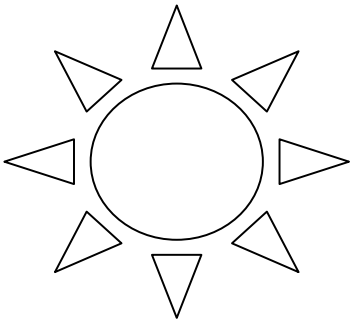
GROUPE D' ÉTUDES LINGUISTIQUES ET LITTÉRAIRES G. E. L. L.

UNIVERSITÉ GASTON BERGER DE SAINT-LOUIS, SÉNÉGAL



LANGUES ET LITTÉRATURES

REVUE DU GROUPE D'ÉTUDES LINGUISTIQUES ET LITTÉRAIRES

N°8
Janvier 2004

UNIVERSITE GASTON BERGER DE SAINT-LOUIS
B. P. 234, SAINT-LOUIS, SENEGAL

SOMMAIRE

EDITORIAL ……..…..…….....…….... 3

L'écrivain et la marche tourmentée du monde : quelques considérations théoriques sur l'oeuvre en son contexte 5
Locha MATESO

Le poète dans la nation ……..…..…….. 11
Augustin AINAMON

Roman africain et littérature orale : rapport du romancier burkinabe Etienne Sawadogo avec la littérature orale moaaga 23
….....
Alain SISSAO

Représentation du diptyque savoir et violence dans la littérature post- coloniale …….. 45
Baydallaye KANE

Transgressions des tabous sexuels dans les romans feministes de l'afrique de l'ouest, du centre et du monde germanophone ……..... 63
Mosé CHIMOUN

Esquisse d'une sociologie du roman camerounais postcolonial ……..….. 77
Valentin NGA NDONGO

Réécrire l'afrique : expériences et perspectives nouvelles du roman africain d'expression anglaise. 103
Omar SOUGOU

La dystopie anglaise et les grands défis politiques et moraux de notre temps : l' *Orange Mécanique* d'Anthony Burgess …..…..... 121
Mamadou CAMARA

Théorie étendue de la polyphonie romanesque ……..…… 147
Boubacar CAMARA

Defoe, Zola et Ekwensi ou les limites d'un comparatisme mal mené. …. 169
Bernard NGANGA

Évolution et réformes dans l'enseignement du français langue étrangère au Malawi ……..…. 185
Allan L. LIPENGA

Diversité des occurrences de « comment » en français moderne : illustration dans *La Peste* d'Albert Camus ……..…... 199
Birahim DIAKHOUMPA

L'article ø : un emploi très préponderant dans la langue wolof et dans la langue anglaise …….. 215
Oumar FALL

The English of requests ……..… 237
Bolaji AREMO

Der begriff der treue in der übersetzung: allgemeine erwägungen und sprachwissenschaftliche analysen. ……..…. 253
Justin Abo KOUAME

Langues & Littératures, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal, n° 8, janvier 2004

REPRÉSENTATION DU DIPTYQUE SAVOIR ET VIOLENCE DANS LA LITTÉRATURE AFRICAINE POST- COLONIALE

Baydallaye KANE *

Abstract

This article explores the representation of the diptych learning and violence in post-colonial African literature. It focuses on the assessment of the colonized's strategy , which consists in resorting to western education for an antidote against the colonizer's violence. It brings out the reason why such a strategy produces mixed results. Based on Chinua Achebe's Arrow of God, Ngũgĩ wa Thiong'O's The River Between, and Cheikh Hamidou Kane's L'Aventure ambiguë, it shows how Anglophone and Francophone African writers deconstruct the simplistic and Manichean approach tending to present – in overgeneralizing terms – learning and violence as two antithetical concepts. It demonstrates that western education has played in Africa the part of a "double-edged institution" (my phrase): on the one hand, it has served as a tool in the process of colonization; on the other, it has been a weapon in the struggle for the liberation of the continent. In both cases, it has often gone together with physical and/or psychological violence.

Introduction

Mettant en garde contre une perception unilatérale et simpliste du rapport entre le savoir et la violence, Alain Morvan note :

> *Aux termes d'un discours non dépourvu de manichéisme, les deux concepts de savoir et de violence constitueraient un couple antithétique. Qui fortifie le premier chasserait du même coup la nécessité de la seconde. Cette idéologie optimiste est souvent démentie par les pesanteurs de la pensée et de l'histoire. /…/ La pieuse théorie de l'antinomie du savoir et de la violence a, de fait, souvent servi d'alibi à la mise en place de modèles culturels et éducatifs nouveaux qui se sont traduits par une inflation de la violence.*[1]

---

* Enseignant-chercheur, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal.

[1] Alain Morvan. "Préface". In *Savoir et violence en Angleterre du XVIe au XIXe siècle* ed. par A. Morvan (Lille : P.U.L., 1987), p. 9.

Pour leur part, les écrivains africains engagés à déconstruire les thèses coloniales sur l'Afrique ne s'y trompent pas. Dans de nombreuses œuvres de la littérature africaine post-coloniale, la colonisation est présentée comme une dynamique historique au sein de laquelle le savoir et la violence sont étroitement liés. Romanciers, poètes et dramaturges montrent que l'opposition entre le colonisateur et le colonisé – qu'elle soit ouverte ou latente – a souvent été marquée par la quête du pouvoir : le pouvoir de dominer pour le premier ; celui de résister et de se libérer pour le second. Dans ce duel, la présence du diptyque savoir et violence a été une donnée constante, reflet de stratégies antagoniques.

En tant que véhicule d'un modèle éducatif imposé du dehors et appareil idéologique au service de l'Etat colonial, l'école occidentale a joué un rôle déterminant dans le processus de domination de l'Afrique. Ashcroft analyse ce fait de la manière suivante :

> *Education, whether State or missionary, /.../ was a massive cannon in the artillery of empire. /.../ [It] is /.../ a conquest of another kind of territory – it is the foundation of colonialist power and consolidates this power through legal and administrative apparatuses. [It] becomes a technology of colonialist subjectification. /.../ [It] represents the colonised to themselves as inherently inferior beings – 'wild', 'barbarous', 'uncivilised'.*[2]

Ce passage – à travers notamment la métaphore militaire introduite par les termes mis en italiques par nous-même – en dit long sur le rapport entre la violence et le savoir diffusé dans les anciennes colonies. Il montre en filigrane la nature destructrice d'une institution qui inculque des connaissances dont la finalité est de diluer – pour mieux le nier – un savoir pré-existant. L'école coloniale détourne le savoir de sa vocation formatrice pour en faire un instrument de déculturation et d'asservissement.

