

D'ici et d'ailleurs : moi-même le narrateur

Carla Cristina Campos Brasil Guimarães*

Master en littérature, Université de Brasília, Brésil et Master en Ingénierie de formation, Université de Nantes, France.

 <https://orcid.org/0000-0002-0790-4091>

Reçu le 25 oct. 2020. Approuvé le 17 nov. 2020.

Comment citer cet article :

GUIMARÃES, Carla. D'ici et d'ailleurs : moi-même le narrateur. In: CONGRES BRÉSILIEN DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS, 22., 2019, Brasília. Actes du XXII^{ème} Congrès Brésilien des Professeurs de Français. Édition spéciale de la Revue Letras Raras: Campina Grande. EDUFCEG. nov. 2020, p. 408-417.

RESUMÉ

Ce travail va nous présenter les possibilités du texte littéraire en tant qu'instrument à l'accueil des enfants immigrants dans les écoles brésiliennes. A partir de Paulo Freire (1988) et de Petit (2016), nous verrons comment la lecture peut toucher les sujets dans leur subjectivité et aidera à établir leurs propres réflexions sur la recherche de ce que nous appellerons l'identité de déplacement. Dans ce contexte, aussi important que savoir d'où nous venons est de construire un pont avec le lieu d'arrivée. En ce sens, ce que nous appellerons sujet-migrant-narrateur aura à travers la proposition d'un atelier, intitulé Moi-même : le narrateur, la possibilité de faire des réflexions sur ces déplacements à partir du partage avec l'autre. Cet article présentera aux enseignants une proposition pédagogique ayant pour objectif principal la construction de récits du déplacement, dans laquelle chaque élève aura la possibilité de raconter sa propre histoire et de nouer des liens avec l'enseignant et ses collègues comme il l'entend à partir d'une société interculturelle.

MOTS-CLÉS : Littérature de jeunesse ; Narrateur ; Migrants ; Identité de déplacement.

1 Introduction

Nous allons commencer avec une réflexion par rapport à l'importance de créer au sein d'un projet d'accueil aux migrants au Brésil, un atelier interculturel pour les enfants et pour les enseignants. Le but sera de proposer des activités d'intégration aux enfants en situation de déplacement et de proposer un atelier aux enseignants pour travailler le contexte d'insertion des immigrants dans notre pays et leur rôle dans ce processus.

Au centre de ces activités, nous avons le mot : raconter. Pour nous, raconter constitue probablement le moyen le plus quotidien et le plus universel de mettre en forme des expériences

*
 carlacristinabrasil@gmail.com

vécues, les rendant par là même intelligibles à soi-même et à autrui. En effet, nous racontons pour partager notre histoire. Nous racontons pour nous faire connaître. Et surtout, nous racontons pour nous comprendre nous-mêmes.

Quelle est l'importance de raconter dans notre vie ? D'abord, dans quelques cultures chez l'enfant qui attire l'attention de sa mère pour lui raconter ses premières découvertes, ses jeux et ses conflits. Et ensuite, chez la personne âgée qui tente, parfois désespérément, de retenir plus longtemps son médecin ou la fonctionnaire communale qui lui apporte son repas, afin de faire un *brin de causerie*. Et finalement, dans le contexte d'une autre culture, comme ces récits africains chantés par les griots, de village en village, comme l'histoire chantée de Soundiata Keita, qui nous montre la construction d'un peuple, par exemple. Ainsi, raconter nous paraît une pratique possible et qui connecte les peuples.

En effet, dans toutes les cultures on raconte sa vie, celle de son peuple, de son ethnie, de son sexe, etc. De même que, aussi loin dans le passé, il nous est possible de porter notre regard sur les histoires, qu'elles soient profanes ou sacrées, humaines ou divines, individuelles ou universelles, fictives ou réelles. Pour Paul Ricoeur (1985, p. 115), « nous racontons des histoires parce que les vies humaines ont besoin et méritent d'être racontées ».

En particulier, « toute l'histoire de la souffrance crie vengeance et appelle récit » (RICOEUR, 1985, p. 115). Selon lui, la plupart de nos vies sont remplies de moments de paix, de bonheur, de sérénité. Mais elles sont aussi traversées de moments de souffrance ; qu'elle soit légère ou intense, la souffrance est vécue comme rupture et entrave à notre projet d'existence – cassure parfois minime, parfois dramatique.

