

## Koloniale Inszenierungen am Beispiel der Schulbuchserie „Mamadou et Bineta“ (Französisch-Westafrika)

Marietta Mayrhofer-Deák

### 1. Das Spektakel

Guy Debord vertrat in seinem Hauptwerk „Die Gesellschaft des Spektakels“ 221 Thesen, die die Selbstherrschaft „der zu einem Status unverantwortlicher Souveränität gelangten Warenwirtschaft und die Gesamtheit der neuen Regierungstechniken, die mit dieser Herrschaft einhergehen“, aufzeigen sollten. Er bezeichnete dies als das „moderne Spektakel“ – avantgardistisches Gedankenexperiment, das in Kunst, Politik und Wissenschaft über Nacht Berühmtheit erlangte. Weniger bekannt ist das „Kultbuch der 68er Bewegung“ jedoch für seine Thesen, die die Beziehungen zwischen Kolonialherren und Kolonisierten zu beschreiben trachten. Das „Spektakel“ beschränkt sich nach Debord bei weitem nicht auf den sogenannten Westen, vielmehr ist es Ausdruck einer globalen Warenwirtschaft, in der sich große Ungleichheit und ideologischer Absolutheitsanspruch vereinen. „Die Gesellschaft, die das Spektakel trägt, beherrscht die unterentwickelten Gebiete nicht allein durch ihre wirtschaftliche Hegemonie. Sie beherrscht sie auch *als Gesellschaft des Spektakels*.“<sup>1</sup> Doch wie vollzieht oder vollzog sich diese „spektakuläre“ Beherrschung? Der vorliegende Beitrag versucht, dieser Frage am Beispiel des kolonialen Schulunterrichts in Französisch-Westafrika<sup>2</sup> nachzugehen. Nach der Situierung des Schulsystems im historischen Kontext, wobei einleitend auf ein biographisches Interview Bezug genommen wird, widmet sich der Beitrag der für das Kolonialgebiet Französisch-Westafrika konzipierten Schulbuchserie „Mamadou et Bineta“ von André Davesne (Ausgaben 1931, 1949) und geht der Frage nach, wie die

---

Die Publikation entstand im Rahmen einer durch das Forschungsstipendium der Universität Wien 2011 geförderten Dissertation.

<sup>1</sup> Guy Debord, *Die Gesellschaft des Spektakels*, Berlin 1996, 46 (Orig. 1967).

<sup>2</sup> Die 1895 gegründete Föderation französischer Kolonialgebiete „Französisch-Westafrika“ („*Afrique occidentale française*“, *A. O. F.*) umfasste die folgenden heutigen Länder: Mauretanien, Senegal, Mali, Guinea, Elfenbeinküste, Burkina Faso, Niger, Benin. Guinea wurde 1958 unabhängig, die übrigen Länder 1960.

„spektakuläre“ Beherrschung gerade in jenen Unterrichtsmaterialien, die der Herausbildung einer „neuen Bourgeoisie“ der Kolonisierten dienen sollten, sichtbar wird.

„Spektakel“ meint bei Guy Debord auch ein durch Bilder vermitteltes gesellschaftliches Verhältnis zwischen Personen, eine tatsächlich gewordene, ins Materielle übertragene Weltanschauung. Ideale, Diskurse, Praktiken – bei Debord geht das eine ins andere über. Der in Bildern vermittelte ideologische Schleier, der uns symbolisch als materielle Wirklichkeit begegnet, gleitet über die massivsten gesellschaftlichen Ungleichheiten und reproduziert sie auf diese Weise, schreibt Debord im Frankreich der 1960er Jahre. In der wissenschaftlichen Aufarbeitung des Kolonialismus setzt sich die Tendenz, trotz wachsender Spezialisierung und Ausdifferenzierung ökonomische, soziale und psychologische Faktoren parallel und ganzheitlich zu betrachten, erst allmählich durch.<sup>3</sup> Gerade im Hinblick auf die Suche nach diesen Schnittstellen scheint mir eine Lektüre des oft vage gebliebenen Philosophen interessant.

## 2. Das Schulsystem Französisch-Westafrikas im historischen Kontext

Dem 1903 eingeführten kolonialen Schulsystem für Französisch-Westafrika oblag eine ähnliche Doppelfunktion, wie Debord sie in der Gesellschaft des Spektakels skizzierte: Einerseits war die Schule Teil eines ideologischen Konstrukts, das die Legitimierung der Kolonialherrschaft vorantrieb, andererseits diente sie als Ausbildungsstätte der „*auxiliaires indigènes*“ einem kolonialwirtschaftlichen Bedürfnis. Die Grenzen des an vielen Stellen proklamierten Humanismus der Kolonialverwaltung werden mit einem Blick auf die Einschulungsraten<sup>4</sup> und die Struktur des Schulsystems deutlich: Der Zugang zu den wenigen Schulen mit Sekundarstufe war sehr restriktiv, die ersten Universitäten

---

3 Ein derartiger Ansatz wurde zwar in den bedeutendsten wissenschaftlichen Strömungen, die sich der Aufarbeitung des Kolonialismus widmen, vertreten, letztlich jedoch kaum in eine allgemeine Theorie übertragen. So haben innerhalb der Dependenztheorie insbesondere ökonomische Studien einen höheren Bekanntheitsgrad erreicht, während kulturwissenschaftliche Arbeiten weitgehend unbeachtet blieben. Vgl. Raewyn Connell, *Southern Theory*, Cambridge 2007, 149f. In der postkolonialen Theorie dominieren hingegen Kultur- und Literaturwissenschaften; der Einfluss der Strömung in Ökonomie und Soziologie ist bisher marginal geblieben. Vgl. Julia Reuter u. Irene Paula Hg., *Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Interventionen*, Bielefeld 2010, 16f.

4 Bouche gibt für die 1930er Jahre eine Einschulungsrate von rund vier Prozent an, vgl. Denise Bouche, *Histoire de la colonisation française. Tome second. Flux et reflux (1815–1962)*, Paris 1991, 254. Zur Einschulung von Mädchen vgl. Pascale Barthélémy, *Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918–1957)*, Rennes 2010, 13ff. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg begann man zunehmend, „Maseneinschulungen“ zu propagieren. Vgl. zum Zusammenhang von Einschulungsraten und Assimilation auch Margarita Langthaler, *Die Auswirkungen der Bildungsökonomisierung auf die Entwicklungsländer*, in: Paulo Freire Zentrum u. Österreichische HochschülerInnenschaft Hg., *Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen*, Wien 2005, 155–178, 155f.

wurden erst viele Jahre nach der Unabhängigkeit der jeweiligen Länder gegründet.<sup>5</sup> Die frühen Rekrutierungen für die Primarstufe erfolgten durch militärische Gewalt. In einem biographischen Interview erzählt Madame B., geboren 1937, wohnhaft in Ouagadougou, von diesen forcierten Einschulungen.

„Zu unserer Zeit wollte niemand in die Schule gehen. Wenn man eine Frau nicht mochte, das war eine Strafe, dass ihre Kinder in die Schule geschickt wurden. Es war auch ganz gratis, bis zur Sekundarstufe, zu meiner Zeit, nur damit die Eltern ihre Kinder in die Schule schicken ...“ „Und wie ist es dazu gekommen, dass Sie selbst eingeschult wurden?“ „Durch Gewalt. Die sind nach Hause gekommen und haben gefragt ‚Wer ist da?‘, und ich habe geantwortet. Ich habe mich selbst rekrutieren lassen. Meine Mutter hat so geschimpft.“<sup>6</sup>

Madame B. gehört zu jener Gruppe von Menschen, die in der Literatur als „*évolués*“, „koloniale Elite“, „Alphabetisierte“ oder bei Debord als „Bourgeoisie der Kolonisierten“ bezeichnet werden. Sie gehört auch zu jener Gruppe, die mit der kolonialen Schulbuchserie „Mamadou et Bineta“ ihre schulische Sozialisation erfahren hat. Wie hat man die Beziehung zwischen Kolonialherren und Kolonisierten in diesen Schulbüchern dargestellt? Wurde sie stets ideologisiert? Gab es trotz der politischen Ereignisse in den Jahren 1931–1949 Kontinuitäten?

Zunächst muss festgehalten werden, dass die Lehrpläne für die Kolonien nicht mit jenen für das französische Mutterland ident waren.<sup>7</sup> Dennoch taucht der Mythos, man hätte im kolonialen Geschichtsunterricht von „unseren Vorfahren, den Galliern“ gesprochen, an mancher Stelle auf.<sup>8</sup> Nach Denise Bouche ist dieser Irrtum in der Literatur auf eine ursprünglich karikaturierende Darstellung der französischen Assimilationspolitik zurückzuführen, handelte es sich doch um eine Schulbildung, die in ihren Inhalten oberflächlich an die lokalen Gegebenheiten angepasst war, in ihren Zielen je-

5 Vgl. Carole Reynaud-Paligot, *Usages coloniaux des représentations raciales (1880–1930)*, in: *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 99 (2006), 103–110, 104. Im tertiären Bildungswesen ist für ganz Französisch-Westafrika einzig die *École normale supérieure William Ponty* im Senegal zu nennen (Saint-Louis, dann auf der Insel Gorée, später in Sébikhotane). An der *École Normale* wurden ÄrztInnen, LehrerInnen und Führungskräfte für die Wirtschaft ausgebildet. Zu den berühmten Absolventen zählen viele Politiker, z. B. Félix Houphouët-Boigny, der erste Präsident der Elfenbeinküste, oder Abdoulaye Wade, der ehemalige senegalesische Präsident.

6 Interview 35 am 14.2.2011, 12:47. Das Interview wurde von mir bei Frau B. zuhause in Ouagadougou (Burkina Faso) auf Französisch geführt. Insgesamt führte ich im Rahmen meiner Dissertation 40 Interviews in Ouagadougou durch.

7 Nur 1946 hat man – angeblich überstürzt und trotz des Fehlens ausgebildeter Lehrkräfte – das Programm der Metropole kurzfristig, bis 1949, übernommen. Nach dieser dreijährigen Experimentalphase ging man wieder auf ‚adaptierte‘ Lehrpläne über.

8 Erstmals wohl bei Jaques Binet, *L'histoire africaine et nos ancêtres les gaulois*, in: *Revue française d'Histoire d'Outre-Mer*, 194 (1967), 209–218, 209.

doch „*profondément assimilationniste*“ blieb.<sup>9</sup> Mit Assimilation meint Bouche „*un vrai Français de langue, d'esprit, de vocation*“. Der Engländer W. B. Mumford<sup>10</sup>, Leiter der kolonialen Abteilung des Instituts für Bildungswissenschaften an der Londoner Universität, bemerkte mit Bewunderung 1935, wie „französisch“ die Schüler der *École normale supérieure William Ponty*<sup>11</sup> seien – sieht man von der Hautfarbe ab:

En effet, les Français, convaincus qu'il y a une civilisation universelle vers laquelle le monde est en marche et dont le leader est alors l'Europe, modèlerent leur système d'éducation sur des manières de penser françaises et sur la civilisation française. Tout en traitant les éléments *retardaires* avec tolérance et sympathie, ils tendent continuellement à donner *aux sujets*, dans le moule, la forme désirée.<sup>12</sup>

Sie sind „französisch“ – aber doch „*sujet*“, muss man hier ergänzen. Der Ausdruck *sujet* (dt. „Untertan“, synonym auch „Eingeborener“ beziehungsweise „Einheimischer“, frz. *indigène*) ist in erster Linie ein juristischer Fachbegriff, der die Rechtssubjekte des 1887 in allen französischen Kolonialgebieten in Kraft getretenen *Code de l'indigénat* („Gesetzbuch der Heimat beziehungsweise der Einheimischen“) bezeichnet.<sup>13</sup> Das Gesetz definiert sie als Personen, die weder ihre Abstammung aus Frankreich nachweisen können, noch die französische Staatsbürgerschaft erworben haben, noch in den französischen Verwaltungsdienst eingetreten sind. Sie sind also französisch, aber keine französischen BürgerInnen.<sup>14</sup> Die Auslegung des Artikels 109 der Verfassung der Zweiten Republik schuf die juristische Grundlage dafür, ihnen die Rechte aus der französischen Verfassung zu verwehren. Die französischen BürgerInnen hingegen waren Rechtssubjekte des gesamten metropolischen Rechts, dies auch, wenn sie sich kurzfristig oder ständig in den Kolonien aufhielten. Die Ungleichbehandlung gegenüber den *sujets* zeigte sich bereits in der gerichtlichen Zuständigkeit: So musste es für BürgerInnen eine unabhängige Gerichtsbarkeit geben, während nach dem *Code de l'Indigénat* keine Ge-

9 Vgl. Denise Bouche, Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule ... Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal, in: Cahiers d'études africaines, 29 (1968), 110–122, 111.

10 William Bryant Mumford (1900–1951), Leiter des „Colonial Department“ am Institut für Bildungswissenschaften der University of London, ab 1934 Vortragender im Fach „education of primitive peoples“ am gleichen Institut. Studien auch zum französischen Kolonialschulwesen. Vgl. Aldrich Richard, The Institute of Education 1902–2002: a Centenary History, London 2002, 103.

11 Vgl. Anm. 5.

12 William Bryant Mumford 1935, zit. nach: Bouche, Pays, wie Anm. 9, 120 (Hervorhebung der Autorin).

13 Vgl. Dieter Braunstein, Kulturelle Assimilation am Beispiel der frankophonen Entwicklungsländer, in: Dieter Braunstein u. Kunibert Raffer, Technologie, Bildung und Abhängigkeit. Die kulturelle Dependenz der Entwicklungsländer, Wien 1983, 45–63, 47f.

14 Vgl. Marie Rodet, Frauen im Spannungsfeld des „Droit colonial“ in Afrique Occidentale Française. Zwei Fallbeispiele aus der Region Kayes, Soudan Français (1918 und 1938), in: Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien, 4, 2 (2004), 89–105, 90.

waltentrennung vorgesehen war. Der Verwaltung oblagen Verurteilung und Strafvollzug genauso wie etwa die Einhebung der Kopf- und Hüttensteuer, die Rekrutierung der Soldaten und der SchülerInnen. Wenn die Steuern nicht bezahlt wurden, waren die Verwaltungsbeamten dazu verpflichtet, sie „mit Gewalt, mithilfe der Rundgänge [tournées]“ einzutreiben. Die *tournées* wurden 1905 durch den Leutnant-Gouverneur reglementiert, der diese nicht mehr als militärische Eingriffe durchführen wollte, da die Einsätze „die Völker, die wir aus eigenem Interesse verwalten, zum Teil vernichten könnten“.<sup>15</sup> Die Liste der „einheimischen Delikte“ inkludierte die sogenannte „aufständische Betätigung“ (*acte de résistance*), unter die die Verweigerung des Schulbesuchs genauso wie die Verweigerung der Zwangsarbeit subsumiert werden konnte.<sup>16</sup>

In diesem Kontext – Babacar Fall spricht von der „Fortführung der Sklaverei unter anderen Vorzeichen“, die den Grundstein für die Einbindung der agrarischen Gebiete Westafrikas in den kolonialen Weltmarkt legte – proklamierte die Kolonialverwaltung die Primarschuleinschulung mit der Begründung, dass die *sujets* auf diesem Weg längerfristig französische BürgerInnen werden könnten.<sup>17</sup> An kolonialer Propaganda fehlte es nicht, und in ihr liegt auch der Grundstein für den Mythos einer „humanen“ Kolonialisierung, die mit der Naturalisierung sozialer Ungleichheit zusammenwirkt. Ein gewisser Humanismus und „Universalismus“ ist mit dieser Konzeption durchaus vereinbar – soweit die Grenzen der kolonialen Strukturen nicht erreicht werden. Auch Mumford zeigte Interesse an einer moderaten „Einbindung“ „lokaler“ Elemente im Schulunterricht, deren „Zurückgebliebenheit“ er jedoch paradigmatisch voraussetzte.<sup>18</sup>

15 Vgl. Jeanne-Marie Kambou-Ferrand, *Peuples voltaïques et conquête coloniale. 1885–1914 Burkina Faso*, Paris 1993.

16 Ab 1904 wurde politischer Widerstand mit einer Geldstrafe von mindestens 100 Franc und 15 Tagen administrativer Internierung bestraft, vgl. Kambou-Ferrand, *Peuples*, wie Anm. 15. Der Mindestlohn für einen Arbeiter/eine Arbeiterin in Koulouba (heutiges Mali) betrug am 1.1.1926 zwei Francs pro Tag plus eine Mahlzeit im Wert von ungefähr 1,35 Francs. In Côte d'Ivoire, wo insgesamt etwas höhere Gehälter ausgezahlt wurden, betrug das durchschnittliche Monatsgehalt im Jahr 1914 30 Francs, 1917 60 Francs, 1919 90, 1924 125 und 1929 160 Francs (nicht inflationsbereinigt). 100 Francs mussten demnach in etwa zwischen einem und drei Monatsgehältern entsprechen. Vgl. Henri Labouret, *Le Problème de la main-d'œuvre dans l'Ouest Africain français*, in: *Politique étrangère*, 3, 1 (1934), 37–47, 43; Laurent Manière, *Deux conceptions de l'action judiciaire aux colonies. Magistrats et administrateurs en Afrique occidentale française (1887–1912)*, in: *Clio@Thémis*, 4 (2011), 1–34, 1ff.

17 Vgl. Babacar Fall, *Le travail forcé en Afrique Occidentale française (1900–1945)*, Paris 1993, 301ff.; Olivier Le Cour Grandmaison, *De l'indigénat. Anatomie d'un „monstre“ juridique: le droit colonial en Algérie et dans l'Empire français*, Paris 2010.

18 Vgl. William Bryant Mumford u. Granville St. John Orde-Browne, *Africans Learn to be French: A Review of Educational Activities in the Seven Federated Colonies of French West Africa, based upon a Tour of French West Africa and Algiers Undertaken in 1935*, London 1939.

### 3. Analyse von „Mamadou et Bineta“

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden mehrere Schulbuchserien und -einzelwerke für Französisch-Westafrika publiziert („L'Écolier noir“, „Mamadou et Bineta“, „Le dessin à l'école indigène“, „Histoire de l'A.O.F.“, „A la claire fontaine“ usw.). Die Serie „Mamadou et Bineta“ von André Davesne gehört wohl zu den bedeutendsten pädagogischen Reihen der kolonialen Produktion, wurde sie doch in A.O.F. ab Anfang des Jahrhunderts bis 1960 (und zuweilen weit darüber hinaus) verwendet.<sup>19</sup> Das Lehrwerk musste darauf ausgerichtet sein, Französisch in Wort und Schrift als Fremd- und Unterrichtssprache zu erlernen, da die Verwendung ‚einheimischer‘ Sprachen politisch nicht erwünscht war. In seinen Inhalten sollte es die „koloniale Realität“ Französisch-Westafrikas repräsentieren.

Bereits im Vorwort lobt Georges Hardy<sup>20</sup> im Lesebuch „Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment“ (1931) das vorliegende pädagogische Material. Es würde der „Anpassung“ des Unterrichts in den Kolonien nicht nur oberflächlich gerecht werden.<sup>21</sup> Auch im Handbuch für Lehrende „Mamadou et Bineta apprennent à parler français“, ebenfalls aus dem Jahr 1931, wird im Vorwort darauf hingewiesen, dass diese Publikation nun den Forderungen des Ministers Abert Sarraut aus dem Jahr 1920 entspreche. Sarraut propagierte damals einen „praktisch-realistischen“ Unterricht für die „Eingeborenen“ der verschiedenen Kolonien. Das Büchlein sei nunmehr an die „lokalen Bedürfnisse ebenso wie an die Mentalitäten der verschiedenen Rassen angepasst ...“, es sei besser für „den Entwicklungsgrad der Völker“ geeignet und würde deutlich machen, „wie man die Kenntnisse, die sie zu assimilieren fähig sind, dosieren muss“.<sup>22</sup>

Doch kommen wir zu Debords Thesen und den eingangs gestellten Fragen zurück: Wie wird die Beziehung zwischen Kolonialherren und Kolonisierten in den Schulbü-

19 Die Serie umfasste vier Textbücher für die Grundschule: „Nouveau Syllabaire de Mamadou et Bineta“, „Les premières Lectures de Mamadou et Bineta“, „Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment“ und „Mamadou et Bineta sont devenus grands“; sowie das Lehrerhandbuch für die ersten Klassen, „Mamadou et Bineta apprennent à parler français“. 1962 kam noch das Büchlein „Mamadou et Bineta apprennent à lire et à écrire“ hinzu. Die Schulbücher werden heute vom französischen Edicif Verlag (Tochtergesellschaft der bekannten Verlagsgruppe Hachette Livre) herausgegeben und bis heute (2012) insbesondere in der Republik Mali verwendet.

20 Georges Hardy (1884–1972), Promotion im Fach Kolonialgeschichte, war als *directeur de l'Enseignement en Afrique Occidentale Française (AOF)* (1912–1920) verantwortlich für die erste Reform des Bildungswesens in Französisch-Westafrika; danach war er Direktor der *École coloniale* (1926–1932), Rektor der *Académie d'Alger* (1932–1937) und Autor zahlreicher Aufsätze und Monographien zum kolonialen Schulsystem.

21 André Davesne, *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment. Livre de français à l'usage des écoles africaines. Cours préparatoire 2<sup>e</sup> année et cours élémentaire*, Paris/Strasbourg 1931, 3.

22 Paul Crouzet, zit. nach: André Davesne, *Mamadou et Bineta apprennent à parler français. Cours de language à l'usage des écoles africaines. Classes de débutants et cours préparatoire. Livre du maître*, Paris/Strasbourg 1931, ohne Seitenangabe.

chern dargestellt? Debord zufolge ist das Spektakel ein durch Bilder vermitteltes gesellschaftliches Verhältnis zwischen Personen, eine tatsächlich gewordene, ins Materielle übertragene Weltanschauung. Als absolute Ideologie macht das Spektakel eine differenzierte Sichtweise auf die ‚Anderen‘ unmöglich.

### 3.1 *Colonisateurs und Colonisés*

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts war es noch üblich, in den Schulbüchern von „den Weißen“ und „den Schwarzen“ zu schreiben. Blättert man durch die „Mamadou“-Version von 1931, so wird bereits bei oberflächlicher Durchsicht deutlich, dass Bilder und Geschichten eine fundamental ungleiche Gesellschaft beschreiben, die auf dem System der ‚Rassen‘trennung beruht. So geht es etwa in Lektion 54 um Architektur, wobei die Darstellung weitestgehend der kolonial-gesellschaftlichen Hierarchie folgt – an erster Stelle stehen die von „Weißen“ bewohnten europäischen und administrativen Häuser der Kolonie sowie die Residenz des Kommandanten.<sup>23</sup> In einer anderen Geschichte wird die Ankunft des Gouverneurs, des „großen Chefs der Weißen“, geschildert. Der Hauptcharakter Mamadou („Mohammed“), ein Schuljunge, der zu den *sujets* Französisch-Westafrikas gehört, erfährt von seinem Vater von der Ankunft des Gouverneurs. „Alors, dit Mamadou, il y aura une belle fête! Et ses yeux brillent de plaisir.“<sup>24</sup> „Die Weißen“ repräsentieren Freude (ein Fest, die Augen glänzen), Schönheit und Reinheit (ihre Kostüme sind „so weiß, dass einem die Augen weh tun“). In den Begegnungen der einzelnen Charaktere werden die kolonialen Hierarchien akribisch eingehalten: Der Gouverneur grüßt *zuerst* den obersten Verwalter, *dann* „die anderen Weißen“, *danach* die ‚einheimischen‘ „Chefs“. Den Schülern wird *zugelächelt* und die Wange des Mamadou *streichelt* der Gouverneur „im Vorbeigehen“.<sup>25</sup> Die sozial-emotionale Nähe zwischen dem Gouverneur und den Schülern wird insbesondere über die Körperlichkeit des Protagonisten ausgedrückt. Nicht nur symbolisiert die sanfte Berührung eine Verbundenheit, sie scheint sich auch zu einem impliziten Versprechen zu verdichten: Eines Tages können auch die Schüler „dazugehören“. Es ist die einzige Stelle im Lesebuch, an der eine positive physische Erfahrung beschrieben wird. Im übrigen Werk sind Gewalt und Strafe allgegenwärtig.<sup>26</sup> Der „faule Léon“ etwa erhält eine Strafe, weil er seine Hausaufgaben nicht gemacht hat<sup>27</sup> (rhetorisch verstärkend: „Wie könnte man so einen

23 Auch in „Mamadou et Bineta apprennent à parler français“ gibt es eine eigene Kategorie „europäische Häuser“.

24 Davesne, Mamadou, wie Anm. 21, 41.

25 Davesne, Mamadou, wie Anm. 21, 53.

26 Vgl. Davesne, Mamadou, wie Anm. 21, 19, 21, 23, 25, 34, 49, 51, 61, 66, 81, 83.

27 An anderer Stelle habe ich versucht herauszuarbeiten, welche Bestrafungen im kolonialen Schulsystem eingesetzt wurden, vgl. Marietta Mayrhofer-Deák, Sprache – Macht – Schule. Neokoloniale Erfahrungen in Burkina Faso, Saarbrücken 2009. Eine der häufigsten Bestrafungen, bei der eine Konti-

Schüler nicht bestrafen?“<sup>28</sup>). Der Lehrer urteilt ohne zu zögern: „*Du* hast nie aufgepasst. *Du* verstehst *nichts*. *Du* bist ein *schlechter* Schüler. *Du* wirst *bestraft* werden.“<sup>29</sup>

Thema der Geschichte über den Besuch des Gouverneurs ist das große Machtdifferential, das die koloniale Ordnung erzeugt. Zu einer möglichst umfassenden Vermittlung der Machtvorstellung wird eine plurimediale Konzeption genutzt. Vollständige Informationen erhalten die LeserInnen erst durch ein beigefügtes Bild (vgl. Abb. 1), das die soziale Wirklichkeit beschreiben und gleichzeitig reproduzieren soll. Auf diesem Bild ist ersichtlich, dass neben den ausdrücklich erwähnten und begrüßten Personen auch viele andere anwesend sind. Die soziale Hierarchie wird noch einmal durch den stehenden Gouverneur und die gegenüber, in der Nähe des Palastes, unter der französischen Fahne sitzenden „Chefs“ unterstrichen. Die am Boden hockenden Menschen haben keine Namen; sie nehmen am beschriebenen Begrüßungsritual nicht teil.

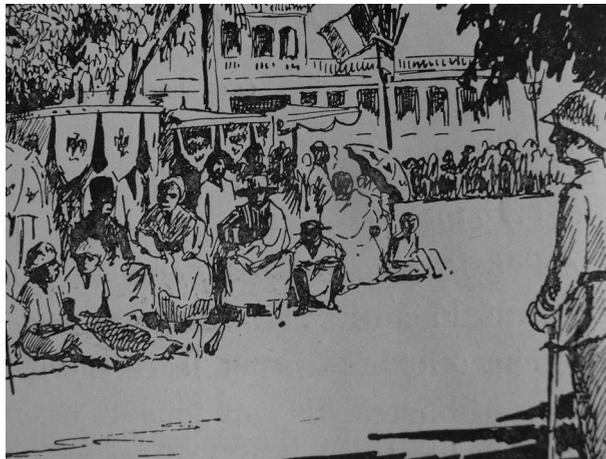


Abb. 1: Kapitel 28 „Les vêtements“, in: Davesne, Mamadou, wie Anm. 21, 50.

Das Bild ist ein gutes Beispiel für die Medialisierung kolonialer Machterhaltung. So wie das – durch die Situation erzwungene – Schweigen der Anwesenden, die in die Interaktion nicht eingebunden werden, verbal nicht transportiert werden kann, bleibt die Beschreibung des Gouverneurs im Text vage. Erst das Bild vervollständigt die Information, indem ein uniformierter, bewaffneter, mit einem Helm geschützter, weißer Mann gezeigt wird, der in deutlicher Distanz zu den übrigen Menschen spricht. Die

---

nuität seit den Anfängen sichtbar bleibt, ist *chicotter*, eine Form der Auspeitschung. In meiner in Entstehung befindlichen Dissertation forsche ich auch zum sogenannten *symbole*, einem Schandzeichen, das zur Untersagung der Verwendung afrikanischer Sprachen verwendet wurde bzw. wird.

28 Davesne, Mamadou, wie Anm. 21, 15ff.

29 André Davesne, *Les premières lectures de Mamadou et Bineta. Livre de lecture et de français à l'usage des écoles africaines. Cours préparatoire 2<sup>e</sup> année*, Paris/Strasbourg 1949, 7 (Hervorhebung der Autorin).

Bedeutung von Kleidern als soziale Differenzierung ist Gegenstand der gesamten Lektion. Angedeutet wird allenfalls die Loyalität des Schülers Mamadou, über die Legitimation der Herrschaft erzählt die Geschichte jedoch nichts.

Erst in anderen Texten wird der Mythos von der Überlegenheit der „Weißen“ mehr oder weniger subtil ausgedrückt. So seien es die „Weißen“, die die „Schwarzen“ lehren müssten, wie man „schöne“ und „solide“ Häuser baut. „Les Blancs essaient d'apprendre aux Noirs à construire des cases plus belles et plus solides. ... Les enfants qui viennent à l'école devront, quand ils seront grands, construire, eux aussi, de belles cases. Alors, ils se porteront mieux; ils vivront plus longtemps.“<sup>30</sup>

Die „Weite“ und die „Stärke“ Frankreichs soll in einer eigenen Lektion vermittelt werden. Zu diesem Zweck wird die Ansicht der „großen Stadt“ mit jener des „Dorfes“ verglichen. In Frankreich gebe es keinen ‚unkultivierten‘ Busch, keine großen Wälder, die von Panthern und Schlangen bewohnt werden, sondern sorgfältig kultivierte Felder, große Straßen, wo zahllose Autos fahren. „Et des villes immenses, dont chacune compte presque autant d'habitants qu'une des colonies de l'A. O. F.“<sup>31</sup>

Wer in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Französisch-Westafrika in die Schule ging, lernte auch von der „blutigen Anarchie“ der Zeit des El Hadj Omar (1797–1864), die der Lehrer mit der „derzeitigen Ruhe und Sicherheit“ zu vergleichen hatte.<sup>32</sup> Die Lehrenden sollten von den durch Frankreich errichteten *Schulen, Krankenstationen, Straßen* und *Eisenbahnen* in Afrika berichten und davon, dass „die Schwarzen früher nicht in Frieden leben konnten“. Diese Konzeption diene weit über Französisch-Westafrika hinaus und weit bis ins späte 20. Jahrhundert als eine der einflussreichen Rechtfertigungen für die koloniale Machtergreifung. Wir finden sie zum Beispiel in einem österreichischen Schulbuch der 1990er<sup>33</sup> genauso wie in politischen Reden des 21. Jahrhunderts.<sup>34</sup> Erst 1969 legte der burkinische Historiker Joseph Ki-Zerbo

30 Davesne, Mamadou, wie Anm. 21, 63.

31 Davesne, Mamadou, wie Anm. 21, 165.

32 Ab 1965 hat man dieses Kapitel des Geschichtsunterrichts zumindest im Niger grundlegend verändert, ja nahezu umgekehrt. Das Reich des El Hadj Omar, die damit einhergehende Islamisierung und die „Jagd auf die Weißen“ wird ab 1850 geschildert und mit einem Heldenepos ausgeschmückt. Vgl. Boubou Hama u. Marcel Guilhem, *Histoire du Niger. L'Afrique – Le Monde*, Paris 1965, 222ff., insb. 227f.

33 Weissensteiner-Rettinger, *Zeitbilder 3. Geschichte und Sozialkunde*, Wien 1997, 102: „Mit der Kolonisation verbreiteten sich auch Kultur und Zivilisation des ‚weißen Mannes‘ über die Welt. Die Kirchen richteten in den Kolonialgebieten Missionsstationen ein, bauten Schulen und Spitäler. Die Länder wurden durch Hafenanlagen, Eisenbahnen und Straßen erschlossen, die Verwaltung der Gebiete nach europäischem Recht organisiert.“

34 Vgl. Nicolas Sarkozy, *Discours à l'Université de Dakar*, 26 juillet 2007. „Il a pris mais je veux dire avec respect qu'il a aussi donné. Il a construit des ponts, des routes, des hôpitaux, des dispensaires, des écoles. Il a rendu fécondes des terres vierges, il a donné sa peine, son travail, son savoir. Je veux le dire ici, tous les colons n'étaient pas des voleurs, tous les colons n'étaient pas des exploiters.“; unter [http://www.elysee.fr/president/les-actualites/discours/2007/discours-a-l-universite-de-dakar.8264.html?search=Dakar&xtmc=dakar\\_2007&xcr=1](http://www.elysee.fr/president/les-actualites/discours/2007/discours-a-l-universite-de-dakar.8264.html?search=Dakar&xtmc=dakar_2007&xcr=1), Zugriff: 8.2.2012.

eine umfassende Geschichte Schwarz-Afrikas vor und initiierte damit die monumentale Widerlegung der These vom geschichtslosen und anarchischen Afrika.<sup>35</sup>

In den kolonialen Schulbüchern hob sich Frankreich, das man sich als entwickelter, als Inhaber und Verbreiter von Kultur par excellence vorstellen musste, radikal von den *sujets* ab, die der Anarchie als Naturzustand angeblich noch sehr nahestanden.<sup>36</sup> Die bildlichen Darstellungen lassen keine Zweifel mehr über zuweilen nur angedeutete soziale Hierarchien. So ragt auf einem Bild die als Marianne personifizierte französische Nation einen Kopf über die Figuren, die „ihre“ Kolonien verkörpern (Abb. 2). Ein Lorbeerkranz schmückt ihr Haupt und lässt ihren Sieg erahnen. Sie hat die Arme weit ausgebreitet – dicht an ihr aufsehend ein junger, afrikanischer, halb nackter *sujet*, der sein Arbeitswerkzeug noch mit beiden Händen fest umklammert hält.



Abb. 2: Kapitel 97 „La France“, in: Davesne, Mamadou, wie Anm. 21, 166.

Diese Darstellung ist in der „Mamadou“-Version des Jahres 1949 nicht enthalten. Der Zweite Weltkrieg, die Widerlegung der biologischen und sozialwissenschaftlichen ‚Rasse‘theorien, die ersten Dekolonialisierungsbewegungen, das Massaker von Sétif in Algerien (1945), das Massaker von 1947 in Madagaskar, die Unabhängigkeitserklärung der Vietminh und der Beginn des ersten Indochinakrieges – die Schulmaterialien konzentrieren sich vor dem Hintergrund dieser Umbrüche auf eines: die wirtschaftlich-technische Überlegenheit der „Weißen“. Immanuel Wallerstein verortete den Wechsel vom Begriff „*mise en valeur*“ (wörtlich: etwas mit Wert versehen; ausbeuten) zum Be-

35 Joseph Ki-Zerbo, *Histoire de l'Afrique Noire*, Paris 1968. Vgl. dazu Catherine Coquery-Vidrovitch, *Enjeux politiques de l'histoire coloniale*, Marseille 2009.

36 Vgl. Michel Leiris, *Die eigene und die fremde Kultur*. *Ethnologische Schriften*, Frankfurt a. M. 1977, 88.

griff „Entwicklung“ in etwa zur gleichen Zeit.<sup>37</sup> Die Bedeutung des Wortes „Kolonie“ wird im Wörterbuch „Petit Robert“ bis heute mit der Dominanz über ein „weniger entwickeltes“ Land beschrieben, was dem kolonialen Muster des primitiven „Anderen“ nicht unbedingt abdinglich ist.<sup>38</sup>

In „Mamadou et Bineta“ aus dem Jahr 1949 werden zunehmend Vergleiche gezogen: „Pour s'éclairer, les Noirs n'avaient autrefois que des torches ou la flamme du foyer. Maintenant ils ont des lampes à huile, des bougies, et aussi des lampes à pétrole.“<sup>39</sup> *Les Noirs n'avaient autrefois que* (die Schwarzen hatten früher nur): Dieser Teil des Satzes referiert auf die bereits bekannte, zuvor erwähnte Information: „die Schwarzen konnten früher nicht in Frieden leben“. Sie hätten nichts – oder zumindest nichts Erwähnenswertes – geschaffen und lebten in Anarchie. Als Rhema<sup>40</sup> werden eine Reihe von Gebrauchsgegenständen – Öllampen, Kerzen, Petroleumlampen – eingeführt. Sie dienen als Beispiele für die Errungenschaften der „Weißen“. Diese könnten auch „schneller als Vögel in der Luft fliegen“ und „mit sehr großen Schiffen auf dem Wasser fahren“. Wir nähern uns zumindest zeitlich der von Debord beschriebenen „Gesellschaft des Spektakels“. Und diese Gesellschaft ist materialistisch; sie ist vom Fortschritt überzeugt.<sup>41</sup> Aus den „Weißen“ sind in der „Mamadou“-Version von 1962 „Europäer“ geworden.<sup>42</sup>

### 3.2 Versteckt oder unsichtbar? Ein erkenntnistheoretischer Kontrapunkt

Geht man von Debords Konstruktion der Herrschaft in der „Gesellschaft des Spektakels“ aus, so ergeben sich die wesentlichen Determinanten einer Machtbeziehung erst mit der Suche nach den Spuren dessen, was unsichtbar gemacht und ausgeschlossen wird. Neben der Frage, was die Unterrichtsmaterialien inhaltlich vermitteln, muss daher auch die schwierigere Frage, was darin gerade *nicht* vorkommt, berücksichtigt werden. Die postkoloniale Theorie hat hier über die Dekonstruktion von Essentialismen einen methodisch wertvollen Beitrag geleistet.

In „Mamadou et Bineta apprennent à parler français“ besteht die Familie aus Vater, Mutter, Schwester, Bruder, Großvater und Großmutter.<sup>43</sup> „Mein Vater ist groß und

37 Vgl. Immanuel Wallerstein, *After Developmentalism and Globalization, What?*, in: *Social Forces*, 3, 83 (2005), 1263–1268, 1263.

38 Vgl. Josette Rey-Debove u. Alain Rey Hg., *Le Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris 2011, 469. In der aktuellen Auflage (2011) wird immerhin auch auf den „Discours sur le colonialisme“ von Aimé Césaire verwiesen. Anders noch vor 20 Jahren, vgl. Robert, *Dictionnaire d'aujourd'hui. Langue française, histoire, géographie, culture générale*, Paris 1992, 187.

39 Davesne, *Lectures*, wie Anm. 29, 146–149.

40 Rhema bezeichnet die neue, für die Kommunikation relevante Information.

41 Vgl. Bouche, *Histoire*, wie Anm. 4, 249.

42 Vgl. André Davesne, *Mamadou et Bineta apprennent à lire et à écrire*, Paris/Strasbourg 1962, 68.

43 Vgl. Davesne, *Mamadou*, wie Anm. 21, 30f.

stark, er bewirtschaftet die Felder, er ernährt die ganze Familie“<sup>44</sup>, heißt es in „Les premières lectures de Mamadou et Bineta“. Die Mutter kocht, spinnst Baumwolle und näht. Die Großeltern „arbeiten nicht mehr“. Der große Bruder ist *tirailleur*<sup>45</sup>, er hat zwei Medaillen, die er sich „dort drüben, weit weg, im Land der Weißen“ verdient hat. Mamadous Schwester Bineta ist hübsch,<sup>46</sup> sie arbeitet fleißig im Haushalt.<sup>47</sup> Der kleine Bruder ist noch ein Baby.<sup>48</sup>

Neben Mamadou zählen Hamidou, Boubakar, Toto usw. zu den männlichen Schülern. Sie prügeln sich, sind sauber oder schmutzig, „gute“ oder „schlechte“ Schüler – letzteres trifft insbesondere auf Toto zu. Die Welt von Mamadou und Bineta ist eine von Männern dominierte Gesellschaft. Obwohl die Serie bereits im Titel auf ein Mädchen verweist, ist über Bineta kaum etwas zu erfahren.<sup>49</sup> „Bineta“ ist eine Referenz auf die Situation von Frauen im Paris der späten 1920er beziehungsweise frühen 1930er Jahre: Als der Autor André Davesne<sup>50</sup> das Geschwisterpaar schuf, war der Kampf der Ersten Frauenbewegung um fundamentale Rechte noch lange nicht abgeschlossen (Hochschulzugang, Wahlrecht 1945). In der Kolonialpolitik wurde die Bedeutung der ‚indigenen‘ Mädchen vor allem in ihrer Rolle als zukünftige Mütter gesehen und ihre Einschulung demnach nicht als prioritär erachtet. Auf der Ebene der Primarschule waren Mädchen jedoch durchaus erwünscht: So schrieb etwa Georges Hardy 1917 über die Dringlichkeit ihrer Rekrutierung, die den Weg zur Verbreitung des Französischen „im Kern der Familie“ ebnen sollte.<sup>51</sup>

Die Geschlechterverhältnisse und Rollenverteilungen in den verschiedenen vorkolonialen Gesellschaften werden in den „Mamadou“-Schulbüchern nicht thematisiert. Aus der ethnologischen und anthropologischen Forschung ist bekannt, dass es hier bedeutende Unterschiede gab – von egalitär bis patriarchal. Das Wissen über diese Divergenzen hat die koloniale Konstruktion einer ‚traditionellen‘ beziehungsweise ‚rückständigen‘ Gesellschaft jedoch nicht zum Verschwinden gebracht. „Die Schwarzen hatten früher nur ...“: Es ist eine weit verbreitete Vorstellung, dass die als ‚primitiv‘ degradierten Gesellschaften auch im Hinblick auf die Geschlechtergerechtigkeit den europäischen Gesellschaften insgesamt weit ‚unterlegen‘ gewesen seien. Folgt man den Vertre-

44 Davesne, Lectures, wie Anm. 29, 78.

45 *Tirailleurs* sind Soldaten aus dem Kolonialgebiet, die ab dem 19. Jahrhundert für die französische Armee rekrutiert wurden. Insbesondere im Ersten Weltkrieg haben etwa 200.000 *tirailleurs sénégalais* (Bezeichnung der Soldatengruppe aus dem Senegal und anderen Regionen Französisch-Westafrikas) für Frankreich gekämpft. Vgl. Rodet, Frauen, wie Anm. 14, 93.

46 Vgl. Davesne, Mamadou wie Anm. 42, 91.

47 Vgl. Davesne, Mamadou, wie Anm. 21, 103.

48 Vgl. Davesne, Lectures, wie Anm. 29, 78f.

49 Andere A.O.F.-Schulbücher des frühen 20. Jahrhunderts berücksichtigten Frauen hingegen überhaupt nicht. Vgl. z. B. J. L. Monod, Premier Livret de l'Écolier noir, Paris 1921.

50 André Davesne (1898–1978) war ein französischer Lehrer und Buchautor, der seine Berufstätigkeit im Kolonialgebiet Französisch-Westafrika begann und 1939 nach Frankreich zurückkehrte.

51 Georges Hardy, Une conquête morale. L'enseignement en A. O. F., Paris 1917, 65.

terinnen des Bielefelder Subsistenzansatzes, musste sich jedoch die Geschlechterfrage jedenfalls anders stellen, da die für die Benachteiligung von Frauen grundlegende Trennung zwischen Lohn- und Subsistenzarbeit weitgehend fehlte. Die Fragen, die sich daraus ergeben, sind ebenso anthropologischer wie soziologischer Natur: Sind Geschlechterverhältnisse immer auch Produktionsverhältnisse? Wie lassen sich egalitäre – und inegalitäre Strukturen – jenseits kolonialrechtlicher Kategorien darstellen? Und schließlich, müsste die Dekonstruktion der ideologisierten Kolonialgeschichte nicht stärker in eine allgemeine Geschichte der Geschlechterverhältnisse eingeschrieben werden?

#### 4. Zusammenfassung und Ausblick

Die Gesellschaft, die das Spektakel trägt, beherrscht die ‚unterentwickelten‘ Gebiete „... auch *als Gesellschaft des Spektakels*“, schrieb Guy Debord.<sup>52</sup> Der vorliegende Beitrag versuchte, am Beispiel der für das Kolonialgebiet Französisch-Westafrika konzipierten Schulbuchserie „Mamadou et Bineta“ von André Davesne (1931, 1949) der Frage nachzugehen, wie sich diese Beherrschung vollzog. Es handelte sich dabei um sogenannte „angepasste“ Unterrichtsmaterialien, die dem „lokalen Kontext“ gerecht werden sollten. Dieser „lokale Kontext“ war jedoch in erster Linie eine koloniale Gesellschaft, in der die Beherrschung der  *Sujets* mit einer beständigen Legitimierung der Herrschaft durch die ‚Überlegenheit‘ der Weißen einherging. Dies drückt sich in der Beziehung zwischen *colonisateur* und *colonisé*, in der Überbewertung der europäischen Technik und der Entwertung vorkolonialer Elemente aus. Zum Versteckten und Unsichtbargemachten zählt auch die Arbeit von Frauen, die nunmehr allein für die Subsistenzarbeit verantwortlich gemacht werden sollten. Über die aktive Rolle der Frauen in der vorkolonialen wie in der kolonialen Gesellschaft ist in den Unterrichtsmaterialien kaum etwas zu erfahren.

Debord ging davon aus, dass in den ehemaligen Kolonien Schwarzafrikas „der ausländische Imperialismus der wahre Herr der Wirtschaft bleibt“.<sup>53</sup> Dies führte er auf die „künstliche Bourgeoisie“ zurück, die den ihr zukommenden Teil des Mehrwerts aus der lokalen Arbeit und die ausländischen Subsidien der Staaten oder der Monopole, die sie schützen, bloß „verschwendet“. In der wissenschaftlichen Literatur wurde die These vom Zusammenhang der „kulturellen Assimilation“ und der wirtschaftlichen Abhängigkeit ebenso vertreten und kontrovers diskutiert. Fest steht jedenfalls, dass eine derartige Assimilation mit den A. O. F.-Schulbüchern vorangetrieben werden sollte. Über die Uneindeutigkeit der Aufnahme und über die Reflexion des Schulstoffes in der Praxis kann an dieser Stelle allerdings nur ein vager Ausblick gegeben werden.<sup>54</sup>

<sup>52</sup> Debord, Gesellschaft, wie Anm. 1, 46.

<sup>53</sup> Debord, Gesellschaft, wie Anm. 1, 101f.

<sup>54</sup> Beachtenswert sind in diesem Zusammenhang die Studien von Pascale Barthélémy, vgl. Pascale Barthélémy u. Kadidiatou Diallo Telli, „Les colons étaient plus africains que nous“, in: *Clio*, 3 (2011),

So hält etwa Braunstein fest, dass es Frankreich sicherlich als Folge der gründlichen kulturellen Assimilation bis heute gelungen sei, seine wirtschaftlichen und politischen Interessen in West- und Zentralafrika fast ausschließlich auf gewaltfreiem Wege durchzusetzen. Er führt die Staatsmänner Léopold Sédar Senghor, Houphouët-Boigny und Ahmadou Ahidjo an – die Liste ließe sich erweitern –, die politische Stabilität und günstige wirtschaftliche Bedingungen sicherten, wobei er auf die hohen Direktinvestitionen französischer Konzerne in der Region – Spitzenwerte 95 Prozent im Niger, 92 Prozent in der Zentralafrikanischen Republik, 87 Prozent in der Elfenbeinküste – und die umfassenden Verteidigungsabkommen Frankreichs mit allen Nachfolgestaaten des ehemaligen Kolonialgebiets hinweist.<sup>55</sup> Jüngst hat zudem Ly (2009) herausgearbeitet, dass das Bestreben nach einer absoluten Assimilation von Seiten der „*évolués*“ endlich vor dem Hintergrund der enormen sozialen Ungleichheiten in den kolonialen Gesellschaften verstanden werden muss: „*Les évolués voulaient d’une culture française pleine et entière, partisans qu’ils étaient de l’assimilation pleine et entière, poussés en cela par le désir de voir cesser les injustices et s’instaurer l’égalité complète entre les blancs et les noirs dans la colonie.*“<sup>56</sup>

Eine Verinnerlichung der kolonialen Wertestruktur erfolgte jedoch gewiss nicht immer in dieser Radikalität. Vielmehr lässt sich in ersten Interviews erahnen, dass die rigorose Umsetzung des kolonialen Unterrichts biographische Brüche und widersprüchliche Wertungen produzierte.

Für Madame B. war der Schulbesuch ein Wechsel „von einer Diktatur in die nächste“, wie sie sagt. Zuhause gehörte die Autorität ganz den Männern. „Die Frauen haben die Hirse zerstampft, Wasser geholt, sich sehr angestrengt. Das war wirklich eine Diktatur. ... Und ich, ich war irgendwo dazwischen, zwischen dem und dem Französischen.“ Sie erzählt von den Strafen, die der Lehrer in der Schule erteilte, ebenso wie von den Arbeiten, die sie im Garten und für die Frau des Direktors verrichten musste. Von der vermeintlichen Überlegenheit der EuropäerInnen hält sie jedoch – recht wenig.

---

223–236; Pascale Barthélémy, La formation des Africaines à l’École normale d’institutrices de l’AOF de 1938 à 1958, in: Cahiers d’Études africaines, 1–2 (2003), 371–388; sowie Boubacar Ly, L’école et les instituteurs. Les instituteurs au Sénégal de 1903 à 1945, Paris 2009; Emily Lynn Osborn, ‘Circle of Iron’: African Colonial Employees and the Interpretation of Colonial Rule in French West Africa, in: The Journal of African History, 1 (2003), 29–50.

<sup>55</sup> Vgl. Braunstein, Assimilation, wie Anm. 13, 61.

<sup>56</sup> Boubacar Ly, L’exercice du métier d’instituteur. Les instituteurs au Sénégal de 1903 à 1945, Paris 2009, 189.