Face à cette violence intellectuelle du colonisateur, le mouvement post-colonialiste élabore une contre-stratégie, qui consiste à investir consciencieusement l'arène de l'école afin d'y construire les moyens de faire face à l'oppresseur. Ainsi, s'il est vrai qu'au départ le colonisé n'a pas sollicité mais a été contraint d'aller à « l'école de l'homme blanc », en fin de compte, il prend le parti de rentabiliser cette contrainte en transformant le savoir subi en force vive pour la

---

[2] Bill Ashcroft *et al*. "Introduction" to Part XIII, on "Education". In *The Postcolonial Studies Reader* ed. by B. Ashcroft, G. Griffiths, & H. Tiffin (New York: Routledge, 1999 [1995]), pp. 425-26.

libération. Il en résulte un désir de savoir constamment attisé par la volonté grandissante de connaître les secrets du détenteur d'un pouvoir relatif entretenu par une violence absolue. Autrement dit, le colonisé cherche à contrecarrer la violence du colonisateur grâce à l'acquisition du savoir de ce dernier.

L'objet de cette étude est d'évaluer cette stratégie du colonisé telle qu'elle apparaît dans la littérature africaine post-coloniale. Les œuvres qui servent de base à notre analyse sont : *L'Aventure ambiguë* de Cheikh Hamidou Kane, *The River Between* de Ngũgĩ wa Thiong'O et *Arrow of God* de Chinua Achebe.[3] Ce choix est dicté principalement par la place centrale qu'occupe dans ces romans le thème du savoir en tant que moyen de domination, d'une part, et de résistance, d'autre part. Il permet également de voir que les écrivains africains – aussi bien anglophones que francophones – se sont particulièrement intéressés au rôle qu'a joué l'école dans l'histoire coloniale du continent.

I- Les reflets de facteurs culturels endogènes

La littérature africaine post-coloniale est pleine d'exemples visant à démontrer qu'en Afrique, bien avant l'arrivée de l'homme blanc, il existait des connaissances codifiées, transmises par des systèmes éducatifs et culturels structurés. L'objectif était de « prouver » que le colonisateur avait tort de présenter les sociétés africaines pré-coloniales comme une *tabula rasa* sur laquelle il aurait inscrit les premières lettres d'un savoir rationalisé.

Des trois écrivains choisis, c'est indubitablement Cheikh Hamidou Kane qui insiste le plus sur cet aspect par une représentation significative d'un système éducatif africain antérieur à la colonisation occidentale. Il s'applique à mettre en évidence aussi bien le fondement que la fonctionnalité d'un tel système. En effet, c'est peu de dire que *L'Aventure ambiguë* propose un discours sur le savoir. Kane introduit une

---

[3] a- Abréviations utilisées dans cette étude : *AA* pour *L'Aventure ambiguë*, *RB* pour *The River Between* et *AG* pour *Arrow of God*.

b- Nous nous appesantissons plus sur *AA* pour deux raisons : la première est liée à la prédominance, dans cette œuvre – comparée aux deux autres - , des occurrences du sujet traité. La seconde est que, concernant *RB* et *AG*, nous n'avons pas jugé utile de revenir sur certains arguments avancés – même si ce n'est que sous la forme d'une incidente – dans notre thèse de Doctorat d'Etat intitulée « Représentations de la justice répressive dans les romans de Chinua Achebe, Ngũgĩ wa Thiong'O et Alex La Guma… » (Soutenue en juillet 2002 ; pas encore publiée).

réflexion fondée sur deux types de savoir. L'un est celui qu'apporte l'école du colonisateur. L'autre est constitué d'un ensemble de connaissances s'articulant autour de la symbiose d'une culture islamique et de traditions africaines pré-coloniales. Le romancier s'appesantit sur le second type qui a fait l'objet de marginalisation, ayant été relégué à un statut de secteur informel par l'Etat colonial.

A l'aide de dialogues de haute portée philosophique et du symbole que représente le Foyer Ardent, l'école de Thierno, il fait ressortir les contours d'un savoir théorisé. Au pays des Diallobé, le savoir est au service du sacré puisque sa mission prioritaire est de jouer le rôle de force motrice dans la quête de la lumière divine. Kane souligne que si cette dimension spirituelle constitue la finalité principale de la formation, celle-ci est indissociable d'un aspect temporel qui lui sert de support. Le maître des Diallobé acquiert la conviction que pour atteindre les objectifs que la société lui a assignés – à savoir porter ses élèves « aux niveaux les plus élevés de la grandeur humaine » (*AA*, 15) - , il doit développer chez ces derniers aussi bien des aptitudes physiques, intellectuelles que morales.

Dans sa noble et difficile entreprise, Thierno a recours à ce qu'il conviendrait d'appeler la « pédagogie de la souffrance ». En effet, en infligeant à Samba Diallo, son élève préféré, des châtiments corporels cruels, le maître se fait violence car il aime profondément cet enfant qu'il fait souffrir. Le romancier illustre cet état de fait en montrant qu'en dessous de la dureté apparente de l'enseignant, couvent l'amour et la souffrance. Ainsi, pendant que, d'un air féroce, il torture violemment Samba Diallo, le narrateur fait découvrir au lecteur ses sentiments, qui sont aux antipodes du visage affiché :

> *Toujours en considérant l'enfant, il fit une courte prière, mentalement : « Seigneur, n'abandonne jamais l'homme qui s'éveille en cet enfant, que la plus petite mesure de ton empire ne le quitte pas, la plus petite partie du temps…* (*AA*, 16).

