

Présence Francophone: Revue internationale de langue et de littérature

Volume 60

Number 1 *Littératures francophones: un corp(u)s étranger?*

Article 9

12-1-2003

De l'aliénation à la libération

Alexie Tcheuyap

Follow this and additional works at: <https://crossworks.holycross.edu/pf>



Part of the [French and Francophone Language and Literature Commons](#)

Recommended Citation

Tcheuyap, Alexie (2003) "De l'aliénation à la libération," *Présence Francophone: Revue internationale de langue et de littérature*: Vol. 60 : No. 1 , Article 9.

Available at: <https://crossworks.holycross.edu/pf/vol60/iss1/9>

This Étude de Linguistique et de Littérature is brought to you for free and open access by CrossWorks. It has been accepted for inclusion in *Présence Francophone: Revue internationale de langue et de littérature* by an authorized editor of CrossWorks.

Alexie TCHEUYAP
Université de Calgary

De l'aliénation à la libération

Résumé : Cet article évalue la problématique de l'éducation dans les littératures et cinémas d'Afrique. En partant de l'analyse du discours, il aborde les enjeux, les conditions et les conséquences de l'adoption de « l'école nouvelle » par les populations colonisées. Outre la violence dans les méthodes pédagogiques et l'extraversion des programmes, cette étude marque un point important dans l'intelligence des questions de l'éducation en montrant qu'on peut concéder quelques vertus à l'école coloniale qui a aidé à libérer l'Africain de certains aspects problématiques de sa culture. Cette libération est aujourd'hui largement thématisée par des textes récents du corpus francophone qui déplacent la narration et la révolte vers les campus universitaires.

Aliénation, cinéma, éducation, libération, (post)colonialisme, programmes, roman, violence

L'éducation dans les écritures africaines francophones

L'un des secteurs les plus en crise en Afrique est certainement celui de l'éducation. Jean-Marie Teno en dresse un portrait sans nuance dans son film *Vacances au pays* (2001) : engorgement, programmes inadaptés, insalubrité et démission des autorités administratives étranglent l'institution scolaire. Ayant perçu cette décrépitude, Hilaire Sikounmo (1992) ne titrait-il pas son livre *L'école du sous-développement? Car si le continent n'a pas pu atteindre les degrés de « développement » définis par les organismes internationaux, c'est en partie à cause de son système éducatif. Pourtant, les Africains se sont bien mis à « l'école du Blanc », avec l'espoir de résoudre certaines questions existentielles. Mongo Beti soutient que, dans un contexte d'hégémonie (néo)coloniale, il ne suffisait pas simplement de s'emparer des « armes miraculeuses » de l'occupant : il était aussi urgent de réfléchir à leur usage et à leurs effets probables, tel que l'ont fait d'autres peuples colonisés. Il déclare en effet :*

Et la meilleure façon [de se mettre à l'abri de toute agression coloniale ou néocoloniale] était d'acquiescer les mêmes armes intellectuelles [...]

Présence Francophone, n° 60, 2003

que les Blancs. [...] rattraper l'Occident ou, si on ne le rattrape pas, rester à la merci d'une agression coloniale. Nous, *jamais ça n'a été réfléchi*. Si vous voulez vous libérer d'un système, vous êtes bien obligés de lutter contre ce système. Et si vous voulez lutter contre un système, il faut vous doter des mêmes armes. (Kom, 2002 : 28; je souligne.)

Cette initiative est, dans une certaine mesure, prise en compte par les élites du continent. Devant la fragilité de plus en plus prononcée des habitations dans *L'aventure ambiguë*, le chef avoue son dilemme et la nécessité de construire des maisons solides dans lesquelles les habitants seront émancipés d'une misère qui empêche de mieux glorifier Dieu. L'école est dès lors présentée comme la seule issue : « Si je ne dis pas aux Diallobé d'aller à l'école nouvelle, ils n'iront pas. Leurs demeures tomberont en ruine, leurs enfants mourront ou seront réduits à l'esclavage. La misère s'installera chez eux et leurs cœurs seront pleins de ressentiments... » (Kane, 1961 : 44.)

C'est connu, l'éducation est la base de toute construction identitaire, le socle de toute société. Pour Walter Rodney (1982 : 260), elle est la base de tout développement et les jeunes qui la reçoivent en sont fortement influencés lorsqu'ils prennent en charge la société. Or on peut remarquer que l'inquiétude du chef des Diallobé trahit en elle-même un manque de confiance en soi et un complexe de dépendance. Elle traduit aussi l'abandon de son destin à l'Autre, au maître. Car pourquoi faut-il aller à l'école étrangère pour solidifier ses demeures? Au-delà de cette contrainte de vaincus et de la stratégie proclamée de conquête, quelles initiatives locales sont envisagées dans le roman? Et après l'adoption de l'école nouvelle, on pourrait revenir aux préoccupations du chef des Diallobé pour les évaluer : Les maisons espérées ont-elles été construites? Celles vieillissantes ont-elles été protégées? Dieu y a-t-il été sauvé? La misère a-t-elle cessé de se répandre en Afrique? Que devient l'Africain sorti de cette « aventure » culturelle?

Les statistiques des institutions bilatérales ou multilatérales apportent des réponses claires à certaines de ces questions. Mais si les causes sont souvent liées à de simples évaluations économiques, il convient de revenir à la dimension idéologique de l'éducation pour en évaluer les effets sur l'identité problématique

des sujets et la faillite généralisée des États postcoloniaux. Après les études de Samba Gadjigo (1990), Hilaire Sikounmo (1992) et Ambroise Kom (2000), la présente analyse aborde la question de l'éducation dans les littératures et cinémas d'Afrique francophone pour en dégager les ambiguïtés. Car si les trois chercheurs sont unanimes sur le piège que constitue l'école coloniale, deux faits leur échappent. D'abord, l'aliénation des Africains ayant fréquenté les institutions (néo)coloniales tient de la perversion originelle d'un projet dont les programmes et la méthodologie ne pouvaient que concourir à fabriquer un sujet bâtard porté vers/par les valeurs de son maître. En plus, on remarque désormais que si l'aliénation est réelle au primaire et au secondaire, les écritures africaines font de l'Université un véritable lieu de subversion par le savoir qui devient un instrument de libération et de conscience civique. Mais tout semble lié au « mauvais départ », cause essentielle de « l'aventure » éducative, véritable saut dans l'inconnu.

Aller à l'école ou le saut dans l'inconnu

En dépit des arguments qu'on retrouve dans la rhétorique coloniale pour justifier l'entreprise, il est connu que le savoir est un instrument du/de pouvoir. Même en Afrique traditionnelle, s'il permet avant tout à l'individu de mieux s'intégrer dans son environnement, il reproduit aussi les structures et la hiérarchie sociale : l'apprenant(e) reçoit de l'aîné(e), du père et de ses pairs le savoir dont ils sont dépositaires, lequel est progressivement construit par l'expérience. Or dans une relation inégalitaire de pouvoir, les arguments qu'avance la Grande Royale pour légitimer son choix reposent en effet sur la reproduction du modèle conquérant :

il faut aller apprendre chez [les Blancs] l'art de vaincre sans avoir raison. Au surplus, le combat n'a pas cessé encore. L'école étrangère est la forme nouvelle de la guerre que nous livrent ceux qui sont venus, et il faut y envoyer toute notre élite, en attendant d'y pousser tout le monde. Il est bon qu'une fois encore, l'élite précède. (Kane, 1961 : 47.)

La Grande Royale indique que le peuple, parce que *vaincu*, n'a pas le choix : il est bien obligé d'aller à l'école. Elle est consciente des dangers mais décide de prendre le risque, car le peuple est en position de *défaite*. Il s'agit donc d'une *contrainte* et non d'un

choix. Son discours nous situe dans une dialectique par laquelle l'Africain espère emprunter à l'Autre ses instruments : au-delà de la défaite, la décision relève d'une *stratégie de reconquête, de lutte*. En recherchant donc le savoir occidental, on dirait avec Frantz Fanon que le Noir veut la place du Blanc, c'est-à-dire celle du détenteur de pouvoir. Un programme d'appropriation est mis en marche, sans égard aux risques de l'entreprise. Il se bat donc, paradoxalement, pour les mêmes valeurs, comme l'indique Albert Memmi (1985) : la nécessité de dominer et la volonté de puissance. Or il ignore qu'il n'a pas inventé cette école, et qu'il ne peut donc en maîtriser les contours. La stratégie ne s'entoure d'aucune précaution. L'aventure est donc risquée dès le départ.

Par ailleurs, la décision de fréquenter l'école nouvelle s'apparente à un mouvement de masse, sans réflexion préalable sur les enjeux qu'elle implique. Lorsque la Grande Royale convainc les Diallobé d'aller à l'école, elle utilise une métaphore qui rappelle l'impréparation et le complexe d'incapacité de son frère le chef. L'avenir sur lequel pourrait déboucher cette école est incertain, exactement comme l'est la conviction de l'enfant qui, mécaniquement, apprend à marcher : il ne sait pas où il va, mais fait simplement des pas. Les Diallobé ne semblent pas capables de conduire leur propre destin. Or les décisions sur l'avenir d'un peuple tiennent d'arguments mûris, ce d'autant plus que l'école occidentale ne semble pas simplement porteuse d'éducation. Elle est le lieu d'une idéologie : celle du maître. L'adopter n'est pas seulement un risque. C'est même un drame que prédit la Grande Royale.

L'école où je pousse nos enfants tuera en eux ce qu'aujourd'hui nous aimons et conservons avec soin, à juste titre. Peut-être notre souvenir lui-même mourra en eux. Quand ils nous reviendront de l'école, il en est qui ne nous reconnaîtront pas. Ce que je propose, c'est que nous acceptions de mourir en nos enfants et que les étrangers qui nous ont défaits prennent en eux toute la place que nous aurons laissée libre (Kane, 1961 : 57).

Si l'on peut à plusieurs égards parler de *stratégie*, on peut aussi admettre que la Grande Royale donne l'image de l'esclave consentant, complice de son destin. La *décision* ressemble fort à une *résignation*, car toute stratégie présuppose la *réflexion* dont parle Mongo Beti. Les ravages socio-psychologiques de

l'éducation occidentale sont donc évalués, attendus par une population qui embrasse sans réserve une culture étrangère. On a le sentiment d'une capitulation avant la bataille qui occupe désormais le champ scolaire, à une domination avec consentement comme l'indiquait Antonio Gramsci, car le dominé semble succomber aux valeurs de son bourreau. La venue de l'école se présente comme une sorte de lumière soudaine, une mine à explorer à tout prix. La séduction, la fascination imprudente pour cette culture nouvelle est aussi observable dans *Mission terminée* de Mongo Beti, roman qui est un réquisitoire sévère contre l'école coloniale.

En effet, dans *Mission terminée*, l'inscription des enfants à l'école ressemble à une persécution, et l'école elle-même est assimilée à un abattoir. Ce que mentionne Mongo Beti ressemble à un acharnement, et la métaphore sacrificielle donne l'exacte mesure de la représentation de cette éducation :

Les pères menaient leurs enfants à l'école, comme on pousse les troupeaux vers un abattoir. Des villages de brousse, éloignés de plus de cinquante kilomètres, arrivaient de tous jeunes enfants, conduits par leurs parents, pour s'inscrire à une école, n'importe laquelle. Population pitoyable, ces jeunes enfants! Hébergés par de vagues parents autour de l'école ou de vagues relations de leur père, mal nourris, faméliques, rossés à longueur de journée par des moniteurs ignares, abrutis par des livres qui leur présentaient un univers sans ressemblance avec le leur, se battant sans cesse [...] Et ce sont nos parents qui nous poussaient. *Pourquoi cet acharnement?* (Mongo Beti, 1957 : 231; je souligne.)¹

Ce qu'on remarque ici, c'est la soudaineté de l'action, marquée par les modalités du devoir. Or ce que les Africains ignorent, c'est que l'école nouvelle est un piège qui va mettre en péril leur identité et compromettre leur destin. Efficace opium, elle est la face non violente d'une entreprise visant essentiellement à leur imposer des valeurs qu'ils auront du mal à saisir, et surtout à faire d'eux des esclaves attentifs aux volontés de leur maître. Les théoriciens de l'école coloniale ne dissimulent pas ses objectifs réels. George Hardy écrit :

Nous nous efforçons, à propos de l'école, de l'apparenter de plus en plus étroitement aux intentions essentielles de notre œuvre coloniale, de l'enraciner en pleine terre de réalité, de faire de son

¹ La littérature maghrébine souligne aussi cette métaphore sacrificielle. Dans *Le polygone étoilé*, après son inscription à l'école française, le narrateur du roman de Kateb Yacine estime avoir été jeté dans « la gueule du loup » (Yacine, 1966 : 180).

enseignement tout entier une préparation aux modes d'existence qui paraissent désirables pour les indigènes (Hardy, 1917 : 350).

Victor Duruy va plus loin :

Si l'épée soumet les corps, si la charrue enrichit les peuples, c'est le livre qui conquiert les âmes. Derrière chaque régiment, il faut un instituteur [...] Quand les indigènes apprennent notre langue, ce sont nos idées de justice qui entrent peu à peu dans leurs esprits; ce sont des marchés qui s'ouvrent pour notre industrie; c'est la civilisation qui arrive et qui transforme la barbarie (cité par Mouralis, 1984 : 80).

On le voit, l'école séductrice est perverse, veut dresser l'Africain. Dans *L'aventure ambiguë*, l'ironie veut que ce péril soit perçu et clairement articulé par la Grande Royale, puis adopté par la communauté. Si la consultation qu'elle conduit est pure forme, on peut dire que cette absence de réflexion que mentionne Mongo Beti semble être la source première du piège scolaire en Afrique, piège qui malheureusement ne sera pas non plus perçu par les élites qui succèdent à la Grande Royale. Entièrement pensée par le colonisateur, l'éducation et ses objectifs se traduisent dans les contenus des enseignements.

Programmes et aliénation

Avant l'irruption coloniale, l'éducation traditionnelle en Afrique était caractérisée par son adéquation au milieu socio-historique. Walter Rodney écrit :

the most crucial aspect of pre-colonial African education was its *relevance* to Africans, in sharp contrast with what was later introduced. The following features can be considered outstanding: its close link with social life [...]; its collective nature; its many sidedness; its progressive stages of physical, emotional, and mental development of the children. Altogether, through mainly informal means, pre-colonial African education matched the realities of pre-colonial African society and produced well-rounded personalities to fit into that society² (Rodney, 1981 : 239; souligné dans le texte).

² [L'aspect le plus important de l'éducation en Afrique précoloniale était, contrairement à ce qui devait être introduit plus tard, sa *pertinence* pour les Africains. Les aspects suivants peuvent être considérés fondamentaux : sa grande proximité avec la vie sociale [...]; sa nature collective; ses multiples facettes; la progression dans les états physiques, émotionnels et mentaux de l'enfant. Somme toute, à travers des procédés essentiellement informels, l'éducation africaine précoloniale correspondait aux réalités de cette époque et produisait des personnalités bien équilibrées pour intégrer cette société]

Dans *L'aventure ambiguë*, le directeur avoue qu'il n'enseigne « rien » dans son institution (Kane, 1961 : 19). Mais force est aussi de reconnaître que l'école qui fascine la communauté n'est, à aucun instant, approchée de manière *critique*. En plus, elle ne dispose d'aucun enseignement pratique tel que les Diallobé en ont l'illusion. Le savoir et son évaluation se définissent par rapport aux valeurs du colonisateur. Ainsi, la connaissance de la France devient le paramètre unique de légitimation et de consécration. Samba Diallo, dont l'intelligence et la mémoire sont établies depuis l'école coranique, parvient à situer avec précision la région de Pau, pour le plus grand bonheur de son maître. Plus tard, lorsqu'il est à Paris, l'architecture et l'ingénierie dont sa communauté a besoin sont délaissées au profit des théories de Kant, de Pascal et de Nietzsche. De son pays à l'université française, Samba Diallo ne reçoit en fait aucun enseignement nouveau. Toute la philosophie qu'il découvre n'apporte aucun élément moteur dans l'amélioration des conditions de vie de son peuple qui n'a plus besoin de métaphysique, mais de technique. Or ce dont ont besoin les Africains, c'est comprendre ce qui leur arrive, de « solidifier leurs cases ». La philosophie porte-t-elle véritablement les secrets du pouvoir qui ont défait les Africains?

On peut en douter. Car si les contenus sont ici proches de l'abstraction philosophique africaine, en revanche, ils sont strictement incompatibles avec les besoins nouveaux de la société : des techniques et stratégies élémentaires pour résoudre des problèmes concrets. Or l'école coloniale, jalouse des instruments de son pouvoir, n'enseigne rien qui puisse servir à cette fin. En plus d'un abrutissement systématique, ce qui est enseigné se limite souvent à la langue française. L'objectif avoué étant de bricoler une formation devant permettre à quelques « évolués » d'assister le colon dans de banales tâches administratives :

Most colonial powers [...] stressed humanistic studies, fluency in the language of the metropolitan country, and skills necessary for secondary positions in the bureaucracy. Lawyers were trained, but few scientists, agricultural experts, or qualified were available when independence came. Emerging elite groups were Western-oriented, in part as a result of their education³ (Philip G. Altbach, 1985 : 452).

³ [La plupart des pouvoirs coloniaux insistaient sur les études de lettres, la communication dans la langue métropolitaine et les aptitudes nécessaires pour des emplois administratifs subalternes. On formait des avocats, mais peu de scientifiques, d'experts agricoles ou d'enseignants qualifiés existaient à l'indépendance. Les élites émergentes étaient portées vers l'Occident, en partie à cause de leur éducation]

Le parcours de Samba nous apprend une chose : il n'avait pas besoin des enseignements dont il bénéficie en France car, dans les faits, il les possède. L'école nouvelle s'avère donc inutile et l'espoir se transforme en leurre, car l'enseignement n'a aucune valeur fonctionnelle durable. On observe la même chose dans *Mission terminée*.

Si Jean Marie Medza est parfaitement au courant de la théorie d'Euclide, des mythologies gréco-romaines, du rôle des kolkhoses et des sovkhoses, de la cosmographie ou de la trigonométrie, de la géographie de l'Amérique, il est par contre complètement ignorant des éléments fondamentaux de la vie africaine, de la vie tout court. Son cas représente le prototype de l'Africain éduqué, mais strictement acculturé. À la rencontre de ses oncles et de ses cousins, Medza prend l'exacte dimension de sa nullité. Il ne sait pas pourquoi il va à l'école, ignore ce qu'il deviendra, et les entretiens avec les villageois le placent dans un inconfort total. En plus de la langue qui est une difficulté insurmontable pour le protagoniste, le séjour de Medza révèle surtout l'incompatibilité entre sa formation et les réalités auxquelles il doit faire face. Il est victime d'un enseignement entièrement extraverti. Paralysé en permanence devant chaque nouvelle aventure dans laquelle l'impliquent ses cousins, Medza se révèle, en dépit de son éducation, un étranger au monde auquel il est censé appartenir. Son savoir est inutile, en ce sens qu'il le *désocialise*. Éduqué, il reste paradoxalement *illettré* et inculte par rapport à sa communauté. L'école « ogresse » qui ne vise que l'obtention du diplôme est un véritable handicap et produit un sujet (néo)colonisé. L'échec et l'amertume sont visibles, et le jeune collégien en fait le constat :

C'est fou ce que les connaissances du collège sont illusoires : c'est ce jour-là que j'ai entrevu cette vérité. Moi qui étais presque fier de ce que j'avais appris pendant toute cette année scolaire, voilà qu'à la première vérification réelle de mes connaissances, celle de la vie même, et non celle factice de l'examen, je découvrais des trous énormes dans mon petit royaume, trous que j'essayais de colmater désespérément, en mettant mon imagination à rude épreuve (Mongo Beti, 1957 : 100).

C'est cette rupture entre la formation et les besoins que relève Samba Gadjigo dès le titre de son ouvrage : une école *blanche* pour une Afrique *noire*. Le projet éducatif est tout aussi castrateur

que l'entreprise coloniale. Elle déporte spirituellement l'Africain, lui enlève toute identité. Ces exemples nous ramènent à cette vérité mythique : le savoir, la lumière, c'est-à-dire le pouvoir, ne se donne pas. Il s'arrache toujours, et les Africains ne l'ont pas compris. C'est pourquoi le transfert de technologie est un leurre et enlèverait d'ailleurs au maître son statut⁴. La conquête veille donc à soumettre les esprits, à les discipliner par des enseignements qui interdisent la moindre émancipation. Dans son dernier ouvrage, Mongo Beti affirme n'avoir jamais suivi un seul cours d'arithmétique, de géographie ou d'histoire du monde noir. C'est que l'école française était fabriquée pour abrutir les Africains et brimer leur conscience. Une assimilation en trompe-l'œil :

notre programme, à l'école primaire, n'avait rien à voir avec celui de la métropole. Il avait pour substrat une certaine conception du Noir et de sa fonction dans la société coloniale. C'était un être inférieur qui devait remplir des fonctions subalternes. Et pour ce faire, il fallait un certain bagage qui n'avait rien à voir avec les finalités de l'éducation en France où le système éducatif vise à former un certain type d'homme et à donner à l'enfant le sens critique qui le libère des préjugés et des superstitions. (Kom, 2002 : 25.)

Cette conception résume bien la contradiction qu'on observe dans le roman *Mission terminée*. Pourtant, l'antériorité de la publication de ce texte pourrait faire penser que la situation a changé. *Sango Malo* prouve le contraire, car même la venue des indépendances ne suscite pas la nécessaire *réflexion* dont parle Mongo Beti. On se situe dans la même logique mimétique.

Le roman de Bassek Ba Kobhio se situe dans une temporalité autre que ceux de Mongo Beti et de Cheikh Hamidou Kane, car *Sango Malo* y entreprend de libérer les programmes de tous les avatars du colonialisme. Il se heurte à l'opposition de son supérieur, défenseur acharné d'un ordre suranné. Comme dans les autres romans considérés, tous les enseignements du directeur sont en effet basés sur l'unique référent hexagonal. La France est le seul univers imposé à l'imaginaire des jeunes Africains, ainsi contraints de subir des enseignements qui ne rappellent en rien leur réalité quotidienne. Le directeur s'étonne des difficultés

⁴ Dans *Une tempête*, Caliban le signifie clairement à Prospéro : « Tu ne m'as rien appris du tout. Sauf, bien sûr, à baragouiner ton langage appris pour comprendre tes ordres [...] Quant à ta science, est-ce que tu me l'as apprise, toi? Tu t'en es bien gardé! Ta science, tu la gardes égoïstement pour toi seul, enfermée dans les gros livres que voilà. » (Césaire, 1969 : 25.)

de ses élèves devant le vocabulaire portant sur un problème de mathématique qu'il aurait pu formuler autrement :

Un agriculteur du midi possède deux champs, un champ de blé et un champ d'avoine. Le champ de blé mesure deux fois en longueur le champ d'avoine et vaut en moitié la largeur du même champ d'avoine [...] s'il s'achète un champ de betterave qui mesure trois fois en longueur le champ de blé, quel sera, en longueur, le rapport entre le champ d'avoine et ce nouveau champ? (Ba Kobhio, 1991 : 24.)

La dictée et la récitation portent sur le port de Marseille ou sur l'hiver. Pour le directeur, l'intelligence et le degré d'abstraction se mesurent à la maîtrise de la culture métropolitaine. L'éducation ne sert donc pas à dominer son espace, à s'épanouir dans un environnement spécifique, mais uniquement à embrasser l'autre dont les valeurs encombrant les programmes sont érigées en absolu.

En dépit de la distance séparant le texte de Ba Kobhio de celui de ses prédécesseurs, le roman africain semble donc tenir le même discours sur l'éducation. Elle est un instrument d'aliénation noyant le sujet dans un univers qui le perd. Une telle formation achève le tableau que décrit Jean-Marie Teno dans son film *Afrique je te plumerai* (1992) : hors du cadre scolaire, les enfants peuplent leur imaginaire par les films importés et les bandes dessinées où le bienfaiteur blanc est toujours vainqueur dans une jungle peuplée de Nègres paresseux, voleurs, sales et parlant un français abominable. Dans *Keita. L'héritage du griot* (Kouyaté, 1995), le jeune Mabo Keita récite de mémoire un texte qui lui apprend que ses ancêtres étaient des gorilles. En classe, il est le seul à savoir quand et par qui l'Amérique a été découverte, alors même qu'il ne sait pas la signification de son nom. De la rue à l'école, l'aliénation semble une fatalité. Albert Memmi l'indiquait déjà : en dépit de l'utopie, aller à l'école nouvelle n'est pas la voie du salut :

celui qui a la chance insigne d'être accueilli dans une école, n'en sera pas [...] sauvé : la mémoire qu'on lui constitue n'est sûrement pas celle de son peuple. L'histoire qu'on lui apprend n'est pas la sienne. [...] Tout semble s'être passé ailleurs que chez lui; son pays et lui-même sont en l'air, ou n'existent que par référence aux Gaullois, aux Francs, à la Marne; par référence à ce qui n'est pas (Memmi, 1985 : 124).

On peut donc l'observer, aussi bien dans *L'aventure ambiguë* que dans *Mission terminée* : les programmes scolaires ont besoin d'une urgente toilette. Mais si dans ces romans, les instituteurs sont eux-mêmes des colons français, on peut noter que dans *Sango Malo*, le directeur est un Africain nostalgique de l'époque coloniale. Il en est conscient et même fier. Une telle séduction est due au type d'enseignement que le directeur a lui-même reçu, car l'éducation est échange et on n'offre que ce qu'on a. Or ce dernier a été moulé par une éducation qui sacralise la France grâce à une pédagogie de la docilité et de la peur. Roume, le gouverneur de l'AOF, la définissait de manière précise :

Tout l'enseignement de l'histoire et de la géographie doit tendre à montrer que la France est une nation riche, puissante, capable de se faire respecter, mais, en même temps, grande pour la noblesse de ses sentiments, généreuse et n'ayant jamais reculé devant le sacrifice d'hommes et d'argent pour délivrer les peuples asservis ou apporter aux peuples sauvages avec la paix les bienfaits de la civilisation (cité par Mouralis, 1984 : 96).

On est très loin de « l'utilitarisation » de l'école dont ont besoin les Africains. Ce qui est offert est « une École traditionnelle qui forme [...] des répétiteurs, des bornés, des robots » (Ba Kobhio, 1991 : 30) ou « une société de malfaiteurs, de brigands plus ou moins publics et de chômeurs » (*ibid.* : 103). Mongo Beti le dit clairement, l'école est entrée dans les mœurs du continent sans s'africaniser, ce qui fait d'elle un corps étranger, une sorte de greffe manquée. On le voit, le cerveau de l'Africain est soumis à une sorte de torture : non seulement doit-il s'accommoder à son propre univers qui lui procure un bonheur et des valeurs même précaires, mais aussi il doit se meurtrir l'imaginaire pour y intégrer des constructions dont il ne fera probablement jamais l'expérience. Cet exercice l'exile de lui-même, le soumet à l'ordre impérial, ce que combattent Sango Malo et le « Maître de la parole » dans *Keita* de Dani Kouyaté. Malheureusement, dans ce film, la tentative du Djelliba, comme celle de Sango Malo, n'est pas exactement un succès, car il quitte la ville, abandonnant Mabo, son unique élève, à la nouvelle école. Il rentre à la campagne retrouver les autres vieillards que présente Teno dans *Vacances au pays* : leur savoir est frappé d'invalidité et acculé à l'oubli par la « modernité » postcoloniale. Si le jeune Mabo, comme les élèves de *Sango Malo*, semble prendre la relève du griot, il demeure vrai que le mouvement de retour de ce dernier

révèle la fragilité d'un savoir africain sans défense, renié par ses propres bénéficiaires. Dans ce contexte, l'école du conquérant n'est pas seulement un dressage pur. Elle est violence.

Violence et pédagogie

Relever le lien entre violence et pédagogie est en réalité une évidence. Car le simple fait de mettre un enfant à l'école est en soi une violence faite à son psychisme : il n'a pas de prise sur ce choix. Dans ses *Réflexions sur l'éducation*, Emmanuel Kant (1774) indique que l'enfant a besoin d'une autorité capable de le discipliner dans ses impulsions et ses errements. Toute éducation, dès le cadre familial, a pour fondement premier l'*obéissance*. Pour Abdou Moumouni : « en fait le père ou la mère remplissent les fonctions d'un *maître*, l'enfant celles d'un *disciple*; l'*obéissance* chez ce dernier est inséparable de la responsabilité et de la sollicitude chez l'adulte. » (Moumouni, 1998 : 20; je souligne.) Même dans les sociétés dites « avancées », le phénomène est identique, et Mongo Beti en donne l'expérience : « Mais nous, au lycée, c'est napoléonien, c'est presque une armée. C'est Napoléon qui a inventé le lycée. Il y a la discipline, il y a un certain respect des normes, des limites, et on est tenu de respecter ce climat-là. » (Kom, 2002 : 186.) Il existe donc, à l'origine de toute entreprise éducative, une *contrainte*, une relation de *sujétion*. Laquelle, par comparaison avec le contexte colonial et même celui de l'Afrique traditionnelle, est analogue, voire *identique*, c'est-à-dire faite de *violence*. Cette analogie est observable surtout dans les méthodes pédagogiques.

Frantz Fanon l'indiquait déjà en parlant de l'hégémonie occidentale : « le colonialisme n'est pas une machine à penser, n'est pas un corps doué de raison. Il est la violence à l'état de nature » (Fanon, 1961 : 25). Il n'est dès lors pas étonnant que cette violence se soit étendue au système éducatif. Car si l'extraversion des contenus et les fondements idéologiques de sa théorisation constituent en soi une forme de violence, il faut reconnaître que la violence physique et la mise en péril de l'intégrité corporelle sont également des éléments importants dans l'analyse des paramètres de l'aliénation par l'école. Et le plus intéressant ici est que la violence physique est présente aussi bien à l'école coranique qu'à l'école française.

En effet, Samba Diallo subit un véritable martyre. Fondée sur le développement de *la mémoire reproductive, peu créatrice* (et non forcément de l'intelligence), la formation qu'administre Thierno s'apparente à un exercice d'endurance, à une sorte de chemin de croix. Tant elle est ponctuée de sévices corporels. En fait, la seule sanction que semble connaître Thierno est la punition, jamais la récompense. Sa pédagogie est fondée sur une quête de l'erreur. L'apprenant n'est jamais félicité pour ses performances, mais toujours sanctionné pour ses fautes. Conformément à une philosophie qui interdit les plaisirs, le maître des Diallobé fait de l'école coranique un lieu où les sévices sont plus présents que les compliments. Samba Diallo en fait toujours les frais :

Le maître avait abandonné la cuisse; maintenant il tenait l'oreille de Samba Diallo. Ses ongles s'étaient rejoints à travers le cartilage du lobe qu'ils avaient traversé. Le garçonnet, bien qu'il eût fréquemment subi ce châtement, ne put s'empêcher un léger gémissement. [...]

Les ongles du maître s'étaient déplacés et avaient poinçonné le cartilage en un autre endroit. L'oreille, déjà blanche de cicatrices à peine guéries, saignait de nouveau. La gorge nouée, les lèvres sèches, Samba Diallo tremblait de tout son corps et s'ingéniait à répéter correctement son verset, à refréner les râles que la douleur lui arrachait. (Kane, 1961 : 14-15.)

De l'avis du narrateur, les accès de violence du maître prennent parfois l'allure d'une hystérie. Dans un tel contexte, on se rend compte que si pour le cas de Samba Diallo, le passage à l'école coranique confère un épanouissement qu'il admet volontiers, il faut également admettre que celui-ci devient parfois porteur d'un certain masochisme. L'expérience éducative avec Thierno se révèle une sorte d'asservissement, un culte de la douleur, une contrainte du corps pour sauver l'esprit. Au total, l'ascèse et la recherche de l'absolu passent par un douloureux renoncement à soi, à l'acceptation de la violence physique comme seul mode d'acquisition de connaissances et d'épanouissement. Animée par un libéralisme précoce, la Grande Royale désapprouve la violence des méthodes de Thierno. On peut même risquer l'hypothèse que les fréquents sévices que subit Samba Diallo favorisent la fascination pour l'école nouvelle, du moins dans la communauté diallobé. Surtout que la Grande Royale s'emploie à systématiquement dérober son jeune neveu du foyer ardent pour lui procurer les plaisirs qui y sont prohibés. À ce titre, on peut admettre qu'avant l'école française, l'école coranique et même

l'école traditionnelle africaine meurtrissent l'enfant dans sa chair. Les cérémonies d'initiation en sont un parfait exemple : en réalité, elles sont toutes basées sur la répression des émotions et se révèlent, par ce fait, de nature névrotique; *L'enfant noir* de Camara Laye en offre une illustration. On est, avec cette pédagogie de la violence, proche de l'argument selon lequel le nègre comprend le seul langage de la chicotte.

Mais on peut reconnaître que cette violence parfois hystérique est propre à l'école coranique⁵. Dans maints romans d'Afrique noire, l'école évoque une douleur profonde. Elle est d'une nature strictement castratrice : la figure du maître reproduit celle du père, l'un et l'autre étant les représentants d'un surmoi social et d'un pouvoir politico-culturel contraignants. On comprend donc que Michel Foucault détermine une homologie entre l'école, l'hôpital et la prison : ces institutions servent à reproduire une *norme* élaborée par un manuel (le Coran) ou une institution (l'école « normale » ou les sociétés secrètes, c'est-à-dire, en fait, l'institution politique). On voit donc que, dans un tel contexte, l'effet castrateur n'est pas seulement garanti : le sujet, et le cas Samba le prouve, est victime d'une socialisation abusive et d'un dressage qu'on aurait pu imputer à des traditions parfois contraignantes qui légitiment la violence. L'école française n'est pas différente. Même Camara Laye, qu'on ne peut pas soupçonner d'être particulièrement critique à l'égard du système colonial, la présente comme un lieu d'agression permanente. Les enfants connaissent bien la chicotte qui leur « travaille » le derrière et les punitions y sont variées. À chaque erreur correspond un coup de fouet, ce qui fait de la remise des copies un véritable cauchemar. Celui-ci semble s'étendre sur le temps. Une illustration supplémentaire dans *Sango Malo*, où le directeur donne les prescriptions suivantes au nouveau maître :

Première consigne : une discipline de fer. La chicotte doit être votre fidèle compagne. [...] Les premières entorses, de simples punitions. À la quatrième, expulsion d'une journée. À la cinquième, mise à pied d'une semaine avec inscription au dossier. Un élève sale, « doigt au sol, fesses en l'air » [...] un élève qui bavarde, « mise au marteau ». Récidive, « tête-entre-jambes » (Ba Kobhio, 1991 : 55).

⁵ Dans *Le passé simple*, le narrateur de Driss Chraïbi (1954) se souvient parfaitement de la *falaqa*, « bastonnade sur la plante des pieds », des coups de bâton, mais, surtout, de cette « pédérastie généralisée » dont sont systématiquement victimes les jeunes à l'école.

On en arrive à s'interroger : quelle est donc la place réelle de la violence, de la punition dans le processus d'apprentissage? Le débat sur la question varie en fonction des cultures et de l'idéologie mise à l'œuvre. Mais en abordant cette question dans une perspective néolibérale, on n'hésitera pas à admettre que l'usage de la punition est incompatible avec toute activité éducative. Surtout lorsque, comme dans les cas relevés dans cette étude, elle est érigée en règle. Dans un tel contexte, les pratiques ayant cours dans une institution éducative *a priori* destinée à libérer l'homme conduisent plutôt à le soumettre, à le dresser. Est-on loin des pratiques coloniales? Il est permis d'en douter. Car ce qui demeure en œuvre ici est la pédagogie de la répression. L'effet de cette violence est tel que les apprenants finissent par l'intégrer dans leur mode de vie et à la considérer comme normale. Le cas de Samba Diallo est édifiant : alors que la Grande Royale et le narrateur s'indignent de ce qu'ils considèrent comme « les mauvais traitements du foyer » et envisagent de « corriger les effets de l'éducation du foyer, dans ce qu'elle [a] d'excessif » (Kane, 1961 : 49), le jeune garçon semble plutôt se désintéresser des gâteries de sa tante. La douleur semble liée à l'éducation et à la recherche de l'absolu. Si elle lui confère une sorte de « plénitude » (*Ibid.*), c'est qu'on peut admettre que le masochisme n'est pas occasionnel chez Samba : la violence pédagogique a pratiquement inversé sa sensibilité. Instrument du/de pouvoir, l'école demeure ainsi, sans aucune réforme, « un opérateur pour la transformation des individus : agir sur eux, agir sur ceux qu'elle abrite, donner prise sur leur conduite, reconduire jusqu'à eux les effets du pouvoir, *les offrir à une connaissance, les modifier* » (Foucault, 1975 : 202-203; je souligne). Et on le voit avec Foucault, ce qui est mis en exergue dans ce système pédagogique, c'est la connaissance, et non le sujet. Autrement dit, l'apprenant n'est pas au centre de l'apprentissage, mais ce qu'on veut lui faire acquérir. On note toutefois quelques ruptures significatives dans ce modèle.

Vers la libération : la véritable école nouvelle

En effet, l'expression « école nouvelle » est utilisée dans *L'aventure ambiguë* uniquement dans une perspective temporelle. Autrement dit, il s'agit d'une école se définissant plus par sa

postériorité par rapport à l'école coranique que par ses contenus qui, on l'a vu, sont peu innovateurs. La véritable école nouvelle serait celle que tente sans succès de mettre en place le jeune instituteur dans *Sango Malo* ou le griot dans *Keita*. Il s'agit d'une école destinée à libérer l'Africain non seulement de lui-même, mais aussi de tous les avatars du (néo)colonialisme. Dans un tel contexte, le jeune débrouillard qui, dans *Afrique je te plumerai* de Teno, apprend à ses enfants à lire en attendant l'arrivée d'un client potentiel, ne fait pas seulement de la résistance comme le dit la voix filmique. Au-delà du fait que l'image suggère la profonde indigence dans laquelle est poussé un pays riche, Teno insiste surtout sur l'idée selon laquelle « un homme instruit peut reprendre la parole et devenir ainsi un homme libre » (extrait du film). Dans ce sens, on peut admettre que l'éducation, même coloniale, a contribué à une certaine désaliénation.

Il ne faut en effet pas se faire d'illusion, ni pécher par une sorte d'afrocentrisme improductif. L'école occidentale a, dans une certaine mesure, libéré l'Africain de lui-même, de quelques formes problématiques et discutables de sa culture, spécialement en ce qui concerne certains aspects du statut de la femme. Frantz Fanon a bien montré qu'il s'agissait alors, de la part de l'occupant, d'une stratégie d'infiltration. Pour mieux pénétrer et miner l'édifice sociopolitique des structures traditionnelles africaines, le colon multiplie les discours bienveillants sur le drame que vivaient les femmes africaines, s'engage à « défendre solennellement la femme humiliée, cloîtrée... On décrit les possibilités immenses de la femme, malheureusement transformée par l'homme [africain] en objet inerte, démonétisé, voire déshumanisé » (Fanon, 1968 : 19) par des hommes barbares. C'est de bonne guerre, et le discours « féministe » du colonisateur s'inspire de certaines contradictions qu'on retrouve dans les sociétés africaines. Dans *Le monde s'effondre* de Chinua Achebe, on remarque que les premiers fidèles de la religion chrétienne sont essentiellement des marginaux : les *esu* qui, par leur naissance, sont définitivement bannis de la société, mais, surtout, des femmes dont les jumeaux étaient systématiquement tués et jetés dans la forêt sacrée parce que considérés comme malfaiteurs. Dans *Une si longue lettre*, la narratrice, Ramatoulaye, se souvient de l'institutrice française qui avait tenté de

[les] sortir de l'enlèvement des traditions, superstitions et mœurs; [leur] faire apprécier de multiples civilisations sans reniement de [la leur]; élever leur vision du monde, cultiver [leur] personnalité, renforcer [leurs] qualités, mater [leurs] défauts; faire fructifier en [elles] les valeurs de la morale universelle; voilà la tâche que s'était assignée l'admirable directrice (Bâ, 1979 : 27-28).

Il faut dire que dans bien des textes africains, les filles ayant été à l'école ont une attitude sociale radicalement différente de celle de la plupart de leurs mères qui étaient en général illettrées. Rama dans *Xala* et Aby dans *Faat Kiné*, textes de Sembène Ousmane, ont désormais « les yeux ouverts » par l'école nouvelle, celle de la vie ou par les multiples organisations non gouvernementales qui ont pour but de promouvoir certains droits fondamentaux dont les femmes africaines n'étaient pas toujours bénéficiaires. On voit par exemple dans *Chef*, un film de Jean-Marie Teno, ou dans *Femmes aux yeux ouverts* d'Anne Laure Folly certaines de ces organisations à l'œuvre. Elles tentent de rectifier les lacunes et même les aberrations de l'école formelle, ou des structures de l'éducation familiale. La femme n'est plus seulement la prostituée ou la ménagère. Même lorsqu'elle l'est, elle formule une défense solide de son statut, comme on le voit pour le cas de la prostituée dans *Guelwaar* (1992) : son métier est une stratégie de résistance et de survie. L'éducation devient plus fonctionnelle. Elle se déplace des salles de classe vers les villages, les médias audiovisuels et même la rue grâce aux moniteurs qui sillonnent les campagnes. Ces formations de masse, généreusement financées de l'étranger, évitent soigneusement les dégâts causés par le néocolonialisme rampant qui affecte sérieusement aussi les femmes. Au-delà de cette bienveillance, on peut remarquer que la stratégie de domination persiste, en ce sens que cette nouvelle éducation soigne les effets sans s'attaquer à la cause. La démarche de Sango Malo est différente.

En effet, dans le roman de Bassek Ba Khobio, le jeune instituteur veut réviser la nature de l'école en commençant par les contenus : dès l'école primaire, il introduit des cours sur la sexualité et, plus risqué, sur la politique. Cette dernière thématique est d'autant plus osée que ce concept a été, pendant de nombreuses années, très sensible au Cameroun. Les réactions hystériques de son supérieur hiérarchique en sont la preuve. Il organise une coopérative, introduisant de ce fait un concept et

une pratique communistes dans un environnement où le « péril rouge » n'est pas encore exorcisé. À cause de ses enseignements sur le communisme, une grève générale se déclare dans le village et l'unique boutique du coin qui pratiquait des prix prohibitifs aux dépens des villageois est saccagée. Avec ce jeune instituteur, une rectification radicale des programmes a lieu, les élèves font montre d'une rare conscience critique et il n'est dès lors pas étonnant qu'une révolution éclate dans le village : l'école, on peut le remarquer, est un pouvoir, a un pouvoir, celui de la subversion. Cette dernière est plus présente à l'université.

Les écritures africaines récentes montrent en effet que les révoltes les plus radicales contre les dictatures ont eu lieu dans les universités. La thématique et la narration s'étant déplacées vers les campus, on ne peut oublier le rapport que fait Teno entre éducation et liberté, ni cette image qui accompagne l'affirmation : en contre-plongée, de nombreux poings levés et un leader étudiant haranguant la foule en plein rassemblement sur le campus de Yaoundé. Cette métamorphose n'est pas un hasard. S'il est évident que les dictatures les plus perfides ont parfois été théorisées au sein de l'université, il est en effet apparu une nouvelle race d'acteurs qui ont repensé le rôle de l'université. Pour Pius Ngandu Nkashama, elle doit

[é]tendre toutes les formes de *participation et de contrôle social*. Sans pour autant faire de la politique, l'Université doit être politique — et non seulement politisée —; c'est-à-dire, pouvoir définir les critères d'apparition et de la phénoménologie du politique. [...] ce rôle de l'Université est capital, parce qu'ainsi, le savoir, la connaissance et l'institution scientifique sont en étroite corrélation et en correspondance idéologiquement, et qu'ainsi, l'Université peut maintenir l'homme dans les limites du savoir et de la *liberté* (cité par Zezeze Kalonji, 1992 : 153; italiques dans le texte).

C'est dans un tel contexte qu'on voit apparaître dans les amphithéâtres une nouvelle génération de penseurs, principalement des critiques littéraires et des chercheurs en sciences sociales qui réinterrogent la société dans laquelle ils vivent, laquelle est, très souvent, affligée d'une dictature sanguinaire. Les cours de sociologie, de sciences politiques ou de littérature deviennent dès lors l'occasion d'une analyse sans complaisance de la société postcoloniale. Et il faut ajouter, dans ce cas, que les journaux privés, publiés parfois clandestinement, deviennent des espaces d'éducation compensatoire. Parce

qu'elles renvoient à la société son image, les sciences sociales deviennent une véritable discipline subversive, et les effets des articles de journaux sur la population sont réels, ainsi qu'on le remarque dans *Le croissant des larmes*.

Dans ce roman de José Tshisungu Wa Tshisungu, en plein maquis, un prêtre déclare en effet au professeur B.D., personnage principal : « Tes conférences, tes articles, livres et discours ont, depuis quelques années, un réel impact sur les intellectuels et le peuple. Vas-tu les laisser orphelins? » (Tshisungu Wa Tshisungu, 1989 : 43.) B.D. est en effet un intellectuel très lu et très écouté, car il a une audience qui va au-delà du cercle réduit des amphithéâtres : il écrit abondamment dans la presse. Avec son collègue L'Appariteur, « Intellectuel sévère. Homme distingué. Chercheur méticuleux » (*Ibid.* : 22), B.D. provoque l'agitation à l'université par leurs enseignements et leurs publications. Lorsqu'on y ajoute les réflexions ouvertement politiques, diatribes sévères contre « le système ombrageux » qui gouverne, on comprend dès lors que les étudiants et les jeunes en général sont devenus profondément politisés et, de ce fait, essentiellement portés vers la subversion. Une telle métamorphose n'est nullement gratuite : elle est attribuable à un ensemble d'enseignements et de réflexions sur le social qui « ouvrent les yeux » aux étudiants.

Voilà donc qui explique que de nombreux textes africains francophones présentent des campus embrasés, où parfois les étudiants sont victimes de boucheries programmées par le pouvoir politique, surtout depuis les années 1990 : *Le croissant des larmes* (1989), *Le doyen Marri* (1994) et *L'empire des ombres vivantes* (1991) de Ngandu Nkashama, *Afrique je te plumerai* (1992), *Finye* (Le Vent, 1982) de Souleymane Cissé, etc. Si les étudiants en arrivent à saisir et, pire, à contester l'ordre sociopolitique, leurs conditions d'apprentissage, la nature des programmes et les nombreuses aberrations qui leur bouchent l'avenir, c'est essentiellement parce que le savoir sert désormais à quelque chose, parce qu'il est l'ultime arme de conquête de la liberté. Mieux que leurs aînés, ils ont compris que le savoir est partie essentielle du pouvoir. Mieux : ce savoir ne peut exister en vase clos. Il est le produit d'un environnement qu'il cherche à éclairer. On comprend donc mieux que l'Université africaine devienne le lieu de thématization du social, car le savoir est désormais mis

au service d'une revendication totale de la liberté. Telle est, en somme, ce qu'est l'école nouvelle qu'entrevoient les écritures africaines. Dans un tel contexte, il n'est pas surprenant que le personnel romanesque dans les écritures francophones ne soit plus constitué de vieillards illettrés, mais de jeunes résolus à se défendre, à revendiquer le droit au rêve.

On le voit, l'école coranique, comme plus tard l'école française, cherche à contraindre le corps pour activer l'intelligence et atteindre l'esprit. Pareille stratégie est problématique et pose de sérieux problèmes de méthodologie. Dans tous les cas, c'est le jeune Africain qui se trouve atteint dans son intégrité physique et puis psychique. Le cas de Samba Diallo l'indique. Il est donc important de revoir non seulement les programmes, mais aussi de mieux définir les objectifs assignés à l'éducation. Sinon, on court le risque que l'Africain garde au fil des années une identité trouble, voire pathologique. En outre, il faudrait peut-être tenter d'assumer le choix de la Grande Royale en procédant à une véritable « utilitarisation » de l'école. L'entreprise est vaste. Mais l'Université, à travers les sciences sociales, inscrit le savoir dans la recherche de la liberté. L'observation des productions récentes ne permet pas de penser qu'il s'agit d'un échec, même si Sango Malo finit en prison et le vieux griot retourne dans son village. Les textes littéraires et filmiques révèlent clairement ce que décrit l'actualité récente : les dictatures les plus coriaces ont été ébranlées à l'Université, par des jeunes désormais porteurs d'un savoir socialisé. L'espoir viendra probablement des mutations radicales de l'enseignement supérieur.

Alexie Tcheuyap est Associate Professor au Département d'études françaises, italiennes et espagnoles de l'Université de Calgary.. Spécialiste des littératures et cinémas d'Afrique, il est l'auteur de : *Esthétique et folie dans l'œuvre romanesque de Pius Ngandu Nkashama* (Paris, L'Harmattan, 1998), *De l'écrit à l'écran. Les réécritures filmiques du roman africain francophone* (à paraître) et *Cinema and Social Discourse in Cameroon* (Bayreuth, Bayreuth African Studies, à paraître). Il a dirigé des numéros spéciaux de revues et publié des articles dans *Présence Francophone*, *Research in African Literatures*, *Protée*, *Cinéma*, *Études Françaises*, *LittéRéalité* et *Mots Pluriels*. Financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, le projet qu'il mène actuellement porte sur les rapports entre le roman maghrébin et le cinéma.

Références

ACHEBE, Chinua (1956). *Le monde s'effondre*, Paris, Présence Africaine.

- ALTBACH, Philip G. (1985). « Education and Neocolonialism », dans Bill ASHCORFT et autres, *The Post-Colonial Studies Reader*, London & New York, Routledge : 452-456.
- BÂ, Mariama (1979). *Une si longue lettre*. Dakar, NEA.
- BA KOBHIO, Bassek (1991). *Sango Malo*, Paris, L'Harmattan.
- CÉSAIRE, Aimé (1969). *Une tempête*, Paris, Seuil.
- CHRAÏBI, Driss (1954). *Le passé simple*, Paris, Denöel.
- CISSÉ, Souleymane (1982). *Finye / Le vent*. Distribué par La Médiathèque des Trois Mondes et par California Newsreel.
- FANON, Frantz (1961). *Les damnés de la terre*, Paris, Maspero.
- (1968). *Sociologie d'une révolution*, Paris, Maspero.
- FOUCAULT, Michel (1975). *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- GADJIGO, Samba (1990). *École blanche, Afrique noire*, Paris, L'Harmattan.
- GRAMSCI, Antonio (1983). *Prison Notebooks*, traduction, New York, International Publisher.
- HARDY, George (1917). *Une conquête morale. L'enseignement en AOF*, Paris, Armand Colin.
- KANE, Cheikh Hamidou (1961). *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard.
- KANT, Emmanuel (1974). *Réflexions sur l'éducation*, 2^e éd, Paris, Vrin (coll. « L'enfant »).
- KOM, Ambroise (2002). *Mongo Beti parle*, Bayreuth, Bayreuth African Studies 54.
- (2000). *La malédiction francophone. Défis culturels et condition postcoloniale en Afrique*, Hamburg/Yaoundé, Lit Verlag/Clé.
- KOUYATÉ, Dani (1995). *Keita. L'héritage du griot*. Distribué par California Newsreel.
- LAYE, Camara (1953). *L'enfant noir*, Paris, Plon (réédition : 1976, Paris, Presses-Pocket).
- MAMMERI, Mouloud (1965). *L'opium et le bâton*, Paris, Plon.
- MEMMI, Albert (1985). *Portrait du colonisé*, Paris, Gallimard.
- MONGO BETI (1957). *Mission terminée*, Paris, Buchet-Chastel.
- MOUMOUNI, Abdou (1998). *L'éducation en Afrique*, Paris, Présence Africaine.
- MOURALIS, Bernard (1984). *Littérature et développement*, Paris, Silex.
- NGANDU NKASHAMA, Pius (1994). *Le doyen Marri*, Paris, L'Harmattan.
- (1992). « Débat sur l'Université », dans M. T. ZEZEZE KALONJI, *Une écriture de la passion chez Pius Ngandu Nkashama*, Paris, L'Harmattan : 151-157.
- (1991). *L'empire des ombres vivantes*, Carnières, Lansman.
- OUSMANE, Sembène (2000). *Faat Kiné*. Distribué par California Newsreel.
- (1992). *Guelwaar*. Distribué par New Yorker Films.

De l'aliénation à la libération

149

-- (1973). *Xala*. Distribué par New Yorker Films.

-- (1970). *Xala*, Paris, Présence Africaine.

RODNEY, Walter (1981). *How Europe Underdeveloped Africa*, Washington DC, Howard University Press.

SIKOUNMO, Hilaire (1992). *L'école du sous-développement. Gros plan sur l'enseignement secondaire en Afrique*, Paris, L'Harmattan.

TENO, Jean-Marie (2001). *Vacances au pays*. Distribué par Les Films du Raphia et California Newsreel.

-- (1999). *Chef*. Distribué par Les Films du Raphia et California Newsreel.

-- (1992). *Afrique je te plumerai*. Distribué par California Newsreel.

TSHISUNGU WA TSHISUNGU, José (1989). *Le croissant des larmes*. Paris, L'Harmattan.

YACINE, Kateb (1966). *Le polygone étoilé*, Paris, Seuil.

ZEZEZE KALONJI, M. T. (1992). *Une écriture de la passion chez Pius Ngandu Nkashama*, Paris, L'Harmattan.