

## L'éducation Dans la Littérature Afro-Antillaise : Une Lecture Comparée

MA. Julien Ekiaka-Oblazamengo<sup>1</sup>, Dr. Marie-Chantal Kalisa<sup>2</sup> and Dr. Valentin Ekiaka Nzai<sup>3</sup>

### Abstract

---

Sub-Saharan and Caribbean Francophone literature is called 'fighting literature'. For years, slavery and colonialism suggested an intellectual supremacy of one race over another (Irele, 1965). Most of the novels from this literature condemn these racial stereotypes, and tend to provide cultural and intellectual proves of African and Caribbean people, even though they have been defined as inferior. In this comparative paper, we analyze the theme of education through the following novels: *Une Si Longue Lettre* (Bâ, 2007), *Pluie et Vent sur Têlumée Miracle* (Schwarz-Bart, 1972), *La femme aux Pieds-nus* (Mukasonga, 2008), *Une vie de Boy* (Oyono, 1956), and *Traversée de la Mangrove* (Condé, 2008). In order to promote the development of intellectual and moral aptitudes in African and Caribbean literature, we discuss different types of knowledge from each novel. The examination of the following question will guide this analysis: to what extent do the novels authors contribute to educating members of their own society?

---

**Mots clés:** littérature francophone, littérature afro-antillaise, éducation, littérature de lutte, écrivaines africaines, romans afro-antillais, femme afro-antillaise

### Introduction

---

<sup>1</sup> Department of Teacher & Bilingual Education, Texas A&M University – Kingsville, MSC 196, 700 University Blvd, Kingsville, TX 78363-8202, USA. Phone: (361) 593 2871, Fax: (361) 593 3255, Email: [jeikiaka2@huskers.unl.edu](mailto:jeikiaka2@huskers.unl.edu)

<sup>2</sup> Department of Women's and Gender Studies, Department of Modern Languages & Literatures, University of Nebraska-Lincoln, 1128 Old Father Hall, Lincoln, NE 68588-0315, USA. Phone: (402) 472 3747, Fax: (402) 472 0327, Email: [mkalisa2@unl.edu](mailto:mkalisa2@unl.edu)

<sup>3</sup> Assistant Professor & Graduate Coordinator (M.S. in Bilingual Education), Department of Teacher & Bilingual Education, Texas A&M University – Kingsville, MSC 196, 700 University Blvd, Kingsville, TX 78363-8202, USA. Phone: (361)593 2987, Fax: 361-593-3255, E-mail: [kuve2002@tamuk.edu](mailto:kuve2002@tamuk.edu)

Au XVIII<sup>e</sup> siècle français, le processus de législation anti-esclavage avait risqué une dérapée historique en marchant sur des pistes racistes, car le système colonial était fondé sur la séparation sociale avec comme point de repère la couleur de la peau. De ce fait, le colonialisme maintenait l'idéologie raciale, laquelle définissait l'homme noir comme étant inférieur aux autres races (Irele, 1965). Cela veut dire que l'esclavage a fomenté les préjugés de suprématie intellectuelle d'un peuple sur l'autre en se basant sur le motif racial plutôt que sur celui culturel. Ce préjugé négatif a fait que la littérature afro-caribéenne, profondément marquée par la quête d'auto affirmation et de redéfinition de la richesse des valeurs culturelles noires, et par le besoin d'accepter et de faire accepter l'héritage africain, soit appelée « littérature de lutte » ou « littérature de combat ». Dans tous ses embranchements (la négritude en Afrique, l'antillanité et la créolité aux Antilles), on retrouve ce même élan poussé vers la quête d'identité culturelle et littéraire.

Cependant, durant longtemps, on a cru que ce « flambeau » littéraire ne pouvait être porté que par une figure masculine. On s'y est laissé trop prendre par des beaux discours machistes. La proportion numérique des romans écrits par des femmes – comme il en est question dans cette analyse – en dit assez. En fait, l'entrée en scène de la femme-écrivaine a révolutionné cette littérature tant dans sa forme que dans les thèmes traités. L'analyse portée sur un de ces thèmes, celui de l'éducation, impose de le cerner sémantiquement: il est le développement des qualités ou aptitudes intellectuelle et morale en vue d'une vie personnelle et sociale épanouie (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2012). Ainsi ramenée la portée sémantique de l'éducation à la sphère intellectuelle et morale (savoir, savoir-être, savoir-faire et savoir-bien-faire), faudra-t-il se demander jusqu'à quel point ces auteurs contribuent-ils à la tâche d'éducation et de conscientisation de leurs sociétés respectives? En outre, que représenterait cette « éducation » chez chacun de ces auteurs: le pur savoir livresque? La confrontation du savoir européen (livresque) et du savoir-être et savoir-faire des communautés afro-antillaises? L'aliénation, l'abandon ou l'adoption de la culture locale ou européenne au profit de celle européenne ou locale? Ou une symbiose entre les différents types de savoirs?

Dans les lignes qui suivent, nous essayerons de répondre à ces questions, tout en faisant une lecture comparative du thème de l'éducation dans cinq romans de la littérature francophone afro-antillaise.

C'est- à-dire, d'une part, il faudra établir les rapports de similarités dans les prises de positions de chaque auteur, et de l'autre, y épingler les différences - ou les contrepoids du modèle éducatif prôné au sein même de chaque pensée - qui font leur unicité. Toutefois, diversité et unité dans le penser de la littérature afro-antillaise ne forment ici qu'un tout homogène: une réaction en forme de plaidoyer.

Pour ce, notre approche se veut être analytico-comparative du thème de l'éducation dans ces romans afro-antillais. Cela signifie que l'on se situera à un stade 'scientifiquement' supérieur d'interprétation. Notez que l'adjectif 'scientifique' se réfère plutôt aux retombées logiques et philosophiques des passages à analyser, qu'au désir arbitraire et subjectif d'interprétation (Gény, 1899). À cette approche méthodologique s'ajoute l'idée de lutte ou de combat, intrinsèque à la littérature afro-antillaise. Il conviendrait de signaler en passant que cette idée militante de la littérature afro-antillaise est empruntée de la littérature engagée des années trente, marquées par l'existentialisme et le marxisme. La littérature de cette époque imprégnait les lecteurs d'une intention politico-morale pour un agir sur la société (Professeur, 2008). Dans le cas de la littérature afro-antillaise, le contexte historique de son développement (l'esclavage et le colonialisme) a réellement été à la base de son éclosion<sup>4</sup>.

De la sorte, les deux données – approche méthodologique et celle littéraire – appliquées à cette analyse seront d'un soutien important afin de déterminer l'apport des auteurs - dont les romans sont analysés - au développement intellectuel et moral, requis incontesté pour une vie libre, épanouie et sans complexe des membres de leurs sociétés. Pour ce, cette analyse est divisée en deux grandes parties : dans un premier temps, il faudra passer en revue la notion de l'éducation telle que nous l'interprétons dans les cinq romans afro-antillais sélectionnés. Ensuite, s'ouvrira une discussion sur les divers types ou modèles d'éducation et de savoir qui y ont été épinglés.

### **1) Une Vie de Boy (Oyono, 1956)**

Paru en 1956, le roman *Une vie de boy* contient en lui toute la tension de la vie coloniale et post coloniale en Afrique. C'est dans ce contexte que naît l'ouvrage : histoire de mœurs coloniales et souvenirs d'un enfant noir dans une petite ville africaine composent ce roman (Oyono, 1956).

---

<sup>4</sup> Nous y reviendrons plus en profondeur dans la discussion.

En effet, l'histoire dont il s'agit est celle d'un jeune nègre nommé Toundi au service du colon européen. Elle est marquée par la croissance physique, émotionnelle, psychologique, intellectuelle de ce jeune, en dépit des injustices qu'il subit de la part d'une instance coloniale très arbitraire. Le dénouement de l'intrigue sera fatal pour Toundi – déjà très faible des coups qui lui ont été administrés – qui trouvera la mort dans sa tentative de s'enfuir en Guinée Espagnole.

Dans cette rencontre et surtout au début du roman, il existe tout un processus d'apprentissage qu'on peut appeler éducation. D'abord, l'auteur lui-même considère l'éducation comme une sagesse; il éduque à la fois le contemporain de Toundi et le lecteur actuel à travers les proverbes. L'évocation, par exemple de l'un d'eux selon lequel « la bouche qui parle ne mange pas » (Oyono, 1956, p. 7), veut souligner le fait de manger avec la bouche fermée comme l'exigent les Bonnes Manières. Ainsi, le proverbe ici traduit ou exprime le savoir-être et le savoir-faire, tous deux réunis en une seule instance. Mais n'est-ce pas là une adoption des manières européennes ? Tant il est facile de se poser cette question tant sa réponse est très aisée : les proverbes ont bel et bien existé avant la rencontre Afrique ou Antilles – Europe. Il s'agit bien de la rencontre du même principe des bonnes manières existant dans les deux sociétés éloignées dans l'espace et dans le temps. La couleur du modèle éducatif d'Oyono est donc mise à découvert.

Ensuite, aux yeux d'Oyono, savoir lire et écrire a pour finalité la rédaction d'un journal qui permette de revivre et relire le passé à la lumière de l'instruction, vu que le contact avec l'autre civilisation a changé les mœurs de la société de Toundi. Ses gens ont cessé d'être la race des mangeurs d'hommes, par exemples (Oyono, 1956, p. 16). Par ailleurs, même si la rencontre entre Toundi et le père Gilbert relève du hasard (la recherche des bonbons), cette relation a fait des pas considérables allant de l'assimilation de Toundi à un petit animal (de la part du père Gilbert), à l'émerveillement de savoir lire, écrire, servir la messe, dresser la table, balayer la chambre, faire le lit...sans aucune rémunération sauf quelques cadeaux (vieille chemise et vieux pantalon) que le prêtre lui faisait (Oyono, 1956, p. 24). Ces récompenses ne sont pas à mettre au même pied d'égalité que le fait de savoir lire et écrire. Car ce binôme - lire et écrire - est une richesse qui débouche sur le savoir-faire ou le savoir-être comme l'est, par exemple, le fait d'être mal habillé. Cependant, le paramètre de référence ou d'appréciation est toujours celui européen.

Néanmoins, la réalité de ce savoir-faire avec sa référence européenne est confrontée à celle du village : il y a là émergence de la dimension sociologique de l'éducation. Le reste de la communauté ('non-évolués') passait au crible ces nouvelles manières en même temps qu'ils les admiraient à travers la vie des boys, représentant l'élite de la communauté. Facilement, ils acceptaient ces nouveaux évolués et leur servaient de soutien moral dans les moments difficiles de leurs relations avec leurs patrons : ils montrent leur curiosité quand Grand-gosier vient perquisitionner la maison de Toundi, ils visitent Toundi, hospitalisé, etc. Ce sont là des preuves d'acceptation sociologique de ces jeunes transformés par leur milieu. Cette dimension sociologique du savoir se reflète aussi dans les habitudes du quartier indigène : la veillée qui y est organisée est l'occasion propice pour que les anciens transmettent la sagesse et leurs expériences du contact avec le monde européen aux nouvelles générations (Oyono, 1956, p. 89).

Un autre aspect éducatif que l'on retrouve dans ce roman est celui de la scolarisation. À l'école officielle, les européens notent eux-mêmes que « les petits noirs sont aussi intelligents que nos petits » (Oyono, 1956, p. 50). Mais à cette nouvelle facette de l'éducation s'ajoute une conséquence palpable dans la société : les scolarisés cessent d'être paresseux, voleurs, menteurs (Oyono, 1956, p. 51), tandis que les non-scolarisés décrochent des certificats en paresse, en vol, en mensonges. Voilà un anti-paradigme de ce modèle que propose Oyono. C'est l'aspect de l'éducation dans sa fonction de génératrice du bien-être en société et des valeurs morales : des jeunes travailleurs, honnêtes (pas voleurs) et moins vicieux. En bref, scolarisation rime avec savoir-bien-être en société. Du coup, on a deux mondes : celui des jeunes-en-scolarisation européenne et celui des chômeurs, ou mieux dit, ceux qui suivent le savoir-faire propre africain. Mais ce savoir-faire n'est plus vraiment pur.

C'est cette dualité des mondes qui a précipité Toundi dans le gouffre. Désormais, c'est l'aspect psychologique qui accompagne le processus d'apprentissage. En effet, une fois qu'il apprend à lire et à écrire, Toundi s'efforce de pénétrer le monde des blancs pour en savoir la fonctionnalité. Cette curiosité lui attire des ennuis : un hiatus se creuse entre ce qu'il est ou ce qu'il a et ce qu'il aspire être ou avoir. Un sentiment d'émancipation ou d'assimilation s'empare de lui, oubliant pourtant ses origines. C'est le début de ses difficultés qui le conduiront à la tombe.

Voilà, en fait, ce qui doit être le point d'ancrage de l'éducation comme savoir livresque (européen) et le savoir-faire tel que la communauté locale l'exige pour ne pas perdre la tête : un équilibre entre les deux doit être maintenu.

En bref, bien qu'Oyono considère l'éducation comme une arme utilisée par le colonisateur pour dominer, et qui conduise au tombeau (Toundi), il en ressort une instance vigilante de la communauté locale pour que l'apprenti garde les pieds sur la terre en faisant la part des choses, en distinguant ce qui est bon à savoir du bon à faire dans une société qui se cherche et se redéfinit.

## **2) Pluie et Vent sur Télumée Miracle (Schwarz – Bart, 1972)**

Ici aussi le cadre historique dans lequel surgit l'œuvre de Schwarz-Bart (1972) reste le même au sein de la littérature afro-antillaise : la révolution menée par la femme visant à se donner une voix autonome d'expression de sa pensée au lieu d'être toujours à l'ombre de l'homme.

L'histoire dans *Pluie et vent sur Télumée Miracle* est celle d'une jeune Guadeloupéenne dont l'éducation a été à charge de sa grand-mère. Le contexte dans lequel se déroule l'histoire est celui du post esclavagisme où tout semble être détruit : les formes de la vie familiale, l'identité même du Guadeloupéen, etc. Même si la problématique soulevée par Schwarz – Bart (1972) reste celle du racisme, de la violence conjugale, de la pauvreté, de la soi-disant 'malédiction' qui hante le noir – "la folie antillaise" en d'autres mots – on peut puiser dans son ouvrage les indices de l'éducation de et dans la société Guadeloupéenne. En fait, il s'agit bien «de la tension entre une culture fortement orale, et la présence d'une culture qui peu à peu s'infiltré en elle et menace de la transformer de fond en comble » (Buchet, 1992, p. 435).

Du coup, on est en présence d'une Télumée qui acquiert le « savoir-être » et le « savoir-faire » auprès de sa grand-mère. Par son grand sens d'observation et d'imitation, Télumée apprend à aimer son nouveau contexte de vie et son identité recouvrée au point de faire siennes les paroles de Reine Sans Nom: « je croyais que ma chance était morte, mais aujourd'hui je le vois bien : je suis née négresse à chance, et je mourrai négresse à chance » (Schwarz –Bart, 1972, p. 49). Cet apprentissage se poursuit tout au long du roman.

Télumée sut amarrer les cannes, arracher les mauvaises herbes et sarcler, aller chercher de l'eau, guérir les maladies et chasser les esprits à l'aide des plantes : un enseignement qui a été accompagné de la tendresse, de l'amour de Man Cia, de la Reine Sans Nom.

Cependant, Schwarz – Bart (1972), à la suite d'Oyono (1956), met à nues les répercussions de ne s'être rué corps et âme qu'aux nouvelles écoles post coloniales, faisant fi du système éducatif et culturel traditionnel, mine-de-rien ! Regina, la sœur de Télumée a eu la chance d'aller à l'école des Blancs et a su écrire. Chose qui réjouissait Victoire, leur mère. Toutefois, Regina, se haussant aux rangs des « évolués » ne voulait plus s'approcher au monde qui est le sien. Télumée en a eu le cœur gros :

Quelques années plus tard, je vis ma sœur au milieu d'un cortège de mariés (...). Regina était devenue une dame élégante de la ville. Profitant de la confusion, je m'approchai discrètement d'elle, et, comme je me penchai pour l'embrasser, elle tendit une main gantée et dit, gênée...vous êtes bien Télumée, n'est-ce pas ? (p. 68).

Regina représente donc la contrepartie de ce que Schwarz-Bart veut défendre. Car à ses yeux, ce savoir ou cette éducation acquise à l'école des blancs l'a totalement déracinée.

C'est à ce stade qu'il faut rapprocher les deux sortes de savoir : livresque et pratique et moral, européen et antillais. En même temps, c'est la rencontre de l'écriture et de l'oralité. La fonctionnalité des proverbes - tant Schwartz-Bart s'en sert dans son ouvrage - vient enrichir la symbiose éducative naissante en Guadeloupe. Ces proverbes et maximes accourent donc au secours d'un savoir livresque dénué de tout contexte expérimental et existentiel guadeloupéen. C'est la sagesse appliquée au savoir. Sagesse ici veut aussi dire « conscience » à la manière de la maxime de François Rabelais qui a caractérisé l'humanisme du XVe siècle en ces termes: « science sans conscience n'est que ruine de l'âme » (Rabelais, 1965, p. 179). C'est dire que le savoir sans sagesse détruit une société harmonieuse. L'exemple de Regina est assez éloquent.

### 3) Une Si Longue Lettre (Bâ, 2007)

L'ouvrage naît du désir de revendication de la femme en tant qu'écrivaine. Cette revendication porte sur l'image de la femme dans la société, car

Jusqu'en 1970, (...), la littérature africaine tend à présenter une perspective unidimensionnelle de la femme africaine. Dressés par des auteurs africains de sexe masculin, ces portraits oscillent à quelques exceptions près, entre celui de la mère Afrique, noble et digne et prostituée, symbole de l'avilissement causé par la société occidentale (Kingué & Cazenave, 1997, p. 641).

C'est donc une réaction de la femme par rapport aux conditions de ses sœurs, victimes des traditions et de la domination masculine.

*Une si longue lettre* est un roman en forme épistolaire où la narratrice, Ramatoulaye, raconte ses souvenirs à Aïssatou. Beaucoup de thèmes y sont évoqués : enfance, fiançailles, mariages, bonheur de jeune couple, écroulement du mariage comme institution, déception et lutte quotidienne pour survivre, etc. Mais, pour ne retenir que le thème de l'éducation, Bâ (2007) en parle au chapitre septième, quand elle se souvient d'abord de l'éducation scolaire qu'elle a reçue :

«Nous sortir de l'enlèvement des traditions, superstitions et mœurs ; nous faire apprécier de multiples civilisations sans reniement de la nôtre ; élever notre vision du monde, cultiver notre personnalité, renforcer nos qualités, mater nos défauts ; faire fructifier en nous les valeurs de la morale universelle ; voilà la tâche que s'était assignée l'admirable directrice (p. 38).

Cette directrice est le modèle à suivre, car elle les aimait sans paternalisme et avec tous leurs traits caractéristiques de femme ou fille africaine : cheveux tressés, portant camisoles et pagnes.

A ce premier tableau de types d'écoles, l'auteur y oppose un autre : celui des frères d'Aïssatou, école des Blancs, dominée par le luxe, l'ascension laborieuse, les difficultés pour y entrer, et, plus tard, par la drogue et le vagabondage, le dédain des métiers traditionnels au profit des commodités des bureaux, le pur savoir livresque sans aucune adéquation considérable avec la praxis professionnelle du milieu rural (Bâ, 2007, p. 42).

C'est un modèle opposé et contradictoire qui ne mise que sur l'aliénation sans pareil de tout le fond culturel local : c'est une sorte de tabula rasa. Néanmoins, de cette confrontation des modèles resurgit le cliché que Bâ (2007) offre à sa société. Cette dernière a plus besoin d'un modèle éducatif axé sur l'amour, le respect, la tolérance, la revalorisation culturelle, la symbiose harmonieuse, bref sur le contexte social auquel il doit être appliqué. Sinon, il ne serait question que d'élargir la brèche qui, en son temps, a existé entre le colon et le colonisé, la tradition et la modernité, l'Europe et l'Afrique, le passé et le présent, ou pire encore entre le maître et l'esclave.

Bâ (2007) en appelle donc à la considération de chaque métier. Et de surcroît, elle en ajoute des attributs indispensables : effort, dextérité, connaissances étendues, patience, aucune marge d'erreur au risque de "déformer une âme". Dès lors, la mission des éducateurs et des éduqués apparaît dans toute sa splendeur : ils « (...) forment une armée noble aux exploits quotidiens, jamais chantés, jamais décorés. Armée toujours en marche, toujours vigilante. Armée sans tambour, sans uniforme rutilant. Cette armée-là, déjouant pièges et embuches, plante partout le drapeau du savoir et de la vertu » (Bâ, 2007, p. 50-51).

Néanmoins, étant donné que 'savoir' et 'vertu' impliquent le savoir-bien-faire (la bonne pratique), l'auteure n'a pas hésité de considérer l'apprentissage comme un des éléments constitutifs de l'éducation. Voilà pourquoi elle défend mordicus l'éducation traditionnelle des filles à travers le personnage de la petite Nabou : « elle apprenait les secrets des sauces délicieuses, à manier fer à repasser et le pilon » (Bâ, 2007, p. 61). Cette petite, sous les ordres de sa Tante Nabou, entre à l'Ecole des Sages-femmes :

Cette école est bien. Là, on éduque (...). Le métier que tu y apprendras est beau ; tu gagneras ta vie et conquerras des grâces pour ton paradis (...). En vérité, l'instruction d'une femme n'est pas à pousser. Et puis, je me demande comment une femme peut gagner la vie en parlant matin et soir (p. 61-62).

L'auteure relie ici l'éducation, l'apprentissage à l'utile et l'agréable : gagner sa vie par ce qu'on aime faire le plus.

Avec cette idée, Bâ (2007) met côte-à-côte l'éducation traditionnelle et moderne. Riesz et Bjornson (1991) en témoignent dans leur article: le système éducatif moderne de l'Europe tout comme celui traditionnel africain peuvent tous deux produire ou former des femmes matures et conscientes qui prennent leurs propres responsabilités en mains.

#### **4) La Femme aux Pieds Nus (Mukasonga, 2008)**

Changement de pôle ou de ton? Bien que le contexte de la naissance de cet ouvrage ait été le génocide Rwandais de 1994, fait lamentable qui a ressuscité tant d'autres souvenirs douloureux (autres génocides perpétrés aux années 1960), il résulte aussi faire suite au mouvement révolutionnaire déjà amorcé par les femmes écrivains africaines et antillaises : hausser le ton, critiquer, dénoncer, condamner les abus des hommes et de la colonisation qui a préfabriqué les génocides.

*La femme aux pieds nus* est un livre écrit en mémoire de Stefania, mère biologique de l'auteure. Stefania a été massacrée par les Hutus lors du génocide de 1994, lequel a couronné ainsi les tensions qui existaient déjà à l'orée des indépendances au Rwanda. Une fois de plus, la main du colonisateur y est pour beaucoup dans le développement de cette situation tragique et du roman en soi. Dans ce dernier, Mukasonga (2008), laissant de côté le rôle masculin dans la famille, retrace les vertus de sa mère qui se battait pour élever ses trois filles dans un contexte anormal (camp des réfugiés). Cette « mère courage » est évoquée à travers tous les événements quotidiens de la vie qui se normalisait dans ces camps : la construction de l'« inzu » (la maison, la case), le travail agricole (sorgho, le blé), la culture des plantes médicinales, les mariages et les commérages de la vie des femmes.

Par ailleurs, il y avait en cette « mère courage » une lutte constante entre la tradition et la modernité, situation propre à une communauté post coloniale. D'une part, elle s'attachait mordicus à ses manières de faire, trop chargées de sens, lesquelles lui valaient les remarques moqueuses : « pourquoi traverses-tu tout le village pour trouver du feu alors qu'il y a une boîte d'allumettes à la maison ? » (Mukasonga, 2008, p. 42). D'autre part, elle a laissé ses filles fréquenter les écoles des Blancs (Mukasonga, 2008, p. 41) et son mari être le grand responsable de la Légion de Marie de l'Église Catholique.

Elle a décidé d'abandonner la maison de Tripolo qui s'est convertie en

Une sorte de salon de réception où papa tenait palabre avec les autres sages du village, où Alexia et André, les intellectuels de la famille (...), lisaient les jours de pluie et recevaient les rares étudiants de Nyamata et les camarades de collège de passage (p. 41-42).

On consentira que cela n'aille pas de soi dans la tête de Stefania quand il faut accepter certaines manières qui ont élu domicile dans les habitudes de ses filles au contact avec le savoir et la culture européens : « Quand André, en rentrant du collège, s'efforçait d'imposer à Stefania une manière de faire 'civilisée', elle lui répondait « *Musemakweri !* » N'es-tu pas mon fils ? Qu'est-ce que tu peux m'apprendre ? » (Mukasonga, 2008, p. 67). Stefania et de surcroît toutes les mères rwandaises savaient bien leur apport à l'éducation de leurs enfants. Par exemple « pour l'élégance et les bonnes manières, il suffisait de suivre l'exemple et les recommandations de maman : imiter la démarche nonchalante et balancée des matrones (...), promener un regard un peu vide sur son entourage (...) » (Mukasonga, 2008, p. 88). C'est l'éducation par imitation.

Voici un bel exemple de la tolérance au niveau de l'éducation que Mukasonga (2008) ressortit : une Stefania tolérante aux apports de la modernité dans la vie de sa famille :

Quand je revenais à Gitagata pour les vacances avec ma nouvelle coiffure, maman n'y trouva rien à redire. Elle toucha mes cheveux, alla s'asseoir sur la termitière pour contempler et conclut que c'était ça le progrès, *amajyambere* comme disait la devise de la République (p. 91).

Elle ne trouva rien à dire non plus quant à l'usage du caleçon (et du pantalon) introduit par ses filles. Elle savait bien le rôle éducatif qui lui incombait : le domaine de la sagesse existentielle, le savoir-faire authentiquement approprié à sa société, sans lequel ses filles seraient laissées à la merci des nouvelles valeurs pas toujours enrichissantes.

De la sorte, à travers le cas du Rwanda, *Femmes aux pieds nus* prône l'exigence de l'harmonie et de l'équilibre dans la tâche d'éduquer et de former les communautés postcoloniales, au risque de fabriquer des jeunes déboussolés et sans identités.

### **5) Traversée de la Mangrove (Condé, 2008)**

Après son périple français et africain où elle a vécu en Guinée avec son mari Mamadou Condé, ensuite au Ghana avec ses quatre enfants, et où elle s'est remariée et a repris sa carrière de romancière, l'auteure retourne au continent américain. Elle se préoccupe désormais des questions identitaires des membres de sa communauté d'origine.

La *Traversée de la Mangrove* remet le cap sur Guadeloupe, perdue dans la recherche de son identité culturelle. C'est un sentiment de déception générale qui se ressent auprès des habitants de Rivière au Sel qui referment « le cercle de la veillée, révélant ainsi non pas l'esprit de communauté qui règne dans le village mais les dissensions qui le déchirent » (De Souza, 2000, p. 822). C'est la mort et les funérailles de ce Francis Sancher que Condé (2008) choisit comme cadre idéal pour expliquer la complexité et l'ambiguïté des rapports humains qui caractérisent les Antilles : c'est l'occasion de se rappeler toutes les relations amicales, intimes, conflictuelles, étranges et scandaleuses de ce héros, amant, ennemi, parasite, criminel, mystérieux, qui ne serait que descendant des " Découvreurs " qui « a tenté d'expier, sur trois continents (l'Europe, l'Afrique, l'Amérique), la faute ancienne de son "sang" » (Degras, s.d.).

En effet, du point de vue purement éducatif, Condé (2008) hausse le niveau de son message hors de la portée des personnages de son ouvrage pour ne considérer que la forme littéraire qu'elle se choisit. Elle tente de se frayer un chemin jamais emprunté par ses prédécesseurs écrivains. Alors qu'on peut y découvrir cette tension entre esclavage et Afrique-mère, celle-ci est sujette à une nouvelle définition d'après Lionnet (1993):

Une redéfinition de la traditionnelle quête identitaire jadis axée sur l'éloignement dans le temps (esclavage) et dans l'espace (l'Afrique-mère) passe aujourd'hui par la représentation d'un présent dont la richesse culturelle s'ancre dans l'univers insulaire, dans la variété et la diversité qui caractérisent le monde créole (p. 475).

Avec la mise en scène d'un personnage venu de loin, l'auteure est « loin d'illustrer les divisions ethniques traditionnelles – des maîtres blancs aux coupeurs de canne noirs, elle complexifie celles-ci. Plutôt que de privilégier de dignes mères martyres, elle offre enfin à ses lecteurs une vision plus complexe du rôle maternel » (De Souza, 2000, p. 823).

Bref, l'appel que lance Condé (2008) concernant l'éducation est beaucoup plus englobant et hasardeux. C'est-à-dire qu'elle prend en compte et les femmes traditionnelles antillaises autochtones et celles de son genre qu'elle considère comme des élites (écrivaines). Son message est pathétique : éducation comme dépassement des différences absolues et de la recherche effrénée de l'identité qui puissent redéclencher le racisme, au profit d'un schéma qui fait appel à une éthique universelle (humanisme) (Lionnet, 1993) bien définie par l'acceptation de la complexité du contexte, et donc de l'importance de la tolérance, de l'harmonie et de l'équilibre. En cela, Condé (2008) résume, récapitule et fait quelques pas de plus que Bâ (2007), Mukasonga (2008), Oyono (1956) et Schwarz-Bart (1972), tous pionniers du thème de l'éducation dans leurs ouvrages.

## **Discussion et Conclusions**

À ce point, trois éléments principaux orientent cette discussion : l'éducation, les retombées de cette éducation sur les communautés respectives et la littérature de lutte ou de combat. D'abord, l'éducation est une notion binomiale: du point de vue théorique, elle est ce que nous avons tantôt appelé péjorativement 'savoir livresque', tantôt savoir tout court, tantôt 'l'école des blancs'. Par ailleurs, du point de vue pratique et morale, l'éducation a d'autres noms, et se réfère au 'savoir-faire' – entendez par là 'savoir-bien-faire' aussi – au 'savoir-être', à la sagesse, ou plus précisément à l'école de l'expérience telle que reflétée dans la tradition afro-antillaise. La critique (référence faite à l'adjectif 'péjoratif' utilisé ci-haut) que font les auteurs trouverait sa raison d'être si l'on recréait les contextes socio-culturels de leurs communautés, si l'on faisait marche en arrière au temps et à l'espace tant esclavagiste, colonial que postcolonial. A l'ère actuelle, la question que l'on discuterait est celle de savoir laquelle des deux dimensions de l'éducation serait la plus avantageuse et la plus utilisée ou pratiquée.

Les auteurs analysés ont répondu à cette question. Certains ont fait l'amer constat selon lequel le post esclavagisme, le post colonialisme n'est pas différent de l'esclavagisme et du colonialisme. Dans ce contexte, les deux dimensions de l'éducation apparaissent toujours comme s'opposant l'une à l'autre. D'un côté il y a la sagesse (proverbes), l'apprentissage aux travaux ménagers, à cultiver la terre, à la connaissance des plantes médicinales, le savoir-vivre en communauté, bref l'oralité et l'expérience, caractéristiques du système éducatif traditionnel afro-antillais.

De l'autre il y a l'écriture, le savoir du livre dont les effets sont le vagabondage de la jeunesse, la bureaucratie, traits révélateurs du modèle éducatif venu de l'Europe (Bâ, 2007; Condé, 2008; Mukasonga, 2008; Oyono, 1956; Schwarz-Bart, 1972). Mais à qui profiteraient ces modèles éducatifs ?

Pris séparément, les deux modèles n'auraient pour effet que revivre la tension entre la théorie et la pratique, ou encore poussée plus loin, entre le savoir livresque et le savoir-être ou le savoir-faire, la modernité et la tradition, le colon et le colonisé, le maître et l'esclave. Conscients de l'éventuel danger qui guette cette position, tous les auteurs on finit par reconnaître, sinon promouvoir, un équilibre, une juste mesure, une certaine symbiose des deux modèles en un seul homme, l'afro-antillais. Au cas contraire, ou on connaîtrait l'échec à l'instar de la mort du jeune Toundi incapable de concilier les deux modèles (Oyono, 1956) ou le cas de l'assassinat de Sancher considéré comme étranger voulant s'imposer (Condé, 2008), ou on ne développerait que les mêmes habilités (soient pratiques soient théoriques) ou encore les vices comme le vol, le mensonge, la paresse (Oyono, 1956), le rejet de sa famille (Schwarz-Bart, 1972) , ou on serait privé d'accéder à une dimension et à des valeurs plus universelles de l'éducation (Bâ, 2007; Mukasonga, 2008). Donc, aux yeux de ces auteurs, une symbiose s'avère très important : l'oralité doit venir au secours de l'écriture pour la compléter et vice-versa.

C'est ici qu'en second lieu, se profile la recherche des retombées de ce message sur les différentes communautés des auteurs. D'emblée, nous affirmons que chacun d'eux a fortement contribué à l'éducation des membres de sa société soit à travers le personnage choisi, soit à travers l'intrigue ou l'histoire. Évidemment, il n'est plus question ici de faire une démarche rétrograde en considérant cette société coloniale (et dans une certaine mesure postcoloniale), ou encore moins post esclavagiste. Les différentes dates de publication de ces romans nous empêcheraient une telle démarche. Plutôt, il faut considérer les lecteurs contemporains et actuels.

Et le contenu éducatif qui en ressort est celui de la juste communion, de l'exemple d'abandon des vices à travers un personnage modèle (Oyono, 1956), de la lutte contre le machisme et le racisme, de l'émancipation (Schwarz-Bart, 1972), d'un système scolaire basé sur la tradition (africaine) mais qui incorpore des éléments européens afin de promouvoir la naissance des sociétés où il fait bon vivre (Bâ, 2007), et de la tolérance (Condé, 2008 & Mukasonga, 2008).

Cependant, devrait-on croire que l'éducation telle qu'existant dans la tradition afro-antillaise est purement pratique ? L'idée de la littérature de lutte qui se lit en filigrane dans cette question voudrait que l'on réponde par la négative. Certes, il est vrai que le modèle éducatif afro-antillais tel que relayé dans les romans est très pratique. Mais si on recourt à la méthode inductive (aller du particulier au général, de la pratique ou des exemples à la théorie), les pratiques traditionnelles afro-antillaises, aussi longtemps qu'elles sont répétitives, finissent par former une théorie qui, malheureusement, n'est pas immortalisée par l'écriture.

En outre, la théorie de la connaissance telle que développée par Popper (1999) vient à la rescousse afin de mieux comprendre cette induction. En effet, on ne pourrait naïvement croire à l'idée de la non-préconception des théories scientifiques. Cela veut dire que ces dernières reposent sur un grand nombre d'observations (palpables et pratiques) des faits, lesquelles, quand bien même elles sont faites dans différentes conditions, arrivent toujours à la même théorie (ou connaissance) (Popper, 1999). Ainsi donc, on arrive au même résultat antérieur si l'on considère que le savoir pratique (savoir-être, savoir-bien-faire = modèle éducatif) afro-antillais fait partie des faits palpables observés et vécus quotidiennement, et qui génèrent un savoir (théorique) que les adultes transmettent aux jeunes par divers procédés (proverbes, sagesse, historiettes, initiation).

Vue depuis un angle purement rhétorique ou littéraire, le recours à l'argument par l'absurde<sup>5</sup> ou l'ironie des mots nous est un dernier recours : le savoir livresque (du colon) et le savoir-être, le savoir-faire (du colonisé) ont ceci de commun qu'ils sont tous deux des savoirs. Avant d'être livresque ou pratique, ils sont d'abord un savoir chacun.

---

<sup>5</sup> Démonstration logique, philosophique ou scientifique de la vérité d'un énoncé par l'absurdité, la fausseté de son contraire. Autrement dit, on séduit l'intelligence pour la cause de l'intelligence elle-même (Jean-Luc, 2006)

Or, un savoir humain a tôt ou tard affaire avec une instance cognitive, pensive, peu importe le mode de son acquisition. Il est donc judicieux aujourd'hui de considérer le modèle éducatif afro-antillais comme regorgeant aussi de théorie comme l'est le modèle livresque ou européen. Il restera alors la question de la terminologie pour les départager. En voici quelques suggestions : habilités, reflexes, objectivité, subjectivité, empirisme, etc. La liste et le débat sont loin d'être exhaustifs...

Quant à la littérature de lutte, elle est l'idée même qui justifie le raisonnement tenu ci-haut. Pour emprunter les termes de Professeur (2008) la littérature de lutte ou de combat peut être définie comme celle qui requiert une intention et une action morales ou politiques sur la société, celle qui émancipe les peuples et les cultures discriminés. C'est une sorte d' « affirmative action » américain portée sur la littérature (afro-antillaise). Dans la littérature de lutte, l'arme (les textes écrits) et le soldat (le romancier) jouent un double rôle qui est celui d'agir, de s'auto affirmer, de se faire une place qui leur a longtemps été déniée, et celui de leader, c'est-à-dire de rallier les autres membres à la lutte. En se référant au contexte de suprématie intellectuelle d'une race sur l'autre qui a servi de support à l'esclavage et la colonisation, on comprend dès lors la portée 'guerrière' des écrits des auteurs ci-haut analysés.

La lecture comparative de ces romans afro-antillais nous a permis de dégager la structure de la littérature de lutte. 'Structure' ici se réfère aux traits caractéristiques lesquels suivent souvent une dynamique:

- a) La réfutation ou le rejet : on s'oppose à ce qui vient d'ailleurs,
- b) La démonstration : on s'évertue à démontrer que sa propre culture ou savoir est aussi valable ou valeureuse que celle qui vient d'ailleurs,
- c) La compréhension ou la tolérance : petit à petit on reconnaît et on accepte que d'autres éléments (savoirs) ou valeurs existent, même si on ne les cautionne pas du tout.
- d) La symbiose ou le métissage : on fait usage des éléments de part et d'autre afin de s'assurer une vie épanouie, paisible, où chacun trouve sa place et son *modus vivendi*.

Cette démarche mentale de l'autochtone afro-antillais devrait s'accompagner des étapes d'adaptation culturelle de la part de l'europpéen. L'émerveillement, la comparaison des cultures et le rejet, l'étape de recouvrement ou de normalisation, et enfin l'adaptation (Hall, 1959 & Oberg, 1960) n'ont jamais été présents dans le schème de pensée du colon qui a débarqué en terres afro-antillaises en conquérant et guerrier. À notre avis, c'est l'absence total de ce processus cross-culturel qui a provoqué la naissance de la littérature de lutte ou de combat.

Dans les romans que nous avons analysés, on retrouve les étapes de lutte ci-haut mentionnées, même si leur chronologie n'est pas toujours de mise. La communauté de Toundi, par exemple, passait au crible les manières européennes, ses sentiments d'émancipation ('évolué'), d'assimilation, le hiatus psychologique qu'il expérimentait, le manque de conciliation des deux mondes qui a conduit Toundi à la mort. L'affirmation selon laquelle le petit noir est aussi intelligent que le petit blanc quand il s'agissait d'apprécier les petits noirs qui fréquentaient la même école que les blancs (Oyono, 1959) est aussi un des exemples éloquents que l'on peut inclure dans le premier et deuxième trait de cette littérature de lutte. Par ailleurs, d'autres auteurs parlent du combat des femmes, de la lutte contre le racisme, du travail des champs (qu'on peut comparer aux travaux des fermes européens), de l'apprentissage des recettes médicinales traditionnelles (que l'on équiperait à la médecine européenne), de l'initiation à chasser les esprits (comparable à l'exorcisme de la religion chrétienne venue avec le colonisateur) (Schwarz-Bart, 1972). Ces exemples font partie du besoin de démontrer que la culture afro-antillaise est aussi valeureuse – deuxième point. Dans le troisième et quatrième trait de littérature de lutte, on retrouve des exemples tels que le type d'éducation de la mère Stefania à ses filles : négociant entre les deux cultures (Mukasonga, 2008), le modèle d'école de Bâ (2007).

Bref, cet exercice d'identification des traits caractéristiques de la littérature de lutte ou de combat a été fait en bloc pour tous les romans. L'invitation est donc lancée à chacun (au lecteur) de le faire pour chaque roman en particulier qu'il aurait entre ses mains. Il les découvrirait sans doute en ordre dispersé. Toutefois, il faudra préciser que même si l'intrigue ait voulu que la symbiose faille avec la mort des personnages principaux de Condé (2008) et d'Oyono (1956), elle y est, cette symbiose, bel et bien dans l'esprit même du message non-dit au lecteur.

Finalement, la tolérance, la symbiose, étant la fin voulue par les auteurs analysés ci-haut, il serait erroné que la postériorité veuille faire demi-tour vers la réalité de ces sociétés prises dans leur tour d'ivoire et loin de tous les cas d'application. Ce serait courir encore des risques historiques de dérapages raciaux. Il faut plutôt considérer l'attitude de ces écrivains, imbus par la littérature de lutte, comme un enseignement par excellence et par l'exemple. Car ils ont mis en pratique – par la voie de l'écriture – le savoir qu'ils ont appris à l'école des Blancs pour aider leurs communautés à être des véritables points de repères du « rendez-vous du donner et du recevoir » historique, culturel et scientifique. Donc, lier l'orthopraxis à la théorie (savoir) en vue d'une vie épanouie est là l'essence de toute éducation.

## Bibliographie

- Bâ, M. (2007). *Une si longue lettre*. Paris : Serpent à Plumes.
- Buchet Rogers, N. (1992) Oralité et écriture dans *Pluie et vent sur Téliumée Miracle*. *The French Review*, 65(3), 435 – 448.
- Condé, M. (2008). *Traversée de la Mangrove*. Barcelone : Folio.
- De Souza, P. (2000). Traversée de la mangrove : Eloge de la créolité, écriture de l'opacité. *The French Review*, 73(5):822 – 833.
- Degras, P. (s.d.). Maryse Condé : L'écriture. *Archives Déradés*. Disponible à : <http://membres.multimania.fr/derades/conde.html> (Accédé le 14 mai 2011).
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2012). Éducation. Disponible à : <http://www.cnrtl.fr/definition/education> (Accédé le 15 Décembre 2012).
- Gény, F. (1919). *Méthode d'interprétation et sources en droit privé positif : Essai critique*. (2<sup>e</sup> ed. rev. et mise au courant). Paris : Pichon et Durand-Auzias.
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. 1<sup>st</sup> ed. Garden City, N.Y: Doubleday.
- Irele, A. (1965). Negritude–Literature and ideology. *The Journal of Modern African Studies*, 3(4), 499-526.
- Jean-Luc (2006). L'argumentation. Disponible à : <http://www.etudes-litteraires.com/argumentation.php#8> (Accédé le 8 janvier 2013)
- Kingué, A., & Cazenave, O. (1997). Pour l'enseignement des écrivains femmes africaines dans le cours de français. *The French Review*, 70(5), 641-657.
- Lionnet, F. (1993). Traversée de la mangrove de Maryse Condé : Vers un nouvel humanisme antillais? *The French Review*, 66(3), 475-486.
- Mukasonga, S. (2008). *La femme aux pieds nus*. Paris: Gallimard.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environment. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.
- Orellana, M. F. (2009). *Translating childhoods immigrant youth, language, and culture*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Oyono, F. (1956). *Une vie de boy*. France : Julliard.
- Popper, K. (1999). *Les deux problèmes fondamentaux de la théorie de la connaissance*. Paris: Hermann.
- Professeur. (2008). L'engagement littéraire et politique. Dans: Professeur. Disponible au : <http://professeur.centerblog.net/5331523-L-engagement-litteraire-et-politique> (Accédé le 07 janvier 2013).
- Rabelais, F. (1965). *Pantagruel: Texte établi et annoté par Roger Delbail*. Paris : Magnard.
- Riesz, J., & Bjornson, R. (1991). Mariam Bâ's *Une si longue lettre*: An Erziehungsroman. *Research in African Literatures*, 22(1), 27- 42.
- Schwarz-Bart, S. (1972). *Pluie et vent sur Téliumée Miracle*. France : Éditions du Seuil.