Cette épreuve douloureuse – pour le supplicié mais aussi pour le tortionnaire – ne résulte ni de la tyrannie ni du masochisme. Elle est le revers d'une pédagogie pensée et reconnue. Son objectif est d'amener l'enfant à dominer son corps par la maîtrise de la souffrance. L'élève réalise des progrès, au grand bonheur du maître : « [Samba Diallo] répéta la phrase sans broncher, calmement, posément, comme si la douleur ne l'eût pas lanciné. /…/ Le maître lâcha l'oreille sanglante. Pas une larme n'avait coulé sur le fin visage de l'enfant. » (*AA*, 15).

Au Foyer Ardent, la rigueur et la précision font partie des qualités que l'élève doit acquérir, d'où la colère de Thierno à chaque

fois que Samba Diallo commet une erreur en récitant les versets du Coran. Le contenu des connaissances est certes fondamental mais il n'est pas suffisant. Il faut également veiller sur la forme : l'apprenant a l'impérieuse obligation de répéter les paroles du Livre telles que « le Maître du Monde les a véritablement prononcées. » (*AA*, 14). Puis, il doit les mémoriser, un exercice qui requiert une capacité soutenue à se concentrer.

Parmi les valeurs morales enseignées à l'école des Diallobé, figure en bonne place l'humilité. Thierno considère que l'adoration de Dieu et l'exaltation de l'homme sont deux termes antithétiques, convaincu que « la foi est avant tout humilité, sinon humiliation. » (*AA*, 33). Lui-même a dû procéder à un suicide de classe partiel pour se libérer de ce qu'il perçoit comme une infirmité morale de la noblesse, symbole de survivances païennes répréhensibles. La violence des méthodes qu'il utilise dans la lutte contre cette infirmité, que « [son] regard perçant /…/ avait décelé » (*AA*, 33) chez Samba Diallo, est à la mesure de sa détermination à faire de son élève « un homme comme le grand passé en avait produit » (*AA*, 34). Au chapitre II du roman, Thierno donne l'exemple du père de la Grande Royale pour préciser le sens de la grandeur humaine à laquelle son école doit préparer les enfants des Diallobé : l'être accompli est celui qui a atteint un niveau lui permettant de dominer à la fois la vie et la mort. Dans un long discours pathétique, le maître rappelle comment l'ancien chef des Diallobé avait préparé et accueilli sa mort avec sérénité, devant un public admiratif et ému (*AA*, 38).

Dans le domaine de la méthodologie, la technique de transmission des connaissances prend l'allure de ce que l'on pourrait appeler une « pédagogie inversée » (l'expression est de nous). En effet, au Foyer Ardent, l'étudiant doit réciter et croire avant de comprendre.[4] Cette démarche, qui peut paraître étrange à l'apprenant habitué à la rationalité occidentale, a ici pour fondement la place prépondérante accordée à la foi : « taire la raison et réveiller la foi » semble être la devise dans cet espace culturel où Dieu constitue le principal repère idéologique. Ainsi, Samba Diallo est fasciné par un enseignement qui, paradoxalement, lui est à la fois familier et ésotérique : « il l'aimait pour son mystère et sa sombre beauté. » (*AA*, 14). Thierno considère le

[4] Dans les écoles coraniques, l'initiation à la traduction des versets intervient à une étape avancée de la formation. Les débutants s'exercent d'abord à la mémorisation du texte. Dans le roman, Samba Diallo quitte le Foyer Ardent pour l'école occidentale au moment où Thierno s'apprêtait à lui apprendre à traduire le Coran (*AA*, 173).

savoir qu'il transmet comme un « ensemble prêt-à-porter » : il est l'œuvre de Dieu ; il n'a donc pas besoin de traitement supplémentaire par l'esprit humain. Sa force réside dans l'esthétique, c'est-à-dire dans le rythme et la structure du verbe. En observant Samba Diallo réciter les saints versets, le maître voit en lui un récipient de ce qu'il y a de plus essentiel : « Il contenait /…/ la totalité du monde, ce qu'il y a de visible et d'invisible, son passé et son avenir. » (*AA*, 15).

Parallèlement à la présentation de la pédagogie sur la base de laquelle fonctionne l'école des Diallobé, Kane utilise des outils littéraires tels que le dialogue et le monologue intérieur pour amener le lecteur à découvrir plus en profondeur les fondements philosophiques des connaissances qui y sont. diffusées. Ainsi, à l'occasion de la discussion qui le met aux prises avec le Chevalier, Lacroix est obligé de reconnaître que les Diallobé sont guidés dans la vie par une ligne idéologique claire, même s'il ne la partage pas. Dans cet échange, qui tourne autour de la notion de vérité – vérité étant ici synonyme de savoir - , le Chevalier prouve que la communauté dont il est issu a des points de vue tranchés sur des questions aussi complexes que celles du rapport entre le relatif et l'absolu, le partiel et le définitif, la science et la vérité. Pour les Diallobé, chacun de ces termes a son importance dans la marche de l'humanité mais leurs poids sont inégaux : le savoir qu'apporte la science des hommes ne peut être que partiel et relatif étant entendu que l'absolu et le définitif sont à ce monde – d'essence temporaire – ce que l'asymptote est à la droite. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre le Chevalier qui, tel un enseignant sûr de ses connaissances, assène à Lacroix : « tant qu'il y aura de l'avenir, toute vérité sera partielle. La vérité se place à la fin de l'histoire. » (*AA*, 89). Telle est la raison pour laquelle les Diallobé accordent une place centrale à l'éducation religieuse, considérant celle-ci comme le seul moyen de se projeter au-delà de l'histoire, dans le champ de la vérité absolue.

Dans d'autres passages du roman, à travers des monologues intérieurs, le Chevalier poursuit sa démonstration en procédant par contraste. Il suggère que l'école des Diallobé, d'une part, et l'école occidentale, d'autre part, véhiculent deux conceptions du monde fondamentalement opposées. Le système éducatif que l'Occident propose accorde la primauté à la matière au détriment de l'esprit, la quête du savoir y a pour finalité quasi exclusive le bien-être matériel. En conséquence, l'homme formé par ce système devient l'esclave de besoins matériels de plus en plus pressants et de plus en plus nombreux. Corrélativement, le travail se transforme en un piège qui enferme l'humanité dans une recherche frénétique de l'accumulation, comme si « en multipliant la richesse, on multiplie la vie. » (*AA*, 110). Or, note

encore le Chevalier, « l'homme n'a jamais été aussi malheureux qu'en ce moment où il accumule tant. » (*AA*, 114). En somme, ce que le Diallobé reproche au système éducatif occidental, c'est de subvertir des valeurs essentielles en créant une situation où le travail abrutit au lieu d'épanouir et la richesse, censée servir l'homme, en devient le maître.

