

# Migrazioni volontarie oltreoceano: l'esempio dell'*instituteur venu d'en-France* nella produzione di Raphaël Confiant

*Michael Lioi*

Università degli Studi di Milano

ORCID: 0009-0005-7359-9346

DOI: 10.54103/milanoup.226.c684

**Abstract:** il contributo esamina la figura dell'*Instituteur venu d'En-France* nel romanzo *La Panse du chacal* di Raphaël Confiant, inserendola nel contesto delle migrazioni volontarie e dello sviluppo dell'istruzione nelle Antille francesi dopo l'abolizione della schiavitù. Attraverso il personaggio di Théophile Leroux, un giovane docente proveniente dalla Francia esagonale, il testo evidenzia la tensione tra la scuola repubblicana e il sistema delle piantagioni, che rappresentano rispettivamente liberazione e sfruttamento. Théophile, emarginato dall'amministrazione coloniale e dai suoi pari, rappresenta il potere sovversivo dell'educazione laica in una società ancora permeata da gerarchie razziali e interessi economici.

**Parole chiave:** Raphaël Confiant, Caraibi francofoni, marginalità, migrazioni, istruzione.

**Abstract:** The essay examines the character of the *Instituteur venu d'En-France* in Raphaël Confiant's novel *La Panse du chacal*, placing him in the context of voluntary migration and the development of education in the French Antilles following the abolition of slavery. Through the character of Théophile Leroux, a young teacher from mainland France, the text highlights the tension between the republican school system and the plantation system, which represent liberation and exploitation respectively. Théophile, marginalised by the colonial administration and his peers, represents the subversive power of secular education in a society still permeated by racial hierarchies and economic interests.

**Keywords:** Raphaël Confiant, French-speaking Caribbean, marginality, migrations, education.

## 1. Introduzione

È ben noto come i fenomeni migratori abbiano da sempre caratterizzato lo sviluppo sociale ed economico dei territori caraibici. La migrazione, dunque, come precisa Reddock (2014: 4), si rivela essere la *conditio sine qua non* per comprendere al meglio queste società. Nel corso dei secoli, le migrazioni che si sono susseguite sono state di natura diversa – volontarie, semivolontarie oppure involontarie – ed esse ci forniscono un quadro completo del sistema sociale nei territori caraibici e in particolare nelle piccole Antille, area geografica che interessa il nostro studio. A questo proposito, ricordiamo brevemente, a scopo introduttivo, i flussi migratori che hanno scandito la cronologia dei territori caraibici.

In un primo momento, che si estende dalla conquista delle Indie occidentali alla prima metà del XVIII secolo, osserviamo due forme di migrazioni distinte: di tipo volontario e involontario. Tra i primi migranti figurano così i coloni europei, coloro che Édouard Glissant (1996: 14) definisce «migranti armati». Questa forma di migrazione è di tipo volontario, dettata dal desiderio – come è ben noto – di conquistare territori ricchi di oro e avviare un processo di evangelizzazione (Todorov 1982: 48). Successivamente, un nuovo flusso di migrazione si sviluppa con l'inizio della tratta atlantica degli schiavi africani, definiti «migranti nudi», spogliati delle loro tradizioni e contro i quali è stato perpetrato il crimine che ben conosciamo (Glissant 1996: 14): questa migrazione è, senza dubbio alcuno, di tipo involontario.

Più tardi, con l'abolizione della schiavitù nelle vecchie colonie francesi, avvenuta nel 1848, si assiste allo sviluppo di nuovi flussi migratori, che vedono principalmente come protagonisti i migranti in provenienza dall'Asia<sup>1</sup>.

## 2. L'immigrazione asiatica in Martinica

L'evento chiave che ha modificato in profondità l'assetto sociale nelle colonie e possedimenti francesi è l'abolizione della schiavitù avvenuta nell'aprile del 1848, da parte del Governo provvisorio, in carica con la caduta della Monarchia di luglio (1830-1848). Tuttavia, l'economia delle isole dipendeva quasi esclusivamente dalla forza lavoro fornita dalla popolazione africana che, però, ormai, affrancatasi dalla schiavitù, diserta il lavoro nei campi di canna da zucchero (Giraud *et al.* 2009: 175).

Si avverte così la necessità di sopperire a questa mancanza di manodopera e per fronteggiare il problema si decide di ricorrere a nuove forme contrattuali: si

---

1 Verso la fine del XIX secolo assistiamo a un ulteriore flusso migratorio proveniente da tre territori: Siria, Libano e Palestina. Questa migrazione, definita “levantine”, è la conseguenza delle difficili condizioni economiche e sociali in Medio Oriente (Lafleur 1999: 25). Precisiamo questo aspetto perché la popolazione siro-libanese costituisce un ulteriore tassello del mosaico creolo antillese.

avvia in questo modo il periodo dell'*engagisme* nelle ex-colonie francesi<sup>2</sup>. A partire da questo momento, nuovi contratti di lavoro vengono stipulati con i migranti provenienti dall'Asia e in particolare dall'India e dalla Cina (Flory 2009: 68)<sup>3</sup>.

Il primo contingente raggiunge il porto di Saint-Pierre, in Martinica, nel maggio del 1853 (Flory 2009: 68): migliaia saranno i lavoratori, costretti dalle difficili condizioni di vita in India, che abbandoneranno la terra natale per raggiungere l'America, che appare ai loro occhi come un vero e proprio Eldorado. Tuttavia, i nuovi migranti entrano presto a far parte di un nuovo sistema di sfruttamento, assimilabile a quello derivato dalla tratta atlantica (Giraud *et al.* 2009: 182-183)<sup>4</sup>. La loro forza lavoro sarà da questo momento impiegata nei campi di canna da zucchero.

Nel panorama letterario postcoloniale che interessa la Martinica, questi eventi sono perfettamente rappresentati. In particolare, in *La Panse du chacal* (2004), Raphaël Confiant ripercorre le principali tappe di questa migrazione verso le Antille francesi e dell'esperienza dei nuovi migranti sull'isola. L'importanza dell'opera è significativa all'interno della letteratura antillese, perché ci permette di svelare il contributo di un ulteriore tassello, l'Indianità, nella costituzione del mosaico creolo, attraverso due generazioni della famiglia Dorassamy, come ricorda Véronique Bragard (2006: 172)<sup>5</sup>. Il romanzo, infatti, traccia il percorso di un giovane Tamil che decide di partire dalla città di Pondicherry per raggiungere l'America.

Il desiderio di questi uomini e queste donne è quello di fuggire dalla miseria indiana (Singaravelou, 1994: 84). Il flusso migratorio, infatti, ha potuto svilupparsi anche grazie ad alcune condizioni avverse alla popolazione locale che, in realtà, si sono rivelate favorevoli agli occhi delle potenze imperiali: Pierre Singaravelou ricorda, ad esempio, l'origine rurale di queste popolazioni, spesso vittime di calamità naturali, carestie, ma anche di movimenti politico-militari (*Ibidem*)<sup>6</sup>.

L'America, dunque, era presentata agli occhi dei nuovi migranti indiani come il luogo in cui avrebbero potuto scoprire una nuova esistenza, ricca di promesse

2 Il contratto stipulava anche le condizioni di rimpatrio: erano previsti cinque anni di lavoro per la popolazione indiana e otto anni per quella cinese (Flory, 2019: 68). Tuttavia, pochi furono i migranti che riuscirono a ritornare nella propria terra natale.

3 L'impero francese aveva già in precedenza potuto constatare i benefici della manodopera indiana poiché, ancora prima dell'abolizione della schiavitù, dei rapporti commerciali erano stati instaurati tra l'India e l'isola della Riunione (Dupon, 1967: 49).

4 Gli autori del contributo hanno messo in evidenza come l'*engagisme* sia assimilabile alla crudele tratta atlantica: è stato considerato l'affollamento sulle imbarcazioni, l'assenza di cure e i diversi soprusi subiti.

5 Rimandiamo, inoltre, alla lettura dell'articolo per comprendere la portata della presenza dell'indianità del romanzo antillese e delle Isole Mascarene.

6 È il caso, ad esempio, dei moti indiani del 1857, che scatenano una massiccia rivolta popolare.

per il futuro. Veniva infatti evidenziata la differenza tra i due territori, come precisa anche Confiant all'interno del suo testo: «En Amérique, aucun risque de mourir de faim et de finir dans la panse du chacal comme ces milliers d'entre nos frères et nos sœurs demeurés sur la terre natale ! Ici, tout pousse en abondance [...] En outre, les salaires étaient, nous affirmait-on, dix fois plus élevés qu'en Inde» (Confiant 2004: 90). In questo modo, si evince come il pericolo di essere usurpati dal colonizzatore, gli Inglesi, non potesse essere protratto oltreoceano<sup>7</sup>.

Tuttavia, come abbiamo anticipato, essi diventeranno parte integrante di un sistema di sfruttamento a disposizione della popolazione bianca e le pratiche di reclutamento, che prevedevano dunque la descrizione di un territorio quasi paradisiaco<sup>8</sup>, risultano così del tutto mistificatorie (Giraud *et al.* 2009: 177). La violenza di questa esperienza emerge anche dal testo di Confiant, come la rassegnazione della popolazione indiana:

Adhiyamân, pour sa part, avait haussé les épaules car il avait la certitude que son fils aîné demeurerait tout comme lui enchaîné à la plantation. Qu'il finirait en serviteur zélé de la canne à sucre, ce maudit roseau qui faisait la richesse des Blancs, à commencer par celle de M. de Maucourt, le propriétaire de Courbaril. (Confiant 2004: 15)

Il lavoro nei campi occupa la totalità della narrazione e la canna da zucchero si impone come protagonista in un trittico, costituito da tre brevi capitoli che si inseriscono all'interno della narrazione e che portano il medesimo titolo: «Canne, douleur séculaire, ô tendresse!». La canna da zucchero è qui definita come un «dolore secolare», a testimonianza – probabilmente – dello sfruttamento della popolazione africana prima e di quella asiatica poi. In questo contesto sociale, il faticoso lavoro nei campi è una delle numerose violenze che la popolazione indiana dovrà affrontare. Tra queste, ricordiamo ad esempio lo shock culturale, nel momento in cui l'imposizione del cattolicesimo condurrà alcuni di loro ad allontanarsi dal culto induista, e lo shock linguistico, che implicherà, con il passare del tempo, l'abbandono forzato della lingua tamil, che verrà a poco a poco dimenticata da numerosi indiani.

7 Véronique Bragard nel suo contributo, già citato, mette in evidenza l'associazione diretta tra il ventre dello sciacallo, *la panse du chacal* in francese, ripreso anche dal titolo del romanzo, e l'azione usurpatoria dei coloni inglesi.

8 Nel testo, l'America (la Martinica), viene associata «all'anticamera del Monte Meru» (Confiant, 2004: 32) che, nella mitologia, rappresenta una montagna sacra, la dimora degli dèi.

### 3. L'istruzione nelle colonie

Oltre a presentare il quadro della migrazione indiana in Martinica e le difficili condizioni a cui è sottoposta la popolazione indiana, il testo ci fornisce anche un'anteprima di alcuni importanti cambiamenti sociali all'interno della comunità caraibica sui quali vorremmo soffermarci. In questo senso, è necessario ricordare che la narrazione è fortemente realistica e storicamente congruente ai fatti di realtà; come ricorda Joubert Satyre (2004: 141), gli eventi storici hanno impattato sull'immaginario sociale, politico e culturale, e dunque la produzione letteraria di questa regione.

In particolare, nel testo emerge l'evento che precede l'arrivo dei nuovi migranti, ovvero l'abolizione della schiavitù e il ruolo che assume l'istruzione a partire da questo momento. Infatti, l'istruzione non è più solamente una prerogativa della popolazione bianca e delle *gens de couleur libres*<sup>9</sup>, ma si estende anche a tutta la popolazione nera. In effetti, lo stesso anno, il governo repubblicano si pronuncia a favore dell'istruzione primaria gratuita e obbligatoria<sup>10</sup>. La popolazione dell'isola era costituita principalmente da donne e uomini sottoposti al regime di schiavitù e che, ormai, erano divenuti cittadini liberi. Confiant, nel suo romanzo, non omette di precisare questo importante evento della storia coloniale:

Une fois l'esclavage aboli, il fut décidé qu'on enseignerait aux Nègres l'art de la lecture et de l'écriture, chose dont ils furent privés pendant deux siècles et demi. M. Schœlcher [...] obtint gain de cause : on ouvrirait partout des écoles aux frais de la colonie et tous les enfants les fréquenteraient jusqu'à l'âge de douze ans. (Confiant 2004: 177)

Come ci ricorda l'autore guadalupano Daniel Maximin in *L'Isolé Soleil*, proprio con l'abolizione della schiavitù la commissione di amministrazione dei coloni bianchi prende la decisione di integrare la *Commission des hommes de couleur*. Questa nuova Commissione si pronuncerà anche sul piano dell'istruzione: «Que les enfants reçoivent indistinctement, sur les mêmes bancs, la même éducation ; plus d'institutions privées, exclusives, que toutes s'ouvrent à tous parce que là se

9 Attraverso l'espressione '*gens de couleur libres*' venivano designati coloro che avevano ottenuto la libertà tramite la concessione del proprietario, come riconoscimento del loro servizio. Nella maggior parte dei casi però, si trattava di neo-nati dall'incontro di un bianco e di una schiava. Essi, inoltre, rappresentavano una classe intermedia tra la popolazione bianca e quella servile (vd. Hayot 1969 : 5).

10 Ricordiamo, tuttavia, che già a partire dal 1846 il governo decise di avviare, con prudenza, il processo di scolarizzazione di tutta la popolazione tra gli otto e i quattordici anni (Farraudière 2021: 38). Rimandiamo, inoltre, alla lettura del decreto emanato dal governo provvisorio che Farraudière (41-42) trascrive nella sua totalità; il primo articolo, in particolare, stipula che debba essere costruita una scuola per i ragazzi e una per le ragazze in ogni comune appartenente ai territori coloniali.

forment les amitiés durables» (Maximin 2001: 75). L'obiettivo è dunque quello di permettere a tutti i bambini, senza alcuna distinzione, di poter trarre gli stessi vantaggi dall'istruzione.

Ricordiamo come, prima dell'abolizione della schiavitù, nel migliore dei casi l'istruzione era assicurata in modalità del tutto rudimentali, attraverso la presenza di sacerdoti che si recavano nelle piantagioni. I figli dei coloni, invece, frequentavano le poche scuole private presenti sul territorio coloniale; i più fortunati, potevano recarsi in Francia per perfezionare la loro formazione (Farraudière 2021: 18). Per quanto concerne le *gens de couleur libres*, vennero aperte, a partire dal 1837, delle scuole pubbliche dove l'istruzione dipendeva da alcuni Istituti cristiani. L'istruzione dei giovani liberi era affidata alla *Congrégation des Frères de Ploërmel*, mentre la *Congrégation des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny* si occupava dell'istruzione delle ragazze (Farraudière 2021: 28).

Con l'abolizione della schiavitù, venne istituito un piano per la scolarizzazione di tutti i nuovi liberi; tuttavia, quest'ultimo non venne immediatamente attuato per mancanza di risorse. Tra queste, ricordiamo, ad esempio, l'assenza di un numero congruo di istitutori che potesse svolgere questa nuova missione<sup>11</sup>.

Un cambiamento maggiore si verifica con l'avvento della Terza Repubblica, a partire dal 1870, decisa a introdurre una morale laica nell'istruzione repubblicana. La laicizzazione della scuola della Repubblica, avvenuta nel 1882, in seguito al decreto Jules Ferry<sup>12</sup>, impose così un riordinamento anche in Martinica. Ricordiamo infatti che con la legge Jules Ferry del 28 marzo 1882 venne soppresso l'insegnamento religioso a scuola – secondo un principio di laicità – a favore dell'insegnamento civico e morale. Per compiere questa missione, vennero così reclutati degli insegnanti, *instituteurs*<sup>13</sup>, direttamente dalla Francia metropolitana: a partire dal 1881, gli Istituti cristiani, che videro nella laicizzazione della scuola repubblicana un vero e proprio *casus belli* (Farraudière 2021: 59), sono sostituiti da nuovi maestri per le scuole destinate ai ragazzi e nel 1884 da nuove maestre per le ragazze.

11 Farraudière, nel suo studio, non omette di precisare la preoccupazione delle due congregazioni che evidenziano l'incombente mole di lavoro (2021: 41).

12 Jules Ferry, a partire dal 1880 e fino al 1885, ha ricoperto la carica di Presidente del Consiglio dei ministri. In totale, nove sono state le leggi approvate nell'ambito della scolarizzazione. Il servizio educativo repubblicano è, per questo motivo, nominato "*l'école de Jules Ferry*" ("la scuola di Jules Ferry"). Il suo contributo è alla base della fondazione della scuola repubblicana: una scuola laica, gratuita e obbligatoria (Farraudière 2021: 83).

13 Il termine "instituteur", in francese, fa riferimento, in modo generale, a un insegnante delle scuole materne o elementari, pubbliche o private.

#### 4. Nuovi maestri in difesa della scuola repubblicana

Storicamente, la laicizzazione della scuola, in Francia come nelle colonie, ha modificato notevolmente l'assetto sociale. Il riferimento a questi eventi significativi è presente anche all'interno del testo di *Confiant*:

Mais les temps changèrent et l'enseignement des frères céda la place à l'école républicaine laïque, gratuite et obligatoire. Au panthéon des démons détestés par les Grands Blancs, Jules Ferry en vint à figurer en bonne place aux côtés de Robespierre, de Danton, de Voltaire, de Lamartine et bien sûr de l'abolitionniste Victor Schoelcher. (*Confiant* 2004: 178)

Allo stesso modo, è ben testimoniato anche il reclutamento di istitutori provenienti dalla Francia metropolitana. All'interno del romanzo, la figura di Théophile Leroux è rappresentativa di questa nuova forma di migrazione volontaria, che vede la figura dell'insegnante come protagonista:

Théophile Leroux, un très jeune instituteur venu d'En-France à l'allure faraute et aux idées révolutionnaires [...] avait refusé tous les postes qui lui avaient été offerts à sa sortie de l'école normale. Quand il avait su qu'on recrutait aux colonies, il n'avait pas hésité car la vieille Europe lui pesait. Il s'y sentait prisonnier, incapable de donner le meilleur de lui-même. (*Ibidem*)

La migrazione del giovanissimo Théophile si distingue dalle altre poiché è dettata da una scelta volontaria, a differenza della più nota migrazione forzata che ha coinvolto la popolazione africana e, successivamente, quella indiana, semi-volontaria. Lo stesso autore mette in luce questa divergenza:

Il y a ceux que le Destin arrache à leurs terres natales et qui ne cessent de tourner et tourner dans la pirogue de leur vie sans savoir si le vent veut rire ou pleurer. Muets de terreur, ils s'agrippent à des bribes de langues, aux masques impavides de déités qui réclament toujours plus de sacrifices. De ceux-là, on dit qu'ils avancent dans leur désespoir. Tout au contraire est celui qui, toujours solitaire et téméraire, décide de braver l'exil. (287)

All'interno del testo non solo emerge la differenza legata all'aspetto migratorio, ma vengono messe in risalto anche le caratteristiche morali di Théophile Leroux, le quali differiscono da quelle dei suoi colleghi:

Il [Théophile] embarqua sur les quais de Bordeaux avec pour tout viatique une petite valise de vêtements d'été et une énorme malle de livres dans laquelle il avait entassé, outre ses ouvrages de chevet – *Les Essais* de Montaigne, *Jocelyn* de Lamartine, *Zadig* de Voltaire et *La Bête humaine* de Zola –, une série de grammaires et de dictionnaires français qu'il savait ne pas pouvoir trouver facilement dans les colonies. Il se sentait investi d'une mission réparatrice qui l'aida à surmonter

la brusque nostalgie qui l'assailit au moment où le bateau leva l'ancre : aider les indigènes de la Martinique, récemment affranchis de plusieurs siècles d'esclavage, à réintégrer le genre humain. (179)

Théophile sembrerebbe così rappresentare i valori della scuola repubblicana: una scuola per tutti. Questo atteggiamento entra in contrasto con il rifiuto della morale repubblicana avanzato dagli altri istituti; il loro unico scopo era quello di costituire un'élite, rifiutando così di divulgare conoscenze a chiunque fosse presente sul territorio coloniale. In effetti, i due istituti, «un Nègre et un mulâtre», già presenti nel comune di Macouba si rifiutarono di «divulguer des connaissances à tout-va et à n'importe qui» (Confiant 2004: 178).

Il primo approccio di Théophile con un altro insegnante, durante il viaggio verso l'isola, mette in evidenza la distanza che li separa sul piano della morale. Il suo atteggiamento, in difesa di un'istruzione estesa a tutta la popolazione, suscita infatti il riso degli altri istituti:

Il [Pierre-Marie Danglemont] enseignerait dans la plus prestigieuse institution scolaire de l'île : le lycée Saint-Louis de Gonzague. [...] Il finit par avouer que cet établissement n'accueillait que les rejetons des négociants et des planteurs de race blanche, hormis une poignée de mulâtres de familles fortunées. « Moi, j'ai choisi l'école républicaine, fit Théophile, et je ne suis pas nommé à Saint-Pierre, ni même à Fort-de-France, mais dans un tout petit village, Macouba. Vous connaissez ? » Pierre-Marie Danglemont éclata de rire. (Confiant 2004: 186)

In questo passo, Confiant pone l'accento sulla differenza sociale dei gruppi costituiti dai discenti: Théophile dovrà infatti occupare l'incarico «in un piccolo paesino» a differenza di Pierre-Marie Danglemont, assegnato invece a un prestigioso liceo, frequentato dai figli delle famiglie più facoltose.

Allo stesso modo, una volta giunto in Martinica, Théophile dovrà fronteggiare l'ostilità degli altri istituti che poco apprezzavano i suoi sforzi civilizzatori:

Les deux hommes n'appréciaient que modérément les efforts que déployait Théophile pour convaincre les gens des plantations d'envoyer leurs enfants sur les bancs de l'école. Les deux hommes s'accordaient toutefois sur un point : les petits Indiens, n'étant pas français, n'avaient aucun droit de profiter des bienfaits de l'école républicaine. Cette attitude révoltait l'instituteur européen, Théophile, plus jeune qu'eux d'une dizaine d'années et peu sensible aux subtilités raciales du petit monde insulaire. (Confiant 2004: 136)

Théophile, dunque, a causa della sua giovane età, sarebbe più sensibile alla questione razziale. Questa sensibilità viene inoltre sottolineata dalla reazione del giovane alla lettura dell'opera di Gobineau, *Essai sur l'inégalité des races humaines*, che gli era stata suggerita poco prima della partenza:

Théophile était sorti horrifié de cette lecture. La classification, quasi zoologique, qu'y faisait l'auteur des différentes races humaines, ses prétendues mesures craniométriques et la hiérarchie qu'il établissait entre la race aryenne soi-disant supérieure et toutes les autres – les Nègres se trouvant au plus bas de l'échelle – étaient en contradiction complète avec ses convictions égalitaristes, lui qui avait assidûment fréquenté les textes de Danton et de Robespierre. (Confiant 2004: 187)

È evidente dunque l'opposizione, sul piano ideologico, tra Théophile e gli altri istutori, decisi a non istruire la popolazione di origine indiana. I giovani Indiani infatti, non essendo Francesi, non potevano in alcun modo trarre benefici dall'istruzione repubblicana. Tuttavia, all'interno del testo emerge anche la relazione tra il giovane Théophile e l'amministrazione coloniale, decisa a difendere gli interessi economici dell'isola.

## 5. L'opposizione tra école e plantation

L'autore, all'interno del romanzo, dedica un capitolo al giovane insegnante; fino a questo momento, la figura di Théophile, infatti, è apparsa come marginale, in quanto la narrazione si è focalizzata sul viaggio della popolazione indiana verso i Caraibi e sulla loro esperienza sull'isola.

Il capitolo, intitolato «L'instituteur venu d'En-France», permette di meglio definire la relazione tra l'istruzione repubblicana e l'amministrazione coloniale e, dunque, tra l'istituzione scolastica e il lavoro nei campi, essenziale per lo sviluppo economico dell'isola. In generale, il timore da parte dell'amministrazione risulta essere quello di vedere numerosi giovani indiani allontanarsi dai campi di canna da zucchero per recarsi nelle scuole locali.

In questo senso, il primo incontro tra Théophile con i proprietari dei campi di canna da zucchero e il sindaco di Macouba risulta rivelatore: «N'oubliez pas, jeune homme, fit de Maucourt en se levant pour prendre congé, aussitôt imité par ses pairs, n'oubliez jamais que, chez nous, la canne aura toujours la pré-séance sur le livre!» (Confiant 2004: 193).

Il libro dunque, simbolo dell'istruzione e, in questo caso, attraverso Théophile, della migrazione dei valori repubblicani, diventa così il principale nemico della canna da zucchero, a sua volta simbolo dello sviluppo economico in Martinica. In realtà, ancora prima della laicizzazione dell'istruzione, il lavoro delle due congregazioni religiose, citate in precedenza, era poco apprezzato dalle autorità, in quanto distraevano i nuovi liberi dalla loro “naturale vocazione”, ovvero il lavoro nei campi, costringendo il governatore a ridurre l'orario delle lezioni (Farraudière 2021: 44).

Théophile, incarnando dunque i valori della scuola repubblicana, si presenta agli occhi dell'amministrazione coloniale e, più in generale, della popolazione bianca, come il principale detrattore dello sviluppo economico del territorio.

L'istruzione è così percepita come una minaccia: «Ces instituteurs ne comprennent rien au travail de la canne. Ils croient que c'est avec des mains couvertes de craie qu'on parviendra à nourrir ce pays!» (Confiant 2004: 53). Emerge dunque l'idea che sia proprio l'istruzione a poter rendere davvero libera tutta la popolazione coloniale e lo stesso Confiant la presenta come una possibile via di fuga dalla piantagione, considerata come una vera e propria prigione: «L'alphabet devint un nouveau sésame, la clef qui permettait d'ouvrir les portes de cette prison qu'était l'Habitation et de s'enfuir loin d'elle» (Confiant 2004: 177).

Théophile, all'interno del romanzo, diventa in questo modo il portavoce di questa convinzione. Rivolgendosi a Vinesh, il giovane insegnante esclama: «Si vous voulez sortir de la plantation, vous les Indiens, il n'y a qu'une seule voie : l'instruction. Regardez les Noirs ! Ils l'ont compris depuis belle lurette» (Confiant 2004: 176).

La figura di Théophile emerge dunque in un contesto estremamente avverso all'alfabetizzazione di tutta la popolazione coloniale, distinguendosi così dalle altre figure che si alternano all'interno della narrazione; la sua tenacia gli permette così di diventare l'eroe della popolazione indiana. Egli è infatti in grado di simpatizzare con i nuovi migranti. Ciò è possibile anche grazie al riconoscimento delle sue battaglie contro la popolazione bianca:

Fils du cinquante-cinquième convoi, comme préfère dire Théophile, ce jeune instituteur venu de France pour lequel j'ai éprouvé une sympathie immédiate du jour où je l'ai vu s'opposer avec vigueur à notre maître et au commandeur Sosthène. Ceux-ci, toujours en quête de nouveaux bras, n'hésitaient pas à détourner du chemin de l'école les jeunes Indiens. (Confiant 2004: 134)

In questo passo, il giovane Vinesh esprime tutta la simpatia nei confronti del nuovo insegnante, il quale ha saputo opporsi con forza all'oppressione dei coloni.

## 6. Considerazioni conclusive

La lettura del romanzo, attraverso due poli opposti, l'istruzione e il lavoro nei campi, ci permette di evidenziare una duplice dicotomia. La prima opposizione si dispiega con l'arrivo nella colonia francese di Théophile Leroux, protagonista della nostra analisi, che si opporrebbe così dapprima ad alcuni suoi colleghi istitutori – i quali difendono un'istruzione riservata a un gruppo circoscritto di persone, l'élite nera nel nostro caso – e i proprietari bianchi dei campi di canna da zucchero. È questa seconda opposizione che ci ha permesso di analizzare il rapporto (una diretta conseguenza) tra l'oggetto libro, simbolo dell'istruzione, e la canna da zucchero, che rappresenta invece il lavoro nei campi e dunque lo

sviluppo economico della colonia. Questa evidente dicotomia permette di interrogarci e riconsiderare la figura dell'insegnante come centrale all'interno della società antillese, a partire dall'abolizione della schiavitù, attraverso una visione anti e postcoloniale.

Inizialmente, il lettore potrebbe non cogliere l'importanza della presenza di Théophile, che appare del tutto marginale: infatti, come abbiamo già evidenziato, la narrazione non si sviluppa attorno alla figura del giovane insegnante, che risulta in realtà secondaria, quasi accessoria.

La figura dell'insegnante, ai nostri occhi, non rappresenterebbe un caso di marginalità – soggetti marginali erano all'epoca, e nell'immaginario comune, le prostitute, i pazzi e i prigionieri come ci ricorda Michel Foucault<sup>14</sup> – ma assume pienamente questo ruolo all'interno del contesto sociale coloniale in seguito all'abolizione della schiavitù, opponendosi così al centro, costituito dalla comunità bianca che detiene potere politico e sociale. Questa marginalità è inoltre del tutto paradossale, se paragonata invece al ruolo dell'insegnante, e più in generale dell'istruzione, durante la Terza Repubblica sul territorio nazionale<sup>15</sup>. La diversità di Théophile, sul piano etico e morale, lo rende sovversivo, caratteristica che Bouloumié associa ai marginali: il marginale, infatti, non solo si oppone all'ordine stabilito attraverso le sue idee ma la sua contestazione ha un impatto considerevole sul vissuto (2003: 11).

La nozione di “marginale” non è dunque da intendersi di ordine geografico – nonostante le Antille siano marginali rispetto alla Francia continentale – ma sociale. Il concetto di “marginalità sociale”, come ricorda Lautier, rimanda all'idea che il soggetto marginale rappresenti l'altro ma, a causa della sua vicinanza al centro, risulta minaccioso: il soggetto marginale diventa così fonte di inquietudine (2006: 17). Oltre a suscitare incomprensione e timore, la figura marginale è spesso vittima di intolleranza (Bouloumié 2003: 12), come effettivamente avviene nel caso del nostro insegnante.

Allo stesso tempo, proprio perché il marginale difende un punto di vista diverso sulla società rispetto all'opinione comune, egli manifesta la sua totale libertà, riuscendo a ispirare l'ammirazione e divenendo così un eroe (Bouloumié 2003: 13); Théophile, come abbiamo osservato, ottiene il riconoscimento da parte della popolazione indiana.

14 Rimandiamo alla consultazione di due opere dell'autore: *Histoire de la folie à l'âge classique* (1976) e *Les Anormaux. Cours au Collège de France. 1974-1975* (1999).

15 La scuola diventa il luogo di diffusione dei valori repubblicani e della morale civica: attraverso la figura degli istitutori si pone l'obiettivo di completare l'unificazione culturale della nazione, come precisa Jules Ferry in una lettera destinata agli istitutori: essi sono considerati come gli ausiliari del progresso morale e sociale, delle guide e dei consiglieri di ogni discente (lettera del 27 novembre 1883, accessibile alla pagina istituzionale dell'Académie de Grenoble: <https://enseignement-moral-et-civique-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/la-laicite-en-textes/jules-ferry-1832-1893-lettre-aux-instituteurs>. Consultato il 15 nov. 2025).

Infine, per convocare nuovamente il pensiero di Foucault, come riportano Arlette Bouloumié (2003: 12) e Jean Pierre Saïdah (2007: 70), «una società si definisce attraverso ciò che essa rifiuta» e così la marginalità diventa l'unità di misura attraverso la quale questa stessa società può essere valutata (*Ibidem*). In questo modo, Confiant disvela, attraverso la presenza, diffusa in letteratura, del personaggio marginale, la profonda razzializzazione della società coloniale nelle Antille francesi: con l'abolizione della schiavitù, il ruolo della popolazione africana è stato, in poco tempo, sostituito dai nuovi immigrati indiani, ai quali venne imposto il lavoro nei campi a discapito di un'istruzione libera, espressione di emancipazione.

Adottando quest'ottica, Théophile, il nostro insegnante, si distacca dalla comunità dominante e non ne accetta le regole, impegnandosi attivamente a rovesciare la condizione sociale delle altre figure marginali, private della loro libertà e in particolare della loro libertà di istruzione. Théophile, dunque, si presenta come la figura centrale dell'affrancamento della società creola all'alba dell'abolizione della schiavitù, riconoscendo i diritti di ogni membro della comunità, Indiani compresi.

## Bibliografia

- Bouloumié, Arlette. Avant-propos. *Figures du marginal dans la littérature française et francophone*. A cura di Arlette Bouloumié. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2003. 11-13.
- Braguard, Véronique. "Regards croisés sur la mémoire coolie des Antilles aux Mascareignes." *Nouvelles Études Francophones* 21.2 (2006): 163-180.
- Confiant, Raphaël. *La Panse du chacal*. Paris: Gallimard, 2004.
- Dupon, Jean-François. "Les immigrants indiens de la Réunion. Évolution et assimilation d'une population." *Cahiers d'outre-mer*, 77 (1967): 49-88.
- Farraudière, Yvette. *Histoire de l'école en Martinique. Nos maîtres d'école*. Paris: L'Harmattan, 2021.
- Flory, Céline. "L'immigration réglementée' en Martinique et en Guadeloupe au XIX<sup>e</sup> siècle: un éventail de contraintes." *Les migrations et la Caraïbe: (dés)ancrages, mouvements et contraintes*. Dir. Dimitri Béchacq, Fritz Calixte, Marie Meudec. Paris: L'Harmattan, 2019. 67-86.
- Foucault, Michel. *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Gallimard, 1976.
- Foucault, Michel. *Les Anormaux. Cours au Collège de France. 1974-1975*. Paris: Seuil, 1999.
- Giraud, Michel, et al. "La Guadeloupe et la Martinique dans l'histoire française des migrations en régions de 1848 à nos jours." *Hommes & migrations*, 1278 (2009): 174-197.

- Glissant, Édouard. *Introduction à une poétique du divers*. Paris: Gallimard, 1996.
- Hayot, Émile. “Les gens de couleur libres du Fort-Royal, 1679-1823, (1<sup>ère</sup> partie).” *Revue française d’histoire d’outre-mer* 202.55 (1969): 5-98.
- Lafleur, Gérard. *Les Libanais et les Syriens de Guadeloupe*. Paris: Karthala, 1999.
- Lautier, Bruno. “Notes d’un sociologue sur l’usage de la notion de « marge » dans les sciences sociales du développement.” *Revue Tiers Monde* 185.1 (2006): 17-20.
- Maximin, Daniel. *L’Isolé Soleil*. Paris: Seuil, 2001.
- Reddock, Rhoda. “Radical Caribbean Social Thought: Race, Class Identity and the Postcolonial Nation.” *Current Sociology* 62.4 (2014): 1-19.
- Saïdah, Jean Pierre. “Valeur et marginalité: l’exemple des petits romantiques.” *L’Art et la question de la valeur*. Dir. Dominique Rabaté. Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux, 2019. 63-89.
- Satyre, Joubert. “La Caraïbe.” *Introduction aux littératures francophones*. Dir. Christiane Ndiaye. Montréal: Les Presses de l’Université de Montréal, 2004. 141-196.