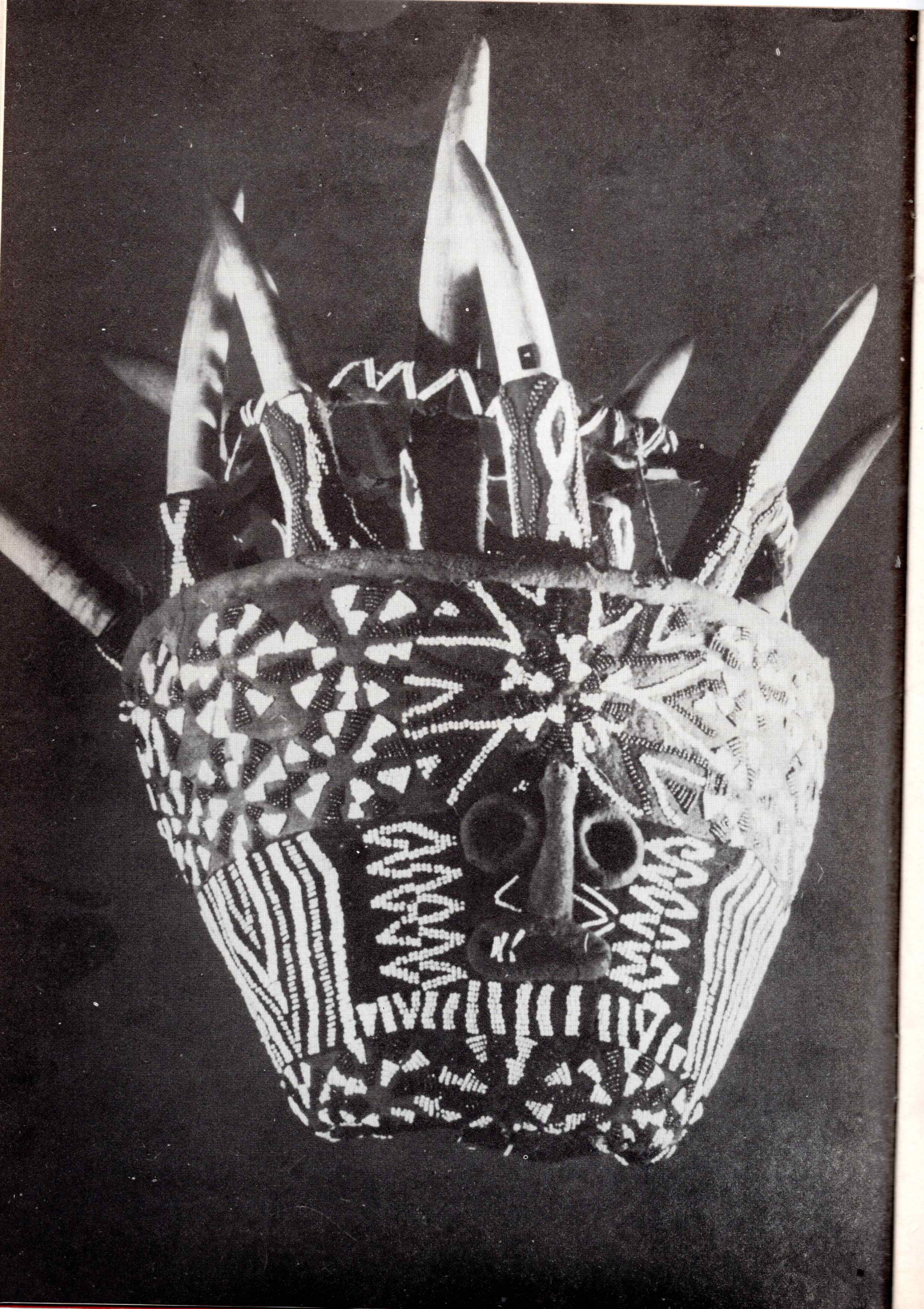




ethnocentrismes

comment enseigner l'histoire en Afrique ?

L'enseignement, pour chacun, ce sont les manuels : il vaut ce qu'ils valent. Ces dernières années, la critique s'est beaucoup concentrée sur eux ; c'est certainement justifié ; est-ce suffisant ? Les manuels ne sont que l'aboutissement d'une chaîne de discussions de choix, de conceptions globales, dont il ne faut pas oublier l'importance, lorsqu'on cherche à améliorer le contenu des ouvrages placés entre les mains des élèves.

En empruntant, comme texte liminaire, un court passage d'un récent article de Ch. Wondji, on s'éparpnera l'inévitable discussion sur : « l'Afrique a-t-elle une histoire ? ». Ch. Wondji écrit : « l'histoire des hommes n'est tout simplement que la mémoire des collectivités humaines, c'est-à-dire leur propre saisie dans le temps. Il n'y a donc pas de peuple sans mémoire collective, donc sans culture et par conséquent sans histoire » (1). J'ajouterai qu'il en est de même pour les individus, dont aucun n'est sans « histoire », comme un siècle de pratique de la psychanalyse nous l'a appris. Et aussi : que l'histoire, telle que la définit Wondji, apparaît dès qu'un groupe, aussi réduit soit-il, conserve les traces de ce qui a été utile à sa survie, y réfléchit et organise les pas en avant suivants (2). L'Afrique, chacun le sait aujourd'hui, a une histoire. L'une des plus longues, sinon la plus longue du monde.

Il n'est pas opportun d'entamer ici, non plus, un débat sur les méthodes d'approche de cette vieille histoire, si profondément neuves dans beaucoup de cas, par rapport à celles de l'histoire européenne « classique » (3). Il ne s'agit pas ici de savoir « comment faire l'histoire », mais « comment l'enseigner », à partir de quels projets, à l'aide de quels outils ? (4).

Perception et transmission de l'histoire tiennent, dans les sociétés africaines, une place essentielle, à laquelle trop peu de travaux ont été jusqu'à présent consacrés (5). L'histoire existe, non autonome parmi bien d'autres éléments du savoir, implicite souvent, non organisée par une méthodologie critique, ethno-

centrée et polymorphe. Elle se transmet, à l'intérieur de l'éducation traditionnelle, comme l'une des composantes les plus remarquables de ce que l'on appelle, sans prudence critique, « la tradition orale ». Conservatrice de la cohésion de la société, la « tradition » apporte au jeune Africain ce qu'il doit savoir de son passé et de celui de ses voisins ; ce que l'on a décidé qu'il devait savoir. L'enseignement de l'histoire, dans un village, dans une ethnie, dans une large communauté multiethnique, retient, tout autant que dans un État-nation européen, les valeurs collectives reconnues et rejette les autres. Ici, comme ailleurs, il est donc justiciable d'une étude critique et d'une contestation, d'une remise en cause fondamentale. Il n'est pas possible d'ignorer l'existence de cette histoire, tout aussi ethnocentrique qu'une autre, et très en faveur aujourd'hui. L'une des plus fortes erreurs des colonisateurs a été d'en ignorer et d'en mépriser l'existence.

(1) Ch. Wondji : **Le peuple et son histoire**, « Godo Godo », Bulletin de l'I.H.A.A., n° 1, octobre 1975, p. 13-24. Tout cet article est important.

(2) Le récent ouvrage, remarquable, de Marthe et Alain MARLIAC : **La Préhistoire**, Paris 1979, 160 p., illustre bien ce propos.

(3) Un récent numéro de Recherche, Pédagogie et Culture (n° 39 : **L'Afrique dans l'histoire**, janvier-février 1979) a traité partiellement cette question. Bien entendu, il serait puéril d'imaginer que la méthode historique européenne n'a pas, ces dernières décennies, considérablement progressé : on peut trouver des illustrations de ce progrès dans les livres suivants : E. LEROY-LADURIE : **Le territoire de l'historien**, Paris, vol. 1 1974, vol. 2 1978 ; J. LE GOFF et P. NORA : **Faire l'histoire**, Paris, 1974, 3 vol. Mais, et c'est le plus intéressant, dans la recherche d'une méthodologie élargie et affinée à la fois, la réflexion européenne n'a pas encore pris en compte, au degré et au niveau où la recherche sur l'Afrique a dû le faire, l'étude détaillée des cultures matérielles ni celle des sources orales.

(4) Ces préoccupations sont, bien entendu, profondément partagées par les chercheurs africains. Lors du 2^e Festival négro-africain de Lagos, une commission était chargée d'étudier le thème « Conscience et Histoire en Afrique » ; voir, à ce sujet : H. MEMEL-FOTE et ALII : **Conscience et histoire en Afrique** (1), « Godo-Godo », n° 4-5, mai 1979, p. 9-30. Voir aussi : Paul NDA, **Étude synthétique sur la conception de l'histoire**, « Godo-Godo », 2, VII 1976, p. 9-24. Et, dans le même numéro de cette revue abidjanaise : J.-N. LOUCOU : **Recherche et livres sur l'histoire de la Côte d'Ivoire**, p. 141-174. Et encore, dans le n° 3 de « Godo-Godo » (janvier 1977) : P. NDA : **Conception de l'enseignement de l'histoire**, p. 11-46.

L'Université de Yaoundé a organisé, du 9 au 12 janvier 1980, une semaine de l'histoire, au cours de laquelle devaient être abordés, parmi d'autres, les thèmes suivants : « Histoire profane et histoire professionnelle », « Histoire et éducation », « L'enseignement de l'histoire dans le primaire et le secondaire », « L'enseignement de l'histoire à l'Université »... Il sera intéressant, le moment venu, de consulter les Actes de ce colloque.

(5) L'une des premières études un peu développées a été réalisée, en 1978, par M. Mohamed SEKOU BAMBA, dans sa thèse de III^e cycle : **Le Bas Bandama précolonial : une contribution à l'étude historique des populations d'après les sources orales**, Université de Paris I, C.R.A., 2 tomes. Voir aussi : L. GBAGBO : **Tradition orale et histoire**, « Godo-Godo », n° 2, 1976, p. 107-120, qui aborde, lui aussi, le problème de l'enseignement de l'histoire dans les anciennes sociétés africaines.

Le colonisateur a imposé, comme la marque « évidente » du progrès culturel et de l'assimilation, une histoire importée, à prétention universaliste, en réalité totalement centrée sur l'Europe, ses racines et ses valeurs (6). Sincèrement peut-être, mais fort légèrement, les Européens ont considéré que leur histoire était la seule vraie, la seule scientifique, la seule continue, qu'elle retraçait l'aventure des « peuples avancés », aventure dans laquelle, bon gré mal gré, les « peuples arriérés » s'engageraient quelque jour sur leurs traces. Alors qu'il est à peine paradoxal de dire que cette histoire, sous des formes d'avant la Seconde Guerre mondiale, n'était, au fond, qu'une « tradition orale », fixée par des méthodes très sophistiquées, de ce que les Européens voulaient retenir et faire savoir d'eux. Pour cette histoire là, il ne pouvait y avoir qu'une évolution d'une seule humanité, en progrès continu, qu'une civilisation : en aucun cas des évolutions parallèles de cultures différentes, mais égales. Au mieux, dans cette linéarité, a-t-on parfois admis, après 1950, que le sous-développement de l'Afrique, considéré comme un tout, **culturel aussi bien qu'économique et social**, était dû, au moins en partie, à l'exploitation impérialiste et coloniale (7).

A maintenir le débat entre deux pôles aussi contraires, on aboutit à l'impasse. Pour beaucoup d'Africains, l'ethnocentrisme de résistance de « leur » histoire méritait et mérite encore d'être sauvegardé contre le colonisateur, à la limite, même, contre « les autres ». Pour beaucoup d'Européens, le signe même de l'acculturation réussie résidait dans l'abandon de ces « légendes » et dans l'adoption de l'histoire, totalement européocentrique, proposée comme seule valable, dans ses méthodes, ses résultats et ses récits. A s'en tenir là, aujourd'hui, on rendrait impossible toute discussion sur l'enseignement institutionnalisé de l'histoire et sur les manuels qui le permettent.

des débats théoriques qui ne sont point tous dépassés

Écrire des manuels suppose réunies un certain nombre de conditions : accord sur les espaces culturels qu'on veut y étudier, accord sur la durée qu'on veut y incorporer et les découpages qu'on entend faire de cette durée, choix de ce qui est important ou accessoire pour la formation de l'élève : bref, **des programmes**.

Arrêtons-nous quelques instants aux questions que soulèvent la durée et son découpage.

Les Africains possèdent une gamme très riche et ancienne, d'étalons du temps (8), personne n'en doute plus. Ils possèdent toutes les bases nécessaires à l'appréciation du temps écoulé et de la chronologie, base de l'histoire. Les calendriers annuels, centrés, en gros, sur les pluies et les récoltes, sont « enseignés » avec la vie quotidienne ; les mois suivent les rythmes, aisément observables, de la lune ; la durée de vie d'un chef peut être mesurée par l'accumulation systématique



(6) Celle-là même que par une boutade célèbre on rattachait à « nos ancêtres les Gaulois ».

(7) De tels débats ne sont point clos. On s'en convaincra en lisant, par exemple, « Solidarité », supplément à « Solidarité » n° 9, Documentation 1 %, n° 20, 14, rue de Riavel, 35100 Rennes, juillet 1979 : **École et tiers monde**. Nouveaux manuels (français) d'histoire et géographie de 4°.

(8) Dans ce domaine, le remarquable travail de G. NIANGORAN BOUAH : **La division du temps et le calendrier rituel des peuples lagunaires de Côte-d'Ivoire**, Paris 1964, a ouvert la voie à de très nombreuses recherches. De plus en plus fécondes, celles-ci permettent aujourd'hui, pour beaucoup de régions du continent, de restituer les com-

que, année après année, d'objets déposés, un à un, dans un lieu de conservation, jusqu'à la disparition du personnage-référence. Ces repères en valent bien d'autres, dès lors que l'on s'efforce de les connaître et de les comprendre (9). Dans ce domaine, les travaux ont beaucoup progressé et il suffit de les poursuivre pour que des trames chronologiques réapparaissent à l'intérieur des sociétés africaines.