Toutefois, le Chevalier lève toute équivoque. Les siens croient en l'utilité du bien-être matériel et en la vertu du travail sans lequel ce bien-être ne pourrait s'acquérir. L'un et l'autre sont indispensables mais ils demeurent des moyens et non une fin. Leur rôle est de permettre à l'homme de réunir les conditions de se consacrer à l'essentiel, c'est-à-dire de se mettre au service de Dieu. Ainsi compris, le travail et le bien-être matériel participent du sacré : « "Si l'homme se justifie de Dieu, le temps qu'il prend à sa prière pour travailler est encore prière." » (*AA*, 115).

Plus d'une fois, Kane revient sur le rapport des Diallobé au travail et à la quête du bien-être matériel comme pour s'assurer qu'aucune ambiguïté ne plane sur ce rapport. Au chapitre IX, le lecteur découvre que même Thierno, qui apparaît dans le roman comme un *sũfi*, un ascète de l'Islam consacrant l'essentiel de sa vie à la prière et à la méditation, a son champ qu'il cultive personnellement pour en tirer les moyens de subsistance dont il a besoin pour vivre et mener correctement son activité principale qu'est l'enseignement qu'il dispense gratuitement (*AA*, 107). C'est pourquoi, le maître reconnaît que l'école occidentale a quelque mérite, puisqu'elle permet d'apprendre à « mieux /…/ lier le bois au bois » « *AA*, 21). Cependant, convaincu que la nouvelle institution présente plus d'inconvénients que d'avantages, il lance un appel à la vigilance en direction de son peuple en mutation et, surtout, à l'endroit de leurs enfants qui sont amenés à la fréquenter. Il faut veiller à ce que le savoir diffusé par l'homme blanc soit apprivoisé et mis au service de la préservation de la foi des Diallobé : « Il faut construire des demeures solides pour les hommes et il faut sauver Dieu à l'intérieur de ces demeures. » (*AA*, 21).

Après avoir ainsi montré que les Diallobé – symbole de l'Afrique d'avant la colonisation occidentale – ont un ensemble de connaissances pensées et codifiées, véhiculées par une école organisée, Kane indique que la communauté qu'il décrit, en apparence sûre de ses vérités, n'a nullement une conception unanime et statique de son patrimoine intellectuel. Elle aussi est agitée par des contradictions internes inspirées par la manière dont différents membres évaluent ce patrimoine à des moments donnés de son histoire. Ainsi, dans une discussion qui l'oppose à Thierno, la Grande Royale reproche à celui-ci

d'être le dépositaire d'un système éducatif marqué par un conservatisme qui empêche d'apprécier à leur juste mesure les implications des mutations imposées par la colonisation. Elle partage entièrement l'orientation fondamentale de l'école de Thierno : la quête de la lumière divine doit rester la ligne directrice de tout savoir digne de ce nom. Cependant, elle considère que l'enseignement au Foyer Ardent, polarisé sur la préparation à la mort, est en déphasage avec les exigences du présent : « "[J]e crois que le temps est venu d'apprendre à nos fils à vivre. Je pressens qu'ils auront affaire à un monde de vivants où les valeurs de mort seront bafouées et faillies." » (*AA*, 38). C'est pourquoi pour admirable que fût la victoire que son père remporta sur la mort, celui-ci ne saurait continuer à servir d'exemple à la nouvelle génération en proie à des contradictions que le défunt chef des Diallobé n'avait pas connues.

Autrement dit, la Grande Royale veut que les siens aient une perception plus dynamique de la réalité en cours. Puisque nul ne peut arrêter les bouleversements provoqués par le colonisateur, il faut permettre aux Diallobé d'avoir les moyens intellectuels d'être des agents actifs dans ces bouleversements. Pour ce faire, ils ont besoin d'une formation ambivalente, qui les ancrent dans leurs valeurs ancestrales tout en les rendant réceptifs aux apports extérieurs. Or, ni le Foyer Ardent ni l'école occidentale, pris individuellement, ne peuvent assurer cette nécessaire ambivalence. Il faut donc les deux : les enfants des Diallobé ont besoin à la fois de l'école de Thierno et de celle de l'homme blanc.

Cette position de la Grande Royale s'inscrit dans la logique d'une tradition largement représentée dans la littérature africaine post-coloniale. En effet, nombreux sont les personnages de romans qui, après avoir montré les inconvénients des valeurs véhiculées par le système éducatif occidental, recommandent quand même l'envoi de leurs enfants à l'école du colonisateur. Ces précurseurs, qui se heurtent à des résistances au sein de leurs propres communautés, fondent leur position sur le pragmatisme, l'analyse dynamique qu'ils font de l'évolution historique de leurs sociétés. Parmi eux, l'on retrouve – à côté de la Grande Royale –, Chege et Ezeulu, respectivement dans *The River Between* de Ngũgĩ et *Arrow of God* d'Achebe.

II- La logique de l'infiltration

Aucun des trois personnages précités n'ignore le rôle central qu'occupe l'école occidentale dans le dispositif colonial. En outre, ils sont tous convaincus que les systèmes éducatifs de leurs sociétés respectives ne sont nullement inférieurs à celui que l'homme blanc veut

leur imposer. Ainsi, dans *The River Between*, les gens des collines sont persuadés que la grandeur de Waiyaki – qu'ils appellent avec admiration le Maître – provient moins du savoir acquis à l'école étrangère que des valeurs reçues de la tribu (*RB*, 69-70).

