

Une grammaire scolaire dans l'Afrique coloniale. La grammaire dans la série « Mamadou et Bineta » : grammaire réduite ou grammaire adaptée ?

Gérard Vigner



Electronic version

URL: <http://dhfles.revues.org/3616>

ISSN: 2221-4038

Publisher

Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde

Printed version

Date of publication: 1 June 2014

Number of pages: 141-163

ISSN: 0992-7654

Electronic reference

Gérard Vigner, « 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* [Online], 52 | 2014, Online since 06 August 2016, connection on 19 January 2017. URL : <http://dhfles.revues.org/3616>

The text is a facsimile of the print edition.

Une grammaire scolaire dans l'Afrique coloniale. La grammaire dans la série « Mamadou et Bineta » : grammaire réduite ou grammaire adaptée ?

Gérard Vigner

- 1 Nous nous proposons d'examiner ici la nature et la visée de ce que fut l'appareil grammatical présent dans la série *Mamadou et Bineta* (désormais MB), série de manuels de français publiée entre 1930 et 1939 (éditions Istra), à l'usage des écoles indigènes de l'Afrique occidentale française¹. Six ouvrages qui couvraient l'ensemble de la scolarité primaire, dans la totalité du répertoire de compétences traditionnellement envisagé à l'école primaire (élocution, vocabulaire, orthographe, grammaire, composition écrite)². Cette série connaîtra un succès considérable et sera encore en usage bien après les indépendances (en 1984 encore en Guinée-Conakry). Nous essaierons de situer le choix des auteurs par rapport à deux grands orientations possibles : celle d'une grammaire réduite, en dimension, et qui s'inscrit quelque part dans la mouvance du « français réduit » tel que s'efforçait de le définir l'Alliance française à la fin du XIX^e siècle, soit dans la perspective de l'adaptation, problématique qui sera au cœur des débats s'agissant de l'école coloniale en Afrique noire tout au long des années 20, grammaire adaptée signifiant que les auteurs se sont efforcés de mettre en place un dispositif grammatical différent de celui en usage dans les classes de la métropole, pour tenir compte des particularités du public africain.
- 2 Nous commencerons par rappeler un certain nombre d'éléments de contexte pour éclairer les choix étudiés. Après le choc de la guerre de 1914-18, la France opère un repli sur son empire, au détriment d'une politique d'influence telle qu'elle pouvait encore se manifester avant 1914, en Égypte par exemple, ce qui se traduit par la volonté de

rationaliser le dispositif d'organisation politique et administrative des territoires colonisés. L'AOF et l'AEF constituent deux ensembles de territoires, des fédérations, désormais institutionnellement construits. Deux territoires, précédemment sous autorité allemande, le Togo et le Cameroun, sont confiés à la France par la SDN (mandat B) en 1920. L'empire colonial français se situe dans ces années-là au moment de sa plus grande extension.

- 3 On rappellera encore, pour préciser le contexte social et politique dans lequel cette école prend place, que les Africains sont placés sous le régime de l'indigénat³ et que le travail forcé est en vigueur.

Une école organisée

- 4 Le premier texte qui organise l'école en Afrique noire, et d'abord en AOF, est l'arrêté du 24 novembre 1903⁴ publié au *Journal officiel de l'AOF* sous la signature du gouverneur-général Ernest Roume. Texte succinct, mais qui pose de la sorte les bases d'une organisation qui, à quelques détails d'ajustement repris en 1924, restera en place jusqu'en 1945⁵.
- 5 L'arrêté du 24 novembre 1903⁶, préparé en réalité par le prédécesseur d'Ernest Roume, Camille Guy, s'inspirait d'un texte élaboré par Gallieni pour Madagascar, et avait d'abord pour objectif de fournir un cadre commun d'organisation à l'ensemble des écoles déjà présentes au Sénégal, ce qui était relativement aisé à entreprendre compte tenu de l'antériorité de l'expérience du territoire en la matière, ainsi qu'aux autres territoires de la fédération, ce qui était plus délicat à envisager. Il prévoyait une organisation de l'enseignement à quatre niveaux :
- 6 -Un enseignement primaire élémentaire qui se décomposait en écoles de village et écoles régionales ou urbaines⁷.
- 7 -Un enseignement professionnel dispensé dans des écoles spécialisées voisines des écoles régionales.
- 8 -Un enseignement primaire supérieur implanté dans le chef-lieu de chaque colonie.
- 9 -Une école normale d'instituteurs commune à l'ensemble de l'AOF située dans la capitale fédérale, Dakar, et qui plus tard deviendra l'école normale William Ponty.

Des manuels de français pour l'école coloniale

- 10 Pendant longtemps, les écoles indigènes durent s'appuyer sur des manuels et des méthodes élaborés pour des publics de métropole. Denise Bouche (1966) rappelle ainsi les difficultés qu'avaient rencontrées les militaires devenus pédagogues pour l'occasion à utiliser certains outils élaborés pour l'école en France, ainsi de la méthode Néel pour la lecture, éditée par Armand Colin en 1885.
- 11 Georges Hardy, nouveau directeur de l'enseignement pour l'AOF va s'efforcer de combler de telles lacunes et encourage l'élaboration d'ouvrages spécifiques à l'école africaine, d'abord par la publication d'ouvrages se rapportant à l'histoire et à la géographie – Georges Hardy, ne l'oublions pas, était agrégé d'histoire –, *Histoire de l'AOF*, d'A. Leguillette, *Géographie de l'AOF*, notamment, publiés dans des numéros spéciaux du *Bulletin de l'Enseignement de l'AOF*, en 1913, et de 1915 à 1917 sont publiés une série de manuels

portant sur d'autres disciplines, *Le dessin à l'école indigène*, *Le Chant à l'école indigène*, de Georges Hardy encore, *La Composition française à l'école indigène*, de Jean-Pierre Toulze.

- 12 Pour ce qui est du français, le premier ouvrage publié par un éditeur de la métropole, et que l'on peut considérer comme le premier manuel spécifique aux écoles indigènes dans leur plus grande généralité⁸, est constitué par un ensemble de deux livres, *Méthode de lecture et d'écriture de l'écolier africain* pour les premiers niveaux, et *Moussa et Gigla, histoire de deux petits noirs. Livre de lecture courante*, de L. Sonolet et A. Pérès⁹, chez Armand Colin en 1916¹⁰.
- 13 Aussi la question de l'existence d'un **matériel pédagogique intégré** qui puisse couvrir l'ensemble des compétences propres au français et qui s'applique à l'ensemble de l'Afrique reste-t-elle posée : la découverte du système graphique du français par le moyen d'un syllabaire, la lecture courante, les règles de la langue, l'écriture et l'art de la rédaction, restait entière et à l'évidence un besoin se faisait sentir. André Davesne avait bien perçu l'existence d'un besoin en la matière. Il ne manque pas de le signaler dans le rapport qu'il rédige sur l'AOF à l'occasion du congrès consacré à l'adaptation de l'enseignement dans les colonies¹¹.

La deuxième grammaire scolaire

- 14 Lorsque la série MB est publiée au début des années 30, la grammaire scolaire constitue désormais un ensemble stabilisé, ce que les historiens des grammaires scolaires appellent encore la **deuxième grammaire** scolaire (Chervel 1977, 2001, 2006), modèle reconstruit entre 1850 et 1880, sur les bases de ce que fut la grammaire chapsalienne, et précisé dans son détail terminologique par la publication de la nouvelle nomenclature grammaticale, fixée par un arrêté du 25 juillet 1910, et suivie d'une circulaire adressée aux recteurs en date du 28 septembre 1910¹². Le ministre signataire, Gaston Doumergue, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts de l'époque, reprend les termes de l'avis favorable voté par le Conseil supérieur de l'Instruction publique et rédigé par F. Brunot et Ch. Maquet. On y trouve notamment ces réflexions :

Dans l'enseignement primaire notamment, et pour les élèves qui n'ont pas à apprendre d'autres langues que le français, il conviendra de réduire autant que possible le vocabulaire technique. Les formes grammaticales doivent s'apprendre par des exercices pratiques appropriés et la syntaxe par l'observation méthodique des textes. (Chervel 1995 : 253)

- 15 On y a procédé à une simplification de la nomenclature grammaticale dans une approche essentiellement pragmatique. L'approche proposée est bien de nature inductive, à l'opposé de la tradition chapsalienne trop marquée, selon les auteurs du rapport, par les raisonnements philosophiques de la tradition logique de Port-Royal et dans laquelle tout énoncé devait être ramené à un modèle abstrait reconstruit sur la base d'un nombre limité d'opérations.
- 16 La publication en métropole des nouvelles *Instructions officielles du 20 juin 1923* vient conforter ces choix. Ce modèle grammatical, sur le détail duquel nous ne reviendrons pas ici, sera plus connu sous le nom, péjorativement connoté dans les années 70, de **grammaire traditionnelle**, par les partisans d'une rénovation de l'enseignement grammatical fondée sur les apports de la linguistique moderne.
- 17 La question qui peut se poser est de savoir dans quelle mesure les traitements grammaticaux issus du domaine du français langue étrangère ont marqué ou non

l'approche grammaticale dans l'enseignement africain. Certes l'usage de la méthode directe est explicitement recommandé dans les différentes instructions officielles, notamment à partir de 1914 pour l'AOF. Mais la référence à la méthode directe, qui doit certainement beaucoup aux travaux et publications d'Irénée Carré, et aux propositions de l'Alliance française au travers de son bulletin, est plus liée à la tradition scolaire de la métropole, la méthode directe employée en direction des élèves français non francophones natifs, qu'à celle du français langue étrangère. Et toutes les tentatives engagées sont pour l'essentiel issues de la tradition scolaire de la métropole dans la mesure où il y a communauté de vue partagée dans le monde professionnel de l'enseignement.

La grammaire à l'école coloniale : principes et références

- 18 La grammaire dans l'enseignement du français à destination de l'école africaine ne constitue pas l'élément central ou premier des apprentissages. Le français n'est pas en effet la langue d'origine des élèves et avant de s'appuyer, pour la consolider par la mise en place d'une description grammaticale, sur la langue déjà en usage, il importe de veiller à faire acquérir les bases du français. Aussi l'acquisition de ce que les responsables des programmes éducatifs appellent en ce temps « le français parlé » constitue-t-elle un préalable essentiel qui place au second plan le passage à un enseignement ou à un traitement proprement grammaticalisé de la langue¹³. Et en ce sens une grande différence existe entre la logique générale des programmes de l'école en métropole et celle de l'école indigène en Afrique noire. Dans le premier cas, il s'agit d'apprendre à lire pour écrire, dans le second d'apprendre à parler pour ensuite lire et écrire, même si cette langue parlée est d'abord la langue de l'école et non une langue pour la communication sociale ordinaire. Et l'on ne peut, sur ce point, que signaler le caractère novateur d'une approche qui, aujourd'hui encore, est en vigueur dans les écoles africaines.
- 19 À quoi il convient d'ajouter un texte de portée plus générale qui rappelle ce que doivent être les bases d'une politique éducative, *Une conquête morale. L'enseignement en AOF*, de Georges Hardy, publié en 1917¹⁴. Si bien qu'au moment de l'élaboration de la série MB, les auteurs disposent d'un corps de doctrines organisé, après les errements des premières années du siècle. Georges Hardy n'y consacre en effet que quelques lignes :
- Nous ne pouvons négliger la grammaire, quoi qu'en pensent des esprits superficiels ; il est impossible, en effet, d'écrire une langue sans connaître les règles principales de la syntaxe. Mais on s'applique à diminuer la part de la théorie, on choisit les exemples de telle sorte qu'en dehors même de leur utilité grammaticale ils soient nourrissants, on extrait les règles de l'étude des textes, et ces textes gardent le caractère que nous leur avons indiqué. (*Ibid.* : 153)
- 20 Mais on conviendra volontiers que la grammaire, comme mode de présentation de la langue, ne constitue pas l'axe majeur des apprentissages, ni ne se place au premier rang des préoccupations. Nous avons vu que la plus grande partie des manuels produits, avant et autour de MB, sont des manuels de lecture/écriture, manuels qui constituent le plus gros du marché, l'enseignement de la grammaire de la langue étant laissée à l'initiative des maîtres. À ce titre, la méthode MB par le souci qui est le sien de couvrir l'ensemble des compétences, dont les savoirs métalinguistiques, constitue une exception remarquée, celle qui lui vaudra le succès qu'on lui connaît.

Un auteur : André Davesne

- 21 Sur la vie d'André Davesne (1898-1978), nous ne disposons que d'un nombre limité de données, mais qui permettent cependant de situer l'auteur dans un parcours professionnel, et la série MB dans ce parcours. Né à Château-Chinon en 1898, et après s'être engagé dans la guerre (deux fois prisonnier, deux fois évadé), il part pour l'Afrique en 1919/1920. Il semble qu'il y arrive comme instituteur et va exercer dans différents postes. Dans le courant des années 20, il commence à préparer la publication de la série en collaboration, selon les volumes, avec un directeur d'école, Joseph Gouin. La série commençant à paraître à partir de 1930, on peut penser que le projet a commencé à mûrir dans les années 25. André Davesne semble acquérir assez rapidement une position remarquée. Il publie dans le n° 73 de la revue *L'Éducation africaine* (nouveau nom du *Bulletin de l'Enseignement de l'AOF*), en juillet-décembre 1930, un article intitulé « L'Enseignement du français », dans lequel il passe en revue les grands problèmes que pose l'enseignement du français en Afrique. Il y signe comme « inspecteur de l'enseignement primaire au Dahomey ». Dans son dernier ouvrage, paru en 1939, il est présenté comme directeur de l'enseignement pour l'AEF, poste correspondant à celui d'Albert Charton pour l'AOF, même si l'AEF était une fédération moins importante que celle de l'AOF. Un parcours à l'évident brillant pour une personne arrivée en Afrique, vingt années auparavant, comme simple instituteur¹⁵.

La question de l'adaptation

- 22 Lorsqu'A. Davesne (et J. Gouin selon les ouvrages) entament la publication de la série MB à la fin des années 20, l'école coloniale est installée en Afrique noire depuis au moins une soixantaine d'années, d'abord au Sénégal, puis progressivement dans un certain nombre de comptoirs côtiers, le plus souvent à l'initiative des missions religieuses. Tous ceux qui s'étaient engagés dans cette tâche s'étaient rapidement aperçus qu'il n'était pas possible de dispenser en Afrique un enseignement identique, sur la base des mêmes programmes, que celui dispensé dans la métropole. Tout d'abord pour des raisons proprement pédagogiques ; un public d'élèves allophones dans un environnement dans lequel le français est peu présent sinon totalement absent ne peut approcher le français que selon une progression particulière, différente de celle qui prévaut en métropole, même quand on est en présence d'un public d'élèves patoisants. En même temps, les enseignants découvrent avec ces élèves une culture différente de la culture française, ce qui a forcément une incidence sur les attitudes et les pratiques d'apprentissage.
- 23 Mais à ces considérations, essentiellement pédagogiques, s'en ajoutent d'autres, plus politiques, qui portent sur les objectifs même d'un enseignement à destination des publics indigènes. Un enseignement qui vise à ne pas déstabiliser les populations et à les déraciner. La peur que l'école ne fabrique des « déclassés » est omniprésente dans le discours des autorités, se faisant de la sorte le porte-parole des milieux coloniaux. On souhaite un enseignement pratique, modeste dans sa visée, aux antipodes de ce que peut être un enseignement livresque et abstrait, ce que William Ponty, gouverneur général de l'AOF rappelait en ces termes¹⁶ :

Si le but des cours normaux et des écoles régionales est de préparer des maîtres indigènes, des fonctionnaires et des employés pour les maisons de commerce, les

autres écoles ne seront vraiment utiles qu'à la condition de rester modestes et de rester adaptées aux milieux de pêcheurs, de pasteurs, de cultivateurs et d'ouvriers auxquels elles s'adressent, c'est-à-dire d'enraciner dans la région et de vivre avec et pour le pays.

- 24 Georges Hardy, dans la préface du premier numéro du *Bulletin de l'Enseignement de l'Afrique occidentale française* (janvier 1913, p. 2) signale l'originalité et la singularité de l'entreprise :

Nous n'avons pas affaire à un pays d'antique civilisation, où l'école est une institution aussi vieille que les chemins, où tous les systèmes pédagogiques ont été tentés, où les méthodes d'enseignement s'adaptent sans peine à des esprits prédisposés. Nous taillons dans le neuf, comme on dit ; nous connaissons mal encore cette rude étoffe qu'on nous confie, et nos ciseaux, ne craignons pas de l'avouer, hésitent souvent dans nos mains. Nous élaborerons petit à petit une pédagogie indigène, très différente de l'autre, et personne de nous n'oserait assurément soutenir que nous voyons en toute netteté, non seulement les moyens, mais le but même de notre enseignement.

- 25 Singularité du contexte d'intervention qui appellera forcément une pédagogie innovante, donc adaptée. Cette nécessité de l'adaptation sera rappelée à de nombreuses reprises, ainsi de la *Circulaire ministérielle au sujet du développement de l'éducation indigène*, du 10 octobre 1920, et signée par Albert Sarraut, ministre des Colonies :

Vous devrez donc [...] prendre à tâche d'organiser partout, dans le domaine placé sous votre autorité, la diffusion de l'enseignement en adaptant, dans chaque colonie, au caractère des besoins locaux comme aux mentalités des races différentes, la variété de programmes et de méthodes pédagogiques dont une application identique et uniforme en tout lieu est une lourde erreur condamnée par l'expérience. (J.O.A.E.F., 13 décembre 1920)

- 26 Donc un enseignement adapté, question qui fera l'objet d'un congrès¹⁷. André Davesne, rapporteur au titre de l'AOF et l'AEF, soucieux d'une meilleure formation des maîtres, préconise les réformes suivantes :

Il nous paraît souhaitable que les réformes ci-après soient réalisées :
 Créer une « école normale rurale » dans chacune des colonies du groupe.
 Simplifier l'enseignement général donné à l'école normale, accorder une place plus large à l'effort personnel de l'élève -maître.
 Renforcer considérablement l'enseignement professionnel proprement dit (pédagogie pratique).
 Organiser un enseignement pratique : stage dans des stations agricoles, stages dans les hôpitaux, les dispensaires. (*Ibid.* : 99)

- 27 Le profil du maître ainsi défini est celui d'un maître qui sera au cœur de la vie rurale et qui dispensera à ses élèves une formation qui favorise au mieux leur insertion dans l'environnement proche.
- 28 La question que l'on se posera cependant est de savoir si la problématique de l'adaptation ira jusqu'à englober celle des apprentissages du français et plus particulièrement celui de la grammaire.

Description grammaticale et composante métalinguistique

- 29 Les textes de lecture, dans le plus grand nombre de cas, nous y reviendrons plus loin, sont des textes fabriqués, fabriqués parce que l'on ne saurait trouver dans la littérature des

textes qui permettraient de présenter les thèmes de savoir les plus variés, la digestion, les saisons, les animaux, le commerce, etc. dans une forme pédagogiquement acceptable. L'auteur du manuel est donc obligé de les composer lui-même, avec plus ou moins d'habileté¹⁸. Les disciplines n'étant encore que faiblement émancipées en Afrique, et ne disposant que de ressources limitées en matière de manuels spécialement dédiés, le livre de lecture se chargera d'apprendre à lire et d'instruire en même temps. Ce qui peut se traduire par des textes particulièrement lourds dans lesquels le poids de la charge lexicale fait ployer la fragile structure textuelle.

- 30 André Davesne combine de la sorte deux modèles d'organisation du manuel de lecture, le modèle encyclopédique et celui du manuel unique de français, puisque l'on y présente la totalité des composantes de l'apprentissage du français autour de centres d'intérêts divers (mais dont le répertoire dans son organisation obéit à une topique répandue à l'époque¹⁹). On peut comprendre dans ces conditions que l'une des raisons du succès de la série réside dans son caractère englobant qui permet à l'instituteur de disposer d'une progression construite pour toutes les semaines de l'année.
- 31 Le support central de l'apprentissage est donc constitué par les textes écrits (à lire ou à produire). La compétence ainsi visée va trouver son appui dans l'outillage grammatical d'accompagnement.
- 32 Tout enseignement guidé d'une langue à des non-natifs s'efforce de favoriser, par des biais divers, l'accès de l'élève aux régularités de la langue. Cette dimension grammaticalisante des apprentissages peut s'opérer de différentes manières :
1. en exposant l'élève à la diversité des usages, à charge pour lui de repérer ces régularités, en s'appuyant sur les composantes de la situation de communication et/ou en se référant autant que faire se peut aux savoirs métalinguistiques disponibles dans sa langue
 2. par l'usage d'exercices organisés autour d'un point de langue donné. On peut ici penser à l'exercice structural (traitement implicite de la grammaire)
 3. par la mise en place d'une description grammaticale fondée sur une terminologie particulière, description qui sera présentée de façon explicite aux élèves (traitement explicite de la grammaire).
- 33 Toutefois, si l'on suit le raisonnement d'Henri Besse (1980), de telles distinctions peuvent se révéler peu pertinentes dans la mesure où tout enseignement guidé comporte obligatoirement une **composante métalinguistique**, même lorsqu'on ne se réfère pas explicitement à une description grammaticale ou que l'on n'engage pas les élèves dans des activités d'exercices fondées sur les seules manipulations des formes de la phrase. Les remarques correctives, les reprises corrigées par les élèves, les commentaires, les demandes d'explication, autant d'activités qui font que les énoncés proposés sont des énoncés à valeur métalinguistique, une énonciation simulée qui vise à vérifier la pertinence d'une formulation par rapport à une norme linguistique. À plus forte raison quand on propose des exercices sans métalangage apparent. Les items proposés prennent place dans un cadre grammatical sous-jacent, s'appuient sur une description grammaticale préalable et le fait qu'elle ne soit pas nommée ne l'empêche pas d'exister. Mais nous n'irons pas plus en avant dans une analyse qui concerne tous les apprentissages de langues à l'origine étrangère et qui demanderait que l'on puisse disposer de traces de ce que furent les activités de classe.

- 34 Le nouveau plan d'études du 1^{er} mai 1924 non seulement accorde à la composante métalinguistique une place significative, mais surtout prévoit un enseignement grammatical explicite, avec cependant toutes les précautions d'usage en la matière :
- La grammaire est prévue au programme de l'école indigène, mais il convient d'en délimiter l'importance et l'utilité. La grammaire n'est pas un but. Elle est un moyen, celui d'amener à parler et surtout à écrire plus correctement le français. Son étude n'est qu'un enrichissement de la leçon de langage. (J.O.A.O.F., 10 mai 1924 : 333)
- 35 Quels constats opérer s'agissant des choix engagés dans la série MB ?
- Une nomenclature fidèle en tous points aux recommandations de l'arrêté du 25 juillet 1910, nomenclature qui est passée par le double filtre du texte même de l'arrêté et de celui des instructions officielles, en métropole, de 1923. Nomenclature d'autant plus légitime aux yeux d'André Davesne qu'elle a été reprise dans tous les manuels de français et de grammaire publiés en France dans les années 20.
 - A *contrario* le cadre plus général constitué par la proposition et la phrase n'est abordé qu'à la marge, dans le cadre de leçons qui accordent la priorité aux parties du discours et aux problèmes de l'orthographe. La phrase, comme unité textuelle, est en revanche omniprésente dans la partie « exercices écrits » et « composition française », selon un schéma ternaire : phrase, paragraphe, composition. Mais la proposition commence à faire l'objet d'une analyse plus détaillée : « les éléments de base de la proposition : sujet, verbe, complément, la distinction entre complément direct et indirect et la fonction attribut ». Puis avec reprise et analyse en : « proposition indépendante, proposition principale, proposition subordonnée ».
 - En revanche, les notions de phrase simple, phrase complexe ne sont pas explicitement traitées. Nous sommes encore fort éloignés des concepts de phrase de base ou de phrase noyau avec les éléments d'expansion qui peuvent se greffer sur ce noyau initial²⁰.
 - Alors que le terme de syntaxe figure dans la nomenclature de 1910, il n'est pas encore en usage dans MB, la part prise par le traitement morphologique y est dominante, l'étude des agencements qui lient les éléments de la proposition et les propositions entre elles ne figurant pas dans le traitement grammatical. Ce traitement y est abordé de façon implicite, mais avec une priorité à la morphologie et à l'orthographe.
- 36 L'analyse grammaticale occupe ainsi une place importante dans les activités du cours élémentaire, peu d'analyse logique en revanche.
- 37 Même si les descriptions grammaticales sont relativement limitées (mais elles prennent de l'ampleur à partir du cours moyen et plus encore à partir du cours supérieur), la composante proprement métalinguistique des activités proposées est constamment présente (conjugaison, orthographe, dictées), dans une approche essentiellement analytique (reconnaissance des mots), les variations morphologiques occupant une place non négligeable.
- 38 Une grammaire réduite ? Il conviendrait, dans une approche plus détaillée, d'examiner les décalages possibles, dans l'organisation des plans d'étude et des manuels, entre ce qui prévaut en métropole et ce qui prévaut dans les colonies. Mais il ne semble pas qu'en volume des notions exposées et des exercices proposés, l'appareillage grammatical de MB soit plus restreint que celui proposé dans les manuels de métropole.

Les exercices

- 39 La composante métalinguistique de l'apprentissage ne se limite pas aux seules descriptions qui sont présentes dans des encadrés dans le dernier volume de la collection *Mamadou et Bineta sont devenus grands*, qui concerne les élèves du cours moyen et du cours supérieur. Les exercices, composantes obligées de l'apprentissage, sont une autre manière, et la plus répandue, d'installer chez les élèves cette sensibilité aux régularités de la langue.
- 40 Sans rentrer ici dans le détail de ce que pouvaient être les formes les plus répandues de l'exercice de grammaire dans les manuels en usage en métropole à cette époque, nous pouvons considérer qu'il existe trois grandes familles d'exercices, elles-mêmes liées dans leur répartition aux niveaux d'apprentissage considérés :
- 41 **-Exercices de reconnaissance ou d'analyse** : les élèves doivent souligner dans une série de phrases un mot correspondant à la forme étudiée dans la leçon. Ils peuvent aussi avoir à le nommer. L'exercice correspond au contrôle de la compétence métalinguistique de l'élève.
- 42 **-Exercices à trou** : les élèves doivent compléter une phrase soit avec un lemme proposé dont ils devront procéder à l'ajustement en fonction des éléments de contexte (verbe à conjuguer à la personne et au temps requis ; adjectif à accorder en genre et en nombre, etc.) ; soit avec le mot manquant. Ces exercices portent pour l'essentiel sur des questions de morphologie.
- 43 **-Exercices de construction de phrase** (phrases à compléter, phrases à bâtir) ou de transformation de phrases (ou d'éléments de phrase) qui sont moins répandus, du moins dans la catégorie des exercices qui suivent immédiatement la leçon de grammaire. En revanche les activités de composition française reprennent de façon assez étroite, par le moyen de consignes détaillées, le matériel langagier étudié (vocabulaire, orthographe, syntaxe).
- 44 Qu'en est-il de la place et des formes d'exercice dans MB ?
- 45 Une comparaison entre MB et le manuel de niveau correspondant édité par la même maison d'édition, Istra, ne fait pas apparaître de différences significatives du point de vue de l'économie des exercices : nombre restreint d'exercices, l'essentiel des activités portant sur ce que nous appellerions aujourd'hui la maîtrise de la langue, au sens large du terme. Les exercices sont des exercices à dominante morphologique, identiques dans leur forme et leur objet.
- 46 On ne manquera pas d'observer par ailleurs que le manuel de la collection Lyonnet dont André Davesne s'est inspiré avait été publié par une maison d'édition alsacienne, Istra – Imprimerie de Strasbourg. Il y a fort à penser que les ouvrages de la collection Lyonnet avaient été conçus pour répondre d'abord aux besoins de francisation des petits Alsaciens, tels qu'ils avaient été définis par les autorités académiques françaises dès 1920. De l'Alsace à l'Afrique noire, d'une province allophone aux territoires colonisés, une démarche partagée ? Ce serait retrouver là les principes posés par Irénée Carré quand il publia sa méthode maternelle.

Une grammaire réduite ?

- 47 Nous avons vu combien les responsables de l'enseignement aux enfants indigènes étaient peu soucieux de développer un enseignement grammatical qui par la référence à des descriptions inutilement complexes (les mêmes remarques étaient faites en métropole à la même époque) écartaient les élèves du véritable objectif qui était de leur donner la maîtrise de la langue dans un certain nombre d'usages ou de fonctions.
- 48 Pour nous faire une idée plus claire de ce que pouvait être l'enseignement grammatical dans MB, le mieux est certainement de procéder à une comparaison entre un ensemble didactique tel qu'il trouvait place dans un manuel de métropole à la même époque et MB. Nous avons choisi, pour des commodités de comparaison les manuels de la collection Lyonnet, dont les auteurs de MB semblent s'être largement inspirés, de façon à situer la part du traitement grammatical de la langue :

Organisation de l'unité pédagogique		
Langue française (Collection Lyonnet) France métropolitaine	Mamadou et Bineta sont devenus grands AOF	Observations
1 texte support	5 textes support	Importance des supports textuels chez MB
Activités d'observation du texte à visée grammaticale	Leçon de vocabulaire : vocabulaire usuel, vocabulaire théorique	Exploitation de la thématique du texte. MB exploite essentiellement la dimension lexicographique du texte
Leçon de grammaire	Composition française : phrase, paragraphe, rédaction	Les activités d'écriture dans MB suivent immédiatement la partie consacrée au matériel textuel et lexical
Exercices de grammaire + conjugaison	Leçon de grammaire	La leçon de grammaire dans MB prend appui sur le travail portant sur le lexique et l'écriture
Dictée	Exercices de grammaire	Les activités de langue constituent le point d'aboutissement de la séquence dans MB.

<table border="1"> <tr> <td data-bbox="236 232 526 286">Leçon de vocabulaire</td> </tr> <tr> <td data-bbox="236 293 526 347">Exercices de vocabulaire</td> </tr> <tr> <td data-bbox="236 353 526 465">Activités de composition française : phrase, paragraphe, composition française</td> </tr> </table>	Leçon de vocabulaire	Exercices de vocabulaire	Activités de composition française : phrase, paragraphe, composition française	Exercices de conjugaison	Dans la collection Lyonnet le travail d'écriture constitue le point d'aboutissement de la séquence
Leçon de vocabulaire					
Exercices de vocabulaire					
Activités de composition française : phrase, paragraphe, composition française					
La part consacrée au travail sur la langue et à la description grammaticale se révèle particulièrement importante	L'essentiel du matériel mis à disposition des élèves est constitué de textes (lecture et dictées). Le souci de fournir un répertoire lexical important l'emporte sur le travail de structuration de la langue				

- 49 Convenons que dans les deux collections prévaut un identique souci de fournir aux élèves une abondante moisson de références linguistiques, vocabulaire, orthographe, syntaxe et morphologie et qu'à ce titre la composante métalinguistique de l'apprentissage est omniprésente. MB cependant accorde une place plus importante au vocabulaire dans la mesure où les auteurs, comme les textes des programmes d'ailleurs, accordent une importance plus grande à la fonction de représentation du monde de la langue qu'à la fonction de communication sociale, quasiment absente de la série, comme il en allait d'ailleurs de même en métropole.
- 50 Il ne serait donc pas excessif de parler ici d'une grammaire réduite dans la mesure où les points de grammaire sont brièvement abordés dans un certain nombre d'encadrés, associés à un répertoire très limité d'exercices. À l'évidence la priorité est ailleurs. Les auteurs du plan d'études de 1924 (voir *supra*) ne manquaient pas d'ailleurs de le rappeler. La grammaire n'est pas un objectif en soi, mais est au service d'activités à plus large portée, la lecture et l'expression, orale ou écrite²¹.

Une grammaire vraiment adaptée ?

- 51 Grammaire réduite comme nous l'avons vu, du moins en apparence, mais sommes-nous en présence d'une grammaire adaptée ?
- 52 Si adaptation il y a, il semble qu'elle se manifeste dans les décalages curriculaires que l'on peut observer entre la métropole et l'Afrique coloniale. Le fait que les élèves français soient majoritairement francophones natifs ou au moins, à quelques exceptions près, bilingues patois-français, permet d'introduire plus précocement une description grammaticale, si modeste soit-elle. En revanche, en Afrique, le cours préparatoire est exclusivement consacré à l'approche du français dans sa dimension orale (même si les énoncés proposés à la formulation des élèves s'inscrivent dans une approche particulière de la phrase de base et de ses constituants). Le cours élémentaire, à la différence de ce qui prévaut en métropole, s'en tient à un traitement implicite de la grammaire (même si en métropole, d'un auteur à l'autre, les choix ne soient pas tout à fait identiques). Une

approche grammaticalisée et explicite de la langue est abordée au cours moyen et au cours supérieur.

- 53 Pour autant, et ainsi que nous avons pu déjà le signaler, aucun des éléments de métalangage utilisés par les auteurs de MB n'est absent de la nomenclature de 1910. A *contrario* tous les éléments de métalangage en usage dans la série figurent dans la nomenclature de 1910, ce qui montre bien la fidélité à un outil descriptif du langage dont la légitimité n'est nullement remise en cause. Et ceci d'autant plus que les deux auteurs sont issus de l'école normale d'instituteurs et à ce titre fondent leur culture grammaticale sur les éléments de formation reçus dans l'enseignement secondaire, dans les premières années du XX^e siècle. Même si la linguistique commence à exister comme science du langage, distincte des études grammaticales classiques, sa notoriété est très faible et ne concerne qu'un cercle très étroit de spécialistes. André Davesne et Joseph Gouin ne disposent pas encore d'un outil différent d'approche de la langue et dans tous les cas n'ont nulle légitimité pour le faire. S'il en avait été ainsi, leur livre aurait d'ailleurs été mal reçu par les publics d'enseignants.
- 54 Nous avons noté par ailleurs la reprise de modèles d'organisation de manuels édités pour la métropole et notamment des manuels de la collection Lyonnet, qui connaissent un grand succès à la même époque, et qui sont édités par la même maison que celle qui a publié MB, la maison Istra. Mais cette présence commune dans un catalogue d'éditeur ne saurait constituer un facteur explicatif suffisant pour rendre compte de cette proximité entre le modèle métropolitain et celui promu en Afrique noire à la même époque.
- 55 Ces choix sont aussi, à leur niveau, l'expression d'une politique coloniale, plus que jamais soucieuse de s'assurer de la fidélité et de la loyauté des populations colonisées à l'égard de la France. L'école indigène, en dépit du caractère restreint de son action, de la modestie affichée de ses ambitions, s'inscrit dans cette visée générale et il ne s'agit pas de proposer un autre modèle d'enseignement, notamment celui du français, mais de s'appuyer sur un modèle à l'efficacité reconnue, celui de la métropole, avec comme adaptation, le choix des thèmes, du vocabulaire et du monde représenté au travers des activités de langage (même si l'école coloniale se constitue en dehors de la logique institutionnelle métropolitaine)²².

Conclusion

- 56 L'enseignement de la grammaire ne constituait pas, dans le cadre des politiques de scolarisation coloniales, un enjeu majeur. La vision et l'appréhension du problème étaient plus globales, et s'organisaient autour de principes plus généraux en matière d'enseignement du français.
- 57 En fait nous sommes en présence d'un apprentissage d'une langue de scolarisation fondée sur deux grandes catégories d'objectifs :
1. objectifs politiques : intégration des élèves indigènes dans l'espace colonial français, objectifs constamment rappelés par les autorités coloniales, par le moyen d'une langue maîtrisée
 2. objectifs pédagogiques : la langue, vecteur des savoirs présentés et diffusés par l'école.
- 58 Proximité des démarches et des choix linguistiques adoptés en France métropolitaine, prégnance du modèle central porté par une institution de référence, le ministère de l'Instruction publique et relayé par les éditeurs ; une langue présentée selon la norme scolaire écrite convenue, sans référence à des usages plus familiers. Langue seconde de

fait, puisque les élèves ne sont pas des natifs de la langue, mais dans des fonctions et usages qui sont ceux du français langue de scolarisation.

- 59 On pourrait donc conclure au faible degré d'autonomie de la série MB par rapport au modèle métropolitain de référence alors même que l'école coloniale se constitue en dehors de la logique institutionnelle métropolitaine. Pour autant, et l'originalité est peut-être là, l'importance des activités de lecture, d'élocution, de production écrite, ne peut que frapper l'observateur. 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. Une anticipation, discrète convenons-en, sur ce que pourront devenir par la suite les apprentissages du français dans les indépendances africaines.

BIBLIOGRAPHY

Sources primaires

Bulletin de l'enseignement de l'Afrique occidentale française puis L'Éducation africaine, de 1913 à 1935.

Journal officiel de l'Afrique occidentale française, de 1903 à 1925.

L'adaptation de l'enseignement dans les colonies. Rapports et compte rendu du congrès intercolonial de l'enseignement dans les colonies et des pays d'Outre-mer, 25-27 septembre 1931. Paris : Didier, 1932.

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.

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.

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.

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.

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.

Sources secondaires

BESSE, Henri (1980). « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère ». *Langue française*, 47, 115-128.

BOUCHE, Denise (1966). « Les écoles françaises au Soudan à l'époque de la conquête. 1884-1900 ». *Cahiers d'études africaines*, vol. 6, 22, 228-267.

CHERVEL, André (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.

CHERVEL, André (1995). *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels 1880-1939*. Paris, INRP/Économica, tome 2.

CHERVEL, André (2001). « L'enfant et la grammaire française (XVIII^e siècle-1950) », in Catalogue de l'exposition *L'enfant et la grammaire, 18^e siècle-1950*. Paris : Bibliothèque de l'INRP.

CHERVEL, André (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVI^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.

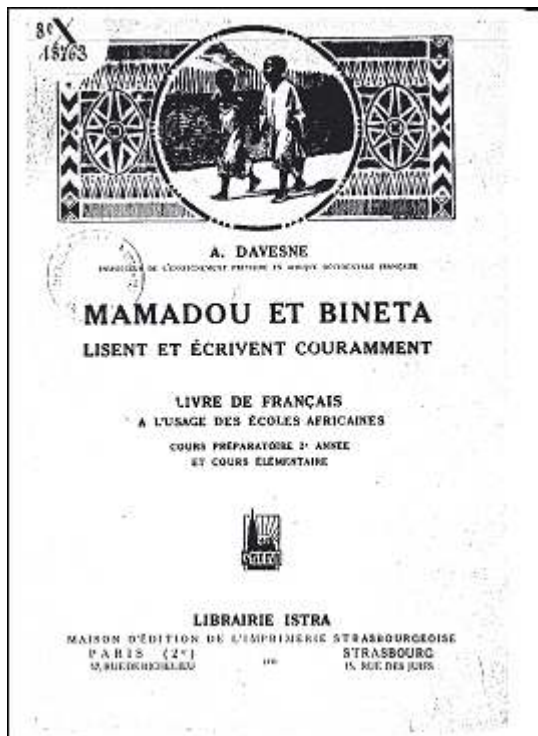
CORTIER, Claude (1999). « Il y a un siècle... L'enseignement pratique à l'Alliance française ». *Mots*, 61, 127-136.

VERGNAUD, Jean (1980). « La genèse de la nomenclature de 1910 et ses enseignements ». *Langue française*, 47, 48-75.

VIGNER, Gérard (1993). « Le monde, les mots et l'école. Éléments d'une didactique du vocabulaire à l'école élémentaire ». *Repères*, 8, 191-210.

VIGNER, Gérard (1999). « Le français en Afrique noire : aux origines de l'école publique indigène », in André Petitjean et Jean-Marie Privat (dir.), *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*. Metz, *Didactique des textes*, 9, 271-288.

APPENDIXES



NOTES

1. L'Afrique occidentale française (AOF) est une fédération de treize États, créée en 1895, et placée sous l'autorité d'un gouverneur général établi à Dakar qui rend compte au ministre des Colonies. Chacun des territoires est à son tour placé sous l'autorité d'un lieutenant-gouverneur.
2. La série fera l'objet de très nombreuses rééditions, jusque dans les années 2000 encore, et sera réorganisée en permanence en fonction de l'évolution des curriculums scolaires et du contexte

politique, de l'Afrique colonisée à l'Afrique des indépendances. La série sur laquelle nous allons appuyer notre analyse est la première, publiée entre 1930 et 1939.

3. Le régime de l'indigénat, établi d'abord en Algérie dans les années 1870, est étendu progressivement à l'AOF entre 1887 et 1910. Statut d'exception, il prive les indigènes des droits liés à la citoyenneté, sans toujours être très clair sur la question de la nationalité. Il sera aboli en 1946 par la loi Lamine Gueye.

4. Un arrêté de nature équivalente sera pris pour l'AEF en 1911.

5. Sur la mise en place de l'école en Afrique dans le cadre de l'arrêté de 1903, voir Vigner 1999.

6. En fait, il s'agissait de trois arrêtés, le premier portant sur l'organisation de l'enseignement, les deux autres sur la constitution de deux corps d'enseignants, un corps relevant du cadre général, constitué d'enseignants métropolitains, le second du cadre secondaire concernant les enseignants indigènes. On organisait de la sorte au niveau de l'ensemble de l'AOF un système unifié, hiérarchisé autour d'un enseignement public et laïque. La thèse de Carine Eizlani, *Le Bulletin de l'Enseignement de l'AOF, une fenêtre sur le personnel d'enseignement public, expatrié en AOF (1913-1930)*, montre comment un discours sur l'école coloniale propre aux professionnels de l'enseignement se bâtit :

(http://tel.archivesouvertes.fr/docs/00/80/73/17/PDF/va_eizlani_carine.pdf)

7. Seuls étaient recrutés dans les écoles régionales les meilleurs élèves des écoles de village, ce qui supposait en outre que les parents disposent de suffisamment de ressources pour envoyer leurs enfants poursuivre leurs études à la ville. Cette dissociation des lieux de formation au fur et à mesure de l'avancée dans le parcours de formation ne pouvait que contribuer à écarter le plus grand nombre des élèves d'une formation primaire complète. Mais c'est de Georges Hardy (1884-1972), professeur agrégé d'histoire, recruté en qualité d'inspecteur de l'enseignement à Dakar, en 1912, que viendra l'impulsion déterminante et qui donnera sens et efficacité à une organisation qui, jusqu'à son arrivée, était plus formelle que réelle.

8. On doit en effet noter l'existence d'une série, limitée, de deux volumes, concernant un public particulier, celui des élèves du Soudan, de J. L. Monod, *Le premier (deuxième) livret de l'écolier soudanais : langage et lecture*, édité chez Delagrave en 1911.

9. Louis Sonolet qui se présentait comme ancien chargé de mission en AOF, semble avoir exercé un moment comme inspecteur de l'enseignement primaire, il rédigea différents articles sur l'AOF, alors qu'A. Pérès était directeur d'école.

10. La dernière édition, la quatorzième, sera publiée en 1952.

11. Voir *infra*. Un autre ouvrage est cependant publié en 1932, *Mon ami Koffi, livre de lecture courante à l'usage des écoles africaines, cours élémentaire*, Fernand Nathan, de R. Imbert, qui fera l'objet aussi de nombreuses rééditions, sans cependant connaître le succès de la série MB.

12. Les nomenclatures jouent un rôle particulièrement important dans la construction de l'objet d'étude linguistique qui va être proposé à l'attention des élèves, au-delà même du projet de simplification et de mise au net qui était celui des auteurs de ce texte.

13. Assez curieusement, cette approche du français parlé fera l'objet de nombreuses critiques de la part de certains milieux africains qui y verront la volonté du colonisateur de proposer aux élèves africains un français tronqué, éloigné de la tradition écrite littéraire, seule légitime à leurs yeux. Or cette introduction du français parlé à partir de la méthode directe s'opposait au « français récité » tel qu'il était enseigné en Afrique noire jusque dans la fin du XIX^e siècle. Les élèves faisaient usage d'une langue qu'ils ne comprenaient pas ou guère et tous les observateurs s'accordaient pour reconnaître le peu d'efficacité d'un tel apprentissage. À ce titre, on peut considérer que l'introduction du français parlé, avec les circulaires de 1903, marque une étape importante dans la modernisation de l'enseignement du français en Afrique.

14. Ouvrage édité à Paris, chez Armand Colin, et préfacé par Joseph Clozet, gouverneur général, et repris aux éditions de l'Harmattan, Paris, 2005. Cet ouvrage publié en 1917 – Georges Hardy vient de rentrer en Afrique après avoir participé au combat au moins jusqu'en 1915 – constitue le

corps de doctrines par lequel l'auteur justifie ses choix en matière de politique scolaire et d'orientation pédagogique. Le concept de « mission civilisatrice » constitue l'élément de référence principal et l'ouvrage à ce titre peut être considéré comme l'expression la plus achevée de ce que pouvait être la doctrine coloniale en matière d'enseignement auprès des publics indigènes.

15. André Davesne rentre en métropole en 1939. Nommé inspecteur d'académie à Périgueux en 1945, il y restera en fonction jusqu'à son départ à la retraite en 1963.

16. *Bulletin de l'Enseignement de l'AOF*, n° 10, 1913.

17. Le *Congrès intercolonial de l'enseignement dans les colonies et les pays d'outre-mer*, tenu à Paris du 25 au 27 septembre 1931, lors de l'exposition coloniale et qui donne lieu à une publication. Cf. *L'Adaptation de l'enseignement dans les colonies*. Mais en même temps, Georges Hardy, qui préface l'ouvrage *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment*, approche la problématique de façon plus générale : « Adaptation, voilà, si l'on y réfléchit bien un mot terriblement vague. Adaptation à quoi ? À tout, à la capacité des esprits, aux besoins du pays, aux traditions du milieu social, au programme de la colonisation, etc. Il ne s'agit pas seulement de remplacer dans les livres de lecture, Gaston par Mamadou et dans les problèmes le coupage du vin par la fabrication de l'huile de palme, il faut que le moindre exercice achemine l'écolier dans une voie très déterminée, qu'il le préserve des brusques écarts et des excursions sans issue. »

18. Et, s'il fallait porter un jugement, on pourrait considérer que la série *Moussa et Gi-gla* est peut-être de ce point de vue-là mieux réussie que celle d'André Davesne.

19. Sur cette question, voir Vigner 1993.

20. Ces concepts commenceront à être introduits en France dans la fin des années 60, dans le cadre du *Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, à partir notamment des travaux de linguistes tels que Jean Peytard et Émile Genouvrier.

21. On ne manquera pas d'observer que nous ne travaillons ici qu'à partir de sources écrites et qu'elles ne rendent nullement compte de ce qui pouvait se passer dans les classes. Un manuel n'est pas le tout de la pédagogie et les recommandations figurant dans les textes des programmes étaient ignorées de la plupart des maîtres qui n'y avaient nullement accès. L'isolement des écoles, leur dispersion sur des territoires aux dimensions considérables, donnaient aux maîtres une liberté d'action dans la classe, offraient des possibilités d'adaptation, d'ajustement dont nous n'avons gardé nulle trace. À quelques témoignages près, celui d'Amadou Hampâté Bâ, dans *Amkoullel, l'enfant peul* (1991) par exemple ; en consultant aussi les rapports d'inspection des instituteurs quand ils sont encore disponibles.

22. Albert Sarrault, dans la circulaire citée plus haut, prévoyait d'installer un Inspecteur-conseil de l'Instruction publique auprès du ministère des Colonies, fonction qu'occupait ainsi pendant un certain nombre d'années Paul Crouzet (1873-1952), inspecteur de l'académie de Paris.

ABSTRACTS

Mamadou and Bineta series was published for the learning of French for pupils in the native school of French West Africa. This series, published between 1930 and 1939, covers all areas of learning French (speaking, reading, grammar, spelling, conjugation and writing). It includes a grammatical device which is particularly important. We want locate origins, compared to the guidelines adopted at the same time in France, and examine the specifics of implementation in schools in colonial Africa.

La série *Mamadou et Bineta* a été publiée pour l'apprentissage du français, à destination des élèves de l'école indigène d'Afrique occidentale française. Cette série, publiée entre 1930 et 1939, couvre l'ensemble des domaines d'apprentissage du français (élocution, lecture, grammaire, orthographe, conjugaison, rédaction). Elle comprend un appareil grammatical particulièrement important dont on veut situer les origines, par rapport aux orientations adoptées à la même époque dans la France métropolitaine, et en examiner les particularités de mise en œuvre dans les écoles de l'Afrique coloniale.

INDEX

Keywords: colonies, French West Africa, native schools, learning, French language, grammar

Mots-clés: colonies, Afrique occidentale française, école indigène, apprentissage, français, grammaire

AUTHOR

GÉRARD VIGNER

Inspecteur d'académie, France

g.vigner@noos.fr