

LANGUE, POUVOIR ET SOUVERAINETE DU SAVOIR DANS NERVOUS CONDITIONS DE TSITSI DANGAREMBGA : REPENSER LA DOMINATION EPISTEMOLOGIQUE EN AFRIQUE POSTCOLONIALE

Brin Anzoumanan SOUHALÉO

Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan (Côte d'Ivoire)

brin.ousmane@gmail.com

(+225 47522013)

Résumé

Cet article examine les liens entre langue, pouvoir et production du savoir dans Nervous Conditions de Tsitsi Dangarembga, en inscrivant le roman dans les débats contemporains sur la souveraineté épistémique africaine. S'appuyant sur la théorie postcoloniale et la critique littéraire, l'étude explore comment la domination linguistique contribue à la reproduction des structures de pouvoir coloniales et façonne les conditions de production, de validation et de transmission du savoir dans les sociétés africaines postcoloniales. L'analyse démontre d'abord que le système scolaire colonial fonctionne comme un puissant instrument de diffusion des valeurs occidentales en associant l'anglais à l'éducation, à la modernité, à la mobilité sociale et à la réussite intellectuelle, tout en reléguant le shona à la sphère privée et domestique. Cette hiérarchie linguistique encourage l'intériorisation des normes coloniales et contribue à la marginalisation des systèmes de savoir ancrés dans les langues et les traditions culturelles africaines. Les conflits épistémologiques et identitaires incarnés par plusieurs personnages clés remettent également en cause l'idée que la légitimité intellectuelle découle uniquement de l'éducation formelle. Cette étude soutient par ailleurs que le roman dépasse la simple critique de la domination coloniale pour proposer une réflexion sur les possibilités d'autonomie intellectuelle africaine. En intégrant des éléments linguistiques et culturels shona à un récit en anglais, Dangarembga crée une forme d'hybridité linguistique qui réapproprie et valorise les ressources épistémiques locales. Le roman défend ainsi une conception pluraliste du savoir, ancrée dans le dialogue entre les traditions intellectuelles africaines et les systèmes de connaissances mondiaux. Ce faisant, il présente la diversité linguistique comme une condition essentielle à la souveraineté et à la justice cognitive dans l'Afrique contemporaine.

Mots-clés : souveraineté épistémique, langues africaines, colonialisme, production de connaissances, éducation

Abstract

*This article analyzes the relationships between language, power, and knowledge production in Tsitsi Dangarembga's *Nervous Conditions*, situating this novel within contemporary debates on African epistemic sovereignty. Drawing on postcolonial theory and literary criticism, the study demonstrates how linguistic domination contributes to the reproduction of power structures inherited from colonialism and influences the mechanisms of knowledge production, legitimation, and transmission in postcolonial African societies. The analysis first highlights the role of the colonial education system in disseminating Western values. By associating English with education, modernity, social mobility, and intellectual success, this system contributes to relegating Shona to the private and familial sphere. This linguistic hierarchy fosters the internalization of colonial norms and contributes to the marginalization of knowledge rooted in African languages and cultural traditions. The study also shows that the identity and epistemological conflicts experienced by several characters challenge the idea that intellectual legitimacy derives exclusively from formal education. Through their journeys, Dangarembga highlights the importance of alternative forms of knowledge grounded in lived experience, collective memory, and local traditions. Furthermore, the novel goes beyond simply denouncing colonial domination to offer a broader reflection on the possibilities of African intellectual autonomy. By integrating Shona linguistic and cultural elements into a narrative written in English, Dangarembga creates a form of linguistic hybridity that values and rehabilitates local epistemic resources. The novel thus defends a pluralistic conception of knowledge based on dialogue between African intellectual traditions and global knowledge systems. It presents linguistic diversity as an essential condition for epistemic sovereignty and cognitive justice in contemporary Africa.*

Keywords: epistemic sovereignty, African languages, colonialism, knowledge production, education,

Introduction

Selon Adama Coulibaly, « la mobilité crée le monde » (2015: 7) et cette création du monde ne se fait pas sans la rencontre de différentes cultures. Durant ces dernières années, l'attention s'est accrue sur le rôle des langues africaines dans les débats relatifs à la production du savoir, au développement de l'éducation et à la décolonisation des systèmes intellectuels sur le continent. Autrefois cantonnées aux sphères domestiques, communautaire et culturelle, les langues africaines sont de plus en plus considérées comme des vecteurs potentiels de création, de diffusion et de validation des connaissances. Dans un monde

marqué par l'intensification des échanges intellectuels et la circulation rapide de l'information, la langue est devenue un enjeu central des discussions sur la place de l'Afrique dans l'économie mondiale du savoir.

Ce débat est étroitement lié aux questions de souveraineté scientifique et épistémique. La capacité d'une société à produire des connaissances, à définir ses propres priorités de recherche et à participer aux échanges intellectuels internationaux est une composante essentielle de son autonomie. Pourtant, des décennies après l'indépendance politique, la plupart des institutions éducatives et universitaires africaines continuent de fonctionner principalement à travers les langues héritées du régime colonial. L'anglais, le français et le portugais demeurent les principales langues d'enseignement, de recherche et de publication scientifique. Si ces langues facilitent la communication internationale, leur domination persistante soulève d'importantes questions quant aux conditions de production et de légitimation du savoir. Dans quelle mesure une véritable souveraineté épistémique peut-elle être atteinte lorsque les principaux outils de production du savoir restent profondément ancrés dans l'héritage colonial ?

Bien que ces problématiques soient souvent abordées sous l'angle de la linguistique, de la sociologie ou des sciences de l'éducation, la littérature offre un espace particulièrement précieux pour explorer les réalités vécues de la domination linguistique et ses implications plus larges. Les textes littéraires rendent compte de la manière dont les rapports de pouvoir liés au langage sont vécus, intériorisés, négociés et parfois contestés au sein des sociétés postcoloniales. À cet égard, l'œuvre de l'écrivaine zimbabwéenne Tsitsi Dangarembga offre un cadre riche pour examiner les intersections entre langage, pouvoir et savoir. Dans son ouvrage *Nervous Conditions* (1988), Dangarembga met en scène des personnages dont les vies sont façonnées par la rencontre entre les systèmes de savoirs autochtones et les structures éducatives héritées du colonialisme britannique. Les expériences de ses personnages éclairent les tensions complexes qui émergent de la collision de différents mondes linguistiques et épistémologiques.

Cet article examine donc comment cet ouvrage de Dangarembga représente la relation entre langue, pouvoir et production du savoir

dans l'Afrique postcoloniale. Comment la domination linguistique s'articule-t-elle au sein du récit ? De quelle manière les choix et les expériences linguistiques des personnages reflètent-ils des structures de pouvoir plus larges ? Et dans quelle mesure cet ouvrage peut-il être lu comme une contribution littéraire aux débats contemporains sur la souveraineté épistémique africaine ?

L'argument central avancé ici est que la domination linguistique fonctionne comme un mécanisme clé par lequel les formes coloniales de domination épistémologique sont maintenues et reproduites dans les sociétés contemporaines. En privilégiant l'anglais sur le shona et en liant la mobilité sociale à la maîtrise de la langue coloniale, Dangarembga met en lumière les processus par lesquels certaines formes de savoir acquièrent une plus grande légitimité que d'autres. Cependant, l'ouvrage ne se contente pas de révéler des rapports de pouvoir inégaux, il ouvre également un espace pour repenser la valeur des systèmes de savoir marginalisés et pour imaginer des formes alternatives d'action intellectuelle ancrées dans les réalités africaines.

Cette étude cherche à démontrer que la question linguistique dépasse largement les préoccupations culturelles ou identitaires et se situe au cœur des enjeux contemporains de la souveraineté scientifique en Afrique. Sur le plan méthodologique, elle s'appuie sur les apports de la théorie postcoloniale et de la critique littéraire. Nous examinerons d'abord comment le langage opère comme instrument de domination dans l'univers fictionnel de Dangarembga. Nous explorerons ensuite les conflits épistémologiques et identitaires incarnés par les personnages principaux, avant de démontrer comment ce roman peut être appréhendé comme un espace littéraire de réflexion sur les potentialités et les enjeux de la souveraineté du savoir dans l'Afrique contemporaine.

I. La langue comme instrument de domination dans l'univers fictionnel de dangarembga

Dans *Nervous Conditions* de Tsitsi Dangarembga, l'école coloniale apparaît comme l'une des principales institutions de diffusion des valeurs occidentales et des idéologies coloniales. Loin d'être un simple

lieu d'instruction, elle constitue un puissant mécanisme de remodelage des relations sociales, des identités culturelles et des systèmes de savoir au sein de la société zimbabwéenne dépeinte dans le roman. Par le biais de l'éducation missionnaire, les autorités coloniales instaurent un cadre où l'anglais occupe une place privilégiée, tandis que les langues autochtones sont progressivement marginalisées.

Cette hiérarchie linguistique se reflète dans l'association constante de l'anglais avec l'éducation, le progrès, la modernité et l'ascension sociale. Dès leur plus jeune âge, les personnages comprennent que la maîtrise de l'anglais est quasiment indispensable pour accéder aux opportunités éducatives et aux avantages offerts par le système en place. Comme l'explique Frantz Fanon dans *Peau noire, masques blancs* (1952), parler la langue du colonisateur signifiait souvent intérioriser une partie de son univers culturel et symbolique. À l'inverse, le shona se retrouve de plus en plus confiné aux espaces domestiques et communautaires, perdant sa valeur institutionnelle malgré son rôle central dans la vie quotidienne et la transmission culturelle.

L'école devient ainsi un lieu crucial où se construisent et se renforcent les distinctions symboliques entre les langues. Jeremiah décrit ce phénomène en ces termes :

Do you see him? Observe him well. He has returned appeased, having devoured English letters with a ferocious appetite! Did you think degrees were indigestible? If so, look at my brother. He has digested them ! If you want to see an educated man, look at my brother, big brother to us all ! (...) Truly our prince has returned today ! Full of knowledge. Knowledge that will benefit us all ! (Nervous Conditions, p.36).

En présentant l'anglais comme la langue légitime du savoir et de la réussite intellectuelle, l'éducation coloniale dévalorise simultanément les systèmes de connaissances ancrés dans les langues africaines. La domination linguistique dépasse donc le cadre de la communication elle-même, contribuant à un processus plus large de marginalisation

épistémologique qui façonne les perceptions collectives de la valeur, de l'intelligence et de l'autorité.

Ce passage démontre également que la langue fonctionne non seulement comme un moyen de communication, mais aussi comme un puissant marqueur de statut social. Le personnage de Babamukuru décrit dans cet extrait illustre cette dynamique. Grâce à ses réussites scolaires et à sa maîtrise de l'anglais, il accède à une position d'influence au sein de la mission et suscite l'admiration de sa famille et de sa communauté. Son retour de l'étranger est célébré car son éducation symbolise la réussite au sein de l'ordre social.

Le prestige associé à l'éducation occidentale influence profondément les aspirations des jeunes générations comme l'indique cet autre passage :

I shall no longer be Jeremiah's son,' he shouted, speaking my father's name in such derogatory tones that for once I was up in arms on my father's behalf. 'I shall wear shoes and socks, and shorts with no holes in them, all brand new, bought for me by Babamukuru. He has the money. I will even have underwear – a vest and pants. I shall have a jersey in winter, and probably a blazer too. I shall stop using my hands to eat. I will use a knife and fork (*Nervous Conditions*, p.48).

Pour Nhamo, l'école représente une voie de sortie de la pauvreté et un moyen de transformer sa condition sociale. À mesure qu'il s'intègre au milieu éducatif de la mission, sa relation avec sa famille, son héritage culturel et sa langue maternelle se modifie progressivement. Plus il s'enfonce dans le système éducatif colonial, plus il s'éloigne des références culturelles qui ont forgé son identité. C'est également le cas pour sa sœur Tambu qui dit :

I was to take another step upwards in the direction of my freedom. Another step away from the flies, the smells, the fields and the rags,

from stomachs which were seldom full, from dirt and disease, from my father's abject obeisance to Babamukuru (Nervous Conditions, p.186).

À travers ces parcours individuels, Dangarembga met en lumière le rôle du langage dans la production et le maintien des hiérarchies sociales. La maîtrise de l'anglais devient une forme de capital symbolique qui distingue ceux qui ont accès au savoir institutionnel et à la mobilité sociale de ceux qui restent exclus de ces opportunités. Le langage, en ce sens, devient une porte d'entrée vers le pouvoir autant qu'un mécanisme de différenciation.

L'aspect le plus persistant de la domination coloniale réside certainement dans sa capacité à s'intérioriser chez les individus qui la subissent. Homi Bhabha soutient en ce sens que « the effect of mimicry ¹on the authority of colonial discourse is profound and disturbing. For in "normalizing" the colonial state or subject, the dream of post-Enlightenment civility alienates its own language of liberty and produces another knowledge of its norms. » (1984 :126). Le pouvoir colonial s'exerce non seulement par le biais des institutions, mais aussi par les attitudes, les perceptions et les aspirations des colonisés. Avec le temps, les personnages finissent par intégrer la croyance que la langue du colonisateur est intrinsèquement supérieure aux langues locales. C'est pourquoi Alexis De Canck estime que « l'école, telle qu'elle est donnée dans les communautés autochtones, représente un héritage historique des institutions coloniales» (2008 :40). Paraphrasant Bourdieu et Passeron (1983), elle écrit ceci :

L'école sert à reproduire les rapports de force en maintenant les différentes classes à leurs places, les dominantes en haut, les dominées en bas. Pour ce faire, elle établit imperceptiblement que

¹ Pour Homi Bhabha (1994), le mimétisme "mimicry" est d'une ambivalence notoire. Se référant à Macaulay (1835) qui encourage la formation de personnes « Indian in blood and colour but English in tastes, opinions, morals, and in intellect », Bhabha soutient que le fait de copier la culture, les comportements, les valeurs et les manières du colon pourrait être un couteau à double tranchant. Si d'une part c'est une forme de moquerie de la part des auteurs postcoloniaux pour faire la satire du colon, cela revêt une certaine menace. Comme il le souligne dans *The Location of Culture* : « Mimicry is at once resemblance and menace » (1994 :86)

les valeurs de la classe supérieure, de même que les valeurs de l'école, doivent être assimilées par l'ensemble de la société. L'alignement des valeurs de l'école sur celle des classes supérieures favorise les élèves issus de la classe dominante tandis qu'il constitue un handicap pour ceux issus de la classe dominée (op. cit., pp. 40-41).

Ce processus est particulièrement visible dans le comportement de Nhamo après son entrée chez son oncle Babamukuru. Sa préférence croissante pour l'anglais et sa réticence grandissante à communiquer en shona révèlent une transformation significative de sa perception de lui-même et de son environnement culturel. L'anglais en vient à symboliser l'appartenance à un monde associé au prestige, à la sophistication et à la modernité, tandis que le shona apparaît de plus en plus lié au retard et aux limitations sociales.

Surtout, l'admiration pour la langue coloniale dépasse le cadre de la simple pratique linguistique. Elle englobe des valeurs culturelles plus larges, des comportements sociaux et des définitions de la réussite. En privilégiant systématiquement les normes associées à la culture coloniale, les personnages participent souvent – consciemment ou inconsciemment – à la reproduction des hiérarchies établies par le pouvoir colonial.

Le récit de Dangarembga illustre ainsi comment la domination linguistique opère comme une forme de violence symbolique. Les individus apprennent à évaluer leur propre héritage culturel à travers les systèmes de valeurs imposés par le pouvoir colonial, ce qui engendre souvent des sentiments d'inadéquation ou d'aliénation. La langue devient par conséquent un espace de contestation où se croisent les questions d'identité, d'autorité et de savoir. La lutte pour le langage est aussi une lutte pour savoir qui a le pouvoir de définir la réalité et de déterminer ce qui constitue un savoir légitime. La domination linguistique constitue donc le premier niveau d'un système de contrôle plus vaste qui façonne non seulement les relations sociales, mais aussi les modes de pensée et la production même du savoir dans cet univers fictionnel.

II. Des personnages confrontés à des systèmes de savoir et à des identités contradictoires

Si la domination linguistique constitue l'un des fondements de l'ordre colonial dépeint dans le roman de Dangarembga, ses effets ne sont ni uniformes ni prévisibles. Les personnages réagissent différemment à l'éducation, à la langue et aux valeurs culturelles coloniales, révélant la complexité des rencontres coloniales et leur impact sur les subjectivités individuelles. À travers leurs expériences, Dangarembga explore les tensions qui émergent lorsque les systèmes de savoir autochtones se heurtent aux formes de savoir privilégiées par les institutions coloniales. Les personnages deviennent ainsi des lieux où se négocient et s'affrontent des conceptions concurrentes de l'identité, de l'autorité et de la légitimité intellectuelle.

En tant que protagoniste centrale de la trilogie, Tambudzai incarne les contradictions inhérentes à l'éducation coloniale. Au départ, l'école semble lui offrir une voie vers la libération personnelle. Ayant grandi dans un contexte de précarité économique et d'inégalités entre les sexes, elle perçoit l'éducation comme un moyen d'échapper aux contraintes de son milieu social. L'accès à l'enseignement formel lui promet des opportunités qui lui semblent inaccessibles dans son environnement immédiat.

Cette dimension émancipatrice explique la détermination de Tambudzai à poursuivre ses études malgré les nombreux obstacles rencontrés. Pour elle, la maîtrise de l'anglais et l'accès au savoir institutionnel sont des outils essentiels à son indépendance et à sa mobilité sociale. L'école représente une porte ouverte sur le monde et un espace où la transformation personnelle devient possible.

Pourtant, à mesure que Tambudzai progresse dans le système éducatif colonial, les promesses d'émancipation se complexifient. L'acquisition du savoir s'accompagne de l'adoption progressive de normes culturelles et de systèmes de valeurs extérieurs à sa communauté. Sa mère lui exprime son inquiétude en ces termes :

Tell me, my daughter, what will I, your mother
say to you when you come home a stranger full

of white ways and ideas? It will be English, English all the time. He-e, mummy this, he-e mummy that. Like that cousin of yours. I have seen it happen _ we saw it happen here in our home... (*Nervous Conditions*, p.187).

La réussite scolaire exige souvent la conformité aux attentes des institutions coloniales, créant ainsi une situation où le progrès intellectuel est étroitement lié à l'assimilation culturelle. L'expérience de Tambudzai révèle donc un paradoxe central de l'éducation coloniale. Si elle offre des opportunités et des formes d'émancipation, elle reproduit simultanément des structures de dépendance et renforce les hiérarchies héritées du régime colonial. Son parcours illustre la position complexe de nombreux sujets postcoloniaux, contraints de composer avec la tension entre l'épanouissement personnel et les pressions de l'adaptation culturelle.

Contrairement à Tambudzai, dont la foi dans les promesses de l'éducation demeure relativement forte pendant une grande partie du récit, Nyasha développe très tôt une conscience critique du discours colonial. Ayant passé une partie de son enfance en Grande-Bretagne, elle occupe une position intermédiaire qui lui donne accès à de multiples univers culturels sans pour autant l'empêcher d'appartenir pleinement à aucun d'eux :

It's not England anymore and I ought to adjust. But when you've seen different things you want to be sure you're adjusting to the right thing. You can't go on all the time being whatever's necessary. You've got to have some conviction, and I'm convinced I don't want to be anyone's underdog. It's not right for anyone to be that. But once you get used to it, well, it just seems natural and you just carry on. And that's the end of you. You're trapped. They control everything you do (*Nervous Conditions*, p.119).

Cette expérience l'incite à remettre en question les présupposés inhérents aux récits historiques officiels, aux institutions éducatives et

aux représentations dominantes de l'Afrique. Nyasha prend progressivement conscience des silences, des distorsions et des exclusions qui caractérisent de nombreux récits coloniaux. Plutôt que d'accepter sans esprit critique les formes de savoir héritées, elle cherche à interroger et à contester les catégories par lesquelles le pouvoir colonial définit la réalité.

Sa conscience critique se manifeste à travers ses lectures, sa curiosité intellectuelle et ses fréquentes confrontations avec les figures d'autorité. En questionnant constamment ce qu'on lui enseigne, Nyasha met au jour les contradictions d'un système qui se prétend universel tout en marginalisant les perspectives et les expériences alternatives. Son scepticisme envers les récits officiels reflète une lutte plus large contre la domination épistémologique.

Cependant, cette résistance intellectuelle a un coût personnel. Le refus de Nyasha d'accepter les vérités dominantes la laisse en suspens entre différents cadres culturels : « I am not one of them but I'm not one of you » (*Nervous Conditions*, p.205). Incapable de s'identifier pleinement à la culture occidentale ou aux attentes traditionnelles, elle éprouve un profond sentiment de fragmentation et d'aliénation. Ses luttes psychologiques révèlent les conséquences émotionnelles de vivre entre des mondes épistémologiques concurrents et mettent en lumière les difficultés rencontrées par ceux qui tentent de résister aux structures de pensée héritées.

Parmi les personnages principaux de cet ouvrage, Lucia occupe une place singulière. Contrairement à Tambudzai et Nyasha, elle ne possède pas les diplômes associés à l'enseignement colonial. Pourtant, elle fait preuve d'une remarquable capacité à interpréter les situations, à prendre des décisions éclairées et à défendre efficacement ses intérêts.

À travers ce personnage, Dangarembga remet en question l'idée que le savoir légitime ne peut s'acquérir que par l'éducation formelle. Sa compréhension des relations sociales, des rapports de force et des réalités quotidiennes découle de son expérience vécue plutôt que d'une formation institutionnelle. Cette intelligence pratique lui permet

souvent de percevoir les situations avec plus de lucidité que les personnages ayant reçu une scolarité poussée.

Plutôt que de présenter l'absence d'instruction formelle comme un signe de déficience intellectuelle, ce roman souligne la valeur du savoir acquis hors du cadre scolaire. Lucia incarne des formes de compréhension ancrées dans l'expérience, la mémoire sociale et les interactions quotidiennes. Son personnage suggère que la sagesse et la compétence ne sont pas exclusivement produites au sein des écoles, des universités ou d'autres institutions formelles. Face aux injustices que subissent les femmes dans cette société patriarcale, Lucia refuse de rester dans l'inaction. Elle demande à Maiguru qui a une position respectable parmi les femmes du fait de son éducation et de sa situation familiale plus confortable: « what do we do, Maiguru ? We are looking to you to give us a plan » (NC, p. 140). Dans cet extrait, on note la tentative de rébellion que Lucia initie en invitant les femmes à se mettre en ordre de bataille pour s'opposer au système patriarcal.

Elle s'oriente donc vers celle qui est la plus instruite parmi elles pour planifier une stratégie d'opposition. À travers cette question « what do we do ? », la locutrice refuse la passivité avec laquelle elles ont toujours traité ce système patriarcal. Elle invite les autres à de l'action concrète. Joseph Courtes soutient que « ce type d'énoncé est censé rendre compte du passage d'un état à un autre » (1991 :79). La proposition d'avoir un plan dans « give us a plan » s'avère nécessaire afin de planifier leurs actions pour éviter d'éventuelles erreurs. Lorsqu'elle réalise la passivité des autres, elle prend l'initiative de défier toute seule l'autorité de Babamukuru et des autres figures masculines.

En mettant en avant les atouts de Lucia, Dangarembga élargit le débat sur ce qui constitue un savoir légitime. La trilogie invite les lecteurs à reconsidérer les critères d'évaluation du savoir et à reconnaître la portée intellectuelle de perspectives souvent négligées par les systèmes éducatifs dominants. Ensemble, ces personnages démontrent que les débats sur le savoir dépassent largement le cadre de la salle de classe. Ils abordent des questions plus vastes d'identité, de pouvoir, d'appartenance culturelle et de légitimité intellectuelle, préparant ainsi

le terrain à une réflexion plus approfondie sur la souveraineté épistémique dans l'Afrique contemporaine.

III. Le roman comme lieu de réflexion sur la souveraineté épistémique africaine

Au-delà de sa description des effets de la domination coloniale, ce roman de Dangarembga offre un espace riche de réflexion sur les conditions de l'autonomie intellectuelle africaine. En mettant en scène les tensions entre langues, systèmes de connaissances et visions du monde concurrents, elle invite les lecteurs à reconsidérer les fondements sur lesquels le savoir est produit, transmis et légitimé dans les sociétés postcoloniales. Son écriture dépasse ainsi la critique des structures coloniales pour aborder des questions plus vastes concernant l'agentivité épistémique et la possibilité de reconquérir l'autorité intellectuelle.

Bien que l'anglais soit la langue principale de la narration, l'univers fictionnel de Dangarembga reste profondément marqué par la présence de la langue et de la culture shona. Expressions autochtones, références culturelles et modes de pensée imprègnent le récit, créant un espace où coexistent de multiples cadres linguistiques et culturels. Cette interaction entre les langues reflète les réalités complexes des sociétés postcoloniales, où différents systèmes de signification s'entrecroisent et négocient continuellement les uns avec les autres. Le tableau ci-dessous présente un aperçu non exhaustif de l'amalgame que crée l'emploi des mots et expressions Shona dans le texte de l'auteur :

Mots Shona en italique	Mots Shona non italiciés
pada (p.22)	Lantana, msasa, mopani (p.2)
shumba (p.29)	Matamba, matunduru (p.3)
vakomana, hama dzangu (p.31)	Roora (p.4)
mauya (p.35)	Magrosa (p.4)
hevzo (p.36)	Mukoma (p.5)
mahenu (p.41)	Mhunga and rukueza (p.6)

muera bunga (p. 46)	Aiwa ! (p.16)
Mbodza (p.59) ;	Mutwiwa (p.40)
chikuwa (p.60) ;	Kache ! rwavi mundini kache (p.49)
nyamashewe (p.72) ;	Mazoe (p.74)
rukweza (p.93) ;	Nyamasewe mainini (p.133)
matamba and nhenguni (p.122) ;	Samusha, chiwa (p.161)
hozi (p.126) ;	Muera bonga (p.186)
roora (p.127) ;	Chiwa (p.186)
shena (p.126) ;	
mukwando (p.133) ;	
roora...sekuru (p.139) ;	
makorokoto, makorokoto (p.158) ;	
manhenu ... hani (p. 152)	
babawanguwe (p.173)	
mauya wekunchirungu (p.184)	

On constate que la proportion de mots Shona en italique est sensiblement plus nombreuse que les mots Shona non italiciés. L'intégration d'éléments linguistiques locaux dans un texte en anglais (en italique ou non), illustre une forme d'hybridité linguistique devenue caractéristique de nombreuses traditions littéraires postcoloniales. Plutôt que d'effacer la spécificité culturelle africaine, Dangarembga remodèle la langue coloniale de l'intérieur, permettant aux expériences et visions du monde locales de l'imprégner et de la transformer. L'anglais devient ainsi non seulement un vecteur de l'héritage colonial, mais aussi un médium par lequel les voix africaines peuvent s'exprimer pleinement.

Cette hybridité peut être perçue comme une forme de résistance subtile mais significative. En refusant une assimilation complète aux normes

linguistiques occidentales, Dangarembga affirme la vitalité persistante des identités locales et des traditions culturelles. Le multilinguisme ne relève donc pas d'un simple choix stylistique, mais constitue une stratégie de réappropriation culturelle. Il remet en question les hiérarchies linguistiques établies et crée un espace pour des formes d'expression alternatives qui, autrement, resteraient marginalisées au sein des systèmes de représentation dominants.

Tout au long du roman, les traditions familiales, les pratiques communautaires, les récits oraux et les formes de sagesse héritées occupent une place prépondérante dans la vie des personnages. Dangarembga rappelle sans cesse aux lecteurs que le savoir ne saurait se réduire à ce qui est reconnu ou certifié par les institutions éducatives formelles :

My grandmother, who had been an inexorable cultivator of land, sower of seeds and reaper of rich harvests until, literally until, her very last moment. When I was too small to be anything more than a hindrance in the family fields, I used to spend many productive hours working with my grandmother on the plot of land she called her garden. We hoed side by side strips of land defined by the row of maize plants each carried, I obstinately insisting I could keep pace with her, she weeding three strips to my one so that I could. Praising my predisposition towards working, she consolidated it in me as a desirable habit (*Nervous Conditions*, p. 17).

Il n'est donc pas rare de retrouver des traces de l'histoire dans cette production littéraire. Cela a tendance à semer le doute chez le lecteur qui ne saura pas s'il se trouve face à un « roman historique », ce qui viendrait un tant soit peu concurrencer les livres d'histoire. Umberto Eco (1985) affirmera dans cette optique que «les agissements des personnages servent à mieux faire comprendre l'histoire, ce qui s'est passé, et bien qu'ils soient inventés, ils en disent plus, et avec une clarté sans pareille, sur (...) l'époque, que les livres d'histoire consacrés ». Le lecteur qui se retrouve dans cet univers diégétique fera

nécessairement appel à des connaissances extra diégétiques s'il cherche à comprendre et à vérifier la véracité des événements historiques cités dans ce genre d'œuvre. Comme l'indique Paul Ricœur (1983 : 121), « comprendre un récit, c'est maîtriser les règles qui gouvernent son ordre syntagmatique ».

Les formes de savoir autochtones contribuent de manière substantielle à la compréhension que les personnages ont d'eux-mêmes et de leur environnement social. Les conseils transmis de génération en génération, les expériences collectives et les mémoires partagées constituent de précieuses ressources intellectuelles qui façonnent les identités individuelles et collectives. Ces formes de savoir fonctionnent selon leurs propres logiques et remplissent des fonctions que l'éducation institutionnelle ne peut pas toujours reproduire.

En mettant en avant les traditions orales et les formes de compréhension ancrées localement, Dangarembga remet en question les présupposés hérités des cadres coloniaux qui privilégient les épistémologies occidentales comme normes universelles de vérité. Ce roman incite les lecteurs à remettre en question les critères de validation du savoir et à reconnaître la valeur intellectuelle des perspectives historiquement marginalisées au sein des systèmes éducatifs coloniaux et postcoloniaux.

À cet égard, Dangarembga suggère qu'une véritable autonomie intellectuelle ne peut être atteinte sans la reconnaissance des ressources épistémiques inhérentes aux sociétés africaines elles-mêmes. La reconnaissance des systèmes de savoirs autochtones apparaît comme une étape essentielle vers une compréhension plus inclusive et pluraliste de la production du savoir.

L'une des caractéristiques les plus remarquables du roman de Dangarembga est sa capacité à dépasser la simple dénonciation de l'injustice coloniale. Si l'autrice expose les mécanismes par lesquels opère la domination linguistique et épistémologique, elle invite également à réfléchir à la manière dont de telles structures pourraient être contestées et transformées.

Cette perspective fait fortement écho aux débats contemporains sur la décolonisation des savoirs. La décolonisation n'implique pas nécessairement le rejet des savoirs produits ailleurs ; elle appelle plutôt à un examen critique des rapports de pouvoir qui déterminent quels savoirs sont reconnus, diffusés et légitimés. De ce point de vue, la souveraineté épistémique implique la capacité des sociétés à participer activement à la production mondiale du savoir tout en conservant leur autorité sur leurs propres traditions et priorités intellectuelles.

Au sein de cet ouvrage, la reconquête de la langue, de la mémoire et des savoirs locaux apparaît comme une dimension essentielle de ce processus. Les luttes des personnages révèlent les difficultés à composer avec les structures de domination héritées, mais elles ouvrent également des perspectives de renouveau intellectuel et d'affirmation de soi. En ce sens, l'œuvre de Dangarembga ne se limite pas à l'expérience zimbabwéenne, mais aborde aussi des problématiques plus larges liées à l'éducation, à la recherche et à la production du savoir dans l'Afrique contemporaine.

L'auteure contribue ainsi aux débats actuels sur la manière dont les sociétés africaines peuvent s'intégrer aux réseaux intellectuels mondiaux sans renoncer à leurs propres fondements épistémologiques. Elle invite les lecteurs à envisager des formes de participation à l'économie mondiale du savoir fondées sur la réciprocité plutôt que sur la dépendance, et sur le dialogue plutôt que sur la hiérarchie.

Ce roman suggère que la décolonisation du savoir exige non seulement la reconnaissance de la diversité linguistique, mais aussi la réhabilitation des traditions intellectuelles longtemps marginalisées par les institutions coloniales et postcoloniales. Ce faisant, Dangarembga contribue à un débat plus large sur les possibilités d'autonomie intellectuelle et de justice épistémique dans l'Afrique contemporaine.

Conclusion

Cette étude a exploré les relations complexes entre langue, pouvoir et production du savoir dans *Nervous Conditions* de Tsitsi

Dangarembga. À travers les expériences de personnages tels que Tambudzai, Nyasha et Lucia, le roman révèle comment l'éducation coloniale et la valorisation de l'anglais contribuent à la construction de hiérarchies linguistiques dont les effets dépassent largement le cadre de la communication. La domination d'une langue s'accompagne souvent de la valorisation de formes particulières de savoir, renforçant ainsi les structures persistantes du pouvoir social et intellectuel.

L'analyse a montré que l'auteure propose de multiples réponses à ces hiérarchies héritées. Tambudzai incarne à la fois les opportunités et les contraintes liées à l'éducation occidentale ; Nyasha met à nu les présupposés idéologiques sous-jacents aux récits dominants ; et Lucia démontre la valeur des formes de savoir qui existent en dehors des cadres académiques formels. Ensemble, ces personnages illustrent les tensions vécues par les sujets postcoloniaux qui doivent naviguer entre la participation aux systèmes mondiaux du savoir et la fidélité aux traditions intellectuelles locales.

L'importance de l'œuvre de Dangarembga ne réside pourtant pas uniquement dans sa critique de la domination. Le roman propose également une réflexion stimulante sur la possibilité d'une souveraineté épistémique africaine fondée sur la reconnaissance de la pluralité linguistique et épistémologique. En mettant en avant les langues autochtones, les traditions orales, la mémoire collective et les savoirs ancrés localement, le roman remet en question les définitions restrictives de la légitimité intellectuelle et encourage une conception plus inclusive de ce qui constitue le savoir.

À l'ère de la mondialisation croissante et de l'intensification des échanges scientifiques, technologiques et culturels, la question linguistique revêt une importance stratégique pour l'avenir de l'Afrique. Il ne s'agit ni de substituer les langues africaines aux langues internationales, ni de prôner l'isolement intellectuel, mais plutôt de favoriser un dialogue plus équitable entre les diverses traditions de savoir du monde. Si la maîtrise des langues internationales demeure essentielle à la participation aux débats scientifiques internationaux, la promotion des langues africaines est tout aussi nécessaire à la préservation des cadres conceptuels, des

mémoires culturelles et des systèmes de pensée à travers lesquels les sociétés africaines interprètent le monde et interagissent avec lui.²

La souveraineté du savoir est donc indissociable des langues par lesquelles le savoir est produit, transmis et légitimé. À cet égard, l'œuvre de Dangarembga nous invite à envisager une Afrique pleinement intégrée aux échanges intellectuels mondiaux, tout en restant fermement ancrée dans ses propres ressources linguistiques et épistémologiques. Une telle vision rappelle l'idéal d'échange mutuel exprimé par Léopold Sédar Senghor : un rendez-vous du donner et du recevoir, un monde où l'Afrique n'est pas seulement réceptrice du savoir, mais aussi contributrice au patrimoine intellectuel collectif de l'humanité. La reconnaissance de la diversité épistémique peut donc constituer l'une des conditions essentielles à un ordre du savoir plus inclusif, réciproque et véritablement mondial.

Bibliographie

BHABHA, Homi K., *Les Lieux de la culture : une théorie postcoloniale*, Paris, Payot & Rivages (traduction française), 2007.

BOURDIEU, Pierre, « Le champ littéraire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, cahiers du Grathel, 2015.

COULIBALY, Adama, *Théorie de la mobilité et création littéraire contemporaine*, cahiers du Grathel, 2015.

DANGAREMBGA, Tsitsi, *Nervous Conditions*, London, The Women's Press Ltd, 1988.

DE CANCK, Alexis, « Critique de l'ethnocentrisme scolaire : vers une école faite par et pour les autochtones », Québec, Éditions du CIERA (Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones), 2008. Consulté le 05 juillet 2024, www.ciera.ulaval.ca

ECO, Umberto, *Apostille au "Nom de la rose"*, Paris, Grasset / Le Livre de Poche, 1985.

GREIMAS, Algirdas J. et COURTÉS, Joseph, *Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette / Payot & Rivages, 1991.

² Lors de la préparation de ce manuscrit, l'auteur a utilisé un outil d'intelligence artificielle (ChatGPT) pour la correction linguistique et l'amélioration stylistique. L'auteur a relu et corrigé tous les résultats et assume l'entière responsabilité du contenu de l'article.

RICOEUR, Paul, *Temps et récit*, tome II, Paris, Seuil, 1984 ;
rééd., Paris, Classiques Hachette, 1986.