Pour sa part, Ezeulu, le héros d'*Arrow of God*, après avoir longuement observé le comportement de Clarke, note qu'en dépit de l'éducation reçue à l'école occidentale – mais peut-être aussi à cause d'elle –, le jeune administrateur colonial avait très peu de discernement : « "When I was in Okperi I saw a young white man who was able to write his book with his left hand. From his actions I could see that he had very little sense." » (*AG*, 213). Autrement dit, le Prêtre d'Ulu estime que l'école de l'homme blanc ne saurait être considérée comme un modèle complet puisqu'elle ne permet pas d'acquérir le savoir-être nécessaire à une vie harmonieuse en société. Elle se limite à dispenser un certain savoir-faire et des connaissances livresques coupées du vécu, produisant de ce fait des intellectuels à la formation tronquée, qui se distinguent par leurs maladresses dans la gestion des relations humaines, voire de la réalité tout court.

Le sentiment de la Grande Royale aussi est sans équivoque : « 'Je n'aime pas l'école étrangère. Je la déteste.' » (*AA*, 56). L'origine d'une telle aversion réside – par-delà les valeurs véhiculées par cette école – dans la « pédagogie musclée » utilisée par le colonisateur pour faire accepter la nouvelle institution : le colonisé a été initialement convaincu d'aller à l'école de l'homme blanc non par le désir de savoir mais par le canon et la baïonnette.

Et pourtant, bien après la phase des inscriptions forcées, le point de vue de la Diallobé est sans ambiguïté : « "Mon avis est qu'il faut y envoyer nos enfants cependant." » (*AA*, 56). Cette position, qu'elle partage avec Chege et Ezeulu, n'est paradoxale qu'en apparence. Elle est dictée par ce qu'il conviendrait de considérer comme une stratégie d'infiltration. Pour s'opposer efficacement à l'envahisseur, il est indispensable d'appréhender la source de la puissance grâce à laquelle il parvient à défaire tout un continent. Au pays des Diallobé, c'est la Grande Royale qui, avant tout autre, décèle cette source :

> *On commença /.../ à comprendre que leur puissance véritable résidait, non point dans les canons du premier matin, mais dans ce qui suivait ces canons. Ainsi, derrière les canonnières, le clair regard de la Grande Royale des Diallobé avait vu l'école nouvelle. L'école nouvelle participait de la nature du canon /.../. Du canon, elle tient son efficacité d'arme combattante. Mieux*

> *que le canon, elle pérennise la conquête. Le canon contraint le corps, l'école fascine les âmes.* (*AA*, 60).

Dans ce passage, la métaphore école-canon met en exergue la nature indissoluble du lien entre le savoir et la violence dans la stratégie coloniale. Il n'est pas étonnant alors de retrouver dans la formulation de la contre-stratégie élaborée par les colonisés une série de métaphores guerrières. En envoyant leurs enfants à l'école nouvelle, Chege, la Grande Royale et Ezeulu utilisent «la tactique du cheval de Troie » : ils placent leurs propres éléments au cœur du camp ennemi afin d'avoir des informations fiables sur les moyens de ce dernier.

Chege s'appuie sur une métaphore à la fois biologique et militaire – expression d'une pédagogie tirée de la tradition orale africaine – pour préciser le fondement de la mission qu'il assigne à son fils Waiyaki :

> *Mugo often said you could not cut the butterflies with a panga. You could not spear them until you learnt their ways and movement. Then you could trap, you could fight back. /.../ Go to the Mission place. Learn all the wisdom and all the secrets of the white man.* (*RB*, 20).

C'est dans le même ordre d'idées que s'inscrivent les propos de la Grande Royale au moment d'expliquer l'enjeu d'envoyer Samba Diallo et ses camarades à l'école de l'homme blanc : « "Il faut aller apprendre chez eux l'art de vaincre sans avoir raison. L'école étrangère est la nouvelle forme de la guerre que nous font ceux qui sont venus." » (*AA*, 47). Quant à Ezeulu, il veut que son fils Oduche aille jouer le rôle d'espion auprès de l'envahisseur : « "I have sent you to be my eyes there." » (*AG*, 212).

Comme on peut le constater, ces trois exemples présentent des situations où la quête du savoir a pour finalité première la maîtrise de la violence. L'opprimé veut apprendre la réalité d'une culture, qui a une rationalité différente de la sienne. Il découvre, par expérience et à ses dépens, que la culture en question a la faculté de faire triompher le mensonge sur la vérité et de légaliser la culpabilité à défaut de pouvoir la légitimer. Aussi a-t-il conscience du risque qu'il prend en envoyant ses enfants à l'école qui l'enseigne et qu'il considère comme un mal nécessaire. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre la mise en garde que Chege adresse à Waiyaki au moment où ce dernier s'apprête à se rendre à la Mission de Siriana pour y étudier. : « "[Do] not follow [the white man's] vices. Be true to your people and the ancient rites." » (*RB*, 20).

Toutefois, il est important de noter que les précurseurs n'ont pas qu'une perception négative de l'éducation occidentale. Ils considèrent que le système éducatif colonial renferme des aspects positifs qui lui sont inhérents. Ainsi, la Grande Royale nourrit l'espoir que l'école nouvelle aidera à résorber le déficit en bien-être matériel dont souffre une frange importante en pays Diallobé, déficit engendrant des fléaux tels que la faim, la maladie et l'esclavage (*AA*, 46).

Pour sa part, Ezeulu y voit un moyen de vivre avec son temps. Face à des changements inévitables, l'enjeu consiste à ne pas rater « le train de l'histoire ». C'est la signification de ce conseil qu'il donne à Oduche : « "If anyone asks you why you should be sent to learn these new things tell him that a man must dance the dance prevalent in his time." » (*AG*, 213). Les attentes du Prêtre d'Ulu ne se limitent pas à cela. Issu d'une culture de tradition orale, où la majorité ne sait ni lire ni écrire, il voit également en l'école occidentale une occasion d'acquérir ces aptitudes qu'il considère comme source d'autorité. Il est convaincu que si Clarke a osé le réprimander, c'est parce que celui-ci maîtrise l'écriture au point de pouvoir se servir de sa main gauche pour prendre des notes (*AG*, 213). Par delà son accent humoristique, ce passage du roman met en évidence la contribution de l'école coloniale à la lutte contre l'analphabétisme en Afrique, une manière pour Achebe de se démarquer du nihilisme qui, bien souvent, discrédite les thèses anti-coloniales. Enfin, Ezeulu attend avec impatience le jour où son fils pourra manier couramment l'anglais. Cette autre aptitude, qu'il qualifie de « unprecedented heights » (*AG*, 89), serait la voie la plus sûre – puisque directe – d'accéder aux secrets de l'homme blanc. La langue du colonisateur, initialement perçue comme instrument de domination, apparaît désormais comme une arme de résistance. Le Grand Prêtre est séduit par la capacité de Moses Unachukwu à tenir tête à l'homme blanc, grâce à sa maîtrise de l'anglais (*AG*, 89). Autrement dit, la langue demeure outil de pouvoir mais cesse d'être le monopole d'un seul camp.