Aucune de ces chronologies segmentaires, cependant, ne prétend – et ne peut – épouser la courbe de longue durée de l'histoire du monde depuis les origines. Du reste, jusqu'à une date récente, les sociétés africaines paraissent n'avoir pas souffert du manque de continuité profonde de chronologies sûres. Les mythes d'origine suffisaient amplement, relayant, rétrospectivement, les histoires généalogiques, pour rendre compte du passé ancien. Nul besoin ne semble être apparu, malgré la richesse des moyens de mesure du temps, d'une continuité étalonnée abstraitement sur une très longue durée. Toutes les chronologies africaines traduisent la spécificité de l'histoire du groupe qui les garde en mémoire et qui les transmet par des procédés oraux sur lesquels il reste beaucoup à travailler, justement, du point de vue du traitement du temps.

Le débat s'ouvre lorsqu'on s'efforce de relier ces chronologies partielles à une chronologie absolue. Et ce débat est très vif, parce que, on va le voir, aucune solution, dans ce domaine, n'est « innocente », toutes touchant profondément à l'idéologie des cultures en présence. Toute chronologie absolue cherche ses références dans des valeurs absolues. Mas'udi le voyait déjà, qui écrivait au X^e siècle :

« Nous avons rapidement exposé ... les opinions divergentes sur l'origine du monde, selon qu'on l'a considéré comme créé ou incréé. Nous avons dit que [la création du monde était niée par] des écoles de l'Inde et de la Grèce... »

Si les choses existantes n'avaient ni commencement ni fin, il faudrait que rien ne quitte sa place, que tout reste immuable à son rang ; il n'y aurait alors [dans ce monde] ni changements ni contrastes, ce qui est absurde.

Enfin, si l'on admettait l'hypothèse [IV, 105] de la matière éternelle, les mots « hier », « aujourd'hui », « demain » n'auraient plus de sens, puisqu'ils désignent des espaces de temps bornés et supposent, dans leurs limites, la création de ce qui n'était pas, et l'introduction de ce qui est » (10).

(9) Au X^e siècle déjà, MAS'UDI s'efforçait (*Les Prairies d'or*, traduction Ch. Pellat, Paris 1965, tome II, p. 485 s.q.) de confronter des calendriers apparemment disparates : « Le nombre des mois chez les Arabes et chez tous les peuples non-arabes est de douze. Nous parlerons des années, des mois et des jours chez les peuples qui ont acquis le plus de renom... ». Déjà Mas'udi notait que les Indiens et les Chinois n'avaient pas retenu les mêmes types de division du temps. Déjà, il s'efforçait de comparer le calendrier égyptien, impressionnant de stabilité dans son découpage mensuel pendant des millénaires, à celui des Syriens (p. 489) et remarquait que les Coptes ajoutent cinq jours « aveugles » aux 12 fois 30 jours de leurs mois pour obtenir une année de 365 jours et comment ils avaient progressivement modifié ce comput pour le mettre en rapport avec celui de leurs voisins successifs.

(10) MAS'UDI, 1965, p. 550-551.

(11) MAS'UDI, 1965, p. 551-552. Bien entendu, les chiffres cités n'ont aucune valeur scientifique.

Musulman, Mas'udi considérait évidemment qu'un profond changement dans l'histoire du monde correspondait à l'Hégire ; mais il savait aussi que l'histoire du monde avait commencé avant l'Hégire. Tout comme les Juifs et les Chrétiens, il en attribuait l'origine à Dieu et s'efforçait de mettre à la disposition de ses lecteurs, jusqu'à l'Hégire, une **chronologie absolue**, dont il empruntait les éléments à la culture judéo-chrétienne :

« De la chute d'Adam à l'Hégire, on compte 6126 années ainsi réparties :

- de la chute d'Adam au Déluge, 2256 ans ;*
- du Déluge à la naissance d'Abraham, l'Ami [de Dieu], 1079 ans ;*
- de la naissance d'Abraham à l'époque où Moïse, fils d'Amram, alors âgé de 80 ans, sortit de l'Égypte avec les Israélites et les conduisit dans [le désert de] l'Égarment, 565 ans ;*
- de la sortie du désert à la quatrième année du règne de Salomon, fils de David, date de la fondation du temple de [IV, 108] Jérusalem, 636 ans ;*
- de la fondation du temple au règne d'Alexandre, 717 ans ;*
- du règne d'Alexandre à la naissance du Messie, 369 ans ;*
- de la naissance du Messie à celle du Prophète, 521 ans ; ou bien entre le jour où le Messie, âgé de 33 ans, fut enlevé au ciel et la mort du Prophète, 546 ans ; entre la prédiction du Messie et l'Hégire, 594 ans. Le Prophète mourut en l'an 935 de l'ère des Séleucides » (11).*

Les manuels que nous avons consultés ne précisent pas que la périodisation usuelle, Antiquité, Moyen Âge, Temps Modernes, Époque Contemporaine, n'est valable que pour l'histoire de l'Europe occidentale. L'on sait qu'elle n'est valable ni pour l'histoire de l'Asie orientale, ni pour celle de l'Afrique et de l'Amérique. Ce problème de périodisation est déjà résolu pour l'histoire européenne. « Par conséquent », écrit J. Ki-Zerbo, « calquer une périodisation africaine sur celle de l'Europe, c'est abuser, car les dates significatives de l'histoire européenne n'ont exercé aucune influence directe sur celles de l'Afrique ». La périodisation qui tient compte de la réalité africaine est celle proposée par J. Ki-Zerbo, reprise par R.-E. Smith, et se présente de la manière suivante :

1. Les civilisations paléolithiques caractérisées par un leadership incontestable de l'Afrique.
2. La révolution néolithique et ses conséquences (essor démographique, migration).
3. La révolution des métaux ou le passage des clans aux royaumes et empires.
4. Les siècles de réajustement : premiers contacts européens, traite des Noirs et ses conséquences (XV^e-XIX^e siècles).
5. L'occupation européenne et les réactions africaines jusqu'au mouvement de libération d'après la Seconde Guerre mondiale.
6. L'Indépendance et ses problèmes.

Extrait de : Tonda KIKUNI (assistant à l'Unaza I.S.P. Kananga), **Préjugés, erreurs et lacunes à rectifier dans les manuels d'histoire du cycle d'orientation de la République du Zaïre**, exemplaire dactylographié, p. 17.

Les citations sont empruntées à J. KI-ZERBO : *Histoire de l'Afrique, d'hier à demain*, Paris, 1972, p. 15 et 30 ; R.-E. SMITH : *Le Zaïre dans les revues anglophones d'histoire africaine*, Zaïre-Afrique, Kinshasa, CEPAS, X. 1975, n° 98, p. 485-486.

Cette dernière phrase montre que Mas'udi connaissait d'autres méthodes de **périodisation** que celle à laquelle il a fait appel ; son choix est d'ordre idéologique.

Toute périodisation repose sur la notion de **rupture** : les révolutionnaires français l'avaient bien compris, qui avaient voulu « du passé faire table rase » et adopter un calendrier et une ère tout nouveaux. Lénine et ses compagnons de combat n'ont pas repris cette idée : on comprend aisément pourquoi.

Les Chrétiens ont, au suprême degré, le sens de la rupture et de l'organisation de l'histoire du monde qu'elle suppose : la venue du Christ ouvrait à l'homme une chance de salut perdue jadis par Adam : double rupture, double organisation du temps : l'histoire d'« avant » ne pouvait se confondre avec celle d'« après ». Nulle périodisation n'est plus clairement idéologique que celle des Chrétiens (12) : elle encadre et explique la destinée de l'Homme, créature de Dieu.

Entre des formules de périodisation si clairement « indexées », il n'est pas très difficile de choisir, théoriquement.

Cependant, les choses se sont compliquées, en Europe, de telles manières que ce premier choix possible n'est pas celui qui retient le plus l'attention. Le monde ayant survécu plus longtemps que beaucoup ne s'y attendaient, après la mort du Christ, une périodisation secondaire a été introduite dans l'« après Jésus-Christ ». Les historiens professionnels ont adopté des catégories qu'ils ont cru « définitives » et « absolues », alors qu'elles reflétaient, encore une fois, des choix idéologiques précis. Ainsi sont nés : l'Antiquité, le Moyen Âge, les Temps modernes et l'Époque contemporaine. Même pour l'Europe, ces classe-

ments présentent peu d'intérêt et la recherche les fait de plus en plus éclater ; pour l'Afrique, ils sont sans valeur (13).

C'est cette périodisation « néochrétienne » que le colonisateur, même athée, même anticlérical, a imposée à l'enseignement et à la recherche historique en Afrique. En face d'elle, les Africains ont souvent réagi et réagissent encore souvent par le refus. Dans l'esprit exact de rupture dont il a été question, certains historiens africains ont proposé d'ouvrir une ère africaine de l'histoire en 1960. Leur proposition n'a pas suscité beaucoup d'enthousiasme.

Chacun, finalement, sent bien, plus ou moins confusément, que, d'une part, pour les raisons exposées plus haut, il est difficile d'aboutir à une « chronologie africaine absolue » et à une périodisation valable pour toutes les régions du continent ; que d'ailleurs et d'autre part, le véritable problème n'est pas de trouver les éléments d'une périodisation « chacun pour soi », mais d'en découvrir une qui s'applique, si possible, à l'ensemble des histoires culturelles, égales en valeur, de l'ensemble du monde : L'adoption du temps mathématique constitue, comme référent commun, un progrès réel, qui permet de situer et de comparer. Mais cette adoption, qui bouscule à la fois l'ethnochronologie africaine et les anciens cadres de l'euro-péocentrisme, n'a pas mis fin, pour autant, au débat sur la périodisation. Dès qu'on y réfléchit, on comprend pourquoi il en est ainsi : pas d'organisation en années de programmes en volumes d'une collection – qu'il s'agisse des manuels élémentaires, secondaires ou d'une grande collection relative à l'histoire du continent – qui ne repose sur des découpages de la longue durée historique et sur le choix des référents géographiques de ce découpage (14).

On a cru, durant quelques années, découvrir enfin une méthode qui permettrait d'échapper aux pièges de la périodisation. Des machines ne fournissaient-elles pas des dates absolues ? Et la machine, pense-t-on, n'a pas de préjugés idéologiques ; même s'il existe aujourd'hui parfois une peu supportable idéologie de la machine. Se trouvaient résolus par le potassium-argon ou le ¹⁴C les problèmes que se posait Mas'udi, sur le temps qui séparait Adam du prophète ; se trouvait posée en termes radicalement neufs la question des origines des hommes et de leur ancienneté sur terre. On s'est vite rendu compte que les solutions n'étaient point aussi évidentes qu'on l'avait espéré. S'habituerait-on jamais, par exemple, à parler de Sundjata en disant qu'il a vécu « vers 610 BP » ! Et puis, 1950 étant l'année de référence par rapport à laquelle étaient calculées les dates BP (before present), le problème du découpage des millions d'années qui séparaient désormais l'apparition de l'homme des temps actuels demeurait entier ; aggravé même par cette vertigineuse projection dans un passé, naguère insoupçonné, qu'apportaient les nouvelles méthodes de datation.

A peine esquivé, le débat sur la périodisation a repris. L'Histoire a-t-elle un sens ? Voilà une question à laquelle, probablement, les sociétés africaines anciennes auraient répondu en évoquant la nécessaire

(12) Sur ce point, voir par exemple, H.-I. MARROU : *L'ambivalence du temps de l'histoire chez Saint-Augustin*, Conférence Albert-le-Grand, Montréal, 1950, 50 p. et, du même auteur, *Saint Augustin, Orose et l'augustinisme politique*, *Settimane di studio sull'alto Medioevo*, Spolète XVII, 1970, p. 59-88.

(13) Beaucoup de talent et d'attention ont été consacrés, ces dernières années, à proposer d'autres périodisations pour l'Afrique. Voir par exemple les remarques contenues dans l'encadré page 37 et aussi, prochainement, le tome I de *L'Histoire générale de l'Afrique Unesco*.

(14) Un assez bel exemple est fourni par les très nombreux débats auxquels il m'a été donné d'assister où l'on tentait une coupure par laquelle on pourrait séparer l'histoire d'une Afrique un peu moins connue de celle un peu mieux connue. Le VII^e siècle après Jésus-Christ a souvent été proposé et retenu. Ce choix, bien entendu, a suscité l'approbation des Musulmans, puisqu'il coïncidait avec l'apparition de l'Islam dans l'histoire du monde ; il a, parfois, symétriquement été refusé, pour cette même raison, par des enseignants africains, peu favorables aux références musulmanes ! Finalement, en général, on l'a considéré comme recevable à cause des informations qu'apportait l'archéologie. Depuis, celle-ci ne cesse de nous narguer, en montrant que ce siècle n'est ni plus ni moins significatif que plusieurs autres. Les fouilles effectuées dans les ruines villageoises (?) des bords du Sénégal révèlent une culture épanouie et prospère dès le VI^e siècle ; les fouilles de Faras, en Nubie, ont montré l'ampleur des constructions dès le IV^e siècle ; l'archéologie préaxoumite insiste sur la période de genèse qui va du V^e siècle avant Jésus-Christ au II^e après ; les fouilles du lac Kisale, au Zaïre, portent sur un site où a été trouvé du cuivre, daté du VIII^e ; celles d'Uvinza, en Tanzanie, permettent de remonter avant Jésus-Christ ; et l'on pourrait multiplier les exemples à l'infini. Ils illustrent tous l'idée que le choix fait peut toujours être contesté à l'aide de bons arguments, que ce choix est toujours plus ou moins consciemment relié à des phénomènes généraux qui ne concernent pas la seule histoire d'une région de l'Afrique. On le voit, le débat est sans fin.

continuité de l'espèce humaine, des Ancêtres aux hommes de l'avenir : puissant humanisme existentiel du monde noir. Le christianisme répond : Dieu ; le marxisme répond : la société sans classes et sans État, sont la finalité de l'Histoire, ce qui lui donne un sens.

Le matérialisme historique se pose en rival – en complément ? – du christianisme, pour expliquer la totalité de l'histoire de l'humanité. Toutes les sociétés passent, mutatis mutandis, par des modes de production qui conditionnent et les forces de la lutte des classes et l'organisation de l'appareil d'État. La chronologie n'est qu'affaire de mesure mathématique du temps ; elle ne doit plus être confondue avec la périodisation. Celle-ci n'est plus reliée à des « ères », à des époques monolithiques de l'évolution globale de l'humanité, mais à des modes de production, phases comparables d'évolution économique et sociale que les diverses régions du monde ont traversées à des moments différents de la chronologie absolue jusqu'au moment où, dans le monde actuel, toutes les évolutions se rejoignent en vue de l'accomplissement socialiste d'une seule société mondiale. L'historien n'a plus à diviser le passé en périodes, mais à reconnaître, dans chaque cas étudié, à quel niveau de l'évolution économique et sociale il a affaire.

Cette manière de poser le problème a, dans plus d'un cas, séduit des chercheurs et enseignants africains. Ne réglait-on pas, ainsi, l'irritant débat sur la périodisation. Plus profondément, les Africains ne se trouvaient-ils pas délivrés de la responsabilité de leur sous-développement économique et social, dont l'Europe les avait longtemps chargés, en leur attribuant infériorités religieuses, biologiques ou culturelles ; désormais le « coupable » était le capitalisme, générateur de l'impérialisme.

Appliquant avec une extrême rigidité, dans certains cas, les grilles d'analyse d'un matérialisme historique mécanisé, certains chercheurs en sont venus à refuser aux sociétés africaines toute originalité dans l'évolution historique et à nier l'intérêt de l'étude de la période ancienne de l'histoire africaine. C'était en revenir, sous d'autres formes, à l'inégalitarisme culturel, à une attitude schématiquement réductionniste, bref,

(15) Ch. WONDJI, « Godo-Godo », 1975, p. 23.

(16) Sur l'histoire de l'ethnie et les problèmes de tous ordres qu'elle soulève, d'importantes réflexions ont été rassemblées par Memel FOTE : *L'ethnie et l'Histoire* ; à propos de l'histoire culturelle des Odjoukrou, Kasa Bya Kasa, Institut d'Éthnosociologie, Université d'Abidjan, 9, XII 1976, p. 43-58.

(17) Sur les problèmes que peut poser une telle histoire « Nationale », Y. PERSON : *L'historien, l'autre et le même*, à paraître dans un Cahier du Centre de Recherches Africaines (Paris I).

(18) C'est la position qu'a adoptée et que fait respecter par les auteurs le Comité Scientifique International chargé par l'Unesco de publier l'*Histoire générale de l'Afrique*.

(19) Très en faveur il y a quelques décennies, cette option a subi une éclipse ; elle retrouve une certaine vigueur aujourd'hui, sous la forme d'une grande attention prêtée à la « diaspora » noire.

(20) C'était au départ la position des ministres de l'Éducation des États africains, lorsqu'en 1967 ils décidèrent d'adopter des programmes communs à un certain nombre d'États. C'est sur la base de leurs décisions et des programmes arrêtés par une Commission de spécialistes mandatée par eux, qu'ont été jusqu'à présent rédigés la plupart des manuels scolaires utilisés en Afrique.

(21) Tel est aujourd'hui le sens des recherches poursuivies, en matière d'enseignement de l'histoire, par exemple en Guinée-Bissau.

(22) Il ne semble pas abusif de dire que l'on observe la montée de tendances de ce genre par exemple au Sénégal.

à un universalisme abstrait et finalement à nouveau à l'eurocentrisme. Ch. Wondji traduit la réaction de nombreux Africains contre toutes les tentatives d'universalisation de leur histoire : « au plan pratique [l'histoire] ne doit pas consister en notre dissolution dans le monde, c'est-à-dire dans un universalisme abstrait » (15). Même lorsqu'ils empruntent les méthodes d'analyse du matérialisme dialectique, beaucoup d'Africains ne peuvent renoncer à l'idée que l'évolution de leur continent a suivi des voies originales et à combattre toute forme de réductionnisme. Beaucoup pensent même que le principal intérêt de la présence africaine dans le monde actuel réside justement dans l'originalité irréductible de l'histoire africaine.

Finalement, toutes ces discussions sur la périodisation, sur les présupposés idéologiques de ceux qui construisent l'histoire de l'Afrique a fait surgir un autre débat, plus profond encore, plus directement lié aussi à notre actuel propos : **quelle** histoire enseigner aux jeunes Africains ? Dès lors, quels livres rédiger pour la leur enseigner ?

manuels, programmes et choix culturels et politiques

Bien des niveaux d'enracinement de l'histoire à enseigner sont concevables : chacun d'eux conduit à des solutions très différentes.

Retiendra-t-on l'histoire de l'ethnie d'origine du jeune élève, modernisée, intégrée à une chronologie absolue ? (16). Choisira-t-on celle, très prospective, de la nation en cours d'édification ? (17). Ou celle du continent africain tout entier ? (18) ; celle du monde noir, en Afrique et hors d'Afrique ? (19) ; celle de l'ensemble du monde ? (20). Beaucoup d'historiens africains sont tentés par la première et la deuxième solutions, plus proches des préoccupations et de l'information réellement accessibles à leurs élèves. La première repose aisément sur la réalité des sociétés et des langues, sur l'existence de sources orales partout présentes et enfin réhabilitées, sur celle des problèmes quotidiens que rencontrent les communautés de base ; elle attire, dès lors, ceux qu'habite le souci de construire l'Afrique sur les communautés de base plus ou moins autogérées et de prendre en charge langues et traditions ; à partir de ce noyau, le reste de l'histoire mondiale peut s'organiser comparativement et progressivement (21). La deuxième a la faveur de tous ceux qui veulent fuir les « pièges du tribalisme » et construire rapidement une conscience nationale chez les jeunes citoyens des États nés, pour la plupart, en 1960, par paliers, on peut s'élever progressivement aux réalités de la région, du continent, du monde (22).

Incontestablement, les trois autres tendances concernent surtout les chercheurs et les spécialistes non africains de l'histoire africaine.

Un manuel, dit un dictionnaire récent « est un ouvrage didactique présentant sous un format maniable les connaissances exigées par les programmes scolaires » ; nous voilà ramenés au choix des programmes.

Ceux-ci seront très différents selon l'option choisie parmi les cinq dont il vient d'être question : il suffira au lecteur, par exemple, de comparer la table des matières de **l'Histoire générale de l'Afrique Unesco** avec celle des manuels en usage en Afrique pour mesurer la distance qui sépare la troisième de la cinquième option.

Les programmes fixés, faire un manuel suppose bien d'autres choix encore, à l'intérieur de l'option retenue. On n'insistera pas ici, évidemment, sur le minimum d'honnêteté, de bonne foi, de compétence qui est nécessaire ; il demeure vrai que tout jugement de valeur, surtout dépréciatif, fait courir, dans l'avenir, d'incalculables risques aux rapports entre les hommes : au fur et à mesure qu'ils découvrent l'histoire des préjugés et des idées toutes faites que ces cultures ont entretenues, parfois inconsciemment, à l'égard des autres et incorporés sans prudence à leur

éducation, les chercheurs sont de plus en plus conscients de leur responsabilité pour demain.

Mais enfin, il faut choisir, tant la place est mesurée, entre mille choses à sacrifier pour une à dire. Et choisir aussi de présenter des dossiers complexes, difficiles, contradictoires, sous les apparences de la simplicité, tout en s'efforçant de n'être ni dogmatique ni mensonger. Redoutables moments !

J'ai assisté, dans ma vie, à des dizaines de colloques, où chacun, de bonne foi, reprochait à « l'autre » d'avoir déformé profondément la « vérité historique ». L'homme mûr que je suis ne croit plus du tout qu'il existe **une vérité historique** ; mais bien plus probablement autant qu'il y a de regards sur les faits en cause ! Former l'esprit d'un élève n'est-il pas, dans ces conditions, avant tout éviter tout dogmatisme, tant celui-ci est responsable de maux nombreux dans le passé des hommes. Le contraire du dogmatisme n'est ni l'indifférence élégante, ni l'éclectisme, ni l'absence de prise de position ; mais l'attention prêtée et enseignée à la multiplicité contraire des arguments et des points de vue. Et de n'oublier jamais que l'histoire, fait culturel par excellence, reflète toutes les prises de position des sociétés et n'existe pas par elle-même, quelque effort de rigueur et d'honnêteté qu'on mette à l'écrire. Tout cela demande du temps et de nombreux documents : tout ce que ne permet pas le manuel !

Quant à l'antériorité nègre de la civilisation égyptienne et l'apport de celle-ci à l'humanité, le manuel **Regards sur l'histoire pour la deuxième année** précise à la page 96 que « la civilisation égyptienne est étrangère à l'Afrique ». Aussi le même manuel souligne-t-il à la page 97 que « d'aucuns pensent que les Noirs ont joué un grand rôle dans l'édification de cette civilisation ». La question de l'identité des anciens Égyptiens et le rôle qu'ils ont joué dans l'histoire de l'humanité a fait couler beaucoup d'encre. C'est par pur préjugé que les auteurs de ces manuels, rédigés entre les années 1964-1971, n'ont pas fait mention de la thèse de l'érudit sénégalais Cheik Anta Diop (1), qui a démontré en 1954, avec une rigueur scientifique admirable, arguments scripturaires, archéologiques, linguistiques, anthropologiques à l'appui, l'identité nègre des anciens Égyptiens et leur contribution positive à la civilisation universelle. L'ouvrage de Diop a opéré un bouleversement dans l'approche et l'interprétation de l'histoire négro-africaine. En dépit de son caractère polémique qu'il faut situer dans le contexte historique où son projet et ses études scientifiques se sont développés, sa scientificité ne fait plus l'objet d'un doute dans l'esprit des chercheurs objectifs, car personne, plus de dix ans après, n'a pu ébranler sa thèse (2). Celle-ci ouvrit de nouvelles voies de recherche. Au-delà du fait égyptien, l'étude de l'apport de l'Antiquité à la connaissance des peuples d'Afrique noire allait passionner plus d'un chercheur, notamment E. Mveng (3), A. Bourgeois (4) et Th. Obenga (5). Ce dernier se décida de par faire son maître Cheik Anta Diop « en déterrâant des preuves nouvelles et en ayant recours aux documents nouveaux, notamment au texte hiéroglyphique et à la comparaison des faits ethnolinguistiques. Ceux-ci ne sont plus tirés de l'Afrique de l'Ouest, mais de l'Afrique Centrale, région éloignée de l'Égypte » (6). La question de la race des anciens Égyptiens n'est plus discutée. Le colloque international sur « le Peuplement de l'Égypte Ancienne et le déchiffrement du méroïtique », tenu au Caire du 28 janvier au 3 février 1974, a consacré les thèses de Cheik Anta Diop et d'Obenga.

(1) CHEIK ANTA DIOP, *Nations nègres et culture*, Paris, Éditions africaines, 1954.

(2) Ibid., 2^e éd., 1965. Cette thèse est reprise dans un autre ouvrage de l'auteur : *Antériorité des civilisations nègres : mythe ou vérité historique*, Paris, Présence africaine, 1967. Pour une synthèse des thèses de Cheik Anta Diop, lire « Awak'ayom, Cheik Anta Diop et l'origine nègre de la civilisation égyptienne » in Zaire-Afrique, Kinshasa, CEPAS, août-septembre 1977, n° 117, p. 419-432.

(3) MVENG E., *Les sources grecques de l'histoire négro-africaine*, Paris, Présence africaine, 1971.

(4) BOURGEOIS A., *La Grèce antique devant l'Antiquité*, Paris, Présence africaine, 1971.

(5) OBENGA Th., « L'Afrique dans l'Antiquité », in *Présence africaine*, n° 72, 1969, p. 73-84. Même titre paru à Paris, *Présence africaine*, 1973, voir recension de Ndaywel à Nziem, Obenga Th., « L'Afrique dans l'Antiquité », in *Likundoli, Enquêtes, d'histoire zaïroise*, 2, (1974) 1, p. 85-88.

(6) NDAYWELL à Nziem, OBENGA Th. in *Likundoli*, 2 (1974) 1, p. 87.

L'attention n'est pas attirée sur le fait que l'Islam et la religion musulmane étaient tolérants, contrairement au catholicisme, depuis l'empereur Constantin jusqu'à la fin du IV^e siècle, « époque du triomphe du césaropapisme » (1). Il est difficile, écrit J. Leclerc, « de nier que le Jihad (la guerre sainte) ait été mené par moment comme une entreprise de conversion forcée, mais il est loin pourtant d'avoir ordinairement ce caractère » (2). Certes, l'Islam dès ses débuts avec Mahomet a fait la conquête par le feu et le glaive. « Cette thèse selon laquelle l'Islam s'est imposé par la violence signale G. Wiet, contredit celle des écrivains musulmans, notamment Cheik Abdoul, qui disent que l'Islam n'était aux prises qu'avec des guerres défensives. Car, l'organisation administrative des diverses provinces montre bien qu'elles ont été acquises par droit de conquête. Elle aboutit, suivant le mot d'Auguste Comte, à une sorte de théocratie militaire » (3).

Nonobstant, comme le fait remarquer J. Roux, « il ne faut pas considérer les périodes de conflit et de conquête, mais celles d'organisation de la paix, si l'on veut juger sainement des rapports entre le pouvoir politique et la religion, des rapports entre les religions elles-mêmes » (4). « Ce n'est pas pour convertir le monde, fait observer P. Charles, que l'Islam partit en guerre, ce fut pour le soumettre au pouvoir des croyants. La conquête devait rendre le musulman maître du pays » (5). En effet, « le Coran est plein des cris de combats contre les infidèles, mais il contenait aussi en lui les germes d'une stabilisation des rapports » (6). « Lorsque vous rencontrez les infidèles, eh bien, tuez-les au point d'en faire un carnage ». D'où le commentaire suivant d'Ibn Khaldoun : la guerre sainte contre les infidèles est d'obligation divine. Nous n'avons qu'à leur donner le choix de l'islamisme, de la capitulation ou de la mort » (7). Les infidèles dont il s'agit sont des idolâtres, c'est-à-dire des populations non détentrices d'une écriture révélée.

Textes tirés de : (1) J. LECLER, *Histoire de la tolérance au siècle de la Réforme*, Paris, I, 1954, p. 71-76. (2) Ibid., p. 104. (3) G. WIET, *Histoire générale des religions*, Paris, 1960, p. 243. (4) J.-P. ROUX, *Histoire de la tolérance au siècle de la Réforme*, Paris, 1954, p. 81. (5) Cité par J. LECLERC, op. cit., p. 103-104. (6) J.-P. ROUX, op. cit., p. 81. (7) Cf. WIET, op. cit., p. 255.

Exemple simple. M. Tenda Kikuni, dont j'ai déjà cité un passage, demande – il a bien raison – qu'on parle, dans les manuels, de manière moins simpliste, voire moins hostile, de l'Islam et de la civilisation que celui-ci a engendrée. Mais les exemples que fournit M. Kikuni lui-même montrent à quel point il devient difficile d'être complet et précis, lorsqu'on cherche à faire réfléchir l'élève hors des lieux communs condamnés.

Autre exemple, plus frappant, que permet d'aborder un autre extrait du texte de M. Kikuni : celui du peuplement de l'Égypte ancienne. M. Kikuni a certes raison de protester contre le fait qu'on ait enseigné longtemps que « la race égyptienne était blanche » : il y a là-dedans au moins deux idées inadmissibles, la seconde étant qu'il existe une « race égyptienne ». Mais il n'a pas pleinement raison de conclure comme il le fait et de laisser penser à des élèves que « la question de la race des anciens Égyptiens n'est plus discutée ». Le rapporteur du Comité Scientifique Unesco, signataire de ces lignes et rédacteur du rapport du colloque du Caire, renvoie au texte intégral du rapport en question, jamais lu et jamais cité (23) : le lecteur y trouvera un débat d'une grande profondeur et d'un grand intérêt d'où il ressort que bien des discussions sont encore ouvertes. Mais comment mettre de tels débats, de si difficiles dossiers à la disposition et à la portée des élèves ? Il est évidemment plus tentant de présenter une vérité linéaire et claire.

On trouverait aisément matière à des discussions aussi fécondes et à des réflexions aussi amères sur la difficulté qu'il y a à réduire à quelques lignes l'étude d'un sujet difficile, controversé, complexe, en lisant le long document publié par l'Unesco, à la suite d'un autre colloque, tenu à Haïti, sur la traite négrière (24). Ou encore en rassemblant avec soin les publications qui se multiplient, dans diverses régions du continent, sur la métallurgie ancienne du cuivre ou du fer : bien des « certitudes » de naguère sont en train de sombrer...

pour conclure

Les exigences, légitimes, à l'égard des auteurs de manuels ne doivent pas masquer des choix plus difficiles et plus décisifs (25). Dans chaque société, à chaque époque, l'enseignement de l'histoire n'est que ce que cette société veut ou accepte qu'il soit.

Au niveau de la recherche, une grande liberté existe ; elle fournit peu à peu, année après année, les études qui enrichissent notre connaissance du passé africain. Chaque fois qu'une recherche sérieuse abou-

tit, elle fait spectaculairement reculer préjugés et clichés, dont, abusivement, on s'était si longtemps contenté. C'est l'un des aspects les plus « politiques » de la recherche sur l'histoire de l'Afrique : en émergeant de l'ombre, le continent prend de plus en plus de poids, aux côtés des autres cultures et en pleine égalité. Tous les chercheurs qui consacrent leurs efforts au passé de l'Afrique le sentent et le savent. Et leur attitude, de ce fait, est parfois un peu moins accablée que celle de leurs collègues enseignants. Il est bien vrai qu'en Afrique comme ailleurs, il faut encore une vingtaine d'années pour que les résultats d'une recherche pénètrent au niveau des manuels.

L'enseignement scolaire de l'histoire pose, lui, des problèmes de grande envergure. Ceux qui concernent la périodisation n'ont pas disparu, pas plus que ceux qui gravitent autour d'ethnocentrismes affrontés. Et cependant, s'agissant de ces derniers, si l'on accepte de les considérer comme des faits historiques, ils prennent une autre dimension. Demander à chacun, dans ses référents culturels, comment il s'est vu, comment il écrit son passé et pourquoi, comment aussi il voit et écrit celui des autres, constitue autant de modes de construction d'une histoire à plusieurs regards qu'il devient fructueux de comparer. Tout universalisme qui véhicule encore des traces de préjugés de « supériorité » et d'« infériorité », d'« avance » et de « retard » est suspect ; faut-il, pour autant, renoncer à la comparaison d'ensemble de l'histoire des peuples du monde et à une histoire générale des hommes ?

Un autre problème transparait clairement – pour ne rien dire ici des incidences économiques de tant de décisions – dans les préoccupations actuelles : des choix contradictoires, par exemple entre les cinq options définies plus haut, ne risquent-ils pas d'enfermer des pays voisins dans une ignorance réciproque, lourde de conséquences à terme ? Faut-il, aujourd'hui, enfermer l'enseignement de l'histoire dans des « nationalismes » de tous niveaux, sous prétexte que d'autres l'ont fait avant vous ?

Finalement, la clé de toute formation d'historien est probablement de se bien connaître « dans son arbre généalogique », sans complaisance et avec lucidité ; de connaître, aussi, ses voisins dans leur arbre généalogique ; et de ne pas renoncer à comprendre comment d'autres ont construit le leur sur des bases radicalement différentes. Ce triple objectif pourrait fournir la trame d'un manuel...

L'essentiel demeure que nous n'oublions jamais à quel point, dans ces domaines, nous sommes responsables des citoyens de l'an 2000.

J. Devisse.

(23) Le peuplement de l'Égypte ancienne et le déchiffrement de l'écriture méroïtique, *Histoire générale de l'Afrique, Études et Documents*, I, Unesco Paris 1978, 137 p.

(24) La traite négrière du XV^e au XIX^e siècle, *Histoire générale de l'Afrique, Études et Documents*, 2, Unesco, Paris, 1979, 341 p.

(25) De toutes façons, quelle que soit la valeur ou la non-valeur des manuels, la compétence du corps enseignant est irremplaçable. Les enseignants sont là aussi pour corriger, compléter, commenter lorsque le manuel se trompe, est trop bref, ou trop difficile. Et, surtout, pour rendre cette histoire vivante pour les élèves, au contact de la recherche en cours aussi bien que des réalités fondamentales que l'élève a quotidiennement sous les yeux.



Environnement africain, Études et Recherches, n° 78.

L'école détournée, 31 septembre 1978 (*).

Cette intéressante étude s'est donnée pour but, l'analyse de l'institution éducative au Sénégal, à partir de l'observation de la situation scolaire dans la région du Cap Vert. Que se passe-t-il à l'école pour les élèves ? A quel âge y rentrent-ils ? Qui redouble ? Qui abandonne ? Qui réussit ? Sur le plan interne, comment fonctionne l'école ? Quels messages transmet-elle ? Sur quelles valeurs s'appuie-t-elle ? La plupart des États africains se heurtant actuellement aux mêmes difficultés dans la réforme de leur système scolaire, la portée de cette étude dépasse les frontières du Sénégal.

Nous nous attacherons principalement dans les quelques lignes qui suivent à rendre compte de la deuxième partie de cette étude : quels messages l'école transmet-elle ? Sur quelles valeurs s'appuie-t-elle ? La réponse à ces questions est fournie par l'analyse de l'instrument privilégié de l'institution éducative : le manuel scolaire.

progrès et développement

Il apparaît que la représentation que les manuels proposent du développement, du progrès, est en relation étroite avec celle de l'Occident. Le développement conçu comme la mise en valeur de ressources par une population qui arrive à en mieux maîtriser les éléments n'est guère mentionné. Par contre, on insiste sur la technique « moderne ». Et le progrès arrive essentiellement par la technique européenne ou américaine, et notamment par la **machine importée**. L'usine comme la machine semblent garantir le progrès.

Par son caractère magique, la machine semble résoudre bien des problèmes. Le progrès est quasi-automatique. Nulle part il n'est dit où s'achètent ces machines et à qui elles profitent, les dépendances et les servitudes qu'elles engendrent. Cette image du progrès est monolithique : c'est la seule qui soit évoquée. Rien ou très peu de choses – et pourtant l'Afrique ne manque pas d'exemples – qui évoqueraient la mise en œuvre de techniques traditionnelles améliorées, l'utilisation des matériaux locaux, les aménagements à partir de l'environnement et des ressources humaines, etc.

école et réussite

Les manuels donnent de l'école une image caricaturale : l'école est pour tous. Grâce à l'école, la réussite est pratiquement assurée, et qui dit « réussite »

dit ville, bureau, fonctionnaire. Les manuels reflètent les rêves et les illusions que l'école entretient. L'on observe dans la plupart des cas une rupture entre le contenu que proposent les manuels et la réalité. Les manuels ignorent, omettent ou considèrent comme sans importance ce qui constitue la trame de la vie quotidienne. Ils se situent en dehors des préoccupations économiques ou sociales, aussi bien que des problèmes de la vie quotidienne, de la majorité des citadins et des paysans. Les livres scolaires diffusent « un certain modèle » de société : quel que soit le pays, le progrès doit prendre les mêmes formes et modeler la société de façon identique. Ceci est renforcé par l'emploi d'une langue étrangère qui véhicule avant tout des valeurs et des jugements exprimant l'histoire du peuple qui la parle. Tout ceci explique que cette école « importée » soit surtout « rentable » pour les catégories déjà privilégiées de la population.

pour conclure...

La conférence d'Addis Abéda (1961) avait préconisé la scolarisation à 100 % pour 1980. Tout le monde voyait alors dans la scolarisation un remède au sous-développement. Actuellement, non seulement la scolarisation n'est pas généralisée, si l'on se réfère aux statistiques officielles, mais l'école elle-même – cette enquête le confirme – creuse les écarts qu'elle avait mission de combler.

Il ne s'agit pas pour autant de nier à l'école la possibilité qu'elle a de favoriser le progrès et le développement, encore moins de préconiser comme certains « une société sans école ». L'école a eu et continue d'avoir des effets bénéfiques, surtout si l'on tient compte des nouvelles orientations que la plupart des États africains ont proclamées ces dernières années : ouverture au milieu, élargissement des disciplines et intérêt renouvelé pour les réalités africaines, formation technique, perfectionnement des maîtres, etc.

Il apparaît que de sérieux efforts doivent être faits pour réformer la structure interne de l'école, ses modes de transmission et d'évaluation, les messages implicites et explicites, les valeurs qu'elle véhicule. Trouver une alternative à l'école « détournée » : c'est l'un des défis essentiels que les sociétés africaines contemporaines aient à relever. La conception de manuels scolaires proches de la réalité africaine en constitue sans nul doute un élément important.

(*) *Enda Programme « formation pour l'environnement », Idep-unep-sida-cts, B.P. 3370 - Dakar, en collaboration avec l'International african institute, Londres.*

Pour illustrer le texte qui précède, voici un exemple cité également dans « Environnement africain », qui présente le caractère peu représentatif de la lecture proposée par rapport à la réalité locale la plus généralement vécue.



Au supermarché

- 1 Alioune est un enfant de la ville. Sa mère, madame Kane, a l'habitude de faire ses courses dans un supermarché.
Aujourd'hui, il est content d'accompagner sa maman.
— Attention ! La porte se referme automatiquement.
— Qu'il fait frais ici ! chuchote Alioune.
— C'est un magasin climatisé.
— J'aimerais bien rester ici toute la journée.
— Dépêche-toi, ton père nous attend dans la voiture.
Prends un chariot. En voilà un !
— Oui, c'est plus commode qu'un panier et c'est moins fatigant.
- 2 Alioune pousse le chariot et suit sa mère. Ils s'arrêtent devant les rayons. Des panneaux guident les clients : lait et fromages, biscuits... Maman met trente boîtes de lait concentré et deux boîtes de fromage dans le chariot. Un peu plus loin, elle prend quatre sachets de café et cinq boîtes de sucre en morceaux.
— Maman, tu ne prends pas de sucre en poudre pour le lait caillé ?
— Si, en voilà. J'en achète trois paquets. C'est bientôt la Korité.
— Tiens ! Les savons sont par ici.
— Prends six gros morceaux de savon et cinq savonnettes.
- 3 Alioune et sa mère avancent vers le fond du magasin. Là, madame Kane prend trois filets de pommes de terre et deux filets d'oignons. Au rayon de la boucherie, elle achète deux kilos de bœuf et un kilo de mouton.