



HAL
open science

Interculturalité et colonisation dans la série Mamadou et Bineta, d'André Davesne, méthode d'apprentissage du français pour l'Afrique noire française

Nicole Biagioli

► To cite this version:

Nicole Biagioli. Interculturalité et colonisation dans la série Mamadou et Bineta, d'André Davesne, méthode d'apprentissage du français pour l'Afrique noire française. Cahiers de Narratologie, 2022, École, Récits, Nation, 40, 10.4000/narratologie.12594 . hal-04096486

HAL Id: hal-04096486

<https://hal.science/hal-04096486>

Submitted on 12 May 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Public Domain

Interculturalité et colonisation dans la série *Mamadou et Bineta*, d'André Davesne, méthode d'apprentissage du français pour l'Afrique noire française

Nicole BIAGIOLI



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/narratologie/12649>

DOI : 10.4000/narratologie.12649

ISSN : 1765-307X

Éditeur

LIRCES

Référence électronique

Nicole BIAGIOLI, « Interculturalité et colonisation dans la série *Mamadou et Bineta*, d'André Davesne, méthode d'apprentissage du français pour l'Afrique noire française », *Cahiers de Narratologie* [En ligne], 40 | 2021, mis en ligne le 04 avril 2022, consulté le 06 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/narratologie/12649> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/narratologie.12649>

Ce document a été généré automatiquement le 6 avril 2022.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Interculturalité et colonisation dans la série *Mamadou et Bineta*, d'André Davesne, méthode d'apprentissage du français pour l'Afrique noire française

Nicole BIAGIOLI

- 1 La présente étude est consacrée à l'histoire de l'alphabétisation dans l'empire colonial français, à partir de ce que Veyne appelle les *tekmeria*¹ (en grec les traces) : documents et témoignages qui permettent de reconstruire un processus historique. Nous avons choisi un document : une méthode de lecture. Celle-ci a sa propre histoire que les propos de l'auteur, des lecteurs et des chercheurs qui s'y sont intéressés, et les programmes, lois, écrits pédagogiques et littéraires relatifs aussi bien à sa conception qu'à son devenir, nous ont permis de reconstituer². Partant du constat qu'une méthode de lecture diffuse deux types de savoirs : explicites concernant l'enseignement de la langue, et cachés³, relatifs au contexte socio-culturel évoqué par les supports d'exercices et de lectures, nous faisons l'hypothèse que cette double nature explique qu'elle ait pu être à la fois -- si ce n'est en même temps -- vecteur d'acculturation et instrument d'émancipation.
- 2 Les historiens distinguent les nations-états dont le processus de nationalisation, s'il a pu donner lieu à des revendications territoriales concernant des pays limitrophes, n'a pas débouché sur une expansion ultramarine, et les nations-empires⁴ qui ont développé des empires coloniaux lors de la première et/ou de la seconde colonisation⁵. L'histoire des empires est au cœur des controverses historiennes depuis les années 1990. Elle a joué un rôle significatif dans la construction de la *World History* dont la colonisation est un des soubassements. Elle a entraîné une remise en cause de l'eurocentrisme des *Colonial Studies* qui lient l'histoire globale aux seuls empires coloniaux européens, et suscité des courants historiographiques décentrés. Les études post-coloniales

examinent l'évolution des nations issues de la décolonisation, les *subaltern studies* défendent le point de vue de minorités nationales ou transnationales, les *gender studies* et les *colonial studies* se croisent autour de la condition féminine dans les colonies⁶. L'histoire impériale a aussi dédramatisé l'histoire coloniale écrite par les acteurs de la colonisation, en l'admettant parmi les sources qui documentent la période. En y ajoutant cette étude, nous voulons mettre le focus sur une conséquence de l'acculturation coloniale rarement étudiée pour elle-même : le passage d'une civilisation orale à une civilisation écrite.

- 3 La série des manuels de lecture *Mamadou et Bineta* (désormais *M-B*) est une véritable institution transhistorique et transculturelle. Elle a accompagné les trois étapes de l'histoire commune de l'Afrique et de la France : colonisation (milieu du XIX^e-XX^e), décolonisation (à partir de 1945), mondialisation (à partir des années 2000). Une longévité exceptionnelle que nous examinerons en deux temps : le premier consacré à l'enseignement de la langue française, le second à celui de la culture franco-coloniale. Nous terminerons en ouvrant une perspective sur le destin postcolonial de la série.

Et il fallut apprendre à lire à tous les petits Africains⁷

- 4 Dans tous les empires coloniaux, l'alphabétisation des colonisés a été précédée par celle des métropolitains, consécutive à la création de l'école publique et à la nécessité d'apprendre à lire et écrire la langue nationale à des élèves patoisants ou émigrés issus d'autres pays européens. Cette première expérience a profité à la suivante pour recruter et former rapidement un grand nombre d'enseignants, construire des écoles, les meubler, trouver des fonds pour les entretenir, acheter le matériel pédagogique, notamment les livres. Mais en Afrique, ceux-ci sont trop rares, surtout hors des villes, pour que l'on puisse constituer des bibliothèques de classe ni même d'école. Le manuel de lecture est donc le sésame qui permet d'accéder aux manuels des autres disciplines et à tout écrit. Pour limiter les coûts, on choisit la méthode unique de lecture qui combine les apprentissages linguistiques et l'éveil aux autres disciplines par l'assimilation de leur vocabulaire⁸. C'est à ce type qu'appartient la série *M-B*. Elle comporte cinq manuels, deux pour le cours préparatoire 1^{ère} année : *M-B apprennent à parler français* (désormais *M-BAPF*) et *Le syllabaire de M-B* (désormais *SM-B*), un pour le cours préparatoire 2^{ème} année : *Les premières lectures de M-B* (désormais *PLM-B*), un pour les cours élémentaire 1^{ère} et 2^{ème} année : *M-B lisent et écrivent couramment* (désormais *M-BLEC*), et un pour les cours moyens et supérieurs : *M-B sont devenus grands* (désormais *M-BDG*) couvrent l'ensemble du cycle primaire.
- 5 L'apprentissage de la langue est orienté plutôt vers ses usages, scolaires et plus tard professionnels, que vers ses structures. À la découverte des lois du fonctionnement du système linguistique à partir de situations-problèmes, il préfère les formules mnémotechniques qui permettent de retenir les irrégularités et les similarités de la langue. Dans son compte-rendu de l'ouvrage de Chervel⁹, Manesse rappelle que depuis le premier manuel de grammaire française : les *Éléments de grammaire* de Lhomond (1794), et surtout à partir du moment où l'orthographe française a été arrêtée (début XIX^e siècle), le débat n'a pas cessé entre les linguistes, tenants de l'adaptation de la grammaire générale à l'enseignement scolaire, et les enseignants de terrain, rebelles à toute réforme de l'orthographe, quoique dépassés par les règles de plus en plus absurdes qu'ils faisaient retenir à leurs élèves. La voie choisie par les auteurs des

méthodes de lecture est une voie moyenne. L'apprentissage de la langue comme outil de communication y étaye celui de la grammaire, et le corpus qui permet d'identifier les forme, nature et fonction des mots est emprunté à la conversation scolaire ou à des textes reflétant l'univers des élèves.

L'auteur

- 6 Dans l'état actuel des connaissances, la biographie d'André Davesne paraît fragmentaire et disparate. On peut regrouper les éléments disponibles, issus pour la plupart de ses ouvrages autobiographiques et de ses préfaces aux éditions successives de ses manuels, sous trois rubriques : l'engagement professionnel, l'engagement civique et l'œuvre pédagogique.
- 7 L'engagement professionnel est le fil conducteur de son existence : il est à la fois hérité, choisi et développé. Davesne est né à Château-Chinon en 1898. Son grand-père était vigneron et son père directeur d'école. Il devient ce qui a remplacé le « hussard noir de la république » des débuts de l'école laïque en France (1882) dans l'empire colonial au zénith de son expansion : un « missionnaire laïc »¹⁰ qui vient contrer l'influence des ordres religieux. En effet, « présentes dans les territoires colonisés souvent bien avant l'arrivée du colonisateur, les missions religieuses avaient déjà ouvert des écoles dans lesquelles les visées d'instruction et d'évangélisation étaient étroitement mêlées »¹¹.
- 8 Davesne fait une brillante carrière. Parti en Afrique en 1919, il commence par exercer en Afrique occidentale Française (AOF). Un groupe scolaire de Bamako (Mali) où il enseigne porte son nom¹². Il acquiert une réputation d'expertise avec sa série publiée à partir de 1929. En 1930, il signe un article sur *L'enseignement du français* dans la revue *Éducation africaine* comme « inspecteur de l'enseignement primaire au Dahomey », et en 1939 son dernier manuel (*M-BDG*) comme « directeur de l'enseignement pour l'AEF » (Afrique Équatoriale Française). Il regagne la France juste avant la deuxième guerre mondiale. À la Libération, il est nommé inspecteur de l'enseignement primaire à Sarlat, puis devient en 1945 inspecteur académique de la Dordogne jusqu'à sa retraite en 1963. Il meurt en 1978 à Périgueux, où une école maternelle et primaire porte aujourd'hui son nom. Le seul élément iconographique disponible le concernant confirme ses ancrages dans la mission éducative de l'école primaire et dans la production des récits nationaux et coloniaux qui l'illustrent. Il joue dans l'adaptation au cinéma par Louis de Carbonat du *Tour de la France de deux enfants* de G. Bruno¹³ en 1924, le rôle de Mr. Gertal, le marchand qui aide les deux orphelins au début de leur périple.
- 9 L'engagement civique de Davesne alterne avec son engagement professionnel. Fait prisonnier deux fois pendant la Première guerre mondiale, il s'évade deux fois, ce qui lui vaut la croix de guerre 14-18 et la médaille militaire des Évadés. Il a raconté ses évasions dans un récit tardif et alerte¹⁴, plus proche des aventures d'Arsène Lupin que des récits de combattants publiés juste après la guerre comme *Le feu* de Barbusse ou *Les croix de bois* de Dorgelès. Durant la Seconde Guerre mondiale, il participe activement à la résistance. Il est nommé inspecteur d'académie à la Libération, quand le gouvernement provisoire doit renouveler le personnel de direction de l'éducation nationale pour tourner la page de l'école pétainiste.
- 10 Ses choix politiques l'opposent à une autre figure de l'éducation coloniale : Georges Hardy. Fils d'instituteur et combattant de la guerre de 14-18 comme lui, mais professeur agrégé d'histoire et de géographie et auteur d'une thèse sur le Sénégal,

Hardy est issu des enseignements secondaire et supérieur. Directeur de l'enseignement de l'Afrique occidentale Française (AOF), il appartient à la haute administration¹⁵. Recteur d'Alger sous Vichy, il applique les lois raciales avec zèle. Il est démis de ses fonctions à l'arrivée de De Gaulle à Alger en 1943, « révoqué sans pension, avec interdiction absolue d'enseigner, même à titre privé »¹⁶ en 1944 par un décret que le Conseil d'État annulera en 1949.

- 11 Davesne, lui, est un enseignant du primaire, familier des problématiques pédagogiques du premier contact avec l'écrit et des tranches d'âge correspondant aux apprentissages fondamentaux. Il met cette expérience à profit dans ses publications scolaires, lesquelles comportent, outre *M-B*, d'autres ouvrages moins personnalisés comme *La Langue française : Au cours moyen et dans les classes de 7^e des écoles africaines* (1951). Suivant la tradition de l'édition scolaire, il s'adjoint des gens de terrain. Il co-écrit avec Joseph Gouin, ancien directeur d'école primaire supérieure, *Contes de la brousse et de la forêt* (1932) et *M-BDG* (1939). Il aborde la sensibilisation à l'écrit en maternelle avec des institutrices, Madeleine Meymi pour *Nous avons cinq ans : syllabaire* (1939) et Geneviève Björnson-Langen pour *Bien lire et bien dire : manuel de lecture pour le cours moyen 1^{ère} et 2^{ème} année* (1962). Dans ces tandems, il apporte sa plume et son expertise scientifique, et les co-auteurs l'expérience du terrain et la caution du professionnel spécialisé (notamment dans la maternelle et le cours moyen, bornes de la scolarité primaire).
- 12 On a dit de lui qu'il était « partisan de la pédagogie de Célestin Freinet »¹⁷. Or, même s'ils ont à peu près le même âge¹⁸ et ont tous deux connu les tranchées de 14-18, les carrières des deux pédagogues ne se ressemblent guère. Freinet est un antisystème, alors que Davesne est un rouage efficace du système scolaire élargi aux colonies. Nous ne disposons pas de preuves étayant l'existence d'une relation suivie entre les deux hommes. C'est, semble-t-il, leur convergence de vues à propos de l'écriture créative en classe qui est à l'origine du rapprochement. Si l'on compare les exercices d'expression écrite de *Mamadou et Bineta* avec le programme de l'école Freinet, on y voit le même souci de faire écrire l'élève à partir de son expérience et le même accent mis sur la réécriture. Toutefois le genre du manuel qui ne livre que des scénarios de cours et le fait que Davesne lorsqu'il utilise des textes des grands élèves comme supports de lecture pour les plus jeunes, ne montre que les derniers jets des textes les plus aboutis, prive le lecteur d'informations sur la gestation des textes.
- 13 C'est là qu'intervient une autre facette de la personnalité de Davesne : l'auteur de littérature coloniale. Comme beaucoup de fonctionnaires coloniaux, il a rapporté de ses déplacements des récits de voyage (ex : *Croquis de brousse*). Il a aussi recueilli des récits africains traditionnels qu'il a traduits et transcrits (ex : *Les aventures de Massa Kokari, lièvre d'Afrique*). Cette expertise d'écrivain lui permet de guider l'écriture des élèves avec souplesse et de faire de ses manuels une mini-bibliothèque d'extraits d'auteurs coloniaux – dont lui – reflétant les cultures des différentes régions de l'AOF et de l'AEF.

M-B, la méthode

- 14 Le rôle joué par Jules Ferry dans l'histoire de l'éducation en France et dans la création de l'empire colonial français est inséparable de l'adaptation à l'Afrique du modèle scolaire français. Ministre de l'éducation, Ferry conçoit l'école républicaine comme une réponse à la défaite de 1870. Les lois sur l'éducation (1881-1882) visent à alphabétiser en français tous les enfants nés en France, afin de faciliter la réorganisation de l'armée et

de l'état et de renforcer l'identité nationale. Puis, ministre des affaires étrangères (1883-1885), Ferry soutient la conquête du Congo par Brazza, fait bombarder Madagascar et surtout décide la conquête du Tonkin, au nom du « devoir qu'avait les races supérieures de civiliser les races inférieures »¹⁹, d'où son surnom de Tonkinois. De ces deux mandats ministériels, quatre axes ressortent : la volonté de créer un sentiment d'appartenance en faisant connaître un territoire à ses habitants ; le souci de mettre en place un service scolaire uniforme sur la totalité de ce territoire, notamment les zones rurales ; l'utilisation du français oral et écrit comme principal vecteur civil de la colonisation ; l'extension de la scolarité obligatoire aux filles, alors que traditionnellement leur éducation différait de celle des garçons parce qu'elles n'étaient pas destinées à subvenir aux besoins de la famille mais à tenir le ménage et élever les enfants²⁰.

- 15 De nombreuses écoles du continent africain portent encore le nom d'André Davesne. Mais il y en a autant, sinon plus, qui ont pris celui de ses héros *Mamadou et Bineta*²¹. Ce sont eux qui ont rendu sa méthode populaire en l'intégrant aux souvenirs d'enfance de plusieurs générations d'Africains. La première édition du syllabaire *M-B apprennent à parler français*, remonte à 1931, dans une petite maison d'édition strasbourgeoise ISTR, dont elle a fait la fortune et dont Hachette a racheté le fonds réédité encore actuellement (2017- 2018).
- 16 La série remplit une triple fonction. Didactique, elle préfigure les méthodes de français langue étrangère et langue seconde. Éducative, elle fournit les rudiments de l'éducation à l'hygiène et à la santé et pose les principes du développement culturel, économique et commercial. Politique, en alphabétisant les Africains en français, elle contribue à créer une classe moyenne africaine pour administrer la colonie, et jette les bases de ce qui sera ultérieurement le système très critiqué de la France-Afrique, mais aussi de la francophonie. Reprenant la formule de Chervel, on peut dire que Davesne s'est chargé d'apprendre à lire à tous les petits Africains (de l'Afrique noire française). Le reproche que l'on a fait au système scolaire colonial d'être une école à deux vitesses, limitant l'accès des indigènes aux postes supérieurs en ne leur accordant qu'une formation scolaire de base est certes justifié, mais l'école de Jules Ferry le mérite tout autant. Elle ne cherchait qu'à généraliser l'école primaire. L'éducation secondaire, payante et souvent assurée par des congrégations religieuses, était réservée aux classes sociales supérieures, réalité que l'on retrouve dans l'Afrique coloniale²².
- 17 *M-B* se situe à la jonction de deux catégories, l'une historique : celle des types de méthode qui se sont succédés dans l'apprentissage du français langue étrangère ou seconde, l'autre pédagogique : celle des techniques employées pour organiser la progression didactique.

Les méthodes de lecture dans l'empire colonial français

- 18 Même si la volonté était de le généraliser, l'apprentissage du français est loin d'avoir été uniforme dans l'empire colonial français car il y avait presque autant de situations linguistiques que de pays concernés. À la fin du XIX^e siècle, au Sénégal, colonie ancienne, le français est enseigné par des congrégations religieuses, avec la méthode traditionnelle basée sur l'écrit et la littérature, à une très petite frange de la population essentiellement urbaine. En revanche, au Soudan, où la colonisation n'a commencé qu'en 1880, l'urgence de former des auxiliaires indigènes oblige à transformer des sous-officiers en instituteurs, et à utiliser la méthode dite « expéditive », qui consiste à

enseigner oralement les mots usuels et les phrases les plus simples en s'assurant qu'ils sont bien compris²³.

- 19 Spaëth²⁴ explique la diversification des méthodes d'enseignement du FLE dans la seconde moitié du XIX^e siècle par celle des publics visés : l'étranger européen, le colonisé et le patoisant. Si le public patoisant a servi de plateforme d'essai pour le public colonisé, il a aussi contribué à la modification des pratiques d'enseignement. La méthode traditionnelle s'inspirait de l'apprentissage du latin et du grec, qui reposait sur la traduction écrite fondée sur une connaissance livresque de la grammaire de la langue-cible et de son contexte historico-culturel²⁵. Elle était dite « indirecte » car elle passait par l'intermédiaire de la langue-source c'est-à-dire par la traduction²⁶, « pour la compréhension et l'expression en langue cible ». Elle est supplantée par la méthode « directe » qui s'inspire de l'apprentissage des langues par imprégnation et interaction orale. Celle-ci est qualifiée aussi de « naturelle » ou « maternelle » parce qu'elle apprend les mots en montrant les choses. En mettant les apprenants de plain-pied avec les locuteurs de la langue-cible, la méthode directe a libéré les langues modernes de la tutelle des langues anciennes, dont les locuteurs originaux avaient disparu et ne pouvaient directement communiquer avec les apprenants²⁷.
- 20 La série *M-B* s'inspire de la méthode directe parce qu'elle apprend aux élèves africains à parler une langue qu'ils n'entendent pas autour d'eux. Il faut leur faire saisir immédiatement la correspondance entre l'objet et le signifiant. C'est pourquoi le premier niveau utilise à la fois un manuel de conversation (*M-BAPF*) et un syllabaire (*SM-B*). L'insistance sur l'oral poursuit trois objectifs. Le premier rappelle celui de la méthode expéditive : il s'agit d'introduire d'emblée l'élève dans le discours oral pour qu'il devienne un locuteur/allocutaire francophone. Le deuxième en revanche vise l'entrée dans l'écrit : une prononciation correcte est la condition sine qua non de l'apprentissage de la correspondance grapho-phonique. La prononciation et l'intonation font l'objet d'un apprentissage intensif qui couvre tout le cursus du cours préparatoire au cours supérieur. La préface de *M-BDG* précise : « Il est bon que la récitation et la lecture soient précédées d'exercices systématiques de prononciation analogues à ceux qui figurent dans les « Premières lectures de *M-B* ». Il faut en outre qu'elles conduisent à une intonation convenable. Rien n'est plus pénible qu'une récitation chantonnante dépourvue de vie et d'expression »²⁸. Le troisième objectif est d'éviter de faire des élèves des déracinés linguistiques, coupés par l'alphabétisation en français de leurs compétences de locuteurs africains. Sans revenir à la méthode indirecte, Davesne y fait des emprunts judicieux, comme en témoigne le souvenir qu'il livre dans la même préface :
- Nous faisons venir en classe un conteur africain qui, dans le dialecte local, racontait aux enfants, avec sa mimique habituelle – si merveilleusement expressive – une fable du pays aussi vivante que possible. Les élèves redisaient la même fable, avec les mêmes gestes, les mêmes intonations ; puis ils la lisaient ou la récitaient dans sa traduction française. Ils introduisaient alors aisément dans cette lecture ou cette récitation l'entrain, la malice et le « sens du théâtre » qui leur sont naturels²⁹.
- 21 Une initiative qui rappelle celle de Louis Machuel (1848-1922), promoteur en Afrique du Nord de la pédagogie bilingue arabe-français³⁰. Bilingue lui-même, pour avoir, sur l'instance de son père instituteur, fréquenté l'école coranique en même temps que l'école française, Machuel combine la méthode bilingue et la méthode directe en s'inspirant de la *Méthode pratique de langage et de lecture* d'Irénée Carré (1829-1909). Destinée aux élèves patoisants, celle-ci n'utilisait que le français, mais en traduisant au

début les mots et les phrases enseignés en langue maternelle pour s'assurer de leur compréhension, puis en diminuant progressivement le recours à la traduction sans se l'interdire. Davesne n'était pas bilingue, mais s'il a appliqué la méthode directe, ce n'est pas seulement parce qu'il ne pratiquait pas les langues de ses élèves. C'est qu'il était convaincu de son efficacité, tout en étant conscient de la difficulté qu'elle représentait pour les instituteurs africains. Par ailleurs, en articulant sans les confondre le rôle du maître africain enseignant le français langue étrangère et celui du conteur africain faisant une démonstration de l'emploi artistique de la langue maternelle, il a inventé le rôle d'intervenant extérieur en milieu scolaire.

- 22 Les instituteurs africains n'employaient que le français, mais leur bilinguisme, même limité, les rendait réceptifs aux attentes de leurs élèves. Encore fallait-il leur donner les moyens d'y répondre. Le quatrième objectif de *M-B* est donc de gérer, en même temps que l'apprentissage des élèves, la formation des maîtres. Davesne dit dans l'avant-propos de *PLM-B* que « ce manuel [...] lui a été demandé avec insistance par les maîtres africains », et que « le plan suivi est strictement le même que celui du cours de langage » afin de faciliter la gestion d'une classe à double niveau : « Le maître commencera par faire une leçon de langage commune aux deux divisions, mais destinée particulièrement aux débutants ; puis, tandis que les « Petits » seront occupés à un exercice écrit, les « Grands » liront dans le présent livre un texte se rapportant au sujet étudié »³¹. Mais il se garde bien d'empiéter sur la liberté de l'enseignant. La préface à la nouvelle édition précise : « Il va de soi que le maître pourra, s'il le juge nécessaire, choisir d'autres exercices que ceux que nous proposons, Nous avons voulu le guider et l'aider, mais non pas brider son initiative »³².

La transposition didactique dans M-B

- 23 Les savoirs scolaires sont le résultat d'une série d'opérations : sélection, simplification, découpage, gradation du simple au complexe, pratiquées sur les connaissances disponibles dans la société. Elles constituent le volet externe de la transposition didactique, que l'on trouve résumé dans les programmes et développé dans les manuels. Le second volet de la transposition, dit interne, transforme le savoir prêt à être enseigné en savoir appris³³. C'est l'enseignant qui l'assure en alternant la préparation des leçons, leur réalisation et l'évaluation des élèves. *M-B* associe les deux volets. Dans *M-BAPF* chaque phase de la leçon est accompagnée d'un bref mode d'emploi. Pour apprendre *oui-non* : « Le maître dit, en exagérant le ton interrogatif : Sèni montre-il le Maître ? Réponse : Oui, Monsieur, Sèni montre le maître. Camara montre-t-il la table ? Réponse : Non, Monsieur, Camara montre le banc. Multiplier les exemples de ce genre »³⁴. Un dispositif révélateur du manque d'assurance linguistique des maîtres, mais aussi de la pertinence des exigences de Davesne, puisqu'en obligeant le maître à exagérer l'intonation montante et l'élève à reprendre l'énoncé de la question dans la réponse, il les familiarise avec le mécanisme de l'interrogation totale.
- 24 Conçue comme un prolongement de la leçon de choses, la leçon de langage prend appui sur les objets et les gestes quotidiens. L'ostension est jugée indispensable pour impliquer l'élève, au point que Davesne demande, pour la leçon sur la récréation (« Les divers jeux : je joue au ballon, au cheval, à la course, à saute-mouton, etc. »), de « ne parler que des jeux réellement pratiqués par les élèves »³⁵. Cette intuition pédagogique rejoint la recherche actuelle sur l'acquisition non guidée de la langue étrangère. Wolfgang Klein différencie dans la compréhension d'un énoncé l'information énoncée,

qui peut être extraite de l'énoncé lui-même en appliquant les règles de la langue, et l'information parallèle, extérieure à l'énoncé et fournie par le contexte. Il rappelle que toutes les langues ont une deixis³⁶ : un ensemble de mots qui désignent le locuteur et l'allocutaire, le temps et le lieu de leur conversation et les objets qui les entourent, incompréhensibles si l'on ne connaît pas la situation d'énonciation.

- 25 En prenant ses exemples dans la vie de la classe, Davesne évite à l'élève la recherche de l'information contextuelle et lui permet de se concentrer sur l'information énoncée. Dire « je joue au ballon » en jouant au ballon l'aide à comprendre et donc à mémoriser le sens de la phrase. Mais il faut prononcer la phrase devant lui accompagnée du geste, puisqu'il ne l'a jamais entendue auparavant. Ce que fait l'enseignant. Dès la première leçon : « Le maître ne commande pas : « levez-vous ! » ou asseyez-vous ! ». Après avoir frappé des mains pour attirer l'attention des élèves, il se lève en disant : « je me lève » ; il s'assied en disant « je m'assieds ». Les enfants l'imitent »³⁷.
- 26 Le milieu didactique (i.e tout ce qui entoure l'élève durant l'apprentissage et à quoi il réagit³⁸) joue le rôle de charnière entre le programme et son application. En devenant lui-même une composante de ce milieu, le maître introduit les règles qui distinguent la communication scolaire de la communication courante, celles d'un univers régi par les jeux d'apprentissage. Une nouvelle étape est franchie lorsque les élèves assument la place du démonstrateur lors de l'apprentissage des salutations : « Le maître entre dans la classe, puis sort, et cela à plusieurs reprises. Il fait dire « Bonjour, monsieur » quand il arrive, « Au revoir, monsieur » quand il s'en va. Il charge ensuite un élève de sortir. Il le fait saluer par ses camarades. Enfin deux élèves placés vis-à-vis se saluent quand ils s'abordent, puis quand ils se quittent »³⁹.

De l'élève locuteur à l'élève auteur

- 27 Deux principes organisent la série. L'un est la progression continue, qui couple révision et introduction graduelle de la nouveauté. L'autre, complémentaire du premier, est l'approche globale des savoirs. Les deux sont compatibles dans la mesure où tout n'est pas appris de la même façon ni en même temps, l'immersion de la méthode naturelle faisant place dans un second temps à une approche plus réflexive. À l'école primaire, l'enseignant est polyvalent et l'acquisition linguistique pré-requise pour accéder aux savoirs. L'apprentissage de la numération (le syllabaire apprend à écrire en même temps i, u, o et 1, 2, 3), précède celui de l'arithmétique.
- 28 Ferdinand Buisson trouvait cette méthodologie, popularisée à la fin du XIX^e siècle par la méthode Schüler, « à la fois la plus rationnelle et, au point de vue pratique, la plus rapide et la plus sûre » parce qu'elle « mène de front l'enseignement de la lecture et de l'écriture, l'art de représenter graphiquement les sons et les articulations et celui de retrouver par la mémoire la valeur de ces représentations et de les traduire par la parole »⁴⁰. Elle s'oppose à l'apprentissage syllabique pur (représenté par la méthode Boscher)⁴¹.
- 29 Sur le protocole d'alphabétisation, les deux méthodes se ressemblent. Elles commencent par identifier les voyelles monogrammes (« o »), puis les associent à des consonnes pour former des syllabes ouvertes (« a »), passent ensuite aux voyelles orthographiées par des di- (« au ») ou tri-grammes (« eau »), puis aux syllabes fermées (« val ») en suivant chaque fois l'ordre lettre, syllabe, mot, phrase. Surdéterminée par la contrainte lettriste et privée de majuscules, la phrase de l'abécédaire n'est pas

assimilable à celle du discours ordinaire, et le « papa a tapé paté et toto » de Davesne – même si une note précise que Paté est un prénom indigène⁴² – n'a rien à envier au « papa a tapé toto » de Boscher⁴³.

- 30 La première différence vient du milieu didactique. Chez Boscher, il est fourni par des représentations. Une image panoramique en couleurs surplombe le texte et sa légende intitule la leçon. *La soupe aux choux*⁴⁴ qui traite le digramme « ou », montre une mère qui s'affaire à son fourneau, une petite fille qui coupe des choux sur une table où traînent des sous et un joujou, tandis que son frère débouche une carafe. Chez Davesne, il est fourni par le contexte. Dès la première leçon (le « i ») le maître doit « ne pas oublier de faire citer les prénoms des enfants présents⁴⁵. La liste qui suit mêle prénoms africains : « bineta, baburo », et français : « émile, jules », qui ne sont là qu'à titre de référence culturelle. Pour la consonne « p », il propose de « faire taper la table sur le banc »⁴⁶(soulever le couvercle du bureau et le faire retomber). L'espace paginal est diversifié. Pour les leçons qui différencient deux phonèmes (ex : « i » et « u »), la page est séparée en deux colonnes, chacune surmontée de deux images sous-titrées par des groupes nominaux : « un ca-na-ri », « un é-pi » pour « i », « un en-fant vê-tu », « un enfant nu » pour « u »⁴⁷.
- 31 Le choix qui consiste à la fois à syllaber le mot et à le pré-déterminer est typique de la méthode Davesne. Le savoir explicite qui vient d'être travaillé : la prononciation, est associé à un autre savoir : le groupe nominal, qui sera conscientisé ultérieurement. Les leçons à objet unique comme le « l » comportent en haut au milieu une petite vignette en noir et blanc représentant « u ne é co le », et une autre plus grosse, représentant « un é lè ve » au bas de la diagonale de lecture (dextro-descendante)⁴⁸. Ce dispositif installe déjà des habitudes de lecture courante en éduquant le regard à balayer la page. D'autre part, l'image de Davesne n'est pas pittoresque comme celle de Boscher, mais encyclopédique : elle illustre une catégorie.
- 32 Seconde différence : Davesne filtre moins le vocabulaire que Boscher. Le mot « école » apparaît dans la première leçon « i et u », où il n'a d'autre fonction que d'annoncer les deux leçons où il est appris et illustré : « e et é », et « l ». Il utilise des mots comportant des lettres muettes, distinguées par un tracé creux, alors que Boscher s'y refuse, ce qui l'oblige à n'employer « petit » qu'au féminin et à remplacer « fagot » par « fagote ». Il glisse des interjections : « oh », des homonymes : « pas » (négation) et « pas » (nom) qu'il dégroupé en utilisant la paraphrase (« faire comprendre ce que c'est que taper le pas, aller vite »). Il familiarise avec les temps verbaux en introduisant « je lis » et « a lu » dans la leçon sur « l », installant par petites touches l'orthographe lexicale et grammaticale des « vraies » phrases.
- 33 Passer de l'épellation à la lecture courante, comme le promet le titre de *M-BLEC*, suppose l'apprentissage de la grammaire explicite. Elle fait son apparition dans *PLM-B*, avec les conjugaisons : présent, passé composé et futur des verbes des trois groupes et des principaux verbes irréguliers, voix passive et voix active, et l'apprentissage du vocabulaire : champs génériques (noms d'animaux et de plantes), champs associatifs (mots décrivant une réalité : phénomène naturel, métier, personne, objet). Les familles de mots attendront *M-BDG*.
- 34 Les *Conseils au maître* de *M-BLEC* marquent un renforcement de l'étude de la langue et un souci de simplification et de gradation des difficultés. À la rubrique GRAMMAIRE, Davesne annonce : « Suivant les conseils d'un des grands maîtres de la langue française, M. Brunot, ancien doyen de la Faculté des lettres de Paris, j'ai considérablement

simplifié l'enseignement de la grammaire : je l'ai débarrassé de toute définition oiseuse, de toute règle superflue. L'épreuve de la pratique a démontré qu'en Afrique comme en France la méthode préconisée par M. Brunot était la bonne »⁴⁹. Auteur de la monumentale *Histoire de la langue française des origines à 1900* et de *La pensée et la langue : méthodes, principes et plan d'une théorie du langage appliqué au français*⁵⁰, Ferdinand Brunot (1860-1938) est aussi un pédagogue qui milite pour une réforme de l'enseignement de la grammaire par une méthode inductive dont il a exposé les principes dans *L'enseignement de la langue française, ce qu'il est- ce qu'il n'est pas- ce qu'il devrait être dans l'Enseignement primaire*⁵¹. Davesne soutient sa réforme et partage sa conception sociolinguistique de la langue. À la rubrique CONJUGAISON il s'empare contre « les temps désuets » comme l'imparfait du subjonctif auquel il reprochera ses consonances disgracieuses dans *M-BDG*⁵². Les lectures-plaisirs qu'il tient à ménager, la variation en longueur, type de discours et genre littéraire des supports de lecture s'inspirent de la remarque de Brunot : « au sortir de l'école, les enfants déchiffrent, ils ne lisent pas. [...] L'école n'amène pas tous ceux qui la fréquentent au point où ils aimeraient la lecture et s'en feraient une habitude pour la vie »⁵³. Une autre remarque de Brunot : « pour la grammaire usuelle tout ce qui n'est pas proposition est quelque chose d'anormal, souvent de négligeable alors qu'en vérité presque toute proposition secondaire peut être remplacée par un groupe de mots, simple complément qu'on ne se donne point la peine de classer »⁵⁴, trouve son application dans l'exercice : « Quand son champ fut débroussaillé le cultivateur y traça des sillons à la houe ». Pour rendre cette phrase plus vive, on peut écrire : Son champ débroussaillé le cultivateur y traça des sillons à la houe. Transformez de même les phrases ci-dessous »⁵⁵.

- 35 La grammaire de Davesne est une grammaire du discours plutôt que de la phrase. Dans les *Conseils de M-BLEC*⁵⁶ la CONSTRUCTION DE PHRASES précède la GRAMMAIRE. Il propose une méthode qui « consiste à passer progressivement des phrases rudimentaires aux phrases complexes (qui sont de véritables paragraphes) et à n'utiliser pour la construction de chaque phrase que des connaissances déjà acquises (vocabulaire-grammaire) ». Les termes employés montrent qu'il conçoit la phrase comme une proposition de sens complet plutôt que comme une proposition avec un verbe conjugué. « Complexe » a ici son sens courant de « difficile à comprendre » et non celui grammatical de « phrase comportant plusieurs propositions ».
- 36 Dans *M-BDG* les catégories grammaticales sont étudiées non pour elles-mêmes, mais pour les ressources d'expression qu'elles offrent. L'élève modifie des phrases puis des extraits des textes de lecture pour s'entraîner à la cohésion textuelle. Ce n'est qu'ensuite qu'il est invité à choisir entre plusieurs sujets de rédaction, guidé par des conseils sur la cohérence textuelle et la planification de l'écrit. L'apprentissage de la grammaire débouche sur celui de la lecture, abordée dans *M-BLEC* du point de vue du lecteur avec l'élocution (élucidation du texte de lecture) et dans *M-BDG* du point de vue de l'auteur avec la composition française.
- 37 *M-B* n'a donc pas été inspirée seulement par la nécessité de s'adapter à la situation linguistique coloniale, mais aussi par l'envie d'exploiter cette situation comme plateforme d'expérimentation des idées linguistiques nouvelles qui avaient remis en cause en métropole l'enseignement grammatical traditionnel. « La langue est un *fait social* », disait Brunot, « comme tous les phénomènes sociaux, elle est un produit du passé [...] La grammaire n'est pas une forme de la Logique, c'est une science d'observation, qui doit être faite d'*inductions* et non de *déductions* »⁵⁷. Pour le linguiste

qu'il était, français oral et français écrit étaient aussi légitimes l'un que l'autre, mais chacun avait ses spécificités. Or la création de l'école publique avait provoqué une scission entre le français oral courant d'une part, le français oral soutenu et le français écrit de l'autre. Voilà pourquoi Vigner souligne « l'originalité » de *M-B*, due à « l'importance des activités de lecture, d'élocution, de production écrite » et au fait que « la grammaire y est envisagée déjà comme élément d'appui, dans sa dimension fonctionnelle, et non comme objet d'apprentissage en soi, ce qu'elle tendait parfois à devenir dans l'école métropolitaine »⁵⁸.

- 38 La comparaison qui introduit l'apprentissage de la correspondance dans *M-BDG* : « La lettre est une conversation à distance »⁵⁹ offre une preuve supplémentaire de l'originalité de Davesne. Elle témoigne de son souci de préparer les élèves aux situations de communication de la vie courante et souligne la cohérence de sa méthodologie. La même stratégie d'alternance entre centration et décentrement, qui reproduit le mécanisme fondamental de la communication, se retrouve dans les apprentissages de l'oral, de la lecture et de l'écriture. Ces trois paliers visent à faire de l'élève africain un locuteur francophone acteur à part entière de la culture dont la langue française assure la production et la transmission.

De la culture coloniale à la construction de l'identité aofienne

- 39 La culture est la porte d'entrée dans l'univers d'appartenance de la langue. S'agissant de *M-B*, cette entrée pose un problème politique. En effet, il ne s'agit pas de l'approche interculturelle banale qui résulte de la rencontre de deux langues-cultures à égalité, mais d'une assimilation linguistique qui donne au français une position dominante par rapport aux langues africaines. Tout enseignement repose sur un projet politique dans la mesure où il sélectionne les savoirs en fonction d'un projet éducatif. Nous souscrivons donc à la remarque de Georges Balandier citée par Dulucq : « Est-ce que la vraie naïveté [...] n'est pas celle qui consiste à penser qu'il existe un savoir sans pouvoir, une science sans intérêts... ? »⁶⁰. Condamner le projet de l'école coloniale sur ses seuls objectifs politiques sans examiner les moyens mis en œuvre et les résultats à court, moyen et long termes, aurait été faire preuve à son égard de cette censure de l'histoire qu'on lui a souvent reproché. En outre, cela aurait occulté un phénomène bien connu des sociologues : l'interculturalité, constituée par les influences réciproques qui s'établissent entre dominants et dominés et dont, trop souvent, une conception erronée de l'acculturation entendue comme « la privation de sa culture que subit le faible de la part du fort »⁶¹ cache la présence. Nous avons donc appliqué à la culture enseignée par *M-B* la même approche historico-didactique que celle adoptée pour la langue.
- 40 L'école crée sa propre culture tout en interagissant avec les cultures présentes dans la société. Trnovec propose le néologisme « identité aofienne »⁶² pour rendre compte de la construction d'une identité culturelle régionale spécifique à l'AOF par un manuel qui a précédé *M-B* : *Moussa et Gi-gla. Histoire de deux petits Noirs*⁶³. Les héros y font le tour de l'AOF sur le modèle du *Tour de la France par deux enfants* et ce qu'ils découvrent est censé nourrir un « sentiment d'appartenance à un espace politique dominé par des Français, non seulement « bons » et « justes » mais devant être chéris par les Africains »⁶⁴. Nous avons voulu étendre l'expérience à *M-B* en tenant compte de ses différences avec *Moussa et Gigla*. Ce n'est pas un tour (i.e. un récit fictionnel d'un seul tenant), mais une série de manuels dont les textes-suppôts sont formatés par la progression didactique.

Les lectures n'y sont pas motivées par l'enseignement de l'histoire et de la géographie mais par celui des sciences naturelles et des techniques. Le couple éponyme est mixte : un frère et une sœur (ce qui prend acte de l'intégration scolaire des filles). Enfin, *Moussa et Gi-gla* est un « Cours complet d'enseignement à l'usage des écoles de l'Afrique occidentale française », l'AOF, tandis que *M-B*, « Livre de français à l'usage des classes africaines », est un manuel général.

Kadonga⁶⁵, le village de Mamadou, a deux quartiers : Lokassa et Sadoga, et les villages les plus proches sont Sodonga et Kalondoga. Mais le lecteur ne dispose d'aucun indice pour le situer jusqu'au chapitre où Bineta se rend à la fête en pirogue⁶⁶, « de l'autre côté du marigot » à Konkouri. Un relevé des toponymes actuels⁶⁷ a fait apparaître deux paronymes : Kadanga au Sénégal (ex-AOF) et Kadongo dans la République démocratique du Congo (ex-AEF). « Donga » et « dogo » se retrouvent en composition dans certains toponymes aux Bénin, Burkina-Fasso, Cameroun, Mali et Sénégal. Le toponyme Kadonga serait donc un pastiche sérieux, ce qui fait de ce village celui de tous les petits Africains. Que le seul autre toponyme cité dans *PLM-B* : Konkouri ait été retrouvé au Tchad (ex-AEF) confirme la volonté de Davesne de solidariser les composantes AOF et AEF. La formule « Du Congo au Sénégal » qu'il emploie dans *M-BLEC*⁶⁸ pour présenter la production fruitière de l'Afrique Noire inverse la hiérarchie historique et géopolitique de l'AOF (dont fait partie le Sénégal) et de l'AEF (dont fait partie le Congo), les rendant indissociables⁶⁹. Elle résume un projet fédérateur⁷⁰ qui repose sur trois piliers : la culture scolaire, l'inter-culturation franco-africaine et l'identité aofienne.

Une culture scolaire d'inspiration rousseauiste

- 41 Les didacticiens⁷¹ utilisent le trinôme enfant, élève et apprenant pour étudier les deux métamorphoses qui bornent la carrière scolaire : le passage de la vie privée à la vie scolaire et celui de la vie scolaire à la vie professionnelle. L'enfant est un sujet à part entière, l'élève un rôle assigné par l'école, l'apprenant le résultat de la rencontre entre les deux, soit un certain degré d'appropriation des savoirs scolaires. *M-B* insiste sur l'entrée à l'école, non seulement parce que l'école est à la fois le lieu et le support des apprentissages, mais aussi parce qu'elle représente – surtout l'école rurale – un univers étranger à la société africaine. L'enfant africain participe aux travaux de la terre ou devient apprenti dès qu'il en a l'âge. Pour Davesne dont le père était un hussard noir de la république, la scolarisation est un droit de l'enfant universel. Il essaie d'en persuader l'élève⁷², en confiant ses arguments au menuisier du village : « Il faut apprendre son métier. Toi tu es petit ; va à l'école et apprends ton métier d'écolier. Quand tu seras grand, tu apprendras le métier de menuisier »⁷³.
- 42 La première notion abordée est le temps social, qui permet de situer le temps scolaire : « C'est aujourd'hui lundi, je suis à l'école ; demain, ce sera mardi, je viendrai à l'école. Hier c'était dimanche, jour de fête, j'ai dansé au tam-tam »⁷⁴. Dossou qui « n'a pas voulu se lever assez tôt », arrive une fois le rang formé : il sera puni⁷⁵. La discipline commence par le respect de l'horaire. L'identité scolaire se construit autour d'elle car c'est elle qui soumet les individus au groupe. Les sociologues distinguent le groupe d'appartenance dont le sujet fait effectivement partie, du groupe de référence « dans lequel le sujet puise ses modèles ou auxquels il cherche à s'intégrer »⁷⁶. Le passage de la classe imposée à la classe choisie est illustré par la réponse du bon écolier au camarade qui le hèle sur le chemin de l'école pour l'inciter à faire l'école buissonnière : « Je ne m'arrête pas. Babadi, Ali, Camara, Séni, Moriba, Boubakar, Ousmane, tous sont là-bas à l'école. Ils jouent, ils s'amusent ; et ils travaillent : bientôt ils sauront lire et écrire et toi tu ne

sauras rien !»⁷⁷. Davesne tire habilement parti du fait que, dans la culture africaine, le collectif prime sur l'individu. Gymnastique et chant parachèvent la formation du groupe classe. La gymnastique se veut prolongement naturel de l'étude du corps, mais ne cache pas sa vocation militaire. Les élèves « tendent la jambe fièrement ; leurs pieds nus frappent le sol en cadence. « Un, deux ! un, deux ! » On dirait de vrais soldats »⁷⁸. Le chant⁷⁹ leur apprend à s'écouter, à suivre la battue du maître et à respecter le rythme et les nuances qui traduisent le sens des paroles. C'est l'antichambre de la lecture expliquée⁸⁰.

- 43 L'apprentissage est la raison d'être de l'école, ce qui la justifie aux yeux de la société. Un député en tournée le rappelle aux élèves habillés à l'européenne, rassemblés sur la place de la mairie : « Apprenez soigneusement vos leçons ; notre pays a grand besoin de citoyens instruits »⁸¹. Il crée une autre obligation sociale, celle de transmettre les savoirs appris. Les élèves sont invités à appliquer et diffuser chez eux les conseils d'hygiène et de soin reçus en classe. La capitalisation des savoirs appris parachève la construction de l'identité apprenante. Des leçons et même une chanson : « J'étais petit »⁸² lui sont consacrées. La progression spiralaire⁸³ donne l'impression d'apprendre chaque année davantage. Mais le vrai moteur de l'apprentissage est l'envie de lire. Dès le cours préparatoire, Mamadou découvre dans un livre l'image d'un jeune garçon qui ressemble à un de ses camarades et se met à apostropher le « Moussa du livre »⁸⁴. Ce culte du livre est d'abord celui de la série, mise en abyme dans une illustration⁸⁵ qui présente les volumes des années passées ouverts et ceux des années à venir attendant de l'être, *MAMADOU ET BINETA* inscrit sur les dos. Le but ultime est la lecture-plaisir autonome. Elle est célébrée par une illustration irréaliste – ou visionnaire ? – de la récitation *Au coin du feu* montrant une jeune africaine en boubou lisant un livre illustré dans un fauteuil de salon bourgeois⁸⁶.
- 44 En bon disciple de Rousseau, Davesne estime que l'enfant n'est pas un adulte miniature mais un être profondément original. Il défend cette position dans la préface de *M-B lisent et écrivent couramment* avec une citation d'*Émile* qu'il anonymise pour la rendre plus familière : « La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes... L'enfance a des manières de voir, de penser de sentir, qui lui sont propres : rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres »⁸⁷. C'est également dans *Émile* que Rousseau caractérise la psychologie de l'enfant : « Nous naissons sensibles, et dès notre naissance, nous sommes affectés de diverses manières par les objets qui nous environnent. Sitôt que nous avons [...] la conscience de nos sensations, nous sommes disposés à rechercher ou à fuir les objets qui les produisent, selon qu'elles nous sont agréables ou déplaisantes »⁸⁸. Aussi Davesne introduit-il la poésie dès le cours préparatoire, précisant : « Ces textes pourront paraître trop difficiles [...] il suffit que les élèves en saisissent parfaitement le sens général. Ce qui importe, c'est que les enfants de nos écoles, naturellement sensibles à l'harmonie et au rythme du langage, soient charmés par la beauté musicale des poèmes »⁸⁹. Il reproduit le raisonnement sensible de l'enfant quand il identifie un objet nouveau à coups d'analogies : « Quelquefois, je vois passer des machines qui volent dans l'air, plus vite que les oiseaux, et qui font autant de bruit que le tonnerre quand la tornade est sur nos têtes », avant de le nommer : « Ce sont les avions »⁹⁰.
- 45 L'autre influence rousseauiste qui traverse *M-B* est celle des *Confessions*. L'enseignement de l'écriture à l'école primaire publique s'appuie sur l'autobiographie. L'écriture de soi à l'école a pris des formes différentes, selon que l'on fait appel à l'expérience

personnelle de l'élève ou qu'on lui demande de s'identifier à une personne ou un personnage. La seconde formule, qui repose sur un substrat culturel lié aux lectures scolaires, est plus rassurante. La première souffre de l'absence des schèmes organisateurs offerts par les lectures. Davesne louvoie entre les deux. Il renvoie aux lectures en déjouant la tentation du décalque. La consigne : « Un troupeau rentre au village...Une automobile arrive à toute allure...Décrivez la scène »⁹¹, s'appuie sur une description bucolique : *La rentrée des troupeaux le soir*, dont seul le vocabulaire peut être réutilisé. Ses *Conseils* incitent l'élève à partir de sa propre expérience : « Pour décrire un animal, il faut d'abord l'observer longuement (au besoin prendre des notes et même faire un croquis) », à sérier les informations : « tous les renseignements [...] ne figurent pas nécessairement dans la description d'un animal » et à se relire : « Evitez les contradictions et les non-sens (un troupeau ne soulève pas de poussière quand il pleut »⁹².

- 46 Il justifie sa méthode – dont il reconnaît « qu'elle n'innove rien » – par la psychologie de l'enfant : « l'imagination de l'enfant est généralement pauvre ; ses connaissances [...] limitées ; quant à ses moyens d'expression, ils se réduisent à un nombre très restreint de phrases et de tournures de style. Comment, si on le laissait à lui-même, pourrait-il sortir de la banalité et de l'insignifiance ? »⁹³. La nouveauté réside dans la subordination de tous les exercices à la composition française, une refondation de l'exercice portée par une conception désacralisante de l'écriture littéraire. Les devoirs d'élèves insérés au milieu des textes d'auteurs offrent un échantillon de la pratique de classe, en particulier trois « descriptions rapides » d'un animal de la brousse produites le même jour dans une classe de CM2⁹⁴. Si on leur applique le protocole utilisé par Bishop pour comparer des descriptions de la veillée en famille dans une classe ordinaire et dans une classe Freinet à la même époque (1930-1945), on voit qu'elles tiennent un peu des deux.
- 47 Comme dans la description scolaire ordinaire, la modalisation est abondante, mais les adjectifs ne sont pas tous évaluatifs, ou, quand ils le sont, relèvent soit de l'encyclopédie : « La biche est facile à domestiquer », soit d'une appréciation personnelle (i.e qui ne fait pas partie de la commande scolaire) : « Le singe cause beaucoup de dégâts. Heureusement, il est très craintif ». Comme dans les descriptions Freinet, le narrateur a tendance à s'assimiler au thème décrit (famille dans le corpus de Bishop⁹⁵, animal dans celui de Davesne). Le premier texte pose la ressemblance du singe avec l'homme « il a de vraies mains » pour mieux la rejeter : il est « laid et grimaçant ». Le deuxième substitue à l'animal observé : le lièvre, son stéréotype littéraire : « Les Noirs racontent dans leurs histoires qu'il joue des tours à tous les animaux », et le relativise sans que l'on sache si c'est la culture africaine ou son actualisation dans le manuel qui est visée. Le troisième, qui conclut sur la docilité de la biche après s'être attardé sur ses « petites cornes bien droites » et ses « gros yeux noirs au regard très doux » ne cache pas le désir de s'approprier l'animal. Trois textes, trois variations sur l'opposition nature/culture dont l'anthropologie culturelle a fait la marque de fabrique de la culture européenne. Les élèves lecteurs de *M-B* sont capables de faire œuvre littéraire puisqu'ils parviennent à exprimer un dilemme intérieur. Mais ce dilemme atteste leur tiraillement entre la culture occidentale qui, comme l'a montré Descola⁹⁶, prend la nature pour objet et s'en distancie pour l'étudier, la célébrer ou l'exploiter, et les modèles culturels non naturalistes : animisme, totémisme, analogisme, très présents en Afrique, qui adoptent des conduites plus inclusives vis-à-vis du non-humain.

Une interculturation raisonnée

- 48 La gestion des conflits culturels n'est pas propre à l'école coloniale. L'école publique a dû y recourir en métropole pour imposer le français aux régions. Toutefois dans l'Afrique française le hiatus culturel est double, voire triple : entre la métropole et la colonie, entre l'AOF et l'AEF, et à l'intérieur de ces blocs, entre les populations qui s'y trouvent. Confrontée à cette pléthore de niveaux, l'école coloniale a réagi en « inventant » deux entités culturelles : la culture française et la culture africaine. L'antagonisme des deux ministères qui se disputaient sa gestion : Colonies et Éducation Nationale, est venu compliquer la mise en œuvre de cette interculturation. Le premier était enclin à discriminer les colonisés et à défendre la spécificité de l'école coloniale, le second à les intégrer, du moins sur le plan scolaire, en rassemblant toutes les écoles de l'empire sous la tutelle de l'éducation nationale⁹⁷.
- 49 Le positionnement culturel de *M-B* est le résultat de l'adaptation de la conception nationale et unificatrice de la culture scolaire française à la réalité coloniale. La culture hexagonale a été réduite à ce qui est indispensable pour accéder à une culture-cible lorsqu'on a pour objectif une intégration limitée. Il n'y a qu'une seule allusion sur les cinq manuels à un Africain visitant la France⁹⁸. Elle sert surtout à contextualiser le vocabulaire de base. *Mon beau village*, poésie de Frédéric Bataille, apporte au village africain décrit dans le chapitre le contrepoint d'un village français « Loin du bruit de la grand-ville/À l'abri du vieux clocher ». Trait culturel marqué, le clocher est illustré deux fois dans la page, avec une église seule, puis avec un village groupé autour de son clocher qui fait pendant aux cases blotties sous les palétuviers d'un village africain⁹⁹. La culture générale française est peu abordée dans les leçons, mais la culture littéraire, elle, l'est dans les lectures. N'étant pas étudiés en tant que tels, les textes littéraires relèvent du curriculum caché. La dissimulation est surtout thématique. *Le héron* de la Fontaine figure dans la section Oiseaux deux fois¹⁰⁰, *La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf* dans Animaux aquatiques¹⁰¹, *La perdrix et ses petits* dans La chasse¹⁰², *La mort et le bûcheron* dans La mort et la maladie¹⁰³. Ce n'est qu'à la dernière page du dernier volume¹⁰⁴ que La Fontaine retrouve sa vraie place. Le chapitre Les contes, les légendes, les fables se clôt sur *La laitière et le pot au lait*.
- 50 L'histoire littéraire est ignorée. L'extrait intitulé *L'éducation physique de Gargantua*¹⁰⁵ n'est assorti d'aucune indication sur l'auteur ou le personnage. L'éducation humaniste chère à Rabelais y est mise à mal par l'omission de la curiosité intellectuelle, orgueil de la Renaissance. L'auteur disparaît derrière le genre, surtout si le genre est un genre premier¹⁰⁶, anonyme par définition. La plasticité thématique est une caractéristique des genres premiers qui s'appliquent à toutes les circonstances de la vie. Dans la culture africaine, ils gardent leur forme orale, même une fois transcrits. Dans la culture française, le passage à l'écrit leur a donné une forme littéraire. Davesne puise dans les deux pour exemplifier le conte (*Comment Massa Kokari épousa la fille du roi ?*¹⁰⁷), la fable (La Fontaine, Florian¹⁰⁸, *L'hyène et le singe*¹⁰⁹), la légende (*La belle histoire de Samba*, d'après une légende torodo¹¹⁰), la devinette (*Devine, mon enfant devine*¹¹¹; *Devinettes africaines*¹¹²). En plaçant côte à côte *Les voleurs et l'âne* de La Fontaine et *L'hyène et le singe* bâtis sur le même scénario¹¹³, il sensibilise les élèves au genre fable et à la notion de genre.
- 51 Si l'on exclut la littérature coloniale qui occupe la majeure partie de *M-BDG*, la poésie est le genre littéraire le plus représenté dans *M-B*, mais seulement par ses formes fixes

car elle sert surtout à exercer la diction. Les auteurs sont modernes (XIX^e-début XX^e). Certains sont aujourd'hui oubliés : Loys Labèque, Francis Yard¹¹⁴. D'autres ne sont connus que par des pièces dont l'école s'est emparée à cause de leur apparente simplicité : Verhaeren¹¹⁵, et Rosemonde Gérard¹¹⁶ dont *Les petits canards* figure aussi dans la méthode Boscher¹¹⁷. La poésie populaire est représentée par Jean Richepin¹¹⁸, la poésie petite-bourgeoise par Sully-Prudhomme¹¹⁹. On trouve aussi des pièces peu connues d'auteurs qui se sont illustrés dans d'autres genres (Maupassant, André Theuriot¹²⁰). Les « grands » poètes : Gautier¹²¹ (*Émaux et camées*), Leconte de Lisle¹²² (*Poèmes barbares*) ne sont convoqués qu'en fonction du thème traité. Seul Hugo fait exception. S'il est le plus cité après La Fontaine, (trois fois dans *PLM-B*, quatre dans *M-BLEC*) et pour l'ensemble de son œuvre poétique (*L'Art d'être grand-père*, *Les Feuilles d'automne*, *Les Contemplations*, *Les Orientales*, *Les Voix intérieures*), c'est qu'il sait adopter le point de vue de l'enfant et lui parler.

- 52 Comme la culture générale française, la culture générale africaine est introduite par ses stéréotypes. Le stéréotypage permet, en grossissant un trait, de catégoriser un groupe et de rendre les différences culturelles immédiatement perceptibles. Il ne constitue d'ailleurs qu'une étape de l'apprentissage, la déconstruction qui lui succède ayant pour but de restituer à la culture enseignée sa complexité et son histoire¹²³. Dans *M-B*, le stéréotypage de la culture africaine intervient à deux niveaux : générique et spécifique. Dans le premier, les pratiques socio-culturelles : nourriture (couscous, galettes de maïs, beignets de haricot¹²⁴), musique (tam-tam, balafon, flûte, violon¹²⁵), agriculture (*Un cultivateur africain*¹²⁶), tâches domestiques (*La pileuse. Le Couscous*¹²⁷), opposent l'Afrique à la France. Dans le second, les pratiques ou les phénomènes décrits distinguent les ethnies (marques tribales, pratiques de chasse, formes des cases), ou caractérisent les régions (barre du golfe de Guinée, harmattan du Sahara et de l'Afrique occidentale). Associant à une simplification cognitive un étiquetage social, le stéréotype peut se révéler contre-productif s'il attaque l'image de soi de l'apprenant. Davesne en a conscience. Quand le maître, M. Diallo, réalise le portrait d'un élève sur le vif, avant de décrire ses marques ethniques : « deux cicatrices sur les tempes à côté des yeux [...] Tu es un Foula », il le complimente sur son physique : « Tu as bonne mine [...] tes joues sont rondes et luisantes [...] tes yeux brillent »¹²⁸.
- 53 L'école ne se contente pas de consommer les stéréotypes, elle en produit. Toutes les méthodes de lecture coloniales cherchent à susciter l'identification des élèves africains à leurs héros. Même après les indépendances, Davesne reste confiant dans l'ascendant de son couple-vedette¹²⁹, décalque des couples frère-sœur des méthodes de lecture métropolitaines¹³⁰. La fonction du stéréotype scolaire est de symboliser l'avenir, pas de refléter le présent. Il faut en avoir conscience quand on examine le fonctionnement du couple et son environnement familial, car la famille africaine décrite dans *M-B*, ni polygame ni élargie, est très (trop) proche de la famille française. De même, il y a (au moins) deux Bineta, celle que son frère conduit à l'école en la tenant par la main¹³¹, et celle qui fait un si bon couscous¹³². Comme Mamadou, Bineta est d'abord un exemple de grammaire (pour l'accord du genre des noms). En tant que personnage, elle est clivée entre son statut d'écolière et celui de la ménagère qu'elle se prépare à devenir. Elle ne prend jamais la parole en classe. Lorsqu'elle joue à la chasse avec son frère, il est le chasseur et elle la perdrix¹³³. Le stéréotype scolaire de l'élève féminine reflète la lenteur de l'intégration socio-politique de la femme au début du XX^e siècle. En France, les femmes n'acquièrent le droit de vote qu'à la Libération, en 1944. La même année se tient la conférence de Brazzaville sur l'avenir de l'école dans l'Afrique francophone.

Gamble montre qu'elle a eu un effet sur l'augmentation des effectifs féminins (15 183 filles dans les écoles coloniales et 8 306 dans les écoles privées en 1948-49), mais souligne le caractère conservateur des mesures adoptées sur « l'éducation de la femme noire » avec un enseignement qui « devrait être surtout oral et direct. Qu'on lui apprenne à coudre, à tricoter, à ordonner son budget, à rendre son jardin plus varié, sa case plus propre et plus avenante, à soigner intelligemment ses enfants »¹³⁴.

- 54 L'enseignant qui enseigne le français à des étrangers en métropole et qui déconstruit le stéréotypage de la France après s'en être servi, renforce, ce faisant, son appartenance nationale. Dans la même situation, un enseignant de FLE étranger se sent moins concerné par les stéréotypes et leur déconstruction, surtout s'il n'a pas d'attache géographique et/ou affective avec la France, puisque son appartenance nationale n'est pas en jeu. La situation de l'enseignant de FLE colonial est intermédiaire. Qu'il soit africain ou français, il se sent à la fois extérieur et concerné à cause de la disjonction entre la langue importée de France et la culture locale. Dans une telle situation, c'est à chaque instant que les stéréotypes des deux cultures confrontées se construisent et se déconstruisent parce que tout le système éducatif repose sur l'opération qui est la base de l'interculturalité : la traduction.
- 55 Pour Ricœur : « La traduction constitue un paradigme pour tous les échanges, non seulement de langue à langue, mais aussi de culture à culture. La traduction ouvre sur des universels concrets et non [...] sur un universel abstrait, coupé de l'histoire »¹³⁵. C'est pourquoi il complète l'action interculturelle de la traduction par celle du récit historique qui est forcément pluriel, puisque chacun des acteurs de l'histoire la raconte à sa façon. Mais pour confronter les histoires nationales ou les récits de différentes cultures, il faut d'abord les traduire. C'est donc bien la traduction qui est première. Elle intervient à deux niveaux : le mot est l'affaire des dictionnaires et le texte celle des traducteurs. Il y a deux types de traductions, la traduction intralinguistique qui définit un mot avec des équivalents (synonyme, paraphrase, exemple) puisés dans la même langue, et la traduction au sens courant du terme : transposition d'un message dans une autre langue. Dans *M-B*, la définition intralinguistique est provoquée par la rencontre d'un mot nouveau dont le référent est inconnu (ex : « Noyer : arbre d'Europe produisant des noix et dont le bois fait de beaux meubles »¹³⁶), ou connu sous d'autres synonymes (ex : « La croisée, c'est la fenêtre »¹³⁷), ou d'un mot connu sous un autre sens (ex : « ici pauvre ne signifie pas : qui est dans la pauvreté, c'est un terme de pitié et de douleur »¹³⁸). Elle a trois sources culturelles possibles : un référent franco-français ou européen (ex : la cheminée), un référent commun aux cultures française et africaine (ex : « sanie, ce qui sort des ulcères, de la viande en décomposition »¹³⁹), ou un référent culturel africain qui a pénétré la culture française métropolitaine (couscous) ou coloniale (canari, sambo) et dont le nom a été francisé (i.e s'accorde en genre et en nombre).
- 56 La définition interlinguistique explique un mot africain, nom propre (ex : « Mandingues et Foulahs : races de la Guinée »¹⁴⁰) ou nom commun (ex : « dioula : colporteur »¹⁴¹). Elle établit l'équivalence des synonymes qui désignent le même référent africain (ex : « amulette : objet que l'on porte sur soi pour écarter les maladies, les accidents, la malchance, on dit aussi gris-gris »¹⁴²). Ses sources culturelles sont les différentes cultures africaines et les écrits littéraires ou techniques qui les ont fait connaître en français. Le vocabulaire africain peut être cité tel quel (ex : « une vieille femme [...] nous souhaite la bienvenue à sa façon : « Akouabô »¹⁴³), et avec ou sans guillemets

d'autonymie. Un extrait des *Croquis de brousse* intitulé *Le dépeçage de l'éléphant*, décrit « l'« onzan » ou fringale de viande »¹⁴⁴. Le mot africain est mis entre guillemets d'autonymie puis traduit. Toutefois, dans ce contexte scolaire, Davesne a préféré renforcer la traduction interlinguistique qu'il avait glissée dans son texte par une explication intralinguistique en note : « fringale : faim violente », ce qui confirme la complémentarité des deux types de définitions dans la communication interculturelle. L'usage des guillemets d'autonymie semble avoir été assimilé si l'on en juge par l'incipit de ce devoir d'élève : « C'est un petit village « pédah » bâti sur des pilotis boiteux, tout moussu et qui tient encore debout malgré la vétusté de ses matériaux »¹⁴⁵. L'auteur décrit un village situé sur la lagune de Porto Novo (où il fait ses études) et le nom du peuple qui l'habite lui est familier, mais, comme tout bon guide touristique, il se sert du toponyme comme défamiliarisateur. Enfin, comme le lecteur peut toujours parer à l'absence de définition explicite en élaborant une définition contextuelle à partir du sens général d'un texte, Davesne préfère la fournir en note lui-même lorsqu'il juge que l'élève ne peut y arriver seul. « C'était ma fée/Et le doux astre de mes yeux » dans *Petite Jeanne* de Hugo, lui inspire : « Le soleil et la lune sont des astres. Pour le grand-père, la petite fille est belle comme un astre »¹⁴⁶.

57 Étendue au texte entier, la reformulation devient une traduction au sens courant du terme : transposition d'un texte dans une autre langue. Dans *M-B*, la littérature orale africaine traduite va du proverbe à copier sur le cahier : « Si le margouillat rit du dindon, c'est qu'il y a un arbre tout près »¹⁴⁷, au conte débité en tranches de lecture suivie. En revanche, nous n'avons aucune trace des phases intermédiaires. Peut-être Davesne prenait-il des notes sur des versions orales traduites et les mettait-il ensuite en forme, ce qui doublerait la traduction d'une transmodalisation¹⁴⁸ (changement du support de la représentation qui n'affecte pas le genre) ? Le texte de lecture *Comment Massa Kokari épousa une fille de roi* est précédé d'un renvoi¹⁴⁹ aux ouvrages de Davesne qu'il condense : *Les aventures de Massa Kokari*, *lièvre d'Afrique*, et *Nouvelles aventures de Massa Kokari*. Réduction et expansion sont des transformations qui ne modifient pas le sens du texte. Leur cumul produit la substitution¹⁵⁰. C'est ce que fait la reformulation globale qui n'a qu'un but : mettre les textes – originaux comme traductions – à la portée des élèves. Ces adaptations sont signalées par la mention « d'après » devant le nom de l'auteur. Il peut s'agir d'une condensation (ex : l'extrait du *Village dans la montagne* de Ramuz qui a subi des coupes signalées par des points de suspension)¹⁵¹, comme d'une transposition thématique¹⁵² lorsque la *bonne ménagère* célébrée par Xavier Privas « s'applique à nettoyer/la calebasse et le mortier »¹⁵³. Contrairement à la transformation, l'imitation ne déforme pas l'hypotexte, elle l'évoque. Elle est signalée par la mention « imité de ». Ne gardant que le dernier vers : « Petit papa...c'est ton enfant ! » de *Devine, mon enfant, devine* de H. Duhamel, Davesne l'a africanisé en remplaçant les objets à deviner par le caïman, le singe et le serpent¹⁵⁴.

58 Traduction, reformulation et imitation ne font que recycler l'existant. L'interculturalité atteint sa phase adulte lorsque les matériaux des cultures en présence servent à créer des formes nouvelles. Elles le font grâce à l'hybridation qui laisse apparaître l'origine des composants, et au métissage qui les mêle. L'illustration montrant une écolière africaine bouquinant dans un salon est un exemple d'hybridation. Pour les exemples de métissage, il faut se tourner vers le chant. Dans les deux cas, la langue écrite, medium indirect, fait place à un medium qui s'adresse directement aux sens : vue pour l'image, ouïe pour la musique. Le métissage musical combine aussi bien un air français (celui de « Je suis un petit garçon de bonne figure »)

et un texte africanisé¹⁵⁵ (où « les mangues mûres » remplacent « la confiture »), qu'une musique « d'après une mélodie africaine » sur des paroles françaises¹⁵⁶.

Construction de l'identité aofienne

- 59 « Diviser le monde en catégories ne nous sert pas seulement à le simplifier et à lui donner un sens. Cette opération remplit une autre fonction importante qui est de nous aider à définir qui nous sommes »¹⁵⁷. Yzerbit et Schadron décrivent le mécanisme de la construction identitaire comme une collaboration entre deux constructions, celle du groupe et celle de l'individu. D'autres psychologues sociaux ont montré que, « si des gens placés dans un groupe, quel qu'il soit, considèrent automatiquement que ce groupe est meilleur qu'un autre groupe, c'est parce que chaque personne est motivée à établir et à maintenir une image de soi positive »¹⁵⁸. D'autres encore ont précisé que la construction du soi ne dépendait pas que de l'auto-valorisation mais aussi de la stabilité de l'image de soi dans le temps, du besoin de se comparer aux autres pour développer une connaissance de soi exacte et de la volonté d'améliorer son mode de vie et ses performances¹⁵⁹. Si l'on applique ces conditions à l'Afrique française sub-saharienne, on voit que la construction de son image tient à sa relation d'appartenance à l'empire colonial français, à la façon dont elle a surmonté les deux guerres mondiales, à son ouverture au monde et au reste de l'Afrique, et à sa lutte pour l'égalité des droits qui a débouché sur les indépendances.
- 60 Pour cela, il a fallu que les différents groupes qui la constituaient réalisent chacun à son niveau sa propre image de soi ; de même pour les individus qui les composaient, sachant que groupes comme individus se définissent toujours par des appartenances multiples qui font leur originalité. On peut classer ces groupes selon leur importance numérique, historique ou culturelle. Traditionnellement en Afrique les plus faibles numériquement : famille, tribu, groupe linguistique, sont aussi ceux dont l'empreinte historique et culturelle est la plus forte. Reid a montré que, durant la période précoloniale, les Africains avaient plusieurs identités concurrentes qui « s'interpénétraient dans un arrangement sociopolitique et culturel complexe »¹⁶⁰. La colonisation a fait émerger les identités plus larges : française et africaine, que la confédération AOF-AEF s'est efforcée de concilier, mais aussi les identités intermédiaires : aofienne et aefienne, qui ont réagi à l'identité française de façon opposée en 1940, puisque l'AOF est restée fidèle au régime de Vichy tandis que l'AEF optait pour la France libre.

La gestion des identités plurielles dans M-B

- 61 L'école et les méthodes de lecture ont joué un rôle-clef dans la gestion de ces étagements identitaires. *M-B* est l'héritière des méthodes antérieures. L'expression « le Moussa du livre », lorsque Mamadou découvre la ressemblance de ce personnage avec un de ses camarades, est aussi un hommage de Davesne à *Moussa et Gi-Gla*, la méthode de Sonolet et Pérès (1916). Dans celle-ci, Moussa devient militaire, Gi-Gla agriculteur. Auteur d'un *Manuel d'Agriculture*, Davesne ne néglige pas pour autant l'autre option laissée aux élèves des écoles rurales. *M-B* a pour elle trois atouts : l'image positive qu'elle donne de la colonisation, le capital culturel commun à l'AOF et à l'AEF qu'elle a amassé, et son recours à la littérature qui va inscrire l'identité plurielle de l'AOF dans l'imaginaire de ses lecteurs.

- 62 La première étape vers l'identité aofienne est celle de la conciliation des deux identités englobantes. Tout se passe comme si l'ordre des lettres devenait l'ordre des choses. L'Afrique occupe le premier plan, la France le dernier. C'est ce qui ressort de la comparaison des premières éditions de *M-B* en 1931-1933 avec celles parues après la conférence de Brazzaville. Les chapitres 97-*La France* et 98-*La France et ses colonies* de *M-BLEC* en 1933, sont remplacés après 1944 par 97-*L'automobile* et 98-*Le train*, complétés par un 99-*L'avion*. De même pour les chapitres 32-*Les explorateurs, la colonisation* et 33-*L'armée, la guerre et la paix* de *M-BDG* remplacés par 32-*Le progrès* et 33-*Les livres, l'instruction, l'école*. L'histoire, celle de la France comme celle de la colonie, est totalement gommée. La fête nationale est exilée dans un énoncé de rédaction : « La fête nationale dans votre ville. La veille (préparatifs...). La fête (revue, jeux, danses, animation, bruits). Le soir. Après la fête »¹⁶¹, qui la montre banalisée. Seul résidu de la doxa patriotique : un épisode de l'histoire africaine antérieur à la colonisation : la traite des Africains par les Africains à laquelle la France se glorifie d'avoir mis fin. Elle est évoquée par un extrait du *Diable dans la brousse* de F. Faure (1933), judicieusement distribué¹⁶² entre 25-*Les boutiques, le marché*, où l'on voit le traitant Shilikwé montrer un fusil à un badaud, et 32-*Le progrès*, où le badaud, en échange du fusil, livre le lendemain son fils au traitant qui l'amène en esclavage.
- 63 Ce mauvais souvenir est estompé par les progrès de l'Afrique sur la voie de l'autosuffisance économique : « Pendant longtemps, presque tout le coton récolté en Afrique fut acheté par des commerçants et emporté en Europe [...]. Maintenant, il y a, en Afrique, des filatures et des usines de tissage »¹⁶³. La vanter revient à réfuter la thèse de l'exploitation coloniale. Un argument encore plus convaincant consiste à inverser les rôles en gardant le mot : « Le terme « colon » désigne d'habitude un Européen. L'on s'aperçoit maintenant qu'en Afrique noire, le véritable colon, c'est le paysan indigène, un paysan outillé et mis à l'aise dans une Afrique enfin aménagée »¹⁶⁴. Le changement des conditions initiales (à conditions égales, performances égales) rend le paysan indigène aussi performant que le paysan français. Pour rehausser l'Afrique, Davesne va plus loin en reconnaissant la supériorité des Africains en matière de bricolage dans *L'ingéniosité des Africains* (intitulé d'un extrait de ses *Croquis de brousse*) : Ils « savent tirer parti de tout [...] Là où un Blanc serait embarrassé pour se protéger contre les intempéries, ils vous construisent en un tournemain des abris qui résistent à l'ouragan et à la pluie diluvienne »¹⁶⁵. Le parallèle n'est pas « une méthode d'opposition », comme le suggère Cane¹⁶⁶ à propos de la comparaison d'*Un village de brousse décrit* par Davesne et d'*Un village de montagne décrit* par Ramuz, mais la reconnaissance de la ressemblance des situations dans des contextes équivalents. Il rétablit l'égalité. Dans *M-B* il s'applique essentiellement aux métiers. *PLM-B* commence par les métiers africains pour apprendre leur vocabulaire¹⁶⁷. *M-BLEC* les reprend en les alternant avec les métiers de France, illustrations à l'appui. *M-BDG* revient à l'Afrique avec une présentation générale : *Les métiers africains* suivie de portraits : *Le forgeron d'Abomey, La coiffeuse de village, Machines et ouvriers en Afrique*¹⁶⁸.
- 64 L'inclusion de la France et de l'Afrique dans un groupe plus vaste et valorisant : l'humanité moderne et instruite, met la dernière touche à leur égalisation. Ce choix reflète les objectifs de la colonisation, comme le montre *L'utilité du savoir*, sous-titré « légende balali (Moyen-Congo) », un conte étiologique d'une authenticité d'autant plus douteuse qu'il est signé A. Davesne, sorte de vulgarisation de la théorie des climats de Montesquieu¹⁶⁹. À la création du monde, les Noirs choisissent l'Afrique où Dieu a

placé « tout ce qui peut faire plaisir aux créatures humaines », et il ne reste aux Blancs que le reste du monde où Dieu a mis « le froid, la glace, la neige, la terre ingrate, mais aussi les livres et les savoirs qu'ils renferment ». On devine la suite. Morale : « C'est pourquoi les Noirs, qui ont compris leur erreur, désirent tellement s'instruire à leur tour »¹⁷⁰.

- 65 Pour développer les identités intermédiaires, occidentale et équatoriale, de l'Afrique noire française, Davesne combine deux stratégies : l'équilibrage, comme pour la France et l'Afrique (le parent pauvre à rehausser étant l'AEF, fédération la plus jeune), et la valorisation individuelle, pour éviter que les particularismes locaux ne noient les identités censées les englober. Les chapitres de *M-BDG* sont parsemés de diptyques descriptifs : *L'habitation du foulah* (habitant du Fouta-Djallon en Guinée, AOF) et *Les cases « en obus » des massas*¹⁷¹; *Un géant de la forêt gabonaise* (Gabon, AEF) et *La forêt dense* (de la Côte d'Ivoire, AOF)¹⁷². La valorisation de l'AEF passe par celle de son chef-lieu, Brazzaville. Sa description, empruntée aux *Croquis de brousse*, se fait en deux étapes, une vue d'ensemble de la ville dont Davesne vante le charme avec un certain dédain : « Brazzaville, malgré son titre de chef-lieu, ressemble davantage à un grand et coquet village qu'à une ville moderne. », et la vue qu'elle offre depuis sa « corniche » sur le fleuve Congo, le lac (Stanley Pool), et la côte belge, que Davesne juge « d'une sauvage grandeur »¹⁷³.
- 66 La valorisation individuelle identifie chaque fédération à travers ses composants soit en reconduisant la mise en diptyque *Un marché au Dahomey* (AOF) et *Un marché soudanais* (AOF)¹⁷⁴; soit en donnant une vision globale de leur diversité. Les *Costumes de fête* décrits par Gaston Joseph dans un extrait de *Koffi, Roman vrai d'un noir*, sont ceux des Sénégalais et des Coulangos, Sénoufous, Soudanais, Baoulés, Appolloniens (AOF)¹⁷⁵. Pour l'AEF, on retrouve le diptyque dans la juxtaposition de *La mort d'un chef pahouin*, extrait d'*Un diable dans la brousse* de F. Faure, et d'*Une inhumation chez les Bandas*, extrait du *Livre de la Brousse* de Maran¹⁷⁶. La diversité du peuplement se retrouve dans l'énumération des ethnies de la région de l'Oubangui-Chari (actuelle République Centrafricaine), insérée dans le *Portrait d'un jeune Banda*, extrait du même roman. Elle sert à dénoncer le racisme intra-africain de Kossi : « il vivait en banda, méprisait tout ce qui n'était pas strictement banda, crachait devant lui, avec dégoût, rien qu'à entendre parler des bakamandjias, ou des gobous, des mandjias ou des togbos »¹⁷⁷. La conclusion : « Il était pour lui évident qu'on ne pouvait vivre sa vie qu'en se faisant craindre de tous. Peu importaient les moyens employés pour y parvenir. », sonne comme une mise en garde contre le retour aux conflits tribaux qui ont affaibli l'Afrique et entraîné sa colonisation. L'unité géographique de la confédération AOF-AEF est symbolisée par la frontière ininterrompue qui la sépare de l'Afrique du Nord : le Sahara avec son *Vent de sable*, ses oasis (*Les jardins du désert*), ses caravanes (*Les chameaux*), sa cuisine (*Un repas arabe, Le couscous du Sahara*)¹⁷⁸.

Le rôle de la littérature coloniale

- 67 L'AOEF est aussi façonnée par une autre frontière, symbolique celle-là, qui sépare la réalité décrite de la réalité vécue et que seule la littérature permet de franchir. On se souvient de la formule de Sartre : « Le Blanc a joui trois mille ans du privilège de voir sans qu'on le voie, il était le regard pur, la lumière de ses yeux tirait toute chose de l'ombre »¹⁷⁹. A priori, l'anthologie de la littérature coloniale offerte par les supports de lecture et d'orthographe de *M-BDG* semble justifier cette accusation. Conçue pour

instruire et dépayser un public métropolitain, la littérature coloniale renvoie aux lecteurs africains une image d'eux-mêmes dans laquelle ils peuvent se reconnaître mais qui ne leur appartient pas, puisqu'elle a été écrite par des Blancs. Pourtant, l'exploitation qu'en fait Davesne représente une étape préliminaire dans la longue conquête de la littérature francophone par les auteurs africains, qui ne sera effective qu'avec le mouvement de la négritude. En popularisant le fonds descriptif de la littérature coloniale, *M-B* a permis à ses jeunes lecteurs de franchir le stade du miroir, de se reconnaître et en même temps de se distancier de leur reflet. Elle a aussi ramené ce reflet à ses justes proportions, celles d'un artefact, en leur permettant à leur tour d'écrire sur leur environnement. Mais elle l'a fait d'abord pour créer un sentiment d'appartenance à l'AOEF.

- 68 Si la littérature africaine francophone, mouvement littéraire qui représente aujourd'hui l'Afrique francophone au niveau mondial, a pu émerger de la littérature coloniale qui n'était qu'un secteur de la littérature française grand public, donc peu représentatif de la littérature française lettrée de la première moitié du XX^e siècle, c'est qu'elle a esquissé les bases d'un imaginaire africain indépendant. Elle y est parvenue en se servant du français comme langue d'interprétation des langues africaines, en recueillant et fixant par écrit les genres littéraires oraux africains et en les intégrant au récit romanesque comme matrices ou comme illustrations. Mais elle n'a pas seulement installé la culture africaine dans les schémas de la construction littéraire, elle a aussi mis en place des mécanismes de décentrement du point de vue du blanc. René Maran, martiniquais arrivé au Gabon tout enfant, publie chez Albin Michel *Batouala-Véritable roman nègre*, qui lui vaut en 1921 d'être le premier écrivain noir à obtenir le prix Goncourt. En relevant un terme à connotation raciste pour en faire le drapeau de la future littérature africaine, il en prépare la substantivation : « négritude ». Gaston-Joseph qui lui réplique avec *Koffi, roman vrai d'un noir* (1922), pense pouvoir d'autant mieux se projeter dans son héros qu'il est blanc. En 1922 encore, les frères Tharaud publient *La randonnée de Samba Diouf*. Ils y retracent le destin d'un tirailleur sénégalais qui va se battre en France, en revient mutilé avec sa médaille militaire pour seul viatique, perd sa fiancée et son héritage. Ndiaye montre comment, quoique racistes et colonialistes, ils ont contribué en décrivant le calvaire de leur personnage, à mettre en place le contre-discours colonial¹⁸⁰. En 1923, André Demaison publie *Diato. Roman de l'homme noir qui eut trois femmes et qui en mourut*. Piroguier devenu armateur, Diato est poussé à sa perte par les femmes qu'il a établies à chacune de ses escales. Ces parutions quasi-simultanées inaugurent une ère nouvelle : celle des héros littéraires africains, conséquence du tournant romanesque pris par la littérature coloniale. Dans l'histoire littéraire, le roman marque le passage des genres premiers aux genres seconds par la forme, le style, et surtout l'inscription de l'action dans le temps historique et social. Les personnages du roman sont des lieux d'échanges et de rencontres entre l'auteur qui les invente et le lecteur qui les habite, ce qui finit par en faire des créations collectives : des mythes littéraires. Le roman a aussi dévoilé la façon dont l'écriture rétroagit sur l'auteur, ce qui explique que les frères Tharaud aient pu entrer en empathie avec leur héros et lui assurer la sympathie de leurs lecteurs, sans renoncer au système colonial qu'ils croyaient renforcer en l'incitant à corriger ses erreurs.
- 69 Ces quatre romans témoignent de la richesse de la source d'inspiration offerte par le substrat culturel de l'AOEF. Batouala est le chef d'une tribu de l'Oubangui-Chari (AEF), l'action de Koffi se situe en Côte d'Ivoire (AOF), Samba Diouf est un jeune pêcheur

sénégalais (AOF) et Diato est né sur les bords du fleuve Casamance (Sénégal). Davesne cite *Batouala* huit fois, *Koffi* cinq fois, *La randonnée de Samba Diouf* six fois et *Diato* sept fois. Mais il n'en donne aucun résumé et ne dit rien des auteurs. Pourtant leurs héros se promènent d'un chapitre à l'autre de *MBDG*. Tantôt observateurs, tantôt acteurs, ils guident le lecteur dans les pays qu'ils traversent. Davesne a disloqué les intrigues des romans et n'en garde que des descriptions animées par des personnages. Lorsqu'ils sont enfants, cela permet aux jeunes lecteurs de s'identifier à eux, par exemple lorsque : « Le petit Koffi voit pour la première fois une ville ; Aboisso, ville de la Côte d'Ivoire »¹⁸¹. Ce sont surtout les représentants des ethnies et des cultures auxquelles ils appartiennent. Alors que la perte de la fiancée est un épisode crucial de la déchéance de Samba Diouf, Davesne choisit un extrait qui décrit les deux personnages au début de leurs fiançailles. Les deux illustrations qu'il rajoute atténuent les traits sur lesquels les Tharaud insistent : elle a la peau claire, un nez fin, des lèvres minces et un profil égyptien ; lui est très noir, avec des lèvres épaisses, un nez épaté, « des yeux légèrement injectés de sang ». Compensant la modalisation dépréciative des Tharaud, elles font des fiancés un couple mixte mais heureux.

- 70 L'AOEF de *M-BDG* est un mythe moderne au sens barthésien : une sémiotique de connotation qui détourne une sémiotique dénotative. Ce n'est pas une coïncidence si Barthes dans *Le mythe, aujourd'hui* se sert comme exemple de fabrication d'un mythe d'une photo de *Paris-Match* montrant un jeune soldat noir saluant le drapeau français¹⁸². L'AOEF de *M-B* est un mythe : une confédération unifiée où Noirs et Blancs cohabitent dans un système soigneusement compartimenté mais non ségrégatif, et se sont habitués à leurs différences. On y croit d'autant plus que la sémiotique dénotative détournée est robuste, reposant sur la corroboration réciproque de récits « véridiques » et de récits fictionnels. Cependant, grâce à la littérature, Davesne peut aussi introduire un contrepoint démystificateur. En visitant la grande ville, Koffi rencontre pour la première fois une femme blanche. Le passage choisi par Davesne : « Il se retourna, la suivit un certain temps, l'inspecta des pieds à la tête, ne s'expliquant pas son accoutrement » renverse le point de vue blanc en le remplaçant par le point de vue innocent de l'enfant noir.

De l'identité aoefienne à l'identité francophone

- 71 Qu'est-il advenu de *M-B*, une fois tournée la page de la colonisation ? Et comment expliquer la fortune étonnante d'une méthode qui mérite d'être qualifiée d'œuvre, dans la mesure où elle est à la fois l'émanation d'une personnalité, l'illustration d'un style pédagogique et un événement marquant de l'histoire de la littérature scolaire. Cette évolution peut se décomposer en trois mouvements, nous utilisons le terme à dessein, car elle ne recouvre pas forcément une réalité historique linéaire, mais plutôt – ou aussi – une dialectique psycho-sociale. Le premier est celui de la déconstruction des stéréotypes de l'école coloniale, dont *M-B* est à la fois la cause et le produit ; le deuxième la transmission de l'héritage à travers différents dispositifs d'adaptation et d'enrichissement ; le troisième sa redécouverte à travers la réactualisation de ses usages au prisme de nouveaux stéréotypes.

Déconstruction de la culture coloniale

- 72 La période post-coloniale a été celle du rejet des manuels coloniaux. Ils sont remplacés par des manuels qui affichent les nouvelles nationalités dès leur titre comme *Lire au Burkina* (Bernadette Sanou, Jeanne Sidibe et Bruno Le Sourd, Paris, Larousse, 1987). Quelques-uns sont des productions nationales comme *Sidi et Rama* (Ministère de l'éducation du Sénégal, NEADE, 1999), ou *Champion en français* (République du Tchad, Centre national des curricula, 2007). D'autres sont des commandes nationales passées aux éditeurs français : pour le Sénégal, *Ami et Rémi* (Souleymane Djigo Diop, Chimère Mendy, Chérif Tall, Paul Barr, Versailles, Les Classiques Africains, 1998). Cependant, comme le signale Thiouné : « Si les manuels nationaux écrivent le « récit national, il se développe parallèlement une tendance qu'on peut appeler francophone et qui masque les particularismes, au profit d'un ensemble à vocation mondiale ou universelle »¹⁸³. La mise en avant de l'identité africaine globale sert à propulser les nouvelles nations sur la scène mondiale avec *Afrique, mon Afrique* (EDICEF : 1975), *Horizons d'Afrique/Perspectives francophones* (EDICEF : 1995), *Soleils du monde* (Hatier International : 2003). C'est aussi une façon de rentabiliser l'offre éditoriale.
- 73 Cette remise en cause des manuels coloniaux porte sur les stéréotypes idéologiques qu'ils véhiculent et non sur leur méthodologie. Le Blog de Natou Pedor Sakombi dénonce *Mamadou et Bineta ou la stratégie anti-nègre des cahiers pédagogiques coloniaux*¹⁸⁴ avec une photographie qui remonte aux débuts de l'alphabétisation coloniale : un administrateur colonial, casque et pantalons blancs, assiste à la leçon qu'un instituteur noir donne en plein air à quelques élèves assis par terre devant deux tableaux de lettres posés sur le seuil d'une case. Une illustration de la double contrainte qui pèse sur l'enseignement du français postcolonial, obligé de poursuivre l'alphabétisation dans la langue de l'ancien occupant.
- 74 Second stéréotype dénoncé, celui du genre. Dans *M-B*, Bineta est formée à être une bonne ménagère. Après une période d'augmentation de la scolarité féminine en Afrique dans les années 90-2000, le stéréotype est redevenu actuel. Dans une analyse comparée de *M-B* et de *Lire au Burkina*, Ouédraogo commence par rappeler la responsabilité des manuels dans la pérennisation des stéréotypes, puisqu'ils se basent sur ces derniers pour faciliter l'identification du public aux contenus qu'ils proposent. Puis il recense l'héritage machiste de *M-B*, avec ses traits quantitatifs : peu de personnages féminins, donc de prénoms féminins, effacement du féminin grammatical dans l'accord de l'adjectif avec des noms de genres différents, et qualitatifs : dévalorisation des comportements (coquetterie, bavardage) et des tâches des femmes, manque d'attractivité des modèles professionnels offerts aux filles¹⁸⁵. Il montre aussi que le manuel burkinabé inverse bien le taux de reconnaissance civile (nom/prénoms) au profit des filles mais ne change nullement le partage genré des caractéristiques physiologiques et psychologiques, voire l'aggrave, puisque dans *M-B*, beauté et goût de la parure sont aussi des attributs masculins, et que *La belle histoire de Samba* exalte la bravoure d'une jeune fille.

L'héritage culturel

- 75 Si *M-B* a servi de référence pour évaluer les manuels qui lui ont succédé, c'est qu'elle était encore en usage et l'est toujours restée. Plusieurs raisons à cela. D'abord Davesne s'était succédé à lui-même en adaptant sa série au nouveau contexte. Reconnaisant

d'emblée la souveraineté des nouveaux pays, il déclare dans l'avant-propos à *M-BLEC* de 1951¹⁸⁶: « Depuis la première édition de « Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment », l'Afrique a évolué considérablement. Une ère nouvelle s'ouvre pour le pays. Toutefois, dans cette prodigieuse évolution politique et sociale, il est une chose qui n'a pas changé : les enfants sont demeurés des enfants ; ils sont ce que sont les enfants de toutes les nations, de toutes les races du monde ». Il jette ainsi les bases de ce qu'allait être l'offre éditoriale scolaire pour l'Afrique francophone. Adressée à la fois à la communauté africaine francophone et à chacun des pays qui la composent, celle-ci se reconvertit dans une approche mondialisée des droits de l'enfant à l'éducation.

- 76 Davesne formule aussi les raisons qui, à ses yeux, justifient la poursuite de l'enseignement du français : « L'apprentissage du français demeure une nécessité pour les populations africaines qui l'avaient, dans les années antérieures, entrepris et, très souvent, mené à bien de façon remarquable. La connaissance de cette langue leur permet en effet d'accéder à une vaste somme de connaissances de toutes sortes et de productions littéraires auxquelles leur propre génie apporte et continuera à apporter une inestimable contribution ». Le français post-colonial est bien devenu ce qu'il avait prévu, à la fois une langue de scolarisation et une langue littéraire porteuse des idées et des cultures des pays décolonisés. Les manuels africains actuels se déclinent sur toutes les disciplines, et ont fait l'objet d'études nationales et internationales¹⁸⁷ concernant leur statut, leur coût et leur environnement culturel qui en limitant l'accès aux livres (absence de bibliothèques, de librairies) bloque l'accès à la culture lettrée.
- 77 Kane a montré que les trois générations de manuels : coloniale, révolutionnaire et actuelle, avaient chacune contribué à installer la littérature africaine francophone dans le patrimoine culturel des pays africains, introduisant progressivement « des textes-phares pour exprimer l'être au monde de l'Africain », avec plus de textes d'auteurs africains que non africains, et parmi eux des textes d'auteurs femmes : *Une si longue lettre* de Marianna Ba, *Awa, la petite marchande* de Nafissatou Diallo¹⁸⁸. Enfin il souligne la nouveauté que représente l'instauration de l'enseignement de la littérature africaine de l'école primaire à l'université, ce qu'en son temps *M-BDG* avait ébauché en ménageant l'accès à la culture lettrée des élèves des écoles de brousse, transformées ainsi en embryons d'universités populaires.
- 78 Mais l'argument décisif en faveur de la poursuite de l'enseignement du français, d'un point de vue psychologique comme politique, pour Davesne comme pour les nouveaux états et leurs structures scolaires, a été la reconnaissance de l'identité francophone africaine comme composante originale et incontournable de la francophonie au niveau mondial.

La revalorisation par la francophonie

- 79 « La perception de l'interdépendance de leurs destins, voilà bien ce qui fait que des personnes forment un groupe » rappellent Yzerbit et Schadron, en se basant sur une expérience de Lewin (1948), qui a montré que « le seul fait de partager le même sort, indépendamment de la façon dont il a été infligé, suffit à susciter un biais en faveur de son groupe d'appartenance »¹⁸⁹. La francophonie n'est pas la France même si celle-ci en fait partie. Elle regroupe des communautés linguistiques dont les territoires diffèrent en taille et en lieu. Leurs histoires linguistiques résultent soit de découpages politiques (Belgique et Suisse francophones, Val d'Aoste italien) soit des colonisations, la première (Canada, Louisiane, Antilles) ou la seconde (Indochine et Afrique). Ce sont ces

différences qui ont libéré la langue des stéréotypes géopolitiques dont l'histoire l'avait chargée. Paradoxalement, le français a gagné en extension à partir du moment où il n'a plus été une langue de colonisation mais de résistance, puisque la seconde moitié du XX^e siècle et le début du XXI^e l'ont rendu minoritaire face à l'anglais et à l'espagnol. D'où le constat réaliste de Thiouné : « De plus en plus en Europe, comme un peu plus timidement en Afrique, il ne s'agit plus pour les jeunes de jouer telle langue ou telle culture contre telles autres, mais d'opérer des choix utiles [...] la gamme des langues nécessaire à la réussite sociale s'élargit, ouvrant une ère nouvelle de compétition entre les langues de communication internationales elles-mêmes »¹⁹⁰.

- 80 L'instauration d'une identité francophone au niveau mondial, jointe à la constitution du FLE en discipline d'enseignement indépendante des systèmes scolaires, car soumise au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), a rebattu les cartes de l'enseignement du français langue seconde, instauré par l'alphabétisation en français de l'ex-empire colonial. Un simple coup d'œil sur le catalogue Hachette 2022 montre que l'offre des manuels de FLE actuels n'a plus guère de rapport avec celle de la série de Davesne. Le FLE a son propre système d'examen : DELF (A1-A2 débutant et B1-B2 intermédiaire), et DALF C1-C2 avancé), lequel, paradoxalement, reste piloté par le Ministère de l'éducation nationale français pour le DELF et par France Education International, opérateur du même ministère pour le DALF. Ces examens comportent le risque de formatage et le bachotage inhérents à toute évaluation certificative. Les niveaux du CECRL sont organisés selon une progression qui va de l'oral à l'écrit, en fonction de l'urgence des besoins de communication d'un apprenant allophone, auxquels répond par exemple la série *Taxi !*. Les apprentissages de l'écrit et de l'oral se succèdent sans tuilage. La grammaire explicite et ses exercices sont isolés dans des ouvrages dédiés. À l'inverse, *M-B*, intégrée au système scolaire et donc à l'identité scolaire, assurait une évaluation formative basée sur le contrôle continu et offrait une progression articulée des savoirs sur le discours et la langue dans un livre unique.
- 81 Sauf la méthode de lecture du niveau débutant *J'apprends à lire avec Sami et Julie*, qui reprend le binôme traditionnel, les manuels publiés par Hachette en 2022 ne sont pas personnalisés mais calés sur les segments de marché liés à l'âge (enfants : *Les loustics* ; préados : *Sésame* ; Ados *Adomania*, *Adosphère*. ; grands ados et adultes : *Cosmopolite*, *Alter ego*, *Texto*). Ils renvoient à une culture mondialisée, façonnée par les médias, les jeux vidéo et les outils informatiques que l'on retrouve dans le milieu didactique clefs en main offert aux enseignants (espace-blog de l'éditeur, accès aux documents et activités de TV5 MONDE et de l'Organisation internationale de la francophonie). La culture française est représentée par le décryptage des clichés langagiers (« Métro, boulot dodo ! »), et une collection de classiques de littérature jeunesse comme *Le comte de Monte Cristo* d'Alexandre Dumas en français facile. *M-B*, au contraire, ne retenait de la culture générale française que ce qui pouvait être mis en parallèle avec la culture générale africaine et incluait des textes littéraires originaux dès *PLM-B*. La francophonie n'est guère présente dans les manuels mais le catalogue 2022 propose « un manuel complémentaire »¹⁹¹, « permettant d'adopter une perspective francophone dans l'enseignement du FLE », ce qui en fait – malgré l'intérêt dudit manuel – une dimension secondaire, surajoutée, alors que dans *M-B* elle conditionnait la progression didactique.
- 82 Mais parler de *M-B* au passé est inapproprié puisqu'elle continue d'être publiée... par Hachette, Istra faisant partie de la branche Hachette éducation. Elle a été rééditée en

2017-18 et se charge gratuitement sur internet, même si on la trouve encore sur les marchés aux puces africains¹⁹². Elle répond à de multiples attentes contemporaines. Pour l'Afrique, les rééditions sont moins chères, les coûts de librairie de Hachette étant amortis depuis longtemps. Elle est adaptée au contexte scolaire qui est resté celui de l'Afrique : les classes à gros effectifs (60 à 80 élèves)¹⁹³. Elle représente aussi une alternative aux nouvelles préconisations de l'UNESCO pour faire face à la recrudescence de l'analphabétisme qui s'appuient sur le recours au plurilinguisme¹⁹⁴ (toujours difficile à gérer pour les enseignants).

- 83 C'est surtout la méthode de lecture qui séduit. On l'apprécie par réaction contre la méthode globale, un motif qui a revalorisé toutes les « vieilles méthodes » disponibles sur le site « livres anciens »¹⁹⁵. En effet, le jargon de la grammaire structurale a dérouté les familles accoutumées à la terminologie de la grammaire descriptive, cette même grammaire qui fait l'objet dans *M-B* d'un apprentissage concis et progressif. Enfin Davesne avait conçu sa méthode pour des enseignants novices. Elle est devenue le manuel préféré des parents qui veulent apprendre à lire à leurs enfants. Avec la somme d'informations qu'elle renferme sur l'Afrique coloniale, elle fait également partie de l'héritage culturel des parents africains. Or on sait que les parents ont tendance à privilégier la méthode avec laquelle ils ont appris à lire, car ils ont pu vérifier par eux-mêmes son efficacité. En 2011, à la question *Mamadou et Bineta sont-ils devenus vieux ?* Michel Abassa, un psychologue camerounais¹⁹⁶ répondait non, et rappelant le proverbe africain : « un vieux qui meurt est une bibliothèque qui brûle » estimait qu'il fallait « l'accueillir pour mieux se ressourcer et envisager de lui donner une dimension énergétique ».
- 84 Le blog¹⁹⁷ *Mamadou et Bineta a encore de beaux jours* (2009) est français. Son auteur, après avoir rappelé que l'illettrisme touche les pays développés autant que ceux en voie de développement, et que, pour de nombreux jeunes français « le français est comme une langue seconde », se demande « pourquoi on se refuse à utiliser en France des méthodes de lecture qui ont fait leurs preuves dans la « francophonie ». Évoquant les Français d'origine africaine qui, « passant outre le prisme colonisateur », recourent à *M-B* pour alphabétiser leurs enfants, il propose de réhabiliter les méthodes de lecture des autres colonies françaises pour répondre aux besoins des enfants de « la France plurielle d'aujourd'hui ».
- 85 L'identité francophone actuelle redécouvre le besoin de racines que Davesne avait su combler en associant français et identité culturelle africaine. Elle se veut plurielle. Elle est aussi profondément ancrée dans la rencontre avec l'écrit, un écrit paré de la magie de l'enfance. Si *M-B* séduit, malgré (ou à cause de) son exotisme désuet « qui rappelle *Tintin au Congo* d'Hergé »¹⁹⁸, c'est qu'elle montre un quotidien réaliste mais révolu, et offre une ressource affective et intellectuelle contre le nivellement des identités par la mondialisation, auquel n'échappent pas toujours les méthodes de lecture francophones actuelles. Dans *Taoki et compagnie*, Taoki, le petit dragon, accompagne ses maîtres invités au Mali par un de leurs camarades de classe rentré au pays qui vient les chercher à l'aéroport avec son père¹⁹⁹. Malgré le merveilleux symbolisé par le dragon (chinois !), l'échange se limite à des stéréotypes : soirée festive avec les habitants du village africain et safari dans la savane. Il faut ouvrir la version 2020 du *Petit Robert* pour mesurer la portée du modèle de francophonie inventé par Davesne. 90 ans après, les mots africains qu'il mettait en valeur dans son anthologie de littérature coloniale et

traduisait dans ses notes sont devenus français, et ce sont des citations d'auteurs francophones africains qui les illustrent²⁰⁰.

BIBLIOGRAPHIE

- Barthes, Roland. *Mythologies, Le mythe aujourd'hui*. Paris, Seuil [1957], 1970.
- Barthélémy, Pascale. « L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? », *Histoire de l'éducation*, n°128, [2010, *L'enseignement dans l'empire colonial français (XIX^e-XX^e)*], pp. 5-28.
- Biagioli, Nicole. « Le stéréotype, entre didactiques des langues et didactiques des disciplines : présentation du dossier », *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXXV, n°2 (déc. 2010), pp. 1-11.
- Biagioli, Nicole. « La réécriture par Giacomo Cavallucci et Jack H. Rousset (1935) du *Tour de la France par deux enfants* de Giordano Bruno (1877) dans *Le tour de France de Mimmo et Mammola, roman pour la jeunesse fasciste : tentative de retournement d'un modèle de construction scolaire de l'identité nationale* », *Cahiers de narratologie*, 40, décembre 2021.
- Bishop, Marie-France. « Place, rôle et enjeux des écritures de soi dans la pédagogie Freinet », *Les cahiers THÉODILE*, n°5, déc. 2004, pp. 63-77.
- Brubank, Jane ; Cooper, Frederik. « Un monde d'empires », in Boucheron, Patrick ; Delalande, Nicolas. *Pour une histoire- monde*, Paris, Puf, 2013, pp. 38-39.
- Calvet, Louis-Jean. *Histoire du français en Afrique : une langue en co-propriété ?* Paris, Éditions Ecriture, 2011.
- Brunot, Ferdinand. *L'enseignement de la langue française, ce qu'il est- ce qu'il n'est pas- ce qu'il devrait être dans l'Enseignement primaire*, Cours de méthodologie professé à la Sorbonne en 1908-1909, recueilli et publié par N. Bony, inspecteur primaire, Paris, Armand Colin, 1909.
- Chnane-Davin, Fatima, Cuq, Jean-Pierre. *Enseigner la francophonie : principes et usages*. Paris, Hachette, 2021.
- Chervel, André : *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire ...* Paris, Payot, 1977.
- Cohen-Azria, Cora. « Transposition didactique ». In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, Yves, éd.), Bruxelles, De Boeck, 2010, pp. 225-230.
- Cuq, Jean-Pierre (dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International, 2003.
- Daunay, Bertrand ; Fluckiger, Cédric. « Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique », *Recherches en didactiques*, 2011/1 (N°11), pp. 7-15.
- Demorgon, Jacques. *Critique de l'interculturel*. Paris, ECONOMICA Anthropos, 2005.
- Descola, Philippe. *Par-delà nature et culture*. Paris, Gallimard, 2005.
- Dulucq, Sophie, *Écrire l'histoire de l'Afrique à l'époque coloniale, XIXe-XXe siècle*. Paris, Karthala, 2009.

- Gamble, Harry. « La crise de l'enseignement en Afrique occidentale française (1944-1950) », *Histoire de l'éducation*, n°128, oct.-déc. 2010, pp. 129-162.
- Genette, Gérard. *Palimpsestes*. Paris, Seuil, 1992.
- Houdart-Merot, Violaine. « Les origines de la discipline », in Boissinot, Alain ; Armand, Anne ; Jordy, Jean (coord.). *Le français au collège et au lycée*. Paris, Hachette, 2001, pp. 20-27.
- Kane, Abdoulaye Elimane. « Directives pédagogiques et soubassements idéologiques, La littérature à l'école sénégalaise, de l'époque coloniale à aujourd'hui », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 61, 2012 pp. 91-100.
- Klein, Wolfgang. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, A. Colin, 1989.
- Lahanier-Reuter, Dominique. « Contexte-milieu », in *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, Yves, éd.), Bruxelles, De Boeck, 2010, p. 53-58.
- Maingueneau, Dominique. *Les livres d'école de la République, Discours et idéologie*, Paris, Le sycomore, 1979.
- Marc, Edmond. « La construction identitaire de l'individu », in Halpern, Catherine ; Ruano-Borbalan, Jean-Claude (coord.), *Identité(s) L'individu, Le groupe, La société*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2004, p. 37.
- Mayeur, Françoise. « Garçons et filles du XIX^e au XX^e siècle : une éducation différente, *ENFANCE*, 1981, n° 1, n°1-2, pp. 45-52.
- Manesse, Danièle. « Chervel, André :...Et il fallut apprendre à lire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire [compte-rendu] », *Revue française de pédagogie*, année 1979/48.
- Martinot, Delphine. « Le soi en psychologie sociale », in Halpern, Catherine ; Ruano-Borbalan, Jean-Claude (coord.), *Identité(s) L'individu, Le groupe, La société*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2004, pp. 42-44.
- Ndiaye, Cheikh, M. « Les frères Jérôme et Jean Tharaud : avant-gardistes de la Négritude ? », *Voix plurielles*, 16.1, 2019. <https://doi.org/10.26522/vp.v16i1.2181>
- Nishiyama, Noriyuki, « La pédagogie bilingue de Louis Machuel et la politique du protectorat en Tunisie, à la fin du XIX^e siècle ». *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 1, n. 1, *Études francophones*, juillet 2006.
- Ouédrago, Adama. « Les contenus sexistes des livres scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabé ». In Lange, M. F., *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous condition*, Paris, Khartala, 1998, pp. 121-140.
- Robert, François. *Bineta et Mamadou, Brève chronique des écoles africaines du début de notre siècle*. Conakry, Ganndal, 2020.
- Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes*, tome IV, *Emile* livre II, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1990.
- Sartre, Jean-Paul. *Orphée noir*, Préface à l'*Anthologie de la Nouvelle poésie nègre et malgache* de Léopold Sédar Senghor. Paris, PUF [1948], 2015.
- Spaëth, Valérie. « La didactique du français pour étrangers dans la seconde moitié du XIX^e siècle : une comparaison des méthodes destinées aux Européens, aux patoisants, aux colonisés », *Documents pour l'histoire de français langue étrangère ou seconde* 23| 1999 *l'enseignement de la langue et de la littérature françaises dans la seconde moitié du XX^e siècle*. Consulté le 1-12 2021. URL :<http://dhfles.revues.org/3040> ISSN :2221-4038.

Sow, Alfa Ibrahim. *Langues et politiques de langues en Afrique noire : l'expérience de l'Unesco*. Paris, Nubia/ UNESCO, 1977.

Stromquist, Nelly P. ; Lee, Molly ; Brock-Utne, Birgit. « The explicit and the hidden school curriculum ». In Stromquist, Nelly P. ; Monkman, Karen. *Women in the third world : An encyclopedia of contemporary issues*. New York, Garland Publishing Inc. 1998, pp. 397-407.

Veyne, Paul. *Comment on écrit l'histoire*. Paris, Seuil, 1979.

Thiouné, Birahim. « Lecture scolaire en francophonie : orientations et propositions didactiques à travers quelques manuels à l'usage des écoliers d'Afrique », *Revue électronique internationale des sciences du langage sudlangues*, n°13, Juin 2010, pp. 60-67, <http://www.sudlangues.sn>

Tirefort, Alain. « Moussa et Gi-gla, Mamadou et Bineta, Mon ami Koffi, trois manuels scolaires pour éduquer l'Afrique noire française ». *Images et mémoires*, Bulletin n°47, Hiver 2015-16.

Todorov, Tzvetan. *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris, Seuil, 1981.

Trnovec, Silvester. « Le manuel Moussa et Gi-gla et l'enseignement de l'histoire en Afrique occidentale française, 1900-1930 : la construction d'une identité ? ». *Journal des africanistes*, 88-1| 2018, mis en ligne le 19 avril 2019, consulté le 23 novembre 2021. DOI : [https://doi.org/10.4000:africanistes.6440](https://doi.org/10.4000/africanistes.6440)

Vigner, Gérard. « Une grammaire scolaire dans l'Afrique coloniale. La grammaire dans la série « Mamadou et Bineta » : grammaire réduite ou grammaire adaptée ? », *Documents pour l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde* [en ligne], 52|2014, mis en ligne le 06 août 2016, consulté le 28 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/3616>, pp. 141-163.

Vigner, Gérard. « L'École Jules-Ferry, école normale de l'enseignement colonial : une formation pour apprendre à enseigner dans les colonies (1902-1912) », *Documents pour l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde* [en ligne], 55|2015, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 01 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/4273> pp 57-82.

Yzerbit, Vincent ; Schadron, Georges. *Connaître et juger autrui, une introduction à la cognition sociale*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1998.

Zancharini-Fournel, Michelle. *Une histoire nationale est-elle possible ?* Pessac, Presses universitaires de Bordeaux ; Pau, Presses universitaires des Pays de l'Adour, 2018.

CORPUS

Boscher, Mathurin, Boscher V., Chapron J. *Méthode Boscher, ou la journée des tout petits*. Paris, Belin [1906], 2018.

Carlier, Isabelle, Le Van Gong, Angélique. *Taoki et compagnie. Méthode de lecture syllabique*. Paris, Hachette, 2010.

Davesne, André. *Mamadou et Bineta apprennent à parler français. Cours de langage à l'usage des écoles africaines. Classes de débutants et cours préparatoire. Livre du maître*. Strasbourg : Istra, 1931.

Davesne, André. *Les Premières lectures de Mamadou et Bineta. Livre de lecture et de français à l'usage des écoles africaines, Cours préparatoire 2^{ème} année*. [Strasbourg, Istra, 1934], Vanves, Edicef, 2017.

Davesne, André. *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment. Livre de français à l'usage des écoles africaines. Cours préparatoire 2^{ème} année et cours élémentaire*. [Strasbourg, Istra, 1931], Vanves, Edicef, 2017.

Davesne, André. *Contes de la brousse et de la forêt. Livre de lecture courante à l'usage des élèves du cours élémentaire et du cours moyen*. Strasbourg, Istra, 1934.

Davesne, André ; Gouin, Jules. *Mamadou et Bineta sont devenus grands, livre de français à l'usage des cours moyens et supérieurs des écoles de l'Afrique noire*. [Strasbourg : Istra, 1939], Vanves, Edicef, 2018.

NOTES

1. Veyne, Paul. *Comment on écrit l'histoire*. Paris, Seuil, 1979, p. 14.
2. Pour la métropole, on trouvera une étude diachronique du discours des manuels, dans Maingueneau, Dominique. *Les livres d'école de la République, Discours et idéologie*, Paris, Le sycomore, 1979.
https://www.furet.com/ebooks/les-livres-d-ecole-de-la-republique-1870-1914-dominique-maingueneau-9782402560993_9782402560993_1.html
3. Voir : Stromquist, Nelly P. ; Lee, Molly ; Brock-Utne, Birgit. « The explicit and the hidden school curriculum ». In Stromquist, Nelly P. ; Monkman, Karen. *Women in the third world : An encyclopedia of contemporary issues*. New York, Garland Publishing Inc. 1998, pp. 397-407.
4. Brubank, Jane ; Cooper, Frederik. « Un monde d'empires », in Boucheron, Patrick ; Delalande, Nicolas. *Pour une histoire- monde*, Paris, Puf, 2013, pp. 38-39.
5. La première expansion coloniale correspond aux grandes découvertes de la Renaissance. Pour La France, elle débute par la prise de possession du Canada le 24 juillet 1534. La seconde expansion coloniale est celle des grandes puissances au XIX^e siècle. Pour la France, elle débute le 5 juillet 1830 par la prise d'Alger.
6. Cf. Zancharini-Fournel, Michelle. *Une histoire nationale est-elle possible ?* Pessac, Presses universitaires de Bordeaux ; Pau, Presses universitaires des Pays de l'Adour, 2018, p. 29. L'auteure montre que faire de l'histoire des femmes, des colonisés ou des migrants « des champs spécifiques de l'histoire, des histoires autonomes » les marginalise au regard du champ académique et « qu'il est important de les connecter » car « cette connexion change le récit historique global ».
7. Ce sous-titre est une parodie sérieuse du titre de l'ouvrage d'André Chervel : *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire ...* Paris, Payot, 1977.
8. La série s'étoffe en 1951 d'un manuel dédié à l'apprentissage du calcul : Davesne, André ; Gouin Joseph. *Mamadou et Bineta commencent à compter : Arithmétique. Cours préparatoire 2^{ème} année. Ecoles africaines*.
9. Manesse, Danièle. « Chervel, André :...Et il fallut apprendre à lire à tous les petits Français : histoire de la grammaire scolaire [compte-rendu] », *Revue française de pédagogie*, année 1979/48, pp. 56-58, Chervel (André). — ... Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : Histoire de la grammaire scolaire... - Persée (persee.fr)
10. Nous empruntons l'expression à Gérard Vigner qui définit ainsi la formation des instituteur·euses à l'École Jules Ferry, école normale de l'enseignement colonial. Vigner, Gérard. « L'École Jules Ferry, école normale de l'enseignement colonial : une formation pour apprendre à enseigner dans les colonies (1902-1912) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [en ligne], 55|2015, mis en ligne le 01 janvier 2018, consulté le 01 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/4273>, p. 5.
11. *Ibid.*, p. 2.
12. L'amicale des anciens élèves de cette école organise chaque année un concours pour promouvoir les cinq premiers des classes des autres établissements scolaires du Mali qui portent le nom de Davesne, comme l'école André Davesne de Torokorobougou Cf. école andré davesne bamako - Search (bing.com)
13. Sur cet ouvrage, on peut consulter dans ce numéro : Biagioli, Nicole. « La réécriture par Giacomo Cavallucci et Jack H. Rousset (1935) du *Tour de la France par deux enfants* de Giordano

Bruno (1877) dans *Le tour de France de Mimmo et Mammola, roman pour la jeunesse fasciste : tentative de retournement d'un modèle de construction scolaire de l'identité nationale* ».

14. Davesne, André. *La Guerre de papa*. Périgueux, Éditions Fanlac, 1964.

15. Sa thèse principale concerne « La mise en valeur du Sénégal de 1817 à 1854 », sa thèse complémentaire « L'enseignement au Sénégal de 1817 à 1854 ». Des extraits de sa *Géographie* publiée à la NRF en 1933 sont repris dans *M-BDG*, deux, p. 115, comme textes de dictées, intitulés *Les cultures de la savane soudanaise* et *La culture en forêt*, et un, p. 123 comme texte de lecture, intitulé *La forêt dense*.

16. Cf. Singer, Claude. *L'Université libérée, l'université épurée (1943-1947)*. Paris, Les Belles Lettres, 1997, pp. 24-25.

17. Cf. Calvet, Louis-Jean. *Histoire du français en Afrique : une langue en co-propriété ?* (chapitre 2), Paris, Éditions Écriture, 2011.

18. Célestin Freinet (1896-1966), André Davesne (1898-1978).

19. La réplique exacte est : « Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures ». Intervention à la Chambre du 28 juillet 1885 sur *Les fondements de la politique coloniale*. <https://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/grands-discours-parlementaires/jules-ferry-28>

20. Cf. Mayeur, Françoise. « Garçons et filles du XIX^e au XX^e siècle : une éducation différente », *ENFANCE*, 1981, n° 1, n°1-2, p. 45-52.

21. Une école fondamentale porte leur nom à Sébénicoro, périphérie ouest de Bamako. À Dakar, il existe un jardin d'enfants *Chez Mamadou et Bineta*, une école primaire et un collège *Mamadou et Bineta*, page facebook mamadou et bineta - Communauté | Facebook

22. Un exemple : Léopold Sédar Senghor fait ses études primaires chez les Pères Spiritains à Ngazobil, ses études secondaires à Dakar au collège-séminaire François Libermann et au cours secondaire de la rue Vincens. Il réussit le baccalauréat, obtient une bourse pour poursuivre ses études à Paris, à Louis-le-Grand, avant de passer sa licence de lettres en 1931 puis de réussir l'agrégation de grammaire en 1935. Léopold Sédar Senghor - Wikipédia (wikipedia.org)

23. Cf. Spaëth, Valérie. « La didactique du français pour étrangers dans la seconde moitié du XIX^e siècle : une comparaison des méthodes destinées aux Européens, aux patoisants, aux colonisés », *Documents pour l'histoire de français langue étrangère ou seconde* 23 | 1999 *l'enseignement de la langue et de la littérature françaises dans la seconde moitié du XXe siècle*. Consulté le 1-12 2021. URL : <http://dhfles.revues.org//3040>

ISSN :2221-4038.

24. *Ibid.* pp. 4-9.

25. Au XIX^e siècle, dans l'enseignement secondaire, le français n'est enseigné que comme langue de traduction. Le discours latin ne disparaît du baccalauréat qu'en 1880. Entre 1880 et 1925, l'étude de la grammaire française est instaurée en 6^e et 5^e pour approfondir les connaissances acquises dans le primaire, et celle de la littérature française s'installe dans les classes supérieures avec l'explication de textes (Cf. Houdart-Merot, Violaine. « Les origines de la discipline », in Boissinot, Alain ; Armand, Anne ; Jordy, Jean (coord.). *Le français au collège et au lycée*. Paris, Hachette, 2001, pp. 22-25).

26. Article *Direct*, dans Cuq, Jean-Pierre (dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International, 2003, p. 73.

27. Nous avons cependant un témoignage célèbre d'un essai de méthode directe sur le latin : Montaigne a raconté comment son père lui avait donné un précepteur qui ne lui parlait que latin et avait contraint toute la maison à ne communiquer avec l'enfant qu'avec cette langue. Dans ce cas précis, la langue-cible était une pseudo-langue qui, n'étant pas suffisamment appropriée par l'ensemble des interlocuteurs de l'apprenant, ne lui offrait pas un bain linguistique suffisant pour qu'il développe sa pensée. En

revanche le latin a continué à fonctionner comme langue de communication écrite et orale dans des secteurs spécialisés : théologie, droit, philosophie et sciences, durant toute la période classique.

28. Davesne, André. *M-BDG*. Vanves, EDICEF [1939], 2018, p. 4.

29. *Ibidem*.

30. L'Algérie connaît dès 1850 une école franco-arabe gratuite qui accueille les élèves catholiques, israélites et musulmans. On y apprend la lecture et l'écriture de l'arabe le matin, et du français l'après-midi, (Cf. Nishiyama, Noriyuki, « La pédagogie bilingue de Louis Machuel et la politique du protectorat en Tunisie, à la fin du XIX^e siècle ». *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 1, n. 1, *Études francophones*, juillet 2006, p. 99).

31. Davesne, André. *PLM-B*. Vanves, EDICEF [1934], 2017, p. 3.

32. *Ibid.* p. 4.

33. Cf. Cohen-Azria, Cora. « Transposition didactique ». in *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, Yves, éd.), Bruxelles, De Boeck, 2010, p. 229.

34. *M-BAPF* ch. 1, p. 2 sur 10. <https://manuelsanciens.blogspot.com/2012/09/lecole-mamadou-et-bineta-apprennent>, consulté le 01/12/2021

35. *M-BAPF*. p. 9. <https://manuelsanciens.blogspot.com/2012/09/lecole-mamadou-et-bineta-apprennent>, consulté le 01/12/2021

36. Klein, Wolfgang. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, A. Colin, 1989, pp. 152-153.

37. *M-BAPF*. p. 2. <https://manuelsanciens.blogspot.com/2012/09/lecole-mamadou-et-bineta-apprennent>, consulté le 01/12/2021

38. Cf. Lahanier-Reuter, Dominique. « Contexte-milieu », in *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, Yves, éd.), Bruxelles, De Boeck, 2010, pp. 53-58.

39. *M-BAPF*. p. 2. <https://manuelsanciens.blogspot.com/2012/09/lecole-mamadou-et-bineta-apprennent>, consulté le 01/12/2021

40. Cf. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson, 1887, article Le livre du maître de la méthode Schüler, *Dictionnaire de pédagogie : méthode Schüler* (sauv.net)

41. *La méthode Boscher, ou la journée des tout petits* (première édition 1906) a pour auteurs Mathurin Boscher, un instituteur des Côtes- du- Nord, V. Boscher, institutrice et J. Chapron instituteur. Elle eut un grand succès dans les années 20-50 que rappellent ses illustrations, a été détrônée par la méthode idéo-visuelle dans les années 60, puis celle-ci a été supplantée par la méthode graphophonique (qui fait apprendre à tracer les lettres avant de les lire). Elle connaît actuellement, comme *M-B*, une nouvelle vogue auprès des familles qui veulent alphabétiser leurs enfants elles-mêmes.

42. *M-BAPF*. p. 21 <https://manuelsanciens.blogspot.com/2012/09/lecole-mamadou-et-bineta-apprennent>, consulté le 01/12/2021

43. *Méthode Boscher*. Paris, Belin, 2018, p. 8.

44. *Méthode Boscher*. Paris, Belin, 2018, p. 22.

45. *M-BAPF*. p. 21 <https://manuelsanciens.blogspot.com/2012/09/lecole-mamadou-et-bineta-apprennent>, consulté le 01/12/2021

46. *M-BAPF*. p. 23 <https://manuelsanciens.blogspot.com/2012/09/lecole-mamadou-et-bineta-apprennent>, consulté le 01/12/2021

47. *M-BAPF*. p. 23 <https://manuelsanciens.blogspot.com/2012/09/lecole-mamadou-et-bineta-apprennent>, consulté le 01/12/2021

48. *M-BAPF*. p. 13 <https://manuelsanciens.blogspot.com/2012/09/lecole-mamadou-et-bineta-apprennent>, consulté le 01/12/2021

49. *M-BAPF*. p. 6 <https://manuelsanciens.blogspot.com/2012/09/lecole-mamadou-et-bineta-apprennent>, consulté le 01/12/2021

50. Il y développe une théorie du fait linguistique basée sur l'observation des pratiques linguistiques orales et écrites.
51. Cours de méthodologie professé à la Sorbonne en 1908-1909, recueilli et publié par N. Bony, inspecteur primaire, Paris, Armand Colin, 1909.
52. *M-BDG*, p. 244.
53. Cours de méthodologie professé à la Sorbonne en 1908-1909, p. 28.
54. *Ibid.*, p. 118.
55. *M-BDG*, p. 117.
56. *M-BLC*, p. 5.
57. Cours de méthodologie professé à la Sorbonne en 1908-1909, p. 52.
58. Vigner, Gérard. « Une grammaire scolaire dans l'Afrique coloniale. La grammaire dans la série « Mamadou et Bineta » : grammaire réduite ou grammaire adaptée ? ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne] 52|2014, mis en ligne le 06 août 2016, consulté le 28 mai 2021. URL:<http://journals.openedition.org/dhfles/3616>. DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.3616>
59. *M-BDG*, p. 359.
60. Balandier, Georges. « La situation coloniale, Approche théorique », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 11, 1951, cité par Dulucq, Sophie, *Écrire l'histoire de l'Afrique à l'époque coloniale, XIX^e-XX^e siècle*. Paris, Karthala, 2009, p.14.
61. Cf. Demorgon, Jacques. *Critique de l'interculturel*. Paris, ECONOMICA Anthropos, 2005, pp. 40-41.
62. Trnovec, Silvester. « Le manuel *Moussa et Gi-gla* et l'enseignement de l'histoire en Afrique occidentale française, 1900-1930 : la construction d'une identité ? ». *Journal des africanistes*, 88-1|2018, mis en ligne le 19 avril 2019, consulté le 23 novembre 2021. DOI : [https://doi.org/10.4000:africanistes.6440](https://doi.org/10.4000/africanistes.6440)
63. Sonolet, Louis. *Moussa et Gi-gla. Histoire de deux petits Noirs*. Cours complet d'enseignement à l'usage des écoles de l'Afrique occidentale française (avec 161 illustrations). Paris, Armand Colin, 1916.
64. Trnovec, Silvester. « Le manuel *Moussa et Gi-gla* et l'enseignement de l'histoire en Afrique occidentale française, 1900-1930 : la construction d'une identité ? ». *Journal des africanistes*, 88-1|2018, p. 32, mis en ligne le 19 avril 2019, consulté le 23 novembre 2021. DOI : [https://doi.org/10.4000:africanistes.6440](https://doi.org/10.4000/africanistes.6440).
65. *PLM-B*, Chapitre V. *Le village*, pp. 64-65.
66. Chapitre XI. *En pirogue*, p. 164.
67. Réalisé par Monsieur Oumar Sagna, inspecteur de mathématiques, chef de la division enseignement-apprentissage de la direction de l'enseignement moyen et secondaire général au ministère de l'éducation nationale du Sénégal, dont nous avons présidé le jury de thèse en sciences de l'éducation à l'université Côte d'Azur en 2018. Il s'est chargé de la vérification pour le Sénégal et a sollicité des chercheurs en sciences de l'éducation d'autres pays pour l'ex-AOF (Guinée, Côte d'Ivoire, Burkina-Fasso, Mali, Bénin, Niger, Togo), et l'ex-AEF (Cameroun, Tchad, République démocratique du Congo). Nous les remercions tous ici chaleureusement.
68. *M-BLEC*, Chapitre 86. Les fruits, p. 185.
69. L'AOF, créée en 1895, comporte : Mauritanie, Sénégal, Soudan français (devenu Mali), Guinée, Côte d'Ivoire, Niger, Haute-Volta (devenue Burkina Faso), Togo, Dahomey (devenu Bénin). Sa superficie de 4 689 000 km² fait environ sept fois celle de la France. L'AEF, créée en 1910, comporte : Gabon, Moyen- Congo (actuellement une partie du Gabon et une partie de la République du Congo), Tchad, Oubangui-Chari (devenu République centrafricaine). Sa superficie de 2 500 000 km² fait environ quatre fois celle de la France. On y associe à partir de 1919 le Cameroun, ancienne colonie allemande que la Société des Nations a placée sous protectorat français après la défaite de l'Allemagne en 1918.

70. La capacité de Davesne à unifier les deux fédérations a fait l'objet d'une reconnaissance officielle puisque, en 1931, à Paris, au Congrès intercolonial de l'enseignement dans les colonies et les pays d'outre-mer, il est rapporteur « au titre de l'AOF et de l'AEF » (cf. Vigner, Gérard. « Une grammaire scolaire dans l'Afrique coloniale. La grammaire dans la série « Mamadou et Bineta » : grammaire réduite ou grammaire adaptée ? ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne] 52|2014, mis en ligne le 06 août 2016, consulté le 28 mai 2021).
71. Cf. Daunay, Bertrand ; Fluckiger, Cédric. « Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique », *Recherches en didactiques*, 2011/1 (N°11), pp. 7-15.
72. PLM-B, leçon 9. *Les outils de l'écolier*, pp. 14-15.
73. PLM-B, leçon 68. *Doudou menuisier*, p. 93.
74. PLM-B, leçon 63. *Le temps*, p. 86.
75. M-BLEC, leçon 5. *La cour de l'école*, p. 15.
76. Marc, Edmond. « La construction identitaire de l'individu », in Halpern, Catherine ; Ruano-Borbalan, Jean-Claude (coord.), *Identité(s) L'individu, Le groupe, La société*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2004, p. 37.
77. PLM-B, leçon 14. *Un bon écolier*, p. 21.
78. M-BLEC, leçon 13. *Le corps humain* (La leçon de gymnastique), p. 31.
79. 18 morceaux dans PLM-B, cinq dans M-BLC. Le plus difficile à exécuter est celui qui décrit *La tornade*, M-BLEC, p. 224.
80. Ex : la rubrique *Elocution*, M-BLEC, p. 24 : « Lire et expliquer la poésie ci-contre – Enseigner aux élèves le chant correspondant ». Le texte est reproduit p. 25 avec renvoi à la p. 229 pour la musique.
81. M-BLEC, leçon 29. *Les vêtements* (suite) – L'arrivée de M. le Député, p. 63.
82. PLM-B, p. 10 : « L'an passé, cela va sans dire/J'étais petit ; mais à présent/Que je sais compter, lire, écrire/C'est bien certain que je suis grand ». (D'après Caumont), musique p. 170.
83. Les tables des matières des manuels reprennent les mêmes rubriques : école, corps, vêtements, case, village, famille, métiers, voyages, animaux, plantes, phénomènes naturels, dans le même ordre, en les développant progressivement. On passe de 11 chapitres dans PLM- B pour 185 pages, à 11 chapitres dans M-BLEC pour 231 pages et 34 chapitres dans M-BDG pour 411 pages.
84. PLM-B, leçon 10. *Le livre*, p. 15.
85. M-BLEC, p. 18, illustration de la leçon 8. *Les outils de l'écolier. Les livres*.
86. PLM-B, p. 39.
87. Présentée comme la « réflexion d'un très ancien philosophe, réflexion qui est aussi une constatation du bon sens », elle est empruntée au Livre II d'*Émile*. Voir Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes*, tome IV, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1990, p. 319.
88. *Ibid.* p. 248.
89. PLM-B, Préface à la nouvelle édition, p. 4.
90. PLM-B, leçon 129. *Comment on peut voyager*, p. 161.
91. M-BDG, p.141.
92. M-BDG, p. 142.
93. M-BDG, p. 6. Cf. Rousseau, Jean-Jacques. *Œuvres complètes*, tome IV, *Emile* livre II, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1990, p. 325 : « Tandis que l'enfant est encore sans connaissance on a le temps de préparer tout ce qui l'approche à ne frapper ses premiers regards que des objets qu'il lui convient de voir ».
94. M-BLEC, p. 153 : *Descriptions rapides* : 65-*Le singe*, 66-*Le lièvre*, 67-*La biche*.
95. Bishop, Marie-France. « Place, rôle et enjeux des écritures de soi dans la pédagogie Freinet », *Les cahiers THÉODILE*, n°5, déc. 2004, pp. 67-69.
96. Cf. Descola, Philippe. *Par-delà nature et culture*. Paris, Gallimard, 2005.
97. Cf. Gamble, Harry. « La crise de l'enseignement en Afrique occidentale française (1944-1950) », *Histoire de l'éducation*, n°128, oct.-déc. 2010, pp. 129-162.

98. *M-BDG*, p. 38 : *Paris vu par un Africain*, extrait de J. et J. Tharaud. *La randonnée de Samba Diouf*.
99. *M-BLEC*, pp. 86-87.
100. *M-BLEC*, p. 157 et *M-BDG*, pp.158-159.
101. *PLM-B*, pp. 134-135.
102. *M-BDG*, p. 172.
103. *M-BDG*, p. 262.
104. *M-BDG*, p. 388.
105. *M-BDG*, pp. 271-272.
106. Au sens de Bakhtine qui distingue les genres discursifs primaires (simples), des genres secondaires (complexes). « Les genres discursifs secondaires [...] surgissent dans les conditions d'une communication culturelle plus complexe et relativement développée, organisée : communication essentiellement écrite, de caractère artistique, scientifique, social, politique. Dans le processus de leur formation, ils intègrent en eux-mêmes et transforment les différents genres primaires (simples), constitués dans les conditions de la communication verbale immédiate », cité et traduit par Todorov, Tzvetan. *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris, Seuil, 1981, p. 126.
107. *M-BLEC*, pp. 173-191.
108. *M-BDG*, *La carpe et les carpillons*, p. 182 ; *Le grillon*, pp. 193-194.
109. *PLM-B*, pp. 123-125.
110. *M-BLEC*, pp. 211-223.
111. *PLM-B*, p. 139.
112. *M-BLEC*, p. 191.
113. *PLM-B*, pp. 123-125.
114. Respectivement *PLM-B*, p. 22 et *PLM-B*, p. 72.
115. *PLM-B*, p. 138 et p. 155.
116. Respectivement *PLM-B*, p.129, et méthode Boscher, p. 60.
117. *Méthode Boscher*, Paris, Belin, p. 60.
118. *PLM-B*, p. 71 et p. 152 ; *M-BDG*, p. 58.
119. *PLM-B*, p. 53.
120. Respectivement *M-BDG*, p. 48, et *M-BLEC*, p. 113.
121. *M-BDG*, pp. 69-70.
122. *M-BDG*, pp. 80-81.
123. Cf. Biagioli, Nicole. « Le stéréotype, entre didactiques des langues et didactiques des disciplines : présentation du dossier », *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXXV, n°2 (déc. 2010), pp. 1-11.
124. *M-BLEC*, p. 41.
125. *PLM-B*, p. 74.
126. *M-BLEC*, p. 115.
127. *M-BLEC*, p. 121.
128. *M-BLEC*, p. 35.
129. *M-BLEC*, p. 4 : Avant- propos de l'édition 1951 : « Notre ambition est que les écoliers africains continuent à se reconnaître sous les traits de Mamadou et Bineta ».
130. Cf. *Jacques et Zette*, de Marguerite Bodin, A. Colin, 1927 ; *Frère et Sœur* de W. Jeanne, Mme Jeanne, L. Martinet, 1936 ; *René et Monette*, de G. Cercier et M. Irénée, Paris, Hatier, 1939. Mais le couple frère-sœur figure aussi en première de couverture de méthodes qui ne l'utilisent ni dans leur titre ni dans leur texte, comme la méthode Boscher.
131. *M-BLEC*, p. 8.
132. *PLM-B*, pp. 94-95.

133. M-BDG, p. 175 : « Mamadou et Bineta jouent au chasseur : « Eh bien ! dit Mamadou, voici ce que nous allons faire : je serai un chasseur et toi une perdrix. Toi tu...Moi je... » Complétez ce paragraphe ».
134. Cf. Gamble, Harry. « La crise de l'enseignement en Afrique occidentale française (1944-1950) », *Histoire de l'éducation*, n°128, oct.-déc. 2010, pp. 135-136.
135. Ricœur, Paul. « Du deuil à la traduction », *Le Monde*, 23 mai 2004, cité par Demorgon, *ibid*, p. 202.
136. M-BDG, p. 373.
137. PLM-B, p. 36.
138. M-BDG, p. 353.
139. M-BDG, p. 238.
140. M-BDG, p. 341.
141. M-BDG, p. 214.
142. M-BDG, p. 202.
143. M-BDG, p. 226.
144. M-BDG, p. 238.
145. M-BDG, p. 22.
146. PLM-B, p. 36.
147. PLM-B, p. 132. Le proverbe est incompréhensible si l'on ignore que le margouillat est un lézard des savanes africaines que le dindon pourrait fort bien manger pour le faire taire.
148. Genette, Gérard. *Palimpsestes*. Paris, Seuil, 1992, p. 395.
149. M-BLEC, p. 173.
150. Genette, Gérard. *Palimpsestes*. Paris, Seuil, 1992, p. 384.
151. M-BDG, p. 25.
152. Genette, Gérard. *Palimpsestes*. Paris, Seuil, 1992, p. 293.
153. PLM-B, p. 58.
154. PLM-B, p. 139.
155. PLM-B, p. 171.
156. PLM-B, pp. 177-178.
157. Yzerbit, Vincent ; Schadron, Georges. *Connaître et juger autrui, une introduction à la cognition sociale*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1998, p. 35.
158. *Ibidem*.
159. Martinot, Delphine. « Le soi en psychologie sociale », in Halpern, Catherine ; Ruano-Borbalan, Jean-Claude (coord.), *Identité(s) L'individu, Le groupe, La société*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2004, p. 42.
160. Trnovec, Silvester, « Le manuel *Moussa et Gi-gla* et l'enseignement de l'histoire en Afrique occidentale française, 1900-1930 : la construction d'une identité ? ». *Journal des africanistes*, 88-1 | 2018, mis en ligne le 19 avril 2019, consulté le 23 novembre 2021. DOI : [https://doi.org/10.4000:africanistes.6440](https://doi.org/10.4000/africanistes.6440) , commentant Reid, J. Richard. *History of Modern Africa: 1800 to the Present*, Wiley-Blackwell, 2012.
161. M-BDG, p. 254.
162. M-BDG, pp. 282 et 362.
163. M-BLEC, p. 181.
164. M-BDG, pp. 363-364.
165. M-BDG, p. 343.
166. Kane, Abdoulaye Elimane. « Directives pédagogiques et soubassements idéologiques, La littérature à l'école sénégalaise, de l'époque coloniale à aujourd'hui », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 61, 2012 p. 93.
167. PLM-B, pp. 90-111.
168. M-BDG, pp. 293-297.

169. Cf. Montesquieu : « Il ne faut donc pas être étonné que la lâcheté des peuples des climats chauds les ait presque toujours rendus esclaves, et que le courage des peuples des climats froids les ait maintenus libres », De l'Esprit des lois, III, livre XVII, chap. 17 Page:Montesquieu Esprit des Lois 1777 Garnier 2.djvu/157 - Wikisource
170. *M-BDG*, p. 375.
171. *M-BDG*, pp. 8-10, avec une note de Davesne : « Massas : race du Tchad ».
172. *M-BDG*, p. 121 et pp. 123-124.
173. *M-BDG*, respectivement p. 37 et pp. 67-68.
174. *M-BDG*, pp. 282-284.
175. *M-BDG*, p. 217, avec une note de Davesne : « quatre races de la côte d'Ivoire ».
176. *M-BDG*, pp. 259-261, avec les notes de Davesne . « Pahouin : race du Gabon », et : « Banda : race de la région du fleuve Oubangui ».
177. *M-BDG*, pp. 203-204, avec les notes de Davesne : « Banda : race de la région du fleuve Oubangui », et : « bakamandjias, gobous, mandjias togbos : races diverses ».
178. *M-BDG*, respectivement p. 91 ; p. 101 ; pp. 135-136 ; pp. 236-237.
179. Dans la préface à l'*Anthologie de la Nouvelle poésie nègre et malgache*, de Léopold Sédar Senghor, publiée pour la première fois en 1948 à l'occasion du centenaire de la Révolution de 1848 et de la publication des décrets abolissant définitivement l'esclavage et instituant l'instruction gratuite et obligatoire dans les colonies.
<http://www.puf.com/>
 Quadrige:Anthologie_de_la_nouvelle_poésie_nègre_et_malgache_de_langue_française
180. Cf. Ndiaye, Cheikh, M. « Les frères Jérôme et Jean Tharaud : avant-gardistes de la Négritude ? », *Voix plurielles*, 16.1, 2019. <https://doi.org/10.26522/vp.v16i1.2181>
181. Avertissement et note à *M-BDG*, ch. 3 La ville, Aboisso, p. 33.
182. Barthes, Roland. *Mythologies, Le mythe aujourd'hui*. Paris, Seuil, [1957], 1970, p. 201.
183. Thiouné, Birahim. « Lecture scolaire en francophonie : orientations et propositions didactiques à travers quelques manuels à l'usage des écoliers d'Afrique », *Revue électronique internationale des sciences du langage sudlangues*, n°13,-Juin 2010, pp. 60-67, <http://www.sudlangues.sn>
184. « Mamadou et Bineta ou la stratégie anti-nègre des cahiers pédagogiques coloniaux | «HISTOIRE D'Y CROIRE – Falsification & Négroicide historique (wordpress.com)
185. Ouédraogo, Adama. « Les contenus sexistes des livres scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabé », in Lange, M. F., *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous condition*, Paris, Khartala, 1998, p. 126.
186. La première édition date de 1931.
187. La dernière en date étant l'Enquête sur la qualité des manuels scolaires de six pays francophones d'Afrique sub-saharienne (Bénin, Burundi, Madagascar, Niger, Sénégal, Togo) mise en œuvre par la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation des états et gouvernements de la Francophonie) en collaboration avec l'UNESCO et financée par l'AFD (Agence française de Développement). Compte-rendu de la rencontre des évaluateurs du 13-14 décembre 2021 à Dakar consultable sur <https://fr.unesco.org/news/qualite-manuels-scolaires-enjeu-cible-6-pays-dafrique-subsaharienne>
188. Kane, Abdoulaye Elimane. « Directives pédagogiques et soubassements idéologiques, La littérature à l'école sénégalaise, de l'époque coloniale à aujourd'hui », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 61, 2012, p. 95.
189. Yzerbit, Vincent ; Schadron, Georges. *Connaître et juger autrui*, une introduction à la cognition sociale. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1998, pp. 28-29.
190. Thiouné, Birahim. « Lecture scolaire en francophonie : orientations et propositions didactiques à travers quelques manuels à l'usage des écoliers d'Afrique », *Revue électronique internationale des sciences du langage sudlangues*, n°13,-Juin 2010, p. 64, <http://www.sudlangues.sn>

191. Chnane-Davin, Fatima, Cuq, Jean-Pierre. *Enseigner la francophonie : principes et usages*. Paris, Hachette, 2021.
192. Pour plus de détails sur ces « librairies par-terre », voir Tirefort, Alain. « Moussa et Gi-gla, Mamadou et Bineta, Mon ami Koffi, trois manuels scolaires pour éduquer l'Afrique noire française ». *Images et mémoires*, Bulletin n°47, Hiver 2015-16, p. 36.
193. Cf. Robert, François. *Bineta et Mamadou, Brève chronique des écoles africaines du début de notre siècle*. Conakry, Ganndal, 2020. On appréciera la reprise inversée du binôme de Davesne dans le titre.
194. Cf. Sow, Alfa Ibrahim. *Langues et politiques de langues en Afrique noire : l'expérience de l'Unesco*. Paris, Nubia/ UNESCO, 1977.
195. <https://manuelsanciens.blogspot.com> consulté le 20-10-2021.
196. <https://varlyproject.blog/mamadou-et-bineta-sont-ils-devenuss-vieux>, consulté le 20-10-2021.
197. <http://nibelle.blogspot.com/2009/07/mamadou-et-bineta-encore-de-beaux-jours.htm>, consulté le 20-10-2021.
198. Cf. *Mamadou et Bineta sont-ils devenus vieux ?*
199. *Taoki et compagnie*, Méthode de lecture syllabique, Paris, Istra Hachette, 2010, pp. 70-75.
200. Comme : « canari 2 (Afrique noire, Antilles) récipient en terre cuite, « à l'écart, un canari contenait de l'eau où flottait des écorces » SEMBENE », *Le petit Robert*, p. 339. Ousmane Sembène (1923-2007) est un écrivain, scénariste et réalisateur sénégalais, figure fondatrice du cinéma africain.

RÉSUMÉS

La série des manuels de lecture *Mamadou et Bineta* est une véritable institution transhistorique et transculturelle. Elle a accompagné les trois étapes de l'histoire commune de l'Afrique et de la France : colonisation (milieu du XIX^e-XX^e), décolonisation (à partir de 1945), mondialisation à partir des années 2000). Nous tentons d'expliquer cette longévité exceptionnelle dans une étude en deux volets : le premier consacré à l'enseignement de la langue française, le second à l'élaboration d'une culture franco-africaine, les deux débouchant sur la construction d'une identité aofienne.

INDEX

Mots-clés : méthode directe, lecture courante, interculturation, identité aofienne, identité francophone africaine

AUTEUR

NICOLE BIAGIOLI

Professeur émérite de langue et littérature française, CTCL, Université Côte d'Azur