Kane, Ngũgĩ et Achebe soulignent qu'à l'expérience, la contre-stratégie et la « tactique du cheval de Troie » adoptées par le colonisé présentent des avantages allant de pair avec des inconvénients qui apparaissent comme un retour de bâton. En effet, s'il est vrai qu'elles permettent de mieux comprendre les motifs ainsi que les forces et les faiblesses du colonisateur, elles sont également à la base de la déculturation d'une frange importante de colonisés.

Sur le registre des aspects positifs, il est à noter que les connaissances acquises à l'école occidentale contribuent à la démythification du colonisateur. Le colonisé réalise que l'homme

blanc, dont la puissance a pour source un savoir et un savoir-faire considérables, n'est pour autant ni omniscient ni omnipotent. Dans *The River Between*, Waiyaki est déçu de voir son directeur d'école, Livingstone – qu'il admirait pour sa sagesse apparente – condamner avec véhémence le rite de la circoncision sans auparavant chercher à comprendre le fondement philosophique d'une telle pratique (*RB*, 39). Il découvre ainsi le dogmatisme du savoir colonial, qui se manifeste par l'ignorance de la spécificité des cultures : le colonisateur souffre d'un déficit de connaissances qui le condamne à refuser la différence et la tolérance de l'autre. Cette découverte permet à Waiyaki de rompre avec la surestimation de l'homme blanc et, plus tard, d'aborder la résistance avec assurance.

En envoyant son fils à l'école, Chege voulait que celui-ci aille acquérir les moyens qui lui permettront de jouer un rôle d'avant-garde dans la lutte de libération de son peuple : « "[Waiyaki] was equipping himself to come and fight for the tribe." » (*RB*, 38). Le vieux sage gagne son pari en partie. Suite à son renvoi de la Mission de Siriana pour s'être circoncis, Waiyaki se refuse de baisser les bras ; avec quelques amis, il crée sa propre école indépendante[5] dont la mission est clairement définie : « mission of enlightenment through education. » (*RB*, 110). Ainsi, les anciens élèves de l'école colonisatrice deviennent les nouveaux maîtres de l'école de la résistance. Celui que l'on appelle désormais le Maître veut transformer le rêve de son père visionnaire en réalité. Il travaille à transmettre aux enfants de son peuple un savoir de type nouveau, fondé sur la science de l'homme blanc mais débarrassé des vices de ce dernier. Le mot d'ordre tacite est de s'approprier des apports extérieurs positifs en restant ancré dans les valeurs essentielles de la tribu (*RB*, 119).

Comme le prouve, au chapitre XIII, le long réquisitoire de Kinuthia, l'engagement des jeunes enseignants de l'école indépendante est à la mesure de leur claire perception du caractère fondamentalement injuste de la colonisation : la confiscation de terres ancestrales est un tort parmi d'autres que le peuple doit appréhender à sa juste mesure et redresser. C'est pourquoi, en tant qu'éducateurs militants, ils entendent inscrire leur action dans la perspective de construction d'une conscience politique.

---

[5] Au sujet des écoles indépendantes, Ngũgĩ s'inspire de la réalité historique de son pays. Voir Vincent B. Khapoya. *The African Experience.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1994, p.156.

III- Les revers d'une stratégie

Après en avoir montré les aspects positifs, Kane, Ngũgĩ et Achebe mettent en évidence les revers de la stratégie adoptée respectivement par la Grande Royale, Chege et Ezeulu. Ils soulignent que les connaissances transmises par l'école coloniale ne sont pas un stock inerte où l'on vient se servir sans risque : elles sont porteuses de valeurs actives, susceptibles de transformer ceux qui les utilisent. C'est précisément pour cette raison que le colonisateur voit en elles un moyen important dans sa logique de domination et d'assujettissement.

Dans *The River Between*, en recevant Waiyaki et ses petits camarades à la Mission de Siriana, Livingstone nourrit le rêve de former des Africains qui seront au service de la cause coloniale : « He had always liked the idea of training some Mission boys who could then be sent to spread the good news. » (*RB*, 55). Pour sa part, tirant les leçons de sa propre expérience, Samba Diallo aboutit à la conclusion que l'école occidentale est avant tout un moyen par lequel le colonisateur cherche à façonner le colonisé à son image, dans le but de mieux l'asservir (*AA*, 173).

En somme, la contre-stratégie consistant à envoyer les enfants des colonies à l'école de l'homme blanc est un couteau à double tranchant. Les initiateurs de la démarche font preuve d'une certaine naïveté et découvrent à leurs dépens la dimension dialectique par essence de l'hybridité créée par l'introduction de l'école coloniale. Les Africains scolarisés vont porter en eux une unité des contraires dans laquelle, comme le suggère Kane par la voix de Samba Diallo, ce ne sont pas deux qui fusionnent en un mais un qui se divise en deux : « "Je ne suis pas un pays des Diallobé distinct face à un Occident distinct, et appréciant d'une tête froide ce que je puis lui prendre et ce qu'il faut que je lui laisse en contre-partie. Je suis devenu les deux." » (*AA*, 164). Or, aussi bien Oduche, Waiyaki que Samba Diallo lui-même se voient assigné la mission de s'armer « d'une tête froide » et d'aller puiser dans le savoir de l'homme blanc les moyens de se libérer de l'aliénation multiforme provoquée par la colonisation. Dans la pratique, en dépit d'acquis incontestables, ils se retrouvent dans des situations génératrices de tragédie, pour eux-mêmes et pour leurs communautés respectives. Ces situations ont pour source l'erreur originelle de leurs mandants, qui avaient sous-estimé, voire ignoré, le fait que l'école coloniale avait pour vocation fondamentale d'exacerber cette aliénation et non de l'endiguer.

Dans *Arrow of God*, c'est un Ezeulu consterné et impuissant qui voit son autorité sur Oduche se consumer comme un feu de paille au

profit du camp adverse. Son fils apprend à avoir honte de la culture de ses ancêtres et à s'identifier progressivement aux nouvelles valeurs, que lui inculque son maître Goodcountry. Ce sentiment de perte qu'éprouve le Grand Prêtre apparaît , dans le roman, à travers une série d'adjectifs et de pronoms possessifs que celui-ci utilise en s'adressant à Oduche et dont la fonction est d'assimiler ce dernier aux missionnaires : « Your people » (*AG*, 15 ; 251) ; « your shrine » (*AG*, 251) ; « your teacher » (*AG*, 251) , etc. Le désespoir d'Ezeulu atteint son paroxysme lorsque son fils séquestre le python sacré, avec l'intention de le tuer, ayant été convaincu par les missionnaires que le totem du dieu Idemili ne serait rien d'autre que le symbole du serpent maléfique à l'origine du péché commis par Adam et Eve dans le Jardin d'Eden (*AG*, 53). Cette fois, Ezeulu doit se rendre à l'évidence. Comme le ressent la mère d'Oduche, l'acte sacrilège de leur fils n'est rien d'autre que l'effet boomerang d'un choix risqué :

> *For the last two days she had been full of resentment against her husband because it was he who sent Oduche to the church people in spite of her opposition. Why should he now sharpen his matchet to kill him for doing what they taught him in the church? (AG*, 67).

Avec humilité, le Prêtre d'Ulu reconnaît son échec et reprend à son compte le point de vue de son épouse qu'il interprète dans un langage imagé, emprunté à la sagesse populaire ibo : « "You must be telling me /…/ that a man who brings home ant-infested faggots should not complain if he is visited by lizards. You are right." » (*AG*, 67).

Chez Samba Diallo et Waiyaki aussi, l'hybridité engendrée par la double éducation produit des effets corrosifs. Le niveau intellectuel relativement avancé, qu'ils acquièrent au cours du temps de la fiction, ne suffit pas à les prémunir d'une fin tragique. Au contraire, les nombreuses questions qu'ils se posent les amènent à prendre conscience de leur impuissance face à des contradictions en apparence insurmontables. Le caractère cohérent de la pédagogie de l'homme blanc sème le doute et ébranle des convictions pré-existantes. L'apprenant, doté d'une éducation première, va à la rencontre d'autres systèmes de connaissances en procédant par contraste. Il lui arrive alors de trouver dans ces systèmes des principes *a priori* plus séduisants que ce qu'il avait connu auparavant. Ainsi, Samba Diallo, formé au Foyer Ardent sur la base d'une « pédagogie inversée » - qui veut que l'élève mémorise avant de comprendre – est fasciné par l'approche différente, que propose l'école occidentale :

> *J'avais interrompu mes études chez le maître des Diallobé au moment précis où il allait m'initier à la compréhension rationnelle de ce que, jusque-là, je n'avais fait que réciter /.../. Avec eux, voilà que, subitement, j'entrais de plain-pied dans un univers où tout était, de prime abord, compréhension merveilleuse et communion totale… (AA,* 173).

A l'expérience, l'enthousiasme s'émousse et la fascination cède la place à la désillusion. Samba Diallo devient persuadé que cette pédagogie nouvelle, à l'allure de raccourci dans la voie d'accès au savoir, est porteuse d'une idéologie déshumanisante : elle forge des êtres « vides de substance » (*AA*, 168). Cependant, cette prise de conscience intervient trop tard. Le temps, allié aux méthodes agressives du colonisateur, place le jeune Diallobé dans la position du spectateur avisé, qui assiste, impuissant, à sa propre perte. Par des dialogues et des monologues intérieurs, qui ressemblent bien souvent à des séances d'exorcisme, il cherche à endiguer le mal mais en vain. C'est le sens qu'il faut donner à ce songe qu'il fait à Paris, dans lequel il appelle son ancien maître au secours :

> *[Son] souvenir, soudain, lui présenta /.../ là, en face de lui, /.../ le visage du maître des Diallobé. Samba Diallo ferma les yeux mais le visage ne bougea pas. / « Maître, /.../ [les] ténèbres me gagnent. /.../ [J'] implore en grâce ta clameur dans l'ombre, l'éclat de ta voix, afin de me ressusciter à la tendresse secrète… » / Mais le visage avait disparu.* (*AA*, 174).

Waiyaki, non plus, n'échappe pas au conflit intérieur que génèrent les contradictions inhérentes à l'acculturation. Lui-aussi demeure submergé par les valeurs acquises à l'école de Siriana. Ni son rôle d'avant-garde à la tête des écoles indépendantes ni sa détermination affichée d'aller à contre-courant de la politique coloniale ne parviennent à le guérir du mal ancrée au plus profond de son être : « [However] much he resisted it, he could not help gathering and absorbing ideas and notions that prevented him from responding spontaneously to [the] dances and celebrations [of the tribe]. (*RB*, 39). C'est pourquoi, celui que l'on appelle le Maître est en proie au doute : lui qui s'est assigné la tâche d'éclairer son peuple grâce à l'éducation se demande s'il n'est pas en train de propager la gangrène au sein de ce même peuple (*RB*, 72). Ses repères culturels se brouillent. Il n'est plus sûr de rien, même pas de sa propre identité : « Just now he did not know his ground. He did not know himself." (*RB*, 86). Pour ses ennemis, l'équivoque n'est pas permise : Kabonyi et ses supporters considèrent Waiyaki comme un enseignant « déculturé », qui propage

et perpétue la déculturation. C'est pourquoi, ils le perçoivent, au mieux, comme un suppôt inconscient du colonisateur.

Ngũgĩ suggère que le drame de son héros, c'est d'être rendu ignorant par le savoir acquis à l'école de Siriana : les connaissances livresques suscitent en lui une vocation généreuse – celle de se mettre au service de son peuple assujetti – mais en même temps, elles le coupent du réel. Il sous-estime les contradictions qui déchirent les collines tout en surestimant la place de l'éducation dans la lutte pour la liberté. Ce n'est que tardivement qu'il découvre la pertinence d'une action politico-militaire et se rend compte qu'il ne dispose pas des ressources mentales nécessaires pour diriger un tel combat.

Conclusion

Au total, la contre-stratégie du colonisé, consistant à investir l'école occidentale, produit des résultats mitigés. D'une part, elle permet une meilleure compréhension du fait colonial et une appropriation d'apports extérieurs, facteurs déterminants dans l'engagement pour la libération des peuples africains ; d'autre part, elle engendre la déstructuration culturelle par la génération d'une hybridité plongeant une bonne partie des premiers intellectuels africains dans une crise d'identité profonde.

Toutefois, il est important de souligner que le mérite de ceux que symbolisent Chege, Ezeulu et la Grande Royale, c'est d'avoir perçu la direction que prend l'histoire de leurs sociétés respectives et d'avoir travaillé à faire de leurs peuples des agents actifs de cette inévitable évolution. Des trois personnages, c'est sans aucun doute la Grande Royale, qui offre la lecture la plus avisée et la plus froide de la réalité en cours. En effet, alors que Chege et Ezeulu sont quelque peu surpris par les revers de leur choix, le personnage charismatique de *L'Aventure ambiguë* estime que ces revers font partie de l'ordre normal des choses, considérant l'envoi de Samba Diallo à l'école occidentale comme un investissement duquel elle attend des profits tout en étant consciente que des pertes sont inévitables. Ainsi, à l'occasion de l'assemblée générale des Diallobé, dans un long discours fait d'arguments étayés par des métaphores empruntées à la nature, elle s'applique à démontrer que l'option qu'elle propose produira à terme des bénéfices à la hauteur des grands sacrifices à consentir :

> *L'école où je pousse nos enfants tuera en eux ce qu'aujourd'hui nous aimons et conservons avec soin /.../. Mais, gens des Diallobé, souvenez-vous de nos champs quand approche la*

> *saison des pluies. Nous aimons bien nos champs, mais que faisons-nous alors ? Nous y mettons le fer et le feu, nous les tuons. /…/ [Que] faisons-nous de nos réserves de graines quand il a plu ? Nous voudrions bien les manger, mais nous les enfouissons en terre. / La tornade qui annonce le grand hivernage de notre peuple est arrivée avec les étrangers, gens des Diallobé. Mon avis à moi, Grande Royale, c'est que nos meilleures graines et nos champs les plus chers, ce sont nos enfants*. (*AA*, 57-58)

Kane, Ngũgĩ et Achebe concluent leurs romans respectifs en montrant que la quête d'un savoir qui servirait d'antidote contre la violence politique et idéologique du colonisateur reste insatisfaite. Cela s'explique par le fait que ces œuvres, produites après les indépendances, tiennent compte de l'absence de rupture en matière de stratégie d'éducation. Comme le souligne Altbach, dans « Education and Neocolonialism »[6], la plupart des décideurs politiques, séduits trop facilement par les modèles occidentaux, assurent la pérennité de systèmes éducatifs coloniaux qui, en raison du contenu de leurs programmes et des priorités des formations qu'ils proposent, sont bien souvent en déphasage avec les besoins d'un développement endogène durable.

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

1. Sources primaires

Achebe, Chinua. *Arrow of God*. New York : Anchor Books, 1960.

Kane, Cheikh Hamidou. *L'Aventure ambiguë*. Paris : Editions 10/18, 1961.

Ngũgĩ wa Thing'O. *The River Between*. Portsmouth, N.H. : Heinemann, 1965.

2. Sources secondaires

Balogun, F. O. *Ngugi and African Post-colonial Narrative*… St-Hyacynthe, Quebec: World Heritage Press, 1997.

[6] Philip G. Altbach. "Education and Neocolonialism". In *The Postcolonial Studies Reader*, *op. cit.*, pp 452-56.

Daniels, P. J. *The Voice of the Oppressed in the Language of the Oppressor*. New York : Routledge, 2001.

Ekwe-Ekwe, H. *African Literature in Defence of History : An Essay on Chinua Achebe*. Dakar : African Renaissance, 2001.

Little, J. P. *Cheikh Hamidou Kane : L'Aventure ambiguë*. London : Grant & Cutler, 2000.

Moriceau, A. *L'Aventure ambiguë de Cheikh Hamidou Kane*. Paris : F. Nathan, 1983.

Ogede, O. *Achebe and the Politics of Representation*… Trenton, N.J. : Africa World Press, 2001.

Ojaide, T. *Culture, Society, and Politics in Modern African Literature: Texts and Contexts*. Durham, N.C.: Carolina Academic Press, 2002.

3- Ouvrages théoriques

Ashcroft, B. & Griffiths, G., & Tiffin, H. ed. *The Post-colonial Studies Reader.* New York: Routledge, 1999 [1995].

Epstein, E. L. & Kole, R. ed. *The Language of African Literature*. Trenton, N.J.: Africa World Press, 1998.

Grassin, J.-M. ed. *Littératures émergentes*. Berne: P. Lang, 1996.

Gover, D. & Conteh-Morgan, J. & & Bryce, J. ed. *The Post-colonial Condition of African Literature*. Trenton, N.J.: Africa World Press, 2000.

Khapoya, V. *The African Experience*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1994.

Makward, E. & Ravel-Pinto, T. & Songolo, A. ed. *The Growth of African Literature*… Trenton, N.J.: Africa World Press, 1998.

Meyer-Bahlburg, H. ed. *Levels of Perception of Reality in Modern African Literature*. Leipzig: Institut fur Afrikanistik, 1997.

Morvan, A. « Préface » in *Savoir et violence en Angleterre du XVIe au XIXe siecle*. ed. by A. Morvan. Lille : PUL, 1987.