Selon lui, dans ces derniers cas, la personne ne parvient plus à donner sens à ce qui lui arrive. Le monde lui paraît absurde, vain ou brutal. Ses valeurs se diluent et s'effondrent. Qui, en effet, n'a pas déjà vécu ces moments où l'existence se précipite, où l'on se sent perdu, confus, divisé, coupé de soi-même, aux abois ? Qui suis-je ? Croire en quoi ? Vivre pour quoi ? Que souhaitais-je ? Quelle que soit leur acuité, ces demandes surgissent, toutes renvoient à la question de l'identité.

À cette matière, Paul Ricoeur (1985) affirme que nous ne pouvons pas la répondre que par le récit de notre vie. En racontant notre vie ou des épisodes de celle-ci, nous en construisons ou reconstruisons la cohésion ; ce qu'il appelle notre identité narrative. Pour Paul Ricoeur, l'identité se décline selon deux pôles qui ont chacun leur mode de permanence : l'idem ou la

mêmeté et l'ipséité que le récit articule. En attestant du maintien de soi, le récit exprime la « personne ».

Malgré la difficulté de cette quête d'identité, dans ce travail notre objectif est celui de commencer à travailler en classe avec l'idée de l'importance de récit de vie dans les constructions d'un espace de partage entre les cultures. Pour cela, il nous faut chercher des éléments qui vont aider le processus d'apprentissage des enfants, où l'objectif est celui d'aider les élèves à construire du sens. Présenter une manière ludique de raconter leur histoire, en proposant, par exemple, de créer des personnages, qui seraient finalement eux-mêmes.

2 L'élaboration d'un récit

Dans ce travail d'élaboration du récit, nous devons faire attention à quatre éléments : l'écoute, le narrateur, le spectateur et à une question : tout est-il racontable ? Dans ce contexte, le narrateur attend de l'amitié de celui à qui il s'adresse. L'écoute se fait aimante et chaleureuse. Sans jugement de valeur, mais sans impassibilité, car celui qui écoute se doit d'être un spectateur impliqué, c'est-à-dire intéressé, concerné et capable d'émotion. Vibrant et pourtant sans identification et sans complaisance.

L'écoute bienveillante de l'écouter est cet élément du contexte qui va permettre au narrateur de donner un sens nouveau – bienveillant et libérateur – à ce qui lui est arrivé. Le narrateur cherche à persuader son auditeur et c'est finalement lui-même qui en sort convaincu. Il s'efforce de s'approprier le monde culturel du narrateur, car le récit ne prend sa valeur que dans un monde culturel déterminé.

Le fait d'être giflé comme enfant, par exemple, change de valeur selon les cultures. L'écouter s'efforce d'épouser de l'intérieur la manière dont l'histoire se raconte : car comprendre l'histoire qui m'est racontée signifie m'ouvrir aux multiples horizons, qu'ils soient oubliés, présents ou futurs, auxquels cette histoire nous entraîne. L'explication causale ne nous est évidemment pas d'aucun secours et doit être écartée.

Dans la narration, les fonctions sont clairement définies : auteur, narrateur, personnages... Ainsi, à travers les instances narratives se dégagent les rapports qui renforcent les liens entre l'auteur, le narrateur et le personnage. Les niveaux autodiégétiques et homodiégétiques sur certains traits montrent que l'auteur par sa transmutation en narrateur

s'invite dans le texte, éprouvant aussi bien la forte envie de conduire les événements que le simple devoir de dire. Cela présente ainsi une dimension à considérer, celle qui fait de l'évolution du personnage une copie du parcours de l'auteur réel.

Ce dernier met en action la représentation de soi quand il transpose sur le personnage/sujet migrant une image de soi. Chez le récit de vie les parcours des migrants donnent lieu aux couleurs d'ici et d'ailleurs. Ainsi, ce n'est plus seulement un auteur que l'on perçoit, mais des voix multiples. La migration suppose, dans le jeu social, le détachement, mais aussi l'attachement à des êtres, des espaces nouveaux, hostiles ou accueillants. La mobilité de l'auteur qui traduit également la matérialité de ce changement implique l'espace.

De cette façon, les sujets-migrants, par leurs mouvements multiples, initient toujours l'interaction avec les espaces où ils s'équilibrent ou se déséquilibrent dans leur quête de soi. En tout état de cause, la corrélation entre le sujet-migrant et l'espace ne doit pas être négligée dans la compréhension des actions. Chez les auteurs migrants, les mouvements du sujet dans les espaces favorisent les descriptions. Donc, en privilégiant le lien constant à l'espace, ils redéfinissent le rapport à l'identité et la progression de leurs personnages.

En établissant deux narrations concomitantes, l'une implicite et l'autre explicite, les sujets-auteurs-migrants trouvent le déclic de l'écriture, aspect métanarratif, dans le simple fait d'effectuer le déplacement, de s'inscrire dans une mobilité qui les mène vers l'ailleurs. Comme exemple, nous pouvons citer la pièce de théâtre *Le Carrefour de Kossi Efoui*¹. Dans ce texte, comme dans ceux de la plupart des écrivains migrants d'origine africaine, le parcours de l'espace est une négociation permanente des frontières aussi bien physiques que psychiques de l'ici des ex-colonies et de l'ailleurs des ex-métropoles. Il y a comme une tension inter spatiale, repérable à la centralité du déplacement, à l'errance, de l'exil.

Ce parcours hors de sa terre forge son esprit et sa conscience sur les réalités du carrefour. En raison de sa nette proximité avec les espaces foulés, le sujet-migrant se retourne sur lui-même pour réguler sa vision de l'espace. Ainsi, le sujet-migrant fait refléter sur sa conscience ou immerger de sa mémoire une présence de « l'ici et de l'ailleurs » en établissant une interaction avec sa construction identitaire.

¹ Il est écrivain togolais francophone né au Togo. Dramaturge, chroniqueur et romancier.

Ainsi, le jeu de mémoire du sujet-migrant met en surface l'expérience de son parcours. À cette expérience se mêle le silence de l'affligé et du déraciné. C'est pourquoi par l'écriture, le sujet-auteur-migrant sort des réserves de son moi pour rencontrer d'autres individus et parler au monde.

Par sa mobilité, le sujet-migrant fédère les espaces pour célébrer son existence en dépassant le conflit intérieur. Pour Michèle Glémaud (1996), l'appartenance culturelle de l'auteur-sujet-migrant s'inscrit dans la pluralité. Celle-ci donne surtout à l'écriture migrante, à travers son intensification, force et expressivité :

Avec les migrations de plus en plus nombreuses, parfois un va-et-vient incessant entre deux pays, le classement « littérature nationale » ne tient pas compte ou ne le fait pas de façon adéquate, des auteurs, hommes et femmes, dont l'appartenance à une seule culture est brouillée à cause de l'expérience de la migration. [...] Il faut surtout apprendre à regarder autrement toute littérature et la problématique de l'écriture migrante permet ce regard novateur et laisse entendre que l'appartenance culturelle s'inscrit de plus en plus souvent dans la pluralité (GLEMAUD, 1996, p. 125).

Cette idée de Michèle Glémaud montre que les auteurs-migrants ont généralement initié leurs propres parcours de découverte et ont progressivement fait appel au dialogue interculturel. Par conséquent, les expériences des parcours migrants conduisent à des intersections dynamiques. Les multiples trajectoires des auteurs caractérisent l'esthétique de création artistique. Entre figurations autofictionnelles et métafictionnelles, l'auteur migrant produit une écriture sur soi. Pour ce faire, sa contribution aux modalités d'une écriture et d'un discours nouveaux sur la société fait comprendre que la question de l'immigration est un phénomène qui, par la pratique fictionnelle du dire de soi, engage toutes les sociétés.

Dans cette perspective nous nous engageons dans l'importance du récit et du partage dans le processus de réflexion de chaque sujet. Dans le contexte de cette recherche, cela nous donnerait des réponses qu'indiquent les motifs de centrer notre projet au narrateur, aux enfants, aux migrants. Une fois que se raconter, c'est se comprendre par l'interprétation que l'on se donne de soi, grâce à la médiation du récit.

3 La quête d'un projet interculturel au Brésil

Dans cette partie nous allons présenter les réflexions pour la création d'un projet interculturel intitulé : *Moi-même : le narrateur*. Toutes les réflexions développées au sein de ce travail prennent en compte la prise en charge des enfants migrants par l'école. Cet accueil est primordial dans le parcours qu'ils effectueront dans le nouveau pays. Puisque l'école est pour ces nouveaux arrivants le premier lieu de socialisation. Cela signifie que l'école, pour avoir ce rôle dans l'intégration et l'épanouissement de ces jeunes dans la société d'accueil, est donc essentielle.

Ces élèves ont donc à leur arrivée besoin d'un soutien tout particulier pour les aider à s'adapter à ce nouvel environnement. À partir des réflexions dans notre travail, nous nous centrerons sur la proposition d'un atelier : *se raconter*. C'est-à-dire se comprendre par l'interprétation que l'on se donne de soi, grâce à la médiation du récit.

Et pourquoi interculturel ? Cette compétence telle quelle est présentée au CECRL, (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001) « La capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 84) nous aiderait à démontrer l'importance de présenter des outils utiles pour susciter chez les apprenants une réflexion sur les différences culturelles. La compétence interculturelle implique savoir repérer les comportements des individus, construire des savoirs sur ces comportements et produire une action efficace.

Cette compétence est unique et universelle, mais les performances varient en fonction du contexte. Il est en effet nécessaire de construire des savoirs sur les autres cultures et sur la sienne propre également. Construire le recul interculturel implique pouvoir comprendre la logique des événements, les relations causales liées aux processus socioculturels et connaître les éléments historiques qui ont conditionné leur perception. Ceci permet de comprendre la raison des décalages interprétatifs lorsque des mots différents renvoient à une même réalité.

Dans ce contexte, la première proposition d'atelier sera centrée sur les enfants. Il s'agit d'un travail entre le texte littéraire et un matériel didactique qui aidera l'enfant à construire sa propre histoire. Avant de continuer, il faut penser le contexte éducatif au Brésil, le système éducatif est un peu différent de celui de la France et du Portugal : les premières séries sont divisées en deux périodes. L'école est obligatoire (entre 4 et 17 ans) et l'enseignement est de 4 heures par jour. De plus, les classes sont composées de 40 à 50 élèves. Ce sont des classes

très nombreuses, difficiles à travailler et il est important d'ajouter qu'au moment où nous écrivons ce travail le gouvernement a réduit ses dépenses avec l'éducation.

Tous ces indicatifs sont importants puisque nous ne pouvons pas proposer des activités trop chères, mais des activités où les enseignants peuvent s'organiser de manière autonome, c'est-à-dire ne pas avoir des éléments compliqués en ce qui concerne le matériel pédagogique. Malgré la difficulté de ressources, nous avons l'occasion de présenter des propositions qu'on peut travailler dans plusieurs contextes.

Par conséquent, notre proposition sera ancrée sur un projet capable d'être reproduit en ligne ou avec une diapo qui est disponible dans la plupart des écoles de grandes métropoles au Brésil. Dans ce contexte, nous avons beaucoup de ressources et dans notre travail nous allons proposer utilisation de l'application *Mirror*, pour créer des images, qui est gratuite et disponible en ligne. Ces images ont le rôle de construire un personnage-professeur qui va aider les enfants dans le processus de création en indiquant le chemin.

L'objectif est de créer un lien entre l'élève et les consignes du matériel à partir des images d'un personnage qui est connu par l'enfant, l'image de l'enseignant. Avant de continuer, nous allons vous expliquer que cette image doit être la seule image disponible, puisque l'objectif est de promouvoir aussi la créativité des enfants avec des espaces à dessiner, par exemple.

Dans ce contexte, il faut définir quelques points importants de réflexion avant de créer l'activité, comme :

1. Planifier la narration : définir de quoi l'élève va parler. Puisque, toute la difficulté d'écriture d'une « scène » réside en notre capacité à commencer et à nous arrêter au bon endroit ;
2. La notion d'un conflit : Un conflit peut être interne (votre personnage se pose des questions), il peut être entre deux personnages (une discussion, une révélation, une dispute), il peut être entre deux groupes, entre un individu et une organisation ;
3. Le développement des personnages : Comment pouvez-vous les développer ? Quelle situation permettra-t-elle le mieux de faire ressortir leur caractère ? Pouvez-vous l'utiliser dans le récit ? Quelles relations partagent les personnages ? Comment les développer ?
4. Réfléchir à votre histoire.

Comprendre le développement d'un récit est important aux enseignants qui ont le défi de construire avec les enfants des histoires. De plus, nous allons proposer des expériences de

lectures avant de mettre en place l'activité du récit. Pourquoi des expériences de lectures sont-elles tellement importantes ? Paulo Freire (1921-1997) est un éducateur brésilien considéré comme l'un des pédagogues les plus importants du 20e siècle, ses travaux ont influencé le mouvement appelé pédagogie critique.

Selon lui, l'enfant est capable de compréhension avant même d'apprendre à lire et, en général, il a déjà saisi à quoi servent les textes et la lecture. Donc, le « problème » auquel se trouve confronté l'enfant qui entre à l'école élémentaire est d'apprendre à identifier les mots écrits et de mettre en œuvre l'activité de compréhension à partir de cette identification. Ainsi, pour nous, cela n'est pas un « problème », mais l'occasion de répondre à la question suivante : qu'est-ce que c'est apprendre à lire ? Le sens commun va dire que c'est d'abord apprendre à identifier les mots écrits, au point de pouvoir le faire à partir d'un message écrit ce qu'on sait faire à partir de l'oral.

Cependant, lire c'est plus que décoder des mots. Pour Paulo Freire (1988, p. 20) « lire le monde, lire les mots et ainsi lire à travers eux, la lecture du monde qui leur est antérieure. Mais lire n'est pas un pur divertissement, ni non plus un exercice de mémorisation mécanique de certains extraits de texte ». Alors, c'est-à-dire quand même avant de décoder les enfants ils sont déjà au milieu d'un processus de lecture. La lecture du monde, qui est faite à partir de l'expérience sensorielle.

À partir de ces réflexions, commencer par une lecture médiée entre l'enfant et le professeur donnera aux élèves l'occasion de partager une histoire. Petit (2016) affirme que :

Depuis l'aube des temps, il semble que les êtres humains aient tenté de formaliser leurs expériences ou de les transposer, et de raconter des histoires qu'ils se sont transmises les uns aux autres. Cette vérité simple, des lecteurs la redécouvrent chaque jour, qui se nourrissent de narrations rencontrées dans des livres pour devenir un peu les conteurs de leur propre histoire. Pourtant, d'autres réduisent le langage à un code, un simple support d'informations, un instrument, un outil de « communication », oubliant que c'est souvent le poids des mots, ou leur absence, qui détermine notre existence ; et que si l'on est capable de nommer ce que l'on vit, on est un peu plus à même de le vivre et apte à le changer (PETIT, 2016, p. 23).

À partir de ces réflexions, nous pouvons comprendre qu'une lecture initiale va aider aux enfants à récupérer leur propre histoire. Maintenant, dépasser l'expérience sensible, c'est accomplir un pas important : c'est atteindre la capacité de généraliser qui caractérise

« l'expérience scolaire ». Produire une poterie à partir de la boue, ce n'était pas seulement une manière de survivre, mais également de produire de la culture, de faire de l'art et d'être fier de la possibilité de parler de soi-même.

4 Les activités

Dans cet article, nous allons donner deux pistes que vous pouvez élargir. Pour commencer, une proposition d'un atelier intitulé *Moi-même* : le narrateur, qui a comme objectif favoriser les processus d'intégration des enfants d'origine étrangère. Tout d'abord, parce qu'elles ont comme premier objectif la découverte et la valorisation des cultures issue de la migration. La première approche avec les élèves aura lieu au centre d'un travail avec un texte littéraire.

Le but de proposer ce texte est de partager une histoire où la problématique de l'identité est abordée au moyen de l'histoire de Bintou qui exprime la difficulté, l'ambivalence d'être soi dans un système épris par l'hostilité et la marginalisation sociale. De ce fait, l'identité est présentée sous la forme d'une quête qui se veut axée sur l'affirmation et l'intégration de la femme dans la société.

Dans un deuxième atelier, *Moi-même* : le narrateur II, l'objectif sera d'ajouter notre narrateur. Après les expériences du premier atelier les élèves ont déjà compris le sujet : récit de vie et pourront participer en construisant ses histoires. De plus, l'enseignant a un rôle de partage avec les élèves, c'est-à-dire d'élaborer avec eux un récit de vie à partir des échanges culturels. Pour finir, ces enjeux ont l'importance de connecter les élèves et l'école en donnant du sens à leurs cultures dans le nouveau pays.

Conclusion

Moi-même : Le narrateur est le début d'un grand projet de partage, pour cela il n'avait pas fini, mais il nous donne des pistes. Nous avons pu constater, par exemple, l'importance d'être. Dans ce projet, aperçoit la quête d'un « je » dans le parcours d'un migrant nous amène à un jeu. Ce jeu, raconter, fait partie de notre identité, une identité en construction à travers d'un travail de quête, une quête pour comprendre l'autre à partir de la littérature.

Dans ce contexte, les études et les réflexions de cet article montrent que le développement de la littérature en classe peut aider les écoles à développer le concept

d'intégration. Même si certaines composantes de la littérature ne peuvent se développer entièrement tant que les élèves n'ont pas acquis les habiletés qui leur sont préalables, l'idée d'écouter les enfants peut les aider à établir un lien entre son passé et son présent. À partir de ces enjeux, nous savons qu'il y a un chemin devant ce travail. Un nouveau narrateur, un nouveau regard et surtout des nouvelles réflexions.

Références

- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier, 2001.
- FREIRE, P. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- GLEMAUD, M. La littérature des femmes haïtiennes migrantes : le cas du Canada. In : LEQUIN, L.; VERTHUY, M. *Multi-culture, multi-écriture, la voix migrante au féminin en France et au Canada*. Paris: L'Harmattan, 1996. p. 123-130.
- PETIT, M. *Éloge de la lecture : la construction de soi*. Paris: Éditions Belin, 2016.
- RICOEUR, P. *Temps et récit*. Paris : Seuil, 1985.