile Fiction : Commentaries on neocolonialist fiction*, Caroline du Nord & Londres, McFarland, 1996.

Opitz, Karl, « Die Perspektive der Unesco. Das Kinderbuch als Vermittler von Welt und Wirklichkeit. » in *Das Kinderbuch aus der Perspektive internationaler Verständigung*, Constance, UNESCO, Deutsche Unesco Kommission, 1969.

O'Sullivan, Emer, *Das ästhetische Potential nationaler Stereotypen in literarischen Texten auf der Grundlage einer Untersuchung des Englandbildes in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur nach 1960*, Tübingen, Stauffenburg-Verl., 1989.

Pretceille, Martine A., *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, 2013 (orig. 1999).

Pretceille Martine A., Porcher, Louis, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996.

Rösch, Heidi, *Jim Knopf ist (nicht) schwarz. Anti-/Rassismus in der Kinder und Jugendliteratur und ihrer Didaktik*, Hohengehren, Schneider Verlag, 2000.

Schmitt, Miriam, „*Meine Oma lebt in Afrika*“ im Unterricht, Weinheim et Bâle, Beltz, coll. «Lesen, Verstehen, Lernen. Materialien für einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht», , 2012.

Seillan, Jean-Marie, *Aux sources du roman colonial. L'Afrique à la fin du XIXe siècle*, Paris, Karthala, 2006.

Todorov , Tzvetan, *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Seuil, 1989.