

ACTES DU PREMIER COLLOQUE INTERNATIONAL ORGANISÉ PAR LE DÉPARTEMENT
D'ÉTUDES GERMANIQUES DE L'UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA
(BOUAKÉ, CÔTE D'IVOIRE)

27 et 28 octobre 2022

THÈME DU COLLOQUE
GLOBALISATION, TERRORISME ET SOUVERAINETÉ EN AFRIQUE

Axe 5: Culture, Langue et Conflits

ENTRE GLOBALISATION ET DÉGLOBALISATION DANS LA CONCEPTION DES MANUELS
D'ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE EN CÔTE D'IVOIRE

DJANDUÉ Bi Drombé

Maître de Conférences

Enseignant-Chercheur

Université Felix Houphouët-Boigny, Cocody (Côte d'Ivoire)

Département d'Études Ibériques et Latino-Américaines

bathestyd@yahoo.fr

DJÈ Ana Maria Épse COULIBALY

Maître-Assistante

Enseignante-Chercheure

Université Felix Houphouët-Boigny, Cocody (Côte d'Ivoire)

Département d'Études Ibériques et Latino-Américaines

djeanamarca@yahoo.fr

Résumé

Nous proposons une lecture des manuels d'espagnol en Côte d'Ivoire à l'aune de la globalisation, à travers la méthode de l'analyse du contenu. Elle révèle que l'on est passé d'une période de grande ouverture au monde à la revendication de l'identité culturelle nationale. La première période est marquée par des livres d'espagnol conçus par les Français et utilisés en Côte d'Ivoire jusqu'à la fin du siècle dernier dans le prolongement de l'administration coloniale. La seconde période concerne les manuels confectionnés par les pédagogues ivoiriens à la faveur des programmes de souveraineté mis en route à partir des années 1980.

Mots-clés: Colonisation, Ouverture, Souveraineté, Identité, Culture

Abstract

We propose a reading of Spanish textbooks in Côte d'Ivoire in the light of globalization, using the content analysis method. It reveals that there has been a shift from a period of great openness to the world to the assertion of a national cultural identity. The first period is marked by Spanish books designed by the French and used in Côte d'Ivoire until the end of the last century as an extension of the colonial administration. The second period concerns the textbooks produced by Ivorian educators as a result of the sovereignty programs launched in the 1980s.

Keywords: Colonization, Openness, Sovereignty, Identity, Culture

**ACTES DU PREMIER COLLOQUE INTERNATIONAL ORGANISÉ PAR LE DÉPARTEMENT
D'ÉTUDES GERMANIQUES DE L'UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA
(BOUAKÉ, CÔTE D'IVOIRE)**

27 et 28 octobre 2022

Resumen

Proponemos una lectura de los manuales de español en Costa de Marfil a la luz de la globalización, utilizando el método de análisis de contenido. Revela que hemos pasado de un periodo de gran apertura al mundo a la afirmación de la identidad cultural nacional. El primer periodo está marcado por los libros españoles diseñados por los franceses y utilizados en Costa de Marfil hasta finales del siglo pasado como extensión de la administración colonial. El segundo período se refiere a los libros de texto elaborados por los pedagogos marfileños a raíz de los programas de soberanía lanzados en los años ochenta.

Palabras clave: Colonización, Apertura, Soberanía, Identidad, Cultura

Introduction

Qu'on l'appelle globalisation ou mondialisation, le processus ayant conduit le monde à devenir le village planétaire que nous connaissons ne date pas d'hier. Lié au besoin naturel de l'homme d'aller vers les autres, la seule différence est que nous en sentons aujourd'hui plus fortement les effets, grâce au développement spectaculaire des moyens de communication en termes de routes, de transports et de technologies. Ainsi, selon l'équipe éditoriale du site Youmatter (2019), la mondialisation est inhérente à la nature humaine car depuis toujours les sociétés ont eu tendance à échanger de plus en plus entre elles et les différentes civilisations ont développé des routes commerciales, des échanges culturels; elles ont vécu des phénomènes migratoires qui ont contribué à des échanges entre les populations.

L'impact du phénomène est désormais si prégnant qu'il est difficile de l'ignorer quand on veut comprendre certains événements majeurs. Pour F. Cooper (2001, p. 103), dans l'analyse du monde contemporain, la mondialisation peut être envisagée comme discours ou comme processus, c'est-à-dire, «ensemble de changements ayant des effets réels sur la population de la planète». Selon l'une ou l'autre de ces deux perceptions, la globalisation est souvent convoquée dans les débats sur l'apprentissage des langues étrangères, lequel se révèle d'ailleurs en être un catalyseur parmi tant d'autres (B. D. Djandué, 2013). Nous savons par expérience, en effet, que la connaissance des langues favorise l'intercompréhension et les échanges entre les peuples.

Mais il ne faut pas tomber dans un angélisme béat. Les nations qui promeuvent partout l'apprentissage de leurs langues ne le font pas que par philanthropie; elles sont mues par des désirs de prestige et de domination à travers le «transfert de modèles» (C. Bouquet, 2007), d'où, par exemple, l'argument souvent brandi selon lequel on ne peut apprendre une langue étrangère sans sa culture (H. L. Andersen, 2009). En Côte d'Ivoire, en particulier, les manuels d'espagnol langue étrangère ont, pendant plusieurs décennies, d'abord été conçus et utilisés d'après cette philosophie d'acculturation dans le prolongement de la colonisation française avant un revirement à presque 180° à partir des manuels de la collection *Horizontes* édités dès 1998 (B. D. Djandué, 2021a).

Si cette réalité a déjà été abordée sous divers angles par plusieurs auteurs dont A. M. Djé (2014), H. D. Bekale *et al.* (2020), B. D. Djandué (2021a & 2021b) ou B. D. Djandué et A. S. Kumon (2022), nous nous proposons ici de l'analyser plus franchement à la lumière du concept et du phénomène de la mondialisation. À travers l'analyse du contenu comme méthode de recherche, nous tenterons de répondre aux questions suivantes: En quoi les manuels d'espagnol utilisés en Côte d'Ivoire obéissent-ils pour certains à l'esprit de la globalisation et s'inscrivent, pour d'autres, dans une logique de déglobalisation? Comment, parallèlement à une telle évolution, la place de la culture ivoirienne est allée

**ACTES DU PREMIER COLLOQUE INTERNATIONAL ORGANISÉ PAR LE DÉPARTEMENT
D'ÉTUDES GERMANIQUES DE L'UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA
(BOUAKÉ, CÔTE D'IVOIRE)**

27 et 28 octobre 2022

crescendo dans ces manuels conçus pourtant pour l'étude d'une langue étrangère? En somme, comment les manuels d'espagnol langue étrangère sont devenus un terrain de revendication et d'affirmation identitaire face aux vellétés de domination culturelle de l'Occident?

Nos éléments de réponse à cette série de questions s'organisent en trois grandes articulations, autour d'un corpus de livres d'espagnol au programme en Côte d'Ivoire des années 1960 à nos jours: les manuels français utilisés dans le prolongement de l'administration coloniale de la décennie 1960 à la décennie 1990, les manuels de la collection *Horizontes* (1998-2018), *¡Ya estamos!* 4^{ème} (2018) et 3^{ème} (2019) et *¡Más allá!* Seconde, Première et Terminale (2020). Dans la première partie du travail nous nous attèlerons d'abord à expliciter les concepts de globalisation et de déglobalisation. Les deuxième et troisième points serviront ensuite à analyser tous ces manuels selon l'esprit de la globalisation d'une part et, d'autre part, selon l'esprit de la déglobalisation.

1. Clarification et orientation conceptuelles

Il faut souligner d'emblée que le terme «globalisation»¹ est utilisé ici au sens de «mondialisation». D'après le site Youmatter (2019), en français on emploie parfois le mot «globalisation» en tant que synonyme de «mondialisation», cette tendance étant due à l'influence de l'anglais «globalization» qui veut dire effectivement «mondialisation». La déglobalisation (ou démondialisation) s'envisage par conséquent comme la réalité contraire à celle désignée par la globalisation.

1.1. Qu'est-ce que la globalisation?

Apparu dans les années 1970 d'abord dans les domaines économique et financier (H. Dumez & A. Jeunemaître, 2000; M. Wieviorka, 2017), le concept de globalisation n'en a pas moins une déclinaison culturelle (B. Ghalioun, 1998; J.-M. Bouissou, 2008; E. Tassin, 2012; P.-W. Fregonese, 2013). Si R.-E. Dagorn (2020) affirme que l'économie est le premier domaine où les mots «mondialisation/globalisation» explosent entre 1995 et 2001, cela suppose qu'ils ont également un écho dans d'autres secteurs de l'activité humaine. Car depuis toujours, les Hommes se déplacent aussi avec leurs langues, leurs valeurs et leurs visions du monde. Le développement spectaculaire des moyens d'information et de communication y a largement contribué; ce qui donne au phénomène une dimension à la fois géographique et technique.

En géographie, justement, la globalisation désigne l'ensemble des processus (économiques, sociaux, culturels, technologiques, institutionnels) qui contribuent à la mise en relation des sociétés et des individus du monde entier; c'est un processus progressif d'intensification des échanges et des flux entre les différentes parties du monde (Youmatter, 2019). De l'avis de H. Dumez et A. Jeunemaître (2000), le commerce électronique qui abolit toute frontière en serait l'aboutissement. Abondant dans le même sens, mais en pointant du doigt les rapports de forces sous-jacents au processus, C. Bouquet (2007, p. 186) appelle «mondialisation» le vaste mouvement contemporain de recouvrement du monde par des modèles considérés par les pays riches comme ayant vocation à l'universalité.

¹ De nombreux chercheurs font une différence entre les deux concepts, cependant, «la globalisation désignerait la transformation du monde en un ensemble systémique global avec des règles et des processus de plus en plus homogènes tandis que la mondialisation renverrait à la multiplication des interactions et connexions entre les différents acteurs mondiaux. Dans ce cadre, un phénomène comme le développement des échanges commerciaux, culturels et humains internationaux relèverait de la mondialisation alors que l'émergence d'un capitalisme libéral global structurant au niveau mondial serait une forme de globalisation» (Youