

*Sciences de l'éducation / Connaissance du
système éducatif*

**L'école dans l'œuvre
romanesque de Boubacar
Boris Diop, écrivain
sénégalais**

Brigitte ALESSANDRI



L'ÉCOLE DANS L'ŒUVRE ROMANESQUE DE BOUBACAR BORIS DIOP, ÉCRIVAIN SÉNÉGALAIS

Brigitte ALESSANDRI

Docteur en Sciences de l'éducation et Professeur des écoles à Marie-Galante (Guadeloupe)

Contact : brigittealessandri@hotmail.com

RESUME : Cet article est consacré à l'étude du système scolaire sénégalais dans l'œuvre romanesque de Boubacar Boris Diop, auteur contemporain francophone. L'approche proposée est la description de l'évolution de cette école exogène, de ses effets sur la société sénégalaise et des représentations qu'en ont ses acteurs. Dans un premier temps, le roman africain en général est étudié dans sa forme, son contenu, ses rapports avec les transformations sociales générées par le système scolaire, du début du XXe siècle à nos jours. Après quoi, les romans de Boris Diop en particulier sont analysés du point de vue de l'école. Enfin, les résultats obtenus sont confrontés à ceux qui émergent des romans phares de la littérature africaine d'expression française : Camara Laye, Mongo Bédi, Cheikh Hamidou Kane, Amadou Hampâté Bâ, ...

MOTS-CLES : Littérature africaine, romans, francophonie, Sénégal, Boubacar Boris Diop, système scolaire, analyse de contenu, école française, Afrique noire, roman et société.

ABSTRACT : This is a study about the Senegalese school system in Boubacar Boris Diop's complete works, a contemporary author of literature in the French language. The approach we suggest is the description of this exogenous school evolution, its effect on the Senegalese society and the way all the parties involved perceive it. In the first place, the African novel in general is studied in its form, its contents, its relationship with the social transformations generated by the school system, from the early beginning of the XXth century to our present days. Then, Boris Diop's novels particularly are analyzed from the school point of view. Finally, the results of our investigation are compared to those that emerge from the influential novels in African literature of French expression: Camara laye...

KEY-WORDS : African Literature, novels, French-speaking world, Senegal, BBD, school system, analysis of contents, French school, Black Africa, novel and society.

« Où la fiction portait en elle une vérité contre laquelle les évidences de la réalité ne pourraient jamais rien »
Louis-Combet, C. (1998). Le Recours au mythe. Paris : Editions Corti.

1. INTRODUCTION

Nous avons essayé de cerner comment l'école est aujourd'hui ressaisie et interprétée dans le roman africain francophone, cherché à savoir quelle est l'image que le romancier nous donne à voir, de l'intérieur, lui qui a de cette école coloniale et post-coloniale, dont il est issu, une expérience directe. Car ce qui nous intéresse ici, c'est bien le point de vue des Africains ; même s'il est certain que nous appliquons à ces textes une grille de lecture occidentale. Conscient des divergences de point de vue sur l'inéluctable question du réalisme dans l'œuvre romanesque, nous avons opté pour l'intérêt méthodologique des études structuralistes sans toutefois renoncer à l'analyse de contenu. En effet, nous pensons que l'on peut accéder à la réalité d'une société par le biais de l'œuvre d'art littéraire. Dans une tentative d'approche de la culture scolaire, avec comme objet spécifique un objet symbolique, une œuvre littéraire, nous nous sommes posé la question de savoir quels étaient les processus de socialisation et d'acculturation qui émergeaient de l'œuvre romanesque africaine d'expression française de l'auteur sénégalais Boubacar Boris Diop.

Pour répondre à cette interrogation fondamentale, il nous a fallu nous poser cette série de questions: Quelle est la forme des romans de Boris Diop ? Comment le roman africain a-t-il évolué depuis ses débuts, à l'aube du vingtième siècle, jusqu'à ce jour ? Comment cet auteur manie-t-il la langue française ? Dans quel but ? Au service de quels thèmes ? Que faisaient ses prédécesseurs ? Quelle évolution avaient-ils eux-mêmes suivi ? Questions auxquelles nous allons tenter de répondre dans la première partie de cet article. Quel portrait le romancier dresse-t-il de l'école sénégalaise ? Dans quel environnement ? Quels sont les comportements des acteurs de l'école ? Quelles sont les valeurs qui lui sont attachées ? Quelles significations leur donner ? Quel impact l'école a-t-elle sur l'identité et la spiritualité de la société africaine ? Objet de la deuxième partie. Qu'en disent les autres romanciers africains francophones tous pays et toutes époques confondus ?

2. LES ROMANS DE BOUBACAR BORIS DIOP

La place des romans de Boubacar Boris Diop dans la littérature francophone d'Afrique noire : Nous dissociions délibérément forme et contenu afin de mettre en évidence l'évolution de la forme du roman, entièrement tributaire des transformations sociales du milieu qui l'a vu naître et s'épanouir, et de son contenu, tous deux miroirs du rapport social. Le roman africain a évolué de la contrainte au roman de combat, enfin vers une certaine liberté. Les premiers romans sont le plus souvent autobiographiques, linéaires, réalistes : romans de consentement dans lesquels les auteurs, subissant une forte modélisation, adoptent le style dominant qui leur a été inculqué. Les romans de combat se font l'écho des revendications identitaires sous une forme classique et dans un style «hyper-correct», puis dans un discours africanisé¹¹. Enfin, les romans plus contemporains sont empreints d'une certaine liberté qui se traduit notamment par l'éclatement des normes spatio-temporelles, le mélange des genres¹².

La forme des romans de Boris Diop : Ils sont à classer dans la catégorie du réalisme merveilleux, laissant une grande place à la voix de la communauté par le biais du conte, de la fable, du mythe et de la légende. En outre, Boris Diop, considérant la langue française comme un simple outil à sa disposition, écrit-il de manière classique et sobre tout en utilisant tous les registres de langue et en introduisant massivement dans ses romans l'oralité sous toutes ses formes -le récit dans le récit, la parole rapportée, le dialogue.

Nous en remettant à l'analyse structurale telle que l'envisage Lucien Goldmann¹³, nous avons dégagé les grands thèmes obsessionnels traversant l'œuvre romanesque de Boris Diop, tels la mémoire et la mort, avec leur cortège de motifs : la violence et la pourriture, la haine et la tyrannie, l'injustice et la révolte, la répression des hommes au pouvoir, la quête des origines et des racines, des figures mythiques, les grands falsificateurs, la spoliation, la domination culturelle, le rire et l'ironie allant jusqu'à l'autodérision, tous thèmes et motifs récurrents de l'œuvre romanesque de l'auteur à l'écoute de la société dans laquelle il vit. Dès lors, la mémoire nourrie par le mythe ainsi que la mort apparaissent intimement liées et constituent la lame de fond, la structure des romans de l'écrivain sénégalais, qui, et c'est son but, interpelle ses contemporains. L'œuvre romanesque de Boris Diop dépeint de manière saisissante une Afrique moribonde, gisant sur des immondices fétides, traversée par la cruauté, les souffrances et la mort, en quête d'une mémoire ressourcée par le mythe, qui tiendrait lieu de lien communautaire, de ressort pour affronter un avenir plus harmonieux. L'espoir perce dans *Le Cavalier* et son ombre, sous les traits de Tunde, l'enfant à naître, celui qui pourrait sauver son peuple.

3. CE QU'ILS DISENT...

Nous avons collecté livre à livre -*Le Temps de Tamango*, *Les Tambours de la mémoire*, *Les Traces de la meute*, *Le Cavalier* et son ombre (Cf. bibliographie)- toutes les informations concernant l'école. Nous nous sommes inspirés des travaux de Roger Mucchielli¹⁴ pour l'analyse des contenus, notre but étant de dégager de l'œuvre tout ce qui concerne la notion-clé : l'école. L'analyse du corpus était ainsi séquencée : relevé exhaustif des phrases contenant le thème, traits sémantiques dégagés, tableaux, significations. Nos informations seront présentées dans un mouvement allant du concret vers l'abstrait, de l'extériorité vers l'intériorité, de l'environnement pur et simple aux problèmes afférents à la spiritualité. En fait, nous avons fait appel à la méthode de Judith Delozier¹⁵, que nous avons adaptée à nos besoins, afin de classer nos informations sur l'école, de les commenter.

L'environnement de l'école et de l'enseignement

La topologie : Il est clair que l'école, institution familière, aux bâtiments fondus dans le paysage urbain en 1960, a pénétré de manière plus lente et plus hétérogène le milieu rural dans lequel, en 1970, elle n'était pas toujours bien intégrée. L'université bien installée en ville aujourd'hui, desservie par les autobus urbains, ne répond cependant pas à tous les besoins ou désirs de formations des étudiants qui s'expatrient depuis 1960 et encore actuellement. Ces départs dans les pays lointains concernent maintenant les filles, ce qui montre une évolution importante vers l'émancipation de ces dernières, un changement dans les rapports familiaux.

La temporalité : L'école est synonyme de temps contraint depuis la petite enfance avec les écoliers, puis dans les collèges et lycées où l'internat ne laisse guère de périodes libres dans l'année. Les grèves des étudiants perturbent les années universitaires : certaines sessions sont annulées contraignant les étudiants à réviser leurs cours pendant les deux mois d'été pour la session de septembre. Enfin, les études à l'étranger obligeant à passer plusieurs années au loin conduisent à une rupture par rapport au milieu d'origine.

Les acteurs dans l'école : L'accent est mis sur la scolarisation des filles, à l'école primaire, au lycée dès 1970, et pour la même période à l'Université en tant qu'étudiantes de troisième cycle. Ces jeunes filles appartiennent à un milieu culturellement favorisé. Mais il semblerait que la scolarisation des enfants, qui fut par le passé hétérogène



selon un découpage géographique, milieu urbain-milieu rural, connaisse aujourd'hui une stratification due aux difficultés économiques que rencontrent les parents, à la pénurie de places dans le système éducatif, en particulier au niveau des collèges, et au fait que l'école ne joue plus le rôle d'ascenseur social qu'elle a tenu pendant des décennies, de 1950 à 1980.

L'aspect matériel et les symboles de l'école et de l'enseignement : Les difficultés qu'ont les parents à faire face aux frais de scolarité ont été mentionnées. Les écoliers eux, peuvent être contraints de faire leurs devoirs dans la rue, et les étudiants sont pauvres, si ce n'est miséreux, au sortir de l'Université. La situation scolaire est multiforme. Le paiement des études est un grand bouleversement de la période post-coloniale et l'institution scolaire se heurte aujourd'hui, au Sénégal, aux grandes difficultés économiques des familles. Le romancier met l'accent sur la politique économique du pays et ses implications sur le système éducatif. L'extraversion économique, la dette extérieure, le poids du F.M.I. et de la Banque mondiale dans les décisions relatives aux dépenses en matière d'éducation sont aux yeux du romancier une perpétuation des systèmes de domination.

Les comportements, contenus et méthodes

Les comportements : L'école génère des souffrances pour l'enfant avec des châtiments corporels. Mais à l'école on vit également des expériences agréables. Dès 1950, la classe de l'école primaire représente un lieu d'intégration dans lequel on joue durant les récréations et l'on rit pendant les cours devant les pitreries d'un camarade. Et les lycéens assistant ensemble, en groupe, à des spectacles de rue en 1990 montrent ainsi les liens qui se tissent entre eux à l'intérieur de l'institution scolaire.

Les contenus : Il est remarquable que seules deux disciplines soient commentées. Il s'agit bien sûr, en totale cohérence avec les questions qui hantent l'auteur, de l'histoire et de la langue écrite. Ainsi, on est rassuré d'apprendre qu'en 2063, enfin, la légende sera enseignée, qui faisait tellement défaut aux cours d'histoire de 1970, lesquels imposaient aux jeunes Africains un enseignement de l'histoire de France en lieu et place de la légende de Johanna Simentho^{III}. Quant aux manuels utilisés dans les établissements scolaires en 1994, ils nomment «réalité» une histoire en complète dissonance cognitive avec l'éducation dispensée par le conte. Un pas est franchi : le recours au mythe est préconisé par l'auteur en tant que savoir diffusé par l'école. C'est une remise en cause totale des programmes d'enseignement dans lesquels on devrait prendre en compte, d'après lui, une culture qui fait une large part à l'imaginaire et à la métaphysique.

La langue française : Elle est admirée, et l'expression écrite et la poésie mises en valeur. Plus que la langue choisie comme langue d'enseignement -qui est une question épineuse et complexe dans les pays africains dits francophones-, c'est l'histoire qui focalise toute l'attention de l'auteur dans son pouvoir d'amnésie collective d'un passé destructurant et, parallèlement, de mises en valeur de modèles prestigieux, même s'ils appartiennent au merveilleux puisque celui-ci est une part de la réalité. Enfin, Boris Diop n'aborde pas les problèmes de méthode d'enseignement dans ses romans.

La perception de l'école : valeurs et significations

La famille : Tout au long des quatre romans, on perçoit une évolution très nette de ce que représente l'institution scolaire. De 1950 à 1980, pour les étudiants comme pour les familles, elle assure un accès à l'emploi. Et l'on voit, en 1950, un père exigeant des résultats, en 1970, une mère faisant réciter les leçons, en 1978, des parents conjointement fiers des résultats d'une fillette, puis en 1994, le chômage et la misère la plus terrible qui se maintiennent en 2018 et concernent les jeunes gens les plus diplômés. C'est la faillite du système, l'espoir déçu de plusieurs générations, l'impasse totale: le monde de l'école et celui du travail ne se rencontrent plus.

La société : L'explication de la discordance entre la formation scolaire et le monde du travail se trouve peut-être dans ce que l'école a produit au sein de la société. Des hommes corrompus ont utilisé leur savoir pour accéder au pouvoir et pour manipuler les foules dès 1970, c'est à dire dans la décennie qui a suivi les indépendances. Depuis les années 90, soit une génération après l'indépendance, on assiste à une résurgence ou plutôt une réinvention du pouvoir ancien. La société civile se cherche : entre des croyances et adhésions aliénantes attachées à une ancienne vision du monde et une nouvelle domination de l'état, le vécu de la démocratie n'existe pas vraiment. La quête d'un consensus comporte des risques de repli identitaire. La cristallisation, la fétichisation de l'identité est un rêve dangereux conduisant à l'exclusion de l'étranger. A l'intérieur de la République le processus électoral ne suffit pas pour permettre au citoyen d'adhérer à l'idée de l'Etat. Une éducation, une formation du citoyen qui va à l'encontre des pouvoirs traditionnels et des pouvoirs centraux s'impose pour accompagner la quête de paix des populations africaines.



L'identité et la spiritualité

Celles des Africains formés au sein de l'école importée de France, ont été transformées de manière considérable.

L'identité : On a rapidement vu apparaître de nouvelles catégories de personnes qui ont influencé l'évolution de la société. Tout d'abord ces instituteurs qui, en 1950, luttèrent déjà pour la liberté de l'Afrique. Puis les étudiants qui, passifs et acceptant leur sort en 1950, se sont transformés à partir de 1968 en êtres politisés, protestataires, révoltés, manifestant et revendiquant tant en France que dans leur pays où la répression est si dure que certains y laissent leur vie. Ceux qui ont étudié longtemps dans les pays froids sont coupés de leurs racines et ne comprennent plus leurs compatriotes, ils ont été formés à la rentabilité et ont adopté des habitudes de rapidité et de rationalité qui les rendent étrangers à leur propre culture. Quant aux jeunes filles, les études les rendent plus autonomes, les émancipent, et l'auteur distingue même un changement dans leur corps et leur manière de se tenir. Les étudiants manifestant en 1968 sont aujourd'hui quinquagénaires sinon sexagénaires, on peut penser que certains d'entre eux représentent une catégorie de personnes ayant un regard critique et acéré sur leur société, catégorie à laquelle appartient l'auteur considéré ici. Cependant, nombre de ceux rencontrés dans l'œuvre romanesque de Boubacar Boris Diop n'ont aucune éthique, et sont soit des politiciens véreux, des intellectuels froids et blasés qui abusent de la légitimité que leur confèrent leurs diplômes, soit des chercheurs auxquels on ne peut pas se fier. Mais on trouve aussi des savants qui œuvrent pour l'Afrique et font face à leurs devoirs moraux comme ce biologiste qui découvre le vaccin contre la malaria et est glorifié dans tout le continent africain. Le potentiel que représentent les intellectuels africains n'est pas performant en raison de leur attitude qui trahit un grave manquement à leurs devoirs moraux. Devoirs moraux qui ne leur ont pas été transmis correctement. Boris Diop estime que c'est la raison pour laquelle le pays est aujourd'hui en proie à la confusion et au chaos. Et cette haute responsabilité des intellectuels dans la mauvaise gouvernance de leurs pays a pour conséquence une détérioration très rapide des débouchés qu'offrait l'école. Alors que jusqu'en 1980 les diplômés ont permis à plusieurs générations de s'insérer dans le monde du travail, aujourd'hui la maîtrise qu'ils ont de la langue française leur confère encore un certain respect, mais ils restent au chômage. A l'enthousiasme succède la déception.

La spiritualité : Les jeunes gens ne croient plus aux choses miraculeuses. L'auteur regrette que l'étude de la tradition orale et des contes n'intéresse plus que quelques érudits. La thèse du romancier sénégalais est claire : on comprend combien est néfaste l'amnésie collective à laquelle se sont contraintes les générations soumises à une culture étrangère. Pour survivre, il faut retrouver cette mémoire qui, seule, permettrait aux responsables de la nation de faire face de manière digne de respect à leurs prérogatives. L'imprégnation de mythe et de sacré devrait faire partie de l'enseignement général.

Voici donc ce que l'œuvre romanesque de Boubacar Boris Diop nous donne à voir concernant la réalité du système scolaire sénégalais, ses effets et représentations. Ces écrits peuvent être reçus et ressentis comme un plaidoyer contre les méfaits passés de l'ethnocentrisme colonial avec son cortège de phénomènes de déculturation et d'acculturation, certes, mais aussi comme un long et patient cheminement vers un XXIème africain lumineux d'espoir, un troisième millénaire tout à la fois réaliste et merveilleux.

4. CE QUE DISENT LES AUTRES...

Une comparaison entre l'œuvre romanesque de Boubacar Boris Diop et d'autres œuvres de fiction d'écrivains d'Afrique noire francophone (Cf. bibliographie)^{1/III} permet d'établir que les jugements de l'un sur l'école sont dans l'ensemble confirmés par les positions des autres. Cette comparaison vérifie qu'il existe une manière de vue commune d'un pays à un autre, tout en tenant compte des différentes périodes étudiées, une sorte de chant à l'unisson chez ces géants de l'écriture formés à l'école coloniale. Des récurrences similaires sont repérables dans les phénomènes de socialisation qui se dégagent de leurs écrits en dépit de leur variété extrême.

L'environnement de l'école.

L'espace et le temps : L'école émerge dans des conditions matérielles très précaires. Les auteurs insistent tous sur l'éloignement géographique, symbolique, sur l'arrachement imposé aux jeunes écoliers. Pour le temps scolaire, en 1912^{IX}, la rupture avec la famille est à la journée, c'est l'apprentissage du temps contraint ; on reste joyeux cependant. On voit aussi arriver de loin des écoliers pitoyables. Dans les années 90, pour l'éloignement géographique et l'arrachement culturel, si douloureusement perçus lors de l'époque coloniale, on constate que les situations et les mentalités ont nettement évolué. Ainsi, le jeune écolier vivant en ville n'a plus à souffrir de cruels déchirements : autour de lui et en lui vivent sans heurts les deux cultures qui fondent son environnement. Avec notre auteur sénégalais, nous avons déjà abordé le thème du déracinement géographique et symbolique, dans Les Traces de la meute notamment, déracinement qu'il fait d'ailleurs perdurer jusqu'aux années 70, aussi



bien pour les lycéens que pour les étudiants. Il nous parle en effet de jeunes filles envoyées internes dans des lycées lointains, d'étudiants qui partent six ou sept ans étudier en Europe.

Les effectifs : Ils évoluent d'une vingtaine d'élèves dans une école pour le début du siècle à plus de 200 vers 1950. Dans les années 60-70, il est question de 80 élèves pour une division. En 1995, on s'inquiète pour la Guinée, comme pour le Sénégal, des doubles vacances de 80 à 100 élèves attribuées aux instituteurs et du fait que la pauvreté gagnant du terrain, l'alphabétisation régresse.

Les maîtres : On voit l'évolution du statut des indigènes au cours des décennies. Ils passent de moniteur de l'enseignement primaire à instituteur-adjoint, puis à instituteur. En 1960, à l'école élémentaire et primaire, les maîtres sont peu formés et peu performants. Nombre de vieux missionnaires-enseignants seraient sans doute plus à leur place dans une église que dans une école.

Le matériel scolaire : Il est assez rudimentaire au début du siècle. Toutefois, dans le baluchon du jeune scolarisé cohabitent deux cultures. En effet, on y trouve en vrac des crayons, des cahiers, des arachides et des patates douces. Plus tard, concernant la tenue, le jeune écolier est souvent mal à l'aise dans son vêtement européen qui l'engonce pour le jeu et le coupe de ses camarades vêtus de façon traditionnelle. De plus, on insiste beaucoup sur la pauvreté des établissements scolaires.

Les comportements, contenus et méthodes

Les comportements : En 1910, le corps de l'écolier est pris en charge et mis sous tension dès qu'il entre dans l'école. On lui impose le garde-à-vous rituel et la station bras tendus. En 1925, on utilise le port du «symbole» pour soumettre l'écolier, brimade physique et morale liée à l'interdit de la langue maternelle. En 1940, ce sont les coups de bâtons qui sont fréquents en classe. En 1957, on est rossé à longueur de journée scolaire.

L'enseignement : Vers 1920, le jeune écolier reçoit un enseignement pour le moins minimaliste. Plus tard, un personnage ayant fréquenté l'école coloniale constate qu'il va devoir combler de nombreux manques dans son éducation, revenir à l'irremplaçable cosmogonie naturelle, aux secrets des ancêtres... On perçoit très tôt le désir d'enseigner dans la langue natale, dans son langage propre, par opposition aux «signes empoisonnés» d'une autre civilisation. Toute l'éducation fonctionne en mémoire auditive, on répète des «refrains» jusqu'à saturation, c'est le règne absolu du béhaviorisme. Boubacar Boris Diop aborde peu les techniques d'enseignement de l'époque coloniale.

La langue : Rejoignant les préoccupations de Bernard Dadié^x, de Williams Sassine^y, Boubacar Boris Diop rappelle de son côté que l'entrée en poésie, en littérature, des écoliers de 1955, dont il était, s'est faite en français. Pour l'enseignement en langue française Boubacar Boris Diop voit toujours deux camps opposés ; il fait dire au jeune Mansour, qu'inconsciemment, l'emploi de la langue française est toujours une preuve de respectabilité ; il s'interroge, en ces temps de mondialisation, sur l'avenir de la langue américaine sur le continent africain.

La perception de l'école - valeurs et significations.

Les élèves : Des années 1920 aux années 1940, les romanciers présentent des élèves ayant globalement une perception positive de l'école, s'inquiétant pour leur avenir. Cependant, les échecs sont nombreux et entraînent souvent la désocialisation. A la jonction de la culture africaine et de la culture coloniale, pour les élèves, il existe deux aspects contradictoires dont ils sont souvent conscients : d'un côté, un aspect positif en termes de parcours individuel, de possibilité d'ascension sociale (en 1950, diplôme est synonyme de pouvoir), de l'autre, un aspect négatif en ce sens que l'école tend à gommer la culture première, qu'elle entraîne une déculturation inéluctable.

Les familles : Dans les familles, les avis sont souvent partagés d'un sexe à l'autre : dans l'ensemble, les pères sont plutôt favorables à l'école coloniale, ils y voient généralement une chance d'avenir pour leurs enfants, les mères, elles, préféreraient souvent garder leurs petits plus longtemps, pour elles, l'école est toujours synonyme de souffrance, de précoce et durable séparation. Une autre opposition se perçoit aussi, celle qui sépare les jeunes et les vieux. On retrouve chez Boris Diop les mêmes observations que chez ses prédécesseurs concernant l'impact de l'école dans les familles, les tiraillements entre les pères et les mères, l'idée que le groupe-classe a remplacé la classe d'âge dont les membres étaient liés par les rites initiatiques traditionnels.



La société : Plus largement, au-delà du cercle parents-élèves intimement liés à la sphère de l'école au quotidien, dans la communauté au sens large, les représentants du politique, du religieux et du culturel perçoivent souvent l'école coloniale comme une menace quant à leur pouvoir, en sorte que, plutôt que de la combattre de front, ils préfèrent l'assimilation. Il semble bien que la société africaine tout entière ait souvent appréhendé l'école coloniale comme un mal social nécessaire. La fascination pour l'école des Blancs est certaine. L'école est l'affaire de tous, elle apporte la notoriété. Cependant, cette notoriété est relativisée, en effet, les premiers emplois en sortant de l'école sont souvent peu gratifiants. Néanmoins, à la fin des années 1940, l'école aura produit quelques ethnologues, instituteurs, imprimeurs, chercheurs, écrivains... Dans les années 1960, ceux qui sont allés à l'école réussissent socialement, ceux qui ne l'ont pas fréquentée sont exploités par leurs propres frères.

Chez Boris Diop, il est question pour les années 1960-1970 de cours du soir servant d'ascenseur social. Pour l'année 1980, qui marque l'apogée des progrès de la scolarisation, il nous parle encore de licences menant à l'enseignement, d'étudiantes heureuses d'être devenues professeurs de lycée, d'avoir accédé à une situation enviable. Après quoi, toujours chez Boris Diop, les années 1980, dont certaines furent des «années blanches», connaîtront la stagnation, puis la régression en matière de scolarisation, on sait qu'elles auront à faire face à nombre de grèves étudiantes, que nombre de sessions d'examens universitaires seront annulées ou reportées, on sait qu'elles verront la désillusion s'installer quant au rôle d'ascenseur social des diplômés universitaires.

Les intellectuels : Nombre d'entre eux ont une vision particulière de l'école dont ils sont issus. Ils se doivent entièrement au service de leurs frères moins instruits, ils doivent lutter sans cesse pour leur liberté. Après 1968, certains chefs d'état peu soucieux de démocratie veulent soit utiliser soit exterminer les étudiants diplômés, futurs intellectuels du pays. Ce n'est pas Boubacar Boris Diop qui s'opposerait à cet engagement nécessaire des intellectuels africains aux côtés de leurs frères plus démunis.

L'identité : En termes d'incidences sur l'identité des Africains, l'école entraîne de graves séquelles. On constate un phénomène de dépersonnalisation, des copies conformes du colonisateur. Des jeunes filles ayant fréquenté l'école veulent choisir leur époux remettant en cause l'institution du mariage dans sa forme traditionnelle. On perçoit aussi de nouvelles conceptions de l'hygiène, de la santé. Globalement, il devient de plus en plus difficile de mettre un nom sur les personnes, de définir leur appartenance à un groupe précis. L'écartèlement culturel perdure à la fin des années 60. Plus près de nous, on voit encore les incidences de l'école sur l'identité africaine : le Noir devient Toubab, il y a les Toubabs-Noirs, l'ancienne génération, et les Noirs-Toubabs, la nouvelle génération ; celui qui a étudié en Europe sait faire preuve d'esprit cartésien, mais fait toujours confiance au griot ; on accepte ceux qui sont allés à l'école à condition qu'ils soient fidèles aux valeurs ancestrales. Tel Africain se rend compte que son regard d'homme sur les femmes a changé : il est conscient d'avoir acquis une nouvelle esthétique féminine ; tel autre ne sait plus qui furent ses ancêtres... à moins que ce ne fussent des blancs ; tel autre encore affirme que l'on peut apprendre sans oublier, et même que l'on peut apprendre de nouveau ce qui a été oublié...

Sur ce dernier point Boubacar Boris Diop partage le même optimisme, il met en scène des étudiants capables de s'organiser face aux institutions étatiques depuis 1968 et des étudiantes émancipées que l'on reconnaît à leur apparence physique.

Quant aux conjectures concernant le XXI^{ème} siècle, la période allant de 2018 à 2063 dans les fictions de Boubacar Boris Diop, elles ne sont pas très optimistes : notre auteur y prévoit des milliers de chômeurs diplômés. L'école aura donc amené l'émergence de nouvelles catégories sociales, les «docteurs clochards» de l'an 2000, entre autres, dont parle Paul Tedga dans son essai, Enseignement supérieur en Afrique noire Francophone, la catastrophe ?^{xii}, p.185. L'absence d'école aussi : vauriens, fumeurs de chanvre, alcooliques... Pour ce qui est de la bourgeoisie d'état, son but est de préserver ses positions privilégiées, de permettre à ses enfants de la rejoindre dans son univers préservé, via l'école, le collège, le lycée, l'université.

La spiritualité : Le processus est du même ordre. Les Noirs se plaignent du fait que les Blancs ne comprennent rien à leur sagesse. Il est question du poison colonialiste : avoir accepté de se prosterner devant des dieux étrangers, avoir envisagé de gratter sa peau noire, de décréper ses cheveux, au lieu de transmettre les voix des ancêtres. La réussite aux examens reste liée aux croyances et pratiques ancestrales et l'on conseille aux cadres d'aller s'asseoir auprès des anciens. L'école des Blancs est souvent perçue négativement, il n'en sort que des mécréants. On se plaint de ne plus être élevé dans les valeurs de son pays. Ceux qui vont à l'école coloniale apprennent toutes les façons de «lier le bois au bois», mais ce qu'ils apprennent vaut-il ce qu'ils oublient ?



Le thème de la sagesse ancestrale, des secrets des anciens, des cosmogonies africaines, des racines indispensables, nous l'avons également noté chez Boubacar Boris Diop, thème qu'il ne cesse jamais de ressasser, entièrement lié à son obsession du recours au mythe, dans *Le Cavalier et son ombre* tout particulièrement, avec le personnage tragique de Khadidja, sœur lointaine du Samba Diallo de *L'Aventure ambiguë* de Cheikh Hamidou Kane. Dans *Les Tambours de la mémoire*, le féticheur Thiémoko, face au jeune homme Fadel, constate avec regret que l'enseignement donné à l'école exclut l'existence des djinns, il s'exclame : "Ça se voit qu'on ne vous apprend rien à l'école!"^{xviii}; un étudiant, dans *Le Cavalier et son ombre*, est pris à parti par la rue parce que, devenu rationnel comme les Blancs, il refuse d'admettre que les statues marchent^{xvii}. Et Boubacar Boris Diop de prêcher encore et toujours pour le recours aux mythes, seul moyen pour les Africains de retrouver leurs vraies racines, de recouvrer leur identité, leur spiritualité.

BIBLIOGRAPHIE

BURKINA FASO

- Ilboudo, P. C. (1987). *Adama ou La Force des choses*. Paris : Présence Africaine.
- Nazi, B. (1962). *Crépuscule des temps anciens, chronique*. Paris : Présence Africaine.

CAMEROUN

- Beti, M. (1974). *Les deux mères de Guillaume Ismaël Dzwatama futur camionneur*. Paris : Buchet-Chastel.
- Beti, M. (1976). *Mission terminée*. Paris : Buchet-Chastel.
- Beti, M. (1956). *Le pauvre Christ de Bomba*. Paris : Présence Africaine.
- Beti, M. (1974). *Remember Ruben*, Paris, : éd.10/18.
- Beti, M. (1999). *Trop de Soleil tue l'amour*. Paris : Editions Julliard.
- Beti, M. (2000). *Branle-bas en noir et blanc*. Paris : Editions Julliard.
- Boto E. (1954). *Ville cruelle*. Paris : Editions Africaines. (Mongo Béti comme Eza Boto sont des pseudonymes de Biyidi Alexandre).
- Beyala, C. (1994) *Assèze l'Africaine*. Paris : Albin Michel.
- Oyono, F. (1960). *Chemin d'Europe*. Paris : Julliard.

CONGO

- Lopes, H. (1971). *Tribaliques*. Paris : Editions CLE/Presses Pocket.
- Lopes, H. (1982). *Le Pleurer-Rire*. Paris : Présence Africaine.
- Lopes, H. (1997). *Le Lys et le flamboyant*, Paris : Seuil.
- Labou Tansi, S. (1983). *L'Anté-peuple*. Paris : Seuil.
- Labou Tansi, S. (1979). *La Vie et demie*. Paris : Seuil.

COTE D'IVOIRE

- Ake, L. (1960). *Kocoumbo l'étudiant noir*, Paris, Flammarion. Grand Prix de l'Afrique noire.
- Dadie, B. (1953). *Climbié*, in *Légendes et poèmes, (Afrique debout!, Légendes africaines, Climbié, La Ronde des jours)*, Paris, Seghers.
- Kourouma, A. (1998). *En attendant le Vote des bêtes sauvages*. Paris : Editions du Seuil.
- Kourouma, A (2000). *Allah n'est pas obligé*. Paris : Editions du Seuil.

GUINEE

- Laye, C. (1953). *L'Enfant noir*. Paris : Presses Pocket.
- Laye, C. (1978). *Le Maître de parole*. Paris : Plon.
- Sassine, W. (1973). *Saint Monsieur Baly*. Paris : Présence Africaine.

MALI

- Bâ, A. H. (1973) *L'étrange Destin de Wangrin ou les Roueries d'un interprète africain*. Paris : Union Générale d'Éditions.
- Bâ, A. H. (1991). *Amkoullel, l'enfant peul, Mémoires, (tome 1)*, Arles : Actes Sud.
- Bâ, A. H. (1994). *Oui mon commandant !* Arles : Actes Sud.
- Bâ, A. H. (1957). *Badian Seydou, Sous l'Orage*. Paris : Présence Africaine.
- Diabate, M. M. (1979). *Le Lieutenant de Kouta*. Paris : Hatier.
- Diabate, M. M. (1980). *Comme une Piquêre de guêpe*. Paris : Présence Africaine.
- Diabate, M. M. (1982). *Le Boucher de Kouta*. Paris : Hatier.
- Diabate, M. M. (1985). *L'Assemblée des Djinns*. Paris : Présence Africaine.
- Konate, M. (1981). *Le Prix de l'âme*. Paris : Présence Africaine.



- Ouologuem, Y. (1968). Le Devoir de violence. Paris : Seuil.
- Traore, I. S. (1982). Jigi-N'Tan, Les Ruchers de la capitale. Paris : L'Harmattan.
- Seydou, T. (1975). 25 Ans d'escalier ou la vie d'un planton. Dakar, Abidjan : N.E.A.

NIGER

- Hama, B. (1968). Rencontre avec l'Europe. Paris : Présence Africaine.

SENEGAL

- Bâ, M. (1980). Un chant écarlate. Dakar : N.E.A.
- Bâ, M. (1979). Une si longue lettre. Dakar : N.E.A.
- Diallo, B. (1926). Force-Bonté, Paris : Les Nouvelles Editions Africaines.
- Diallo, N. (1975). De Tilène au plateau, une enfance dakaroise, autobiographie. Dakar, Abidjan : N.E.A.
- Diop, B. B. (1981). Le Temps de Tamango suivi de Thiaroye terre rouge. Paris : L'Harmattan.
- Diop, B. B. (1990). Les Tambours de la mémoire, Paris : L'Harmattan.
- Diop, B. B. (1993). Les Traces de la meute. Paris : L'Harmattan.
- Diop, B. B. (1997). Le Cavalier et son ombre. Paris : Stock.
- Diop, B. B. (2000). Murambi, le livre des ossements. Paris : Stock.
- Fall, A. S. (1986). La Grève des Bâttu. Dakar, Abidjan, Lomé : Les Nouvelles Editions Africaines.
- Fall, A. S. (1987). L'Ex-Père de la nation. Paris : L'Harmattan.
- Kane, C. H. (1961). L'Aventure ambiguë. Paris : Julliard.
- Kane, C. H. (1995). Les Gardiens du temple. Paris : Stock.
- Sadj, A. (1953). La belle Histoire de Leuk-le-Lièvre, conte, en collaboration avec Léopold Sédar Senghor. Dakar : N.E.A. (distribué par Présence Africaine).
- Sadj, A. (1965). Tounka, une légende de la mer, nouvelle dédiée à Ousmane Socé. Paris : Présence Africaine.
- Seck, M. (2000). Cicatrices pour demain. Paris : L'Harmattan.
- Sembene, O. (1960). Les Bouts de bois de Dieu, Banty Mam Yall. Paris : Presses Pocket.
- Sembene, O. (1961). Voltaïque, suivi de La Noire de... Paris : Présence Africaine.
- Sembene, O. (1964). Référendum. Paris : Présence Africaine.
- Sembene, O. (1965). Le Mandat, suivi de Véhi Ciosane ou Blanche Genèse. Paris : Présence Africaine.
- Sembene, O. (1995). Xala. Paris : Présence Africaine.
- Sembene, O. (1996). Guelwaar. Paris : Présence Africaine.

REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO: ex ZAIRE

- Ngal, M. a M. (1984). Giambatista Viko. Paris : Hatier.

GUADELOUPE

- Conde, M. (1986). Moi, Tituba sorcière noire de Salem. Paris : Mercure de France.
- Conde, M. (1984). Ségou, Les murailles de la terre. Paris : Editions Robert Lafont,
- Conde, M. (1989). Traversée de la mangrove. Paris : Mercure de France.

MARTINIQUE

- Chamoiseau, P. (1986). Chronique des sept misères. Paris : Gallimard.
- Chamoiseau, P. (1990). Une Enfance créole I, Antan d'enfance. Paris : Gallimard.
- Chamoiseau, P. (1992). Texaco. Paris : Gallimard.
- Chamoiseau, P. (1994). Une Enfance créole II, Chemin-d' école. Paris : Gallimard.
- Confiant, R. (1985). Chimères d'En-Ville. Paris : Flammarion. (Traduit du créole par Arsaye, J.-P., titre original: Bitako-a).
- Warner-Vieyra, M. (1985). Juletane. Paris : Présence Africaine.
- Warner-Vieyra, M. (1988). Femmes échouées. Paris : Présence Africaine.

NOTES

¹En 1920, un instituteur, Amadou Mapaté Diagne, issu d'une des premières promotions de l'Ecole Normale de Saint-Louis, est l'auteur d'un livre de commande, entre roman et nouvelle, *Les trois Volontés de Malik*, Paris, Larose, dans lequel il présente un héros, Malik, fasciné par l'école française, vecteur de progrès libérateur. Cet écrit constitue le premier texte romanesque en langue française et sera suivi d'autres romans similaires tel *Force-bonté* que Bakary Diallo fait paraître en 1925 (Paris, Rieder et Cie), ouvrage pour lequel l'administrateur colonial Jean-Richard Bloch signe l'avertissement. L'auteur se réfère bien entendu à la force et à la bonté de la France.



^{II}D'une manière générale, les romans de revendication des années 50, ceux du Camerounais Mongo Béti, du Malien Seydou Badian ou de l'ivoirien Bernard Dadié, pour ne citer qu'eux, sont écrits dans une langue très classique. La période qui s'étend de 1960 à 1970 marque une étape conquérante de revendication identitaire et une africanisation du discours : "un sourire "patate-piment" " de Ousmane Sembene ou encore "fondu comme "karité au soleil.", Xala, Paris, Présence Africaine, 1995, pp. 65 et 146.

^{III}Quelques romans initiateurs de ce tournant : Yambo Ouologuem, *Le Devoir de violence*, prix Renaudot, Paris, Seuil, 1968, Sony Labou Tansi, *La Vie et demie*, Paris, Seuil, 1979, Henri Lopès, *Le Pleurer-rire*, Paris, Présence africaine, 1982.

^{IV}Lucien Goldmann, *Pour une Sociologie du roman*, Paris, Gallimard, 1964.

^VRoger Mucchielli, *L'Analyse de contenu des documents et des communications*, Paris, E.S.F. 1991.

^{VI}Judith Delozier, *Le Corps, le Cœur et l'Âme: l'Intégration, modèles transculturels*, Bruxelles, Institut Ressources, 1994, intervention traduite par Gérard De Bæck. L'auteur, analysant les phénomènes transculturels, adopte à la suite de Gregory Bateson les six niveaux logiques de culture suivants: environnement, comportements, capacités, valeurs et significations, identité et enfin, spiritualité.

^{VII}Personnage emblématique des *Tambours de la Mémoire* de Boubacar Boris Diop.

^{VIII}Les auteurs, les pays, les époques sont multiples. Pour ceux qui s'approchent de l'autobiographie comme le malien Amadou Hampâté Bâ ou le guinéen Camara Laye et également pour les romans de combat, situés autour de 1950, comme ceux de Mongo Béti ou Seydou Badian, les références à l'école sont très nombreuses et les descriptions détaillées.

^{IX}En publiant *Amkoullel, l'enfant peul* en 1991, Amadou Hampâté Bâ nous présente avec gaieté un petit écolier du début du siècle, bien loin des souffrances et humiliations subies par les jeunes héros des romans de combat des années 50, comme *l'enfant noir* de Camara Laye ou *Climbié* de Bernard Dadié.

^XBernard Dadié signe avec *Climbié*, Paris, Seghers, 1953, un roman exprimant avec «le symbole», outil coercitif de l'école de Jules Ferry, la violence psychologique faite au jeune enfant à qui l'on impose la langue française. Boris Diop écrira un article où il mentionnera, à propos de son expérience scolaire, ce petit objet humiliant que l'enfant fautif d'avoir parlé sa langue maternelle devait porter autour du cou, s'exposant ainsi aux moqueries de ses camarades.

^{XI}"Tout cela m'incite à repenser aux problèmes d'alphabétisation dans une langue nationale. Il convient dès à présent de tenir un congrès d'enseignants, de pédagogues, de linguistes, d'historiens, de sociologues, pour mettre au point une telle réforme." Williams Sassine, *Saint Monsieur Baly*, p.158.

^{XII}Paul Tedga, *Enseignement supérieur en Afrique noire francophone: la catastrophe ?*, Paris, L'Harmattan, Abidjan, P.U.S.A.F., 1988, 224 p., p. 185.

^{XIII}Boris Diop, *Les Tambours de la mémoire*, p.83.

^{XIV}Boris Diop, *Le Cavalier et son ombre*, p. 144.