

LES REGARDS DE L'ENFANT SUR AUTRUI DANS LES RÉCITS DE VIE : CAS DE PAGNOL ET AYAO

THE CHILD'S GAZE ON OTHER PEOPLE IN THE STORIES OF LIFE : IN CASE OF PAGNOL AND AYAO

Jean-Claude AZOUMAYE

Université de Bangui, Centrafrique

azoumaye@yahoo.fr

Résumé : L'analyse du Regard se fonde sur le type de rapports que des personnages établissent entre eux. Un regard franc témoigne d'une certaine assurance, engendre une situation de pouvoir ou d'influence. Le concept de regard renvoie à la manière dont un individu ou un groupe d'individus (le « regardant ») perçoit et se représente son environnement et en particulier soi-même et les autres individus. Au fait, quel regard porte l'enfant sur le monde adulte de son entourage ? En tant qu'expression (littéraire), le regard n'est-il pas une action langagière engagée ? Comme « représentation » le regard de l'enfant n'est-il pas l'expression d'une vision du monde ? En réinvestissant la lecture des récits faits par les "premiers âges", on peut entrevoir clairement la représentation que l'enfant se fait de lui-même, de ses proches, d'autrui, mais aussi la conception qu'il construit autour des valeurs conventionnelles. L'objet de cet article reposera sur l'expression du regard en tant qu'il énonce un message, en tant qu'il engage souvent les notions de l'identité et d'altérité et par là, les images littéraires de soi et des autres. La démarche méthodologique résidera dans l'étude de la représentation de l'Autre par la bipolarité sujet (regardant) – objet (regardé), et glissera vers des analyses psycho-textuelles. L'étude s'appuie sur un corpus de souvenirs d'enfance d'auteurs célèbres : Marcel Pagnol (1990) et Olympe Bhély-Quenum (1997).

Mots clés : regard, enfant, représentation, autrui, caractère.

Abstract : The analysis of Gaze lies on the type of links characters established among themselves. A true gaze testifies or is the testimony of some insurance, generating a situation of power or influence. The concept of gaze means that an individual or a group of persons ("the stinger") perceive and imagine his environment, and others persons surroundings. In fact, what gaze does the child have on the adult's world around him? As a (literary) expression, isn't gaze an engaged action? As a "representation", isn't the infant's look (gaze) the expression of a vision of the world? In reinvesting the reading of facts done by the previous ages, one can clearly catch a glimpse of the representation that the child has not only on himself, of his kins or someone else, but also on the conception he builds on conventional values. The target of this paper will lie on the expression of gaze as it carries a message, as it sometimes engages notions of identity and alterity and by that way, of self literary images and that of other people. The methodological path will reside in the study of representing the Other by the bipolarity subject (gazing at) – (gazed at), and will glide towards psycho-textual analyses. The study lies upon data of famous authors' memory of child : Marcel Pagnol (1990) and Olympe Bhély-Quenum (1997).

Keywords : gaze, child, representation, other people, profile.

Introduction

L'objet de cette étude voudrait prendre en compte une démarche socio-psychanalytique. L'idée est qu'en tout adulte se trouve enfouie une enfance qui n'est jamais complètement perdue et qui rejaillit parfois de manière spontanée à travers l'écriture de soi. Les souvenirs d'enfance étant souvent des histoires écrites et pensées par un cerveau adulte, avec le recul dans le temps, avec ses rêveries, son imaginaire, sa vision du monde, cette résurgence peut permettre de façon efficace de comprendre les enfants. Les récits d'enfance sont certainement pour leurs auteurs l'occasion d'énoncer un discours sur l'époque (historique) qui les a vus naître, les débats d'idée, d'idéologie, les modes de vie, etc. Et dans le domaine de la formation de la personnalité, les héros de ces récits apprennent à vaincre la peur, à faire appel au sang-froid dans les épreuves, à la détermination, à l'endurance physique. En réinvestissant la lecture des récits faits par les « premiers âges », on peut entrevoir clairement la représentation que les enfants se font d'eux-mêmes, de leurs proches, d'autrui, mais aussi la conception qu'ils construisent autour des valeurs conventionnelles.

Dès lors que la littérature devient le théâtre où se jouent simultanément : une conception du monde, une reconstruction de la réalité culturelle d'un ou de plusieurs groupes ; encore où se trouve investie l'identité d'un être individuel ou collectif, l'hypothèse qu'elle (la littérature) soit l'espace où se reconstruisent les identités des uns et des autres, devient possible. Or, si l'identité est le produit d'une rencontre, l'altérité peut être envisagée comme l'expression d'un écart fondateur entre le « Je » et l'Autre, une certaine dialectique de soi et de l'Autre. Ainsi, cette expression d'altérité doit être étudiée aussi bien dans sa forme que dans le contenu de son expression.

1. Problématique

La problématique du « regard » en littérature s'inscrit pleinement dans les controverses sur la notion de « représentation ». Celle-ci désigne le fait de rendre sensible (un objet absent ou un concept) au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe.

La figure est à la fois forme et représentation, elle fournit tantôt la variable, tantôt la constante. Comme forme, la figure est le contenu de sa propre représentation, et comme représentant, elle prête sa forme à ce qui l'emprunte et qui en fait un point d'intersection, le lieu d'une rencontre

(Quéré, 1988, p.43).

La représentation visuelle permet au regardant de faire une description, de dessiner un portrait, de dévisager, de scruter... Elle est d'abord perçue comme une mise en présence ou une mise sous les yeux. Elle est alors, selon Paul Kibangu, théâtralisation, figuration : « la représentation est ainsi vicariante, parce qu'elle est une présence en lieu et place de l'absent, c'est une présence supplétive » (Kibangu, 2013, p.58). Cependant il faut se garder d'entretenir une confusion conceptuelle ou tout simplement transphrastique. La représentation (littéraire) expose une image ou une

figure, en ce sens que le regardé est un personnage littéraire, imaginé, inventé, même si les effets de réel semblent en masquer parfois la fictionnalité.

La représentation mentale est celle qui se fait par l'idée, le symbole, l'éthos. Elle exprime une appréciation subjective, conçoit des clichés, véhicule des préjugés et des stéréotypes. Jean-Claude Azoumaye (2007), dans son étude sur la question, explique que le stéréotype est une image transparente, sans épaisseur ni intériorité mais qui, paradoxalement, a une certaine force sémantique. Il s'agit alors d'une schématisation et d'une simplification classificatoire et identificateur de caractère unilatéral. En d'autres termes, la nature et la signification des stéréotypes varient d'un contexte à un autre, ce qui fonde leur typologie. Ces stéréotypes peuvent porter sur le corps ou les aspects moraux, sur l'intelligence et l'ingéniosité, le niveau de civilisation, les habitudes alimentaires et les modes vestimentaires, la sexualité, l'habitat, les pratiques religieuses, etc. En tout cas, les clichés et les stéréotypes réalisent l'hégémonie cognitive et sociale ; ils représentent un type de réductionnisme, car avec leurs images figées ils réduisent les images de l'autre : « Je » « construit une identité sélective, superficielle et impropre de l'Autre... « Je » peut aussi se construire une identité à travers les stéréotypes auto-valorisants ou quelquefois auto-dénigrants » (Kibangu, 2013, p.30).

Du point de vue de l'analyse du discours pragmatique, la représentation est une démarche créative, construction d'une image qui peut se lire comme langage et donc comme signe, mais aussi comme écriture, comme l'observe avec justesse Jean-Marie Grassin :

L'image est un discours que la pensée, l'imagination tient sur le monde. Elle est aussi une interprétation du réel, une écriture, un langage permettant d'exprimer ce dont la pensée discursive et le discours rationnel savent mal rendre compte.

(Grassin, 1994, p.303).

La représentation pragmatique littéraire qui est essentiellement création ou re-création se fait sur la base de modalités narratives et discursives. Elle s'appuie sur des éléments structuraux oppositifs : la structure spatio-temporelle (un ailleurs *vs* un ici) ; les fonctions actanciennes (adjuvants *vs* opposants) ; le système discursif (les occasions et les lieux d'une parole partagée ou refusée, proférée ou tue, les modalités de l'énonciation) ; les instances narratives et focalisatrices, etc.

Figure, représentation, imagologie, stéréotype sont conceptualisés dans cet article comme des schèmes parfaitement permutable. Dès lors, il est possible de les réapproprier aux textes du corpus retenu : *La Gloire de mon père*, *La Chateau de ma mère*, de Marcel Pagnol, *Un Enfant d'Afrique*, d'Olympe Bhély-Quenum.

La figuration ou la représentation de l'Autre passe par l'image et la connaissance préalable de soi : « C'est l'instance regardante qui établit la norme de référence, les critères de jugement et les contours de la représentation de l'Autre,

instance regardée et étudiée » (Kibangu, 2013, p.15). Interviennent alors l'imaginaire collectif, les idées et les valeurs circulant dans la communauté, l'impact des faits conjoncturels et le souvenir des contacts antérieurs ou d'événements partagés, les anciennes images valorisantes ou dépréciatives.

Alors, comment les enfants du corpus de ce travail se décrivent-ils eux-mêmes ; quelles figurations de l'Autre transparaissent-elles des récits respectifs de leur vie ?

2. La relation de l'enfant avec Autrui

La figure de l'Autre « se dessine » dans le type de rapports que les personnages enfants établissent entre eux ou avec les adultes non parents. Elle renvoie à une collection de représentations, d'opinions et de sentiments sur celui-ci, qui circulent dans un groupe et contribuent à créer son mythe. Qu'elle soit idée ou opinion, ou encore représentation figurée, cette image apparaît comme la sentence le « Je » regardant porte sur l'Autre, regardé. « Je » et l'Autre peuvent être des groupes ou des individus porteurs d'identités particulières. Comme le montre si bien Paul Kibangu dans sa thèse :

Toute relation détermine des rôles et des fonctions et engendre une situation de pouvoir. [...] La représentation de l'Autre fonctionnerait comme une scène juridique : « Je » porte un jugement de valeur sur l'Autre, à travers les stéréotypes, ou construit une image qui le valorise ou le déprécie.

(Kibangu, 2013 : 16)

Bref, l'Autre se dévoile, ou se laisse connaître à travers des attitudes, un discours, un comportement, des actions et des sentiments, qui permettent de dégager son profil.

2.1. Les relations « antipathiques » de Marcel avec autrui

La relation de Marcel avec les autres personnes non parentales n'est pas aussi intense qu'avec les parents ; elle est secondaire. Marcel, en dehors du cercle familial, n'a de relation suivie avec personne sauf son ami Lili. Les autres sont des personnes fréquentées pour des raisons précises ou bien rencontrées au hasard des situations. L'enfant se contente de les observer et de les décrire tout en se faisant une opinion d'eux. Dans ce monde des adultes, les personnages proches de lui sont le petit Paul et Lili des Bellons. Sa description des autres révèle les différents aspects de sa perception et aussi de sa perspicacité.

Mlle Guimard, l'institutrice, le brocanteur dont le prénom n'est pas connu, François le paysan, sont les premiers personnages étrangers qui entrent dans l'univers de Marcel. Bien qu'ils jouent un rôle précis, ces personnages étrangers n'ont aucun échange avec l'enfant. Même l'institutrice le met à l'écart des autres enfants, elle ne s'occupe pas de lui car il sait déjà lire couramment. Le brocanteur discute le prix des meubles avec son père pendant qu'il les observe. Et quand le paysan désigne le paysage, il ne s'adresse pas spécialement à Marcel mais à l'auditoire présent. L'enfant

se présente alors comme un observateur muet à qui rien n'échappe. L'un après l'autre, les différents personnages défilent devant ses yeux.

Mlle Guimard est très grande, avec une jolie petite moustache brune, et un nez qui remue lorsqu'elle parle. Cependant, Marcel affirme : « Je la trouvais laide, parce qu'elle était jaune comme un chinois, et qu'elle avait de gros yeux bombés » (Pagnol, 1990, p.35). En réalité, elle lui est tout simplement antipathique, car il ne peut à la fois la décrire jolie et la trouver laide. Un jour, il lui trouvera même un air « maléfique » (p. 47). Le rejet dont Marcel est l'objet dans la classe de Mlle Guimard ne rehausse pas celle-ci dans l'estime de l'enfant ; c'est à peine s'il ne dit qu'elle ressemble à une sorcière.

Quant au brocanteur, chez qui il se rend avec son père pour acheter des meubles, Marcel le trouve très grand, très maigre et très sale : « Il portait une barbe grise, et des cheveux de troubadour sortaient d'un grand chapeau d'artiste » (Pagnol, 1990, p.56). L'homme est généreux. Le jour qu'il vint chez les Pagnol admirer en expert les meubles réfectionnés, Marcel lui trouve « des façons de grand seigneur » (p. 64). Le brocanteur apparaît comme un artiste et il est parfait dans son rôle lorsqu'il prend congé à la manière d'un seigneur. L'enfant associe bien les images, cheveux de troubadour, chapeau d'artiste et expert, « avec des façons » qui ne lui sont pas propres. Le tout renvoie à l'artiste, personnage assez excentrique.

Ensuite, apparaît un autre homme, François le paysan, le conducteur de la charrette qui a rapporté les bagages de la famille à la Treille. Simple et solide comme ceux de sa condition, il est le père de Lili. François ne portait ni veste ni blouse mais un gilet tricoté, d'une laine épaisse, feutrée par la crasse. Il a sur la tête une casquette informe, à la visière ramollie. Cependant, il a de belles dents blanches brillant dans « un visage d'empereur romain » (p.67). François est le paysan typique, homme de la terre mais doté d'une âme noble. La comparaison de la fin traduit le sentiment de cette noblesse.

Puis quatre autres personnages interviennent dans la vie de l'enfant : le curé, le comte, Bouzique et le gardien. Leur intervention est due au seul fait du hasard. Ceux-ci comme les autres n'ont aucune relation directe avec l'enfant, cependant, il gardera d'eux une forte impression.

La rencontre avec le curé s'est fait le jour où Marcel et son père se sont rendus avec les bartavelles au village de la Treille. Le prêtre est considéré comme un « ennemi sournois » par le garçon. Pourtant, l'homme d'église lui fait un effet favorable. Marcel le trouve « poli, amical, souriant, si sympathique » (p. 185) qu'il a envie de le suivre. Mais endoctriné par son père, il considère cette attirance comme un danger. Pour lui, elle est provoquée uniquement par de fausses apparences. Ainsi l'enfant se contentera de le juger sans le connaître réellement mais à partir des préjugés idéologiques inculqués par son père.

Le Comte Jean de X, Colonel au Premier Cuirassier est un homme plein de bonté. Marcel aperçoit d'abord la haute silhouette du noble puis celui-ci apparaît. Très

grand, il a une barbe blanche. Il porte un feutre de mousquetaire, une longue veste de velours gris et s'appuie sur une canne.

Une large cicatrice rose, sortant de son chapeau, descendait se perdre dans sa barbe, touchant au passage le coin de son œil droit dont la paupière était plate. Ce masque me fit une si forte impression que je m'arrêtai net.

(Pagnol, 1990, pp. 322-323).

Et le « garde à boutons dorés » qui accompagne le Comte est encore plus grand que son maître. Son visage énorme est orné de deux paires de moustaches rousses : « L'une sur le nez, l'autre au-dessus des yeux, qui étaient bleus et bordés de cils rouges. Il restait à trois pas du balafre » (Pagnol, 1990, p. 323). Dans cette rencontre pleine de menaces pour la famille Pagnol, l'enfant note la diversité des couleurs, la blancheur de la barbe, le gris de la veste, la couleur rose de la peau (cicatrice), les boutons dorés, le bleu des yeux, le roux des moustaches assimilés au rouge. Marcel n'est pas seulement sensible à l'apparence physique mais aussi aux qualités morales. Le Comte est un vieux gentilhomme. Il faut bien l'imaginer, ce n'est pas tous les jours qu'un noble fait grand cas des hommes du peuple. Le Comte a même offert à Augustine des roses rouges.

Bouzique, lui, est un personnage sympathique. Il est "piqueur" du canal, cela signifie qu'il en est le surveillant. Il porte un uniforme sombre à boutons de cuivre, une casquette pareille à celle des hommes de chemins de fer. Il a une petite moustache noire et de gros yeux marron qui brillent de plaisir. Bouzique plaît à Marcel, il est gai, insouciant, serviable et généreux.

Le personnage de Bouzique est totalement l'opposé de celui du gardien du château du baron de Canasson (le château toujours fermé). Le méchant gardien est de taille moyenne mais énorme, une brute :

Il portait un uniforme vert et un képi. A sa ceinture était suspendu un étui de cuir noir d'où sortait la crosse d'un revolver d'ordonnance. [...] Le visage de l'homme était aussi terrible. Son nez était piqueté de trous, comme une fraise ; sa moustache, blanchâtre d'un côté, était queue-de-cheval de l'autre, et ses paupières inférieures étaient bordées de petits anchois velus.

(Pagnol, 1990, p.343).

Plus loin, le narrateur autodiégétique ajoute à ce portrait délibérément sombre et négatif des préjugés à peine voilés :

Il nous regarda d'un air sombre : je vis alors clairement une stupidité sans fond. Plus tard, au lycée, lorsque, pour la première fois, j'ai lu le mot de Baudelaire : « La bêtise au front de taureau », j'ai pensé à lui. Il ne lui manquait que des cornes.

(Pagnol, 1990, p. 347).

De toutes les descriptions de Marcel, cette dernière est la plus longue, la plus riche en images et comparaisons. L'enfant a voulu peindre nettement toute la hideuse apparence de ce gardien. Il est le grand méchant loup de l'histoire, son chien n'est pas meilleur que lui. Et comble de malheur, pour couronner le tout, l'homme ressemble à sa bête : il est aussi physiquement vilain ; c'est un sans-cœur, une brute. Il est à noter que l'uniforme étant l'habit de fonction des représentants de la loi, l'enfant sait faire la différence entre les accoutrements et prend le soin de les souligner : feutre ou képi, boutons dorés ou en cuivre, etc. Pour lui, l'uniforme symbolise l'autorité, la loi.

De manière générale, l'enfant se représente les choses, plus précisément les personnes "grandes" et même "très grandes". Cela s'explique par l'utilisation fréquente de l'adverbe "très" qui est une marque de superlatif devant l'adjectif "grand". Mlle Guimard est très grande, le brocanteur l'est aussi. Il est aussi "très" maigre, et "très sale". La répétition du "très" porte à croire qu'il voit les choses à l'extrême. Le comte a une haute silhouette, il est "très grand" et son garde est "encore plus grand que lui". L'adverbe "plus" est la marque du comparatif de supériorité. Il intervient pour un besoin de mesure et Marcel lui donne l'équivalent de "géant", terme par lequel il désigne le garde du comte.

Après la vision dimensionnelle causée par la taille de Marcel encore un bout d'homme, l'originalité des comparaisons dont il fait usage saute aux yeux :

- Mlle Guimard est jaune comme un chinois (p. 35).
- Le brocanteur a des cheveux de troubadour et des façons de grand seigneur.
- François a un visage d'empereur romain.
- Monsieur le curé est l'ennemi sournois (*« c'était la première fois que je voyais mon père en face de l'ennemi sournois »* p. 182).
- Le visage du Comte est un masque à cause de l'œil immobile à la paupière fermée et plate. Lui-même dans son geste galant envers Augustine est un cavalier qui sollicite une danse.
- La casquette de Bouzique est pareille à celle des hommes des chemins de fer, etc.

Une seule fois, le narrateur utilise la marque de comparaison "comme", une seule fois aussi "pareil" : toutes les autres comparaisons sont sous-entendues. Le style est ainsi allégé et subtil.

2.2. Les indifférences ou les anonymes

Dans certaines situations narratives, la relation de l'enfant avec les autres personnages peut être vue sous deux angles : d'un côté les comparses qui n'ont pas de nom, quel que soit d'ailleurs le degré d'accointance avec lui (l'enfant) et, de l'autre, les personnages nommés, identifiés en raison des intérêts avérés. Dans le premier cas

concernant les personnages qui n'ont pas de nom, on peut convoquer ponctuellement le jeune Laye dans *L'enfant noir*, où plusieurs situations montrent que le narrateur autodiégétique ne se souvient pas des noms ou tout simplement a choisi de les rendre anonymes, figurants...

- Laye ne se souvient pas des noms des dizaines d'enfants qui jouent avec lui autour de l'atelier de son père et qui courent d'une concession à une autre : « Nous étions, à l'époque, outre les apprentis, une dizaine d'enfants à courir d'un coin à l'autre de la concession, des enfants pas toujours sages et toujours remuants, des enfants qui mettaient la patience de leur mère à rude épreuve » (Laye, 2001, p.69).
- Plus curieux est l'anonymat dans lequel le narrateur garde le jeune oncle qui vient souvent chercher Laye et l'emmener à Tindican. Pourtant, plus qu'un compagnon de route, le jeune oncle veille sur lui, joue avec lui, lui conte mille et une histoires. C'est encore lui qui initie le néophyte Laye aux travaux champêtres... Malgré cela, le protagoniste principal tait le nom de son jeune oncle.
- Ses camarades de jeux au village Tindican subissent le même traitement narratologique : le narrateur autobiographique ne précise ni le nombre ni les noms de ses petits compagnons campagnards.
- C'est derrière un « nous » collectif et englobant que l'enfant Laye narre les activités et les jeux des enfants de son âge, même ceux qui sont appelés à subir les épreuves de Kondén Diara et de la circoncision : « Nous marchions en silence, très étroitement encadrés par nos aînés. » (Laye, 2001, p.108).
- A l'école où l'on s'appelle par le nom de famille ou le nom patronymique, le narrateur de *L'enfant noir* fait l'inverse : à l'exception de Fanta et Kouyaté – pour des raisons bien connues – Laye ne nomme pas ses camarades écoliers ; il désigne ceux qui lui sont sympathiques par « mes compagnons, mes camarades, nous les petits... », tandis que ceux qui lui sont hostiles, qui le briment et le rackettent par « les grands », les « bourreaux » (Laye, 2001, p.88).
- Le lecteur ne connaîtra pas non plus le nom du directeur de l'école qui a subi la correction humiliante infligée par le père de Laye. Même le directeur de l'école technique de Conakry qui lui a offert la bourse d'étude pour la France n'a pas de nom.
- Plus étrange est le statut sémiologique attribué à certains membres de la famille ; ils sont tous anonymes : sa sœur qui est l'amie de Fanta et qui, lors de son voyage à Conakry, s'est occupée spécialement des apprêts et des bagages, n'a pas d'identité. Le lecteur ne connaît pas non plus le nom des autres frères et sœurs de Laye... Lui-même tait son nom tout le long du récit jusqu'à l'épisode de son arrivée à Conakry où l'oncle Mamadou est venu le

chercher à la gare : « et toi, tu es mon neveu Laye. Je t'ai aussitôt reconnu : tu es le vivant portrait de ta mère ! » (Laye, 2001, p.169).

Quels enseignements pouvons-nous tirer de ces anonymats ? Nous en retenons deux : la nécessité d'ancrer les souvenirs d'enfance dans un récit autobiographique et la pratique généralement répandue en Afrique de l'implicite, du non-dit, du contenu latent en somme. Globalement, dans ses relations avec autrui, Laye en tant que personnage narrateur a tendance à focaliser l'attention du lecteur sur sa vie personnelle, ses réussites et ses faiblesses, plutôt que sur les comparses. La parole traditionnelle étant généralement « pilée », proverbiale, truffée de chiasmes, d'antithèses, de litotes, en somme de l'implicite et du non-dit, l'auteur-narrateur a laissé délibérément certains de ses comparses dans l'anonymat pour que le lecteur avisé construise lui-même leur identité et le sens à donner à leurs actions respectives.

2.3. *Ayao et ses relations « amicales » à autrui*

A la différence des autres, Pagnol et Laye, où les liaisons d'amitié ou d'intérêt avec autrui sont fortement typées, les bons d'un côté les méchants de l'autre, chez Ayao, les rapports à autrui se font du plus proche au plus lointain. Ils ne sont pas très nombreux, ceux qui lui sont proches. On retiendra surtout Yakoubou qui jouera successivement les rôles d'opposant, de camarade et finalement d'ami.

Quand Ayao avait été inscrit à l'école française d'Aféjou, il fut intimidé le premier jour des classes par un complexe bien compréhensible : la barrière linguistique. Baigné depuis sa naissance dans les langues autochtones qui sont les siennes (haoussa et yorouba), Ayao n'avait jamais appris le français. Or, dans les écoles françaises de l'époque coloniale, l'usage des patois et langues africaines qualifiées de « vernaculaires » était strictement interdit aux élèves, surtout dans la cour de l'école : on mettait au cou du contrevenant un collier grossier fait de vieux os de mâchoires ou de tibia, ou encore selon les écoles, « un collier en fer forgé très solide, au bout duquel pend une plaque de fer gravée du mot "puni", à l'endroit, et à l'envers : "Langue vernaculaire interdite". » (Bhèly-Quenum, 1997 : 183). Ayao avait été mis en garde suffisamment à l'avance contre les camarades trop taquins, habiles à tendre des pièges aux nouveaux élèves. C'était sans compter sur la détermination et l'entêtement du « Petit Homme ». Au premier défi que lui tendit Yakoubou, Ayao réagit vivement, « ce sont des malappris qui parlent aux autres dans une langue que ces derniers ne comprennent pas » (p.184). Aussi résista-t-il de toutes ses forces au forcing de Yakoubou à lui faire porter le collier infamant. Le jeu de corps se transforma rapidement en échanges de coups de poing. Conduits chez le directeur d'école, les bagarreurs furent sévèrement grondés par M. Djamarèk qui les congédia en leur demandant de se serrer la main en signe de réconciliation. Après cette bagarre, d'aucuns auraient pensé que ces élèves se dresseraient l'un contre l'autre. Ce ne fut pas le cas. Bien au contraire, Yakoubou s'attacha à Ayao, tel un frère aîné flatte un

cadet indocile dont il veut conquérir la gentillesse : « Ce fut lui, en effet, qui lui apprit à écrire "papa", "nam", "Ayao", "Kilanko", "Yougourou" [...] "Yakoubou" » (Bhêly-Quenum, 1997, p.189).

Grâce à Yakoubou qui s'est franchement amendé, Ayao commença à faire de grands progrès dans l'acquisition et le maniement de la langue française. Il était devenu pour celui-ci un « répétiteur » sinon un moniteur particulier. Peu à peu, la timidité et le complexe d'infériorité qui le taraudaient devant ses camarades se dissipèrent. Alors il se dit : « ce Yakoubou qu'il avait corrigé n'était pas un si mauvais garçon ; il était même, désormais, son ami [...] ; il m'a appris des mots, des phrases ; grâce à lui je sais compter, faire des calculs mentaux ». (Bhêly-Quenum, 1997, pp. 197-198).

On ne saurait montrer trop longtemps de l'ingratitude à l'égard d'un tel ami qui vous aide à combler vos lacunes intellectuelles, ou à stimuler vos potentiels pour les transformer en atouts. Comme c'est souvent le cas en Afrique parmi les adolescents, chez qui la simple camaraderie implique la solidarité, Ayao et Yakoubou créèrent peu à peu un monde à part où ils travaillaient, se faisaient des confidences et se jouaient des tours.

2.4. Les rapports d'Ayao avec les enseignants

Ce qui séduit Ayao dans le comportement des instituteurs est sans doute leur réputation de rectitude morale, d'anticléricisme et d'esprit républicain radical. Même Jacques Népote, tout blanc qu'il est, le reconnaît avec justesse :

Aller demander à M. Djamarèk d'accepter Ayao et Anatou, bien qu'ils aient atteint l'âge officiel d'aller à l'école, pourrait amener le brave directeur, syndicaliste, et peut-être anticlérical, selon la mode, à me soupçonner de favoritisme.

(Bhêly-Quenum, 1997 : 150-151).

Djamarèk devait avoir une forte personnalité qu'il inspirait à la fois à ses élèves comme à ses jeunes collègues. Ayao se souvient constamment de ses consignes de rigueur dans la préparation du CEPE : « Ne négligez rien ; j'ai vu des élèves solidement intelligents, régulièrement premiers dans toutes les matières, échouer à l'examen. » (Bhêly-Quenum, 1997, p.245). A l'égard de ses collègues instituteurs, Djamarèk est tout aussi catégorique sur la façon de s'habiller au lieu du travail. En bon défenseur des traditions apprises à l'école William-Ponty de Dakar qui consistent à s'habiller à l'européenne, il n'apprécie pas qu'un certain Lalêyê se mette en boubou africain que Djamarèk appelle « le beau déguisement de M. Lalêyê » (p.257).

C'est ce Lalêyê qui eut plus d'empire sur les projets et les ambitions du futur pédagogue Ayao. Lors du discours officiel marquant la remise des prix aux différents lauréats de l'école d'Aféjou, le jeune instituteur Lalêyê avait impressionné plus d'un parent et plus d'un élève dont Ayao sur les atouts de l'école dans le devenir des élèves et par irradiation dans l'épanouissement de leurs parents. En effet, le jeune instituteur

marqua les esprits en invitant les élèves, qu'il appelle ses petits amis, frères et sœurs, à s'investir avec le peu de bagages acquis dans l'alphabétisation de leurs parents, en reconnaissance de tout ce que ceux-ci ont fait pour eux en les envoyant à l'école des blancs :

Grâce à l'école, vous avez été imprégnés d'un certain savoir-faire, d'une instruction, voire d'une culture qui [...] vous distinguent de tous ceux qui n'ont pas eu la même chance que vous. Ce sont vos parents ici réunis qui vous ont donné cette chance. Il faut les admirer, et même les vénérer [...] Tâcher d'alphabétiser vos parents est, à mon avis, la meilleure preuve de reconnaissance concrète que vous puissiez leur donner à eux qui [...] vous sentent plus loin d'eux parce que vous vivez dans un monde assez différent du leur.

(Bhêly-Quenum, 1997 : 259-260).

Le discours de M. Lalêyê a littéralement emballé Ayao, autant par la rhétorique choisie que par l'art oratoire ainsi que la justesse des propos. Ayao avait eu nettement la sensation forte que le jeune instituteur aurait été au courant de son inspiration d'alphabétisation des adultes. Ce discours l'engagea fermement sur la voie de l'ébauche d'un vrai plan d'action en vue de réaliser son idéal : « Je veux être instituteur. [...] Si mon travail, mes résultats, ma santé et la chance le veulent, je te le promets, je ne serai qu'un instituteur de Yougourou. » (Bhêly-Quenum, 1997, p.262). En réalité, c'est le discours et la simplicité de son nouveau maître, M. Lalêyê, qui l'a conforté dans son idéal.

Plus tard, quand les difficultés ont apparu dans la réalisation de son inspiration, quand les critiques mêlées de jalousie provenant de Djamarèk, ce vieux pédagogue pour lequel il avait autant de respect que d'admiration, lui sont parvenues, et que les messages de découragement ont fusé de toutes parts, même des siens tel que Bouraïma, pour entamer sa détermination, ce fut vers M. Lalêyê qu'Ayao se tourna pour demander conseils. Ayao écrivit alors une longue lettre dans laquelle il exposa les grandes lignes de son projet et qu'il adressa à M. Lalêyê. Mais la lettre demeura sans suite pendant longtemps, et quand il s'y attendait le moins qu'il reçut la réponse de sa missive. Son ancien maître loua son initiative, le félicita pour son profil visionnaire, promit de l'aider autant qu'il pourrait. Mais une petite phrase de la lettre finit par détruire les bonnes intentions, brouiller complètement l'élan d'amitié naissante : « Votre désir est celui d'un fils de riche épris d'un idéal louable. [...] Je vous envie de commencer à défricher un terrain que je n'ose pas aborder, parce que je suis né pauvre » (Bhêly-Quenum, 1997, p. 303).

L'insinuation de Lalêyê à ses parents, le parallèle entre ses propres parents et ceux de son ancien élève offusquèrent profondément Ayao. Celui-ci en garda le ressentiment pendant tout son séjour étranger jusqu'à son retour à Yougourou. D'abord, il fut malheureux de voir avec amertume que Lalêyê s'était introduit subtilement dans la famille et y a conquis le cœur de Sita et de ses parents (p.310).

Ensuite, il fut furieux de constater que son terrain, réservé pour la réalisation de son idéal, avait été transformé en un petit marché du village sur le conseil de Lalêyê qui pensait que de cette façon, on préservait mieux le terrain des mauvaises herbes qui l'envahissaient. Même en présence de sa mère, Naa Séliki qu'il aime tant, Ayao eut des propos très durs envers Lalêyê : « *Oui, il y a quelque chose de pourri dans la maison de mon père depuis que monsieur Lalêyê y vient. [...] Je te hais !... Lalêyê !* » (Bhêly-Quenum, 1997, p.313). L'irritation, le courroux, la rage avait envahi son cœur. Et devant le principal fauteur de trouble, Ayao avait eu de la peine à atténuer sa fougue ; il resta intraitable et précisa ses griefs en utilisant l'argument de la réfutation :

Je vais vous paraître monstrueusement égoïste, monsieur Lalêyê : je vous en veux moins de vous occuper de mon projet que vous ne pouvez réaliser tout en enseignant à Aféjou, que de m'avoir enlevé – par votre absurde désir d'épouser ma sœur – la meilleure collaboratrice que je puisse trouver à Yougourou.

(Bhêly-Quenum, 1997 : 320-321).

Lalêyê sentit la force de l'argumentation d'Ayao comme un coup de massue sur sa tête. Sans se décourager, il emmena son jeune beau-frère par des gestes et des mots apaisants, en invoquant le nom de « nam Alaya », ce qui finit par adoucir complètement Ayao : « A "l'Ecole de nam Alaya ! [...] geste de réconciliation et d'amitié. » (p.321). In fine, nourrissant l'idée de devenir comme eux, Ayao a eu avec ses enseignants d'Aféjou (Djamarèk et Lalêyê) des rapports contradictoires : tantôt aimés et admirés, tantôt critiqués et détestés, mais finalement réconciliés. A vrai dire Ayao n'a pas eu des oppositions farouches irrémédiables : avec Yakoubou ils se sont bagarrés et sont devenus de meilleurs amis par la suite ; avec Lalêyê, nous venons de le voir, ils se sont appréciés, puis déchirés pour enfin se faire la paix. On peut donc dire qu'Ayao est un héros positif parce qu'il ne verse pas définitivement dans le mal ; il est imitable.

3. Discussion

Les études sociologiques montrent que toute communauté distille un certain nombre d'idées, de croyances et d'opinions qui sont admises comme « des évidences » et « n'ont besoin ni de justification, ni de démonstration, ni d'apologétique » (Escarpit, 1958, p.27). Chaque collectivité transmet à ses membres un éventail de représentations sociales à l'aide desquelles chacun se figure le monde. On les accepte d'office sans les repenser. Ceci paraît globalement valable pour tous les lieux et tous les temps. Car, on imagine mal une communauté dont les membres ne possèdent en commun un minimum d'images, d'idées reçues, d'opinions et de croyances. Les sciences sociales s'attachent ainsi à préciser la représentation de l'autre et de soi que se font les membres d'une collectivité.

On appellera donc « imagologie », l'étude des représentations de l'Autre et de Soi dans une culture. Pour élaborer une image de l'Autre, l'auteur n'a pas besoin de reproduire le réel, il sélectionne un certain nombre de traits jugés pertinents pour sa

représentation de l'altérité. L'imagologie décrit ces éléments, les rapproche des cadres historiques, sociaux et culturels qui en forment le contexte, et détermine ce qui appartient en propre à la création de l'écrivain.

Le sociologue C. Guimelli écrit que les représentations sociales « recouvrent l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné » (Guimelli, 1999, p.65). Leur fonction première serait d'interpréter la réalité qui nous entoure d'une part en entretenant avec elle des rapports de symbolisation et d'autre part en lui attribuant des significations.

Pour Jean-Claude Abric, la représentation est un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation :

On appelle représentation le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. [...] Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social.

(Abric, 1989 : 188).

Cette question des "représentations" a partie liée avec la construction de l'identité sociale et la production du sens social, donc la production des idéologies. Elle permet en tout cas l'étude de la relation des discours aux imaginaires sociaux, plus largement le rapport entre langage et société. En analyse du discours justement, la notion de représentation est rapprochée de celle d'*interdiscursivité* et de *dialogisme* de Mikhaïl Bakhtine. Les représentations se formeraient en discours sociaux qui témoignent les uns d'un savoir de connaissance sur le monde, les autres d'un savoir de croyance renfermant des systèmes de valeurs dont se dotent les individus pour juger cette réalité (Charaudeau, 1997, p.47). Il faudra sans doute lier *représentations*, *stéréotypes*, *clichés* et *préjugés*, car ce sont des médiations sociales qui construisent la communication sociale quotidienne, qui font la réalité et qui la formatent selon des pré-construits-culturels. Parfois conscients, souvent inconscients, car ces discours circulent, se figent et s'imposent malgré la vigilance, un peu à la manière des images subliminales.

L'imagologie littéraire a ainsi progressivement échappé à la psychologie des peuples qui prétend définir une image « véridique » d'une collectivité, et a partiellement évacué le problème de la référence, pour considérer l'image de l'Autre comme création littéraire exprimant la sensibilité particulière d'un auteur, parfois d'un public.

Je regarde l'Autre et l'image de l'Autre véhicule aussi une certaine image de ce Je qui regarde, parle, écrit. Impossible d'éviter que l'image de l'Autre, à un niveau individuel (un écrivain), collectif (une société, un pays, une nation) ou semi-collectif (une famille de pensée, une opinion, une littérature)

n'apparaisse aussi comme la négation de l'Autre, le complément et le prolongement du Je et de son espace.

(Pageaux, 1994 : 61).

L'imagologie a donc une triple vocation. Etudiant l'Autre en tant que thème fondamental d'une œuvre, elle relève de l'histoire littéraire traditionnelle. Examinant les images de l'Autre comme indices d'une évolution notable de la vie intellectuelle d'un pays, elle rejoint les études de réception et l'histoire des idées. Considérant les figures de l'altérité comme des conceptions fondamentales de l'imaginaire d'une société, elle est partie intégrante d'une histoire des mentalités ou d'une histoire générale de l'imaginaire. A son aboutissement, l'étude imagologique favorise l'examen par une culture du système de valeurs qui gouverne son appréhension de l'altérité.

Conclusion

Comme on l'a vu plus haut, les modes de représentation littéraire de l'identité/altérité reposent généralement sur : des choix de mots positifs ou négatifs, la caractérisation des portraits, la désignation (étranger, individu, titre de civilité...), la rhétorique (analogie, extension ou restriction, le déplacement ou le transfert, la comparaison, la métaphore, la métonymie, la synecdoque...), l'implicite (éléments de la personnalité qui ne sont pas révélés ou à travers un masque), l'idéologie et/ou l'utopie.

Le concept de « Regard » en tant que *représentation sociale*, l'une des notions fondatrices de la psychologie, mais aussi de la sociologie, désigne une forme de connaissance sociale, la pensée du sens commun, socialement élaborée et partagée par les membres d'un même ensemble social ou culturel. C'est une manière de penser, de s'approprier, d'interpréter notre réalité quotidienne et notre rapport au monde. Les représentations sociales sont des constructions mentales déterminées par des structures à la fois psychiques et socio-culturelles.

Ainsi, les représentations agissent comme des éléments psychiques médiateurs entre le sujet et le monde : des médiations symbolisantes (« ce que nous pensons qu'il est ») car la pensée est de l'ordre du langage et de la symbolisation, doublées de médiations axiologiques et idéologiques comme l'indique l'expression : « doit être », c'est-à-dire que le monde représenté doit être conforme à des valeurs qui expriment les représentations. Valeurs et représentations se confondent en s'inscrivant dans des signifiants, des signes culturalisés. Le monde est ainsi fabriqué et les représentations semblent constituer des obstacles à la réalité de l'« objet-monde », à la connaissance épistémologique de tout objet du monde, de tout réel.

Les auteurs retenus pour cette étude (Marcel Pagnol, Bhêly-Quenum) ont choisi de se voir enfant, de se mettre dans le rôle des premiers âges qu'ils furent de six à neuf ans. Leurs récits sont construits sur fond d'impressions, d'affections, de répulsions, de rêveries qui fondent les souvenirs personnels. Les figures de l'enfance représentées

sont multiples. Ces auteurs semblent suggérer que l'enfant est la figure générique de l'être qui, le plus démunie par la nature, ne peut subvenir à sa survie sans le secours d'autrui ; l'enfant désignant ainsi ici moins le petit d'homme que l'âme enfantine elle-même. Par son regard et sa présence c'est une façon d'être au monde qui est présentée, c'est une façon de l'appréhender, de l'explorer, de le comprendre, de lui donner sens et vie qui est proposée. L'enfant, par son enfance même, devient porteur d'une vérité et d'une mémoire, autant que des crises et fractures d'une société.

En d'autres termes, ces récits d'enfance ne sont pas seulement le témoignage de l'amour d'un enfant pour ses parents, mais c'est aussi une vision du monde de l'enfant à une époque donnée, une tentative de reconstruction sinon d'un mythe du moins d'un ordre cohérent. Aussi, est-il le lieu privilégié pour interroger le sens du monde ou pour renouer avec lui. L'auteur-narrateur d'un récit de vie tente de quelque façon que ce soit de reconstituer la formation de sa personnalité. C'est pour cette raison que les romans à tendance autobiographique sont considérés comme des romans d'initiation ou de formation de la personnalité au contact du monde extérieur.

Références bibliographiques

- Abric J.C., (1989) : « L'étude expérimentale des représentations sociales » in Denise Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, 1989, p. 188.
- Azoumaye J.C., (2007) : « Stéréotype », www.unilim.fr/ditl-info.html
- Azoumaye J.-C., (2014) : *André Breton, Marcelin Pleynet : entre stéréotype et modernité littéraire*, Paris, L'Harmattan.
- Bhêly-Quenum O., (1970) : *Un enfant d'Afrique*, Paris, ACCT/Présence Africaine, 1997.
- Charaudeau P., (1997) : *Le Discours d'information médiatique. La construction du miroir social*, Paris, Nathan-INA.
- Chareyron H., (2013) : *Echos d'enfance. Les territoires de l'enfance dans l'œuvre de Sylvie Germain*, Thèse de doctorat unique, Université de Bourgogne.
- Escarpit R., (1958) : *Sociologie de la littérature*, Paris, PUF.
- Escarpit D., & Poulou B., (sous dir.), 1993 : *Le Récit d'enfance. Enfance et écriture*, (colloque de Bordeaux, 1992), Editions du Sorbier.
- Grassin J.M., (1994) : « Emergences des identités francophones : le problème théorique et méthodologique », in Albert C., (sous la direction de), *Francophonie et identité*, Paris, Karthala.
- Guimelli C., (1999) : *La pensée sociale*, Paris, PUF.
- Kibangu P., (2013) : *Les représentations de l'Autre dans la littérature congolaise : roman, nouvelle et récit*. Thèse de doctorat (PHD), Université Marien Ngouabi (Congo Brazzaville) avril.

Laye C., (1953) : *L'Enfant noir*, Paris, Plon, « Presses Pocket », 2001.

Pageaux D.H., (1994) : *La littérature générale et comparée*, Paris, A. Colin.

Pagnol M. (1957), *La Gloire de mon père. Le Château de ma mère. Souvenirs d'enfance I et II*, Paris, Editions du Club France Loisirs, 1990.

Quéré H., (1988) : « Le spectre de la figure », *Colloquium Helveticum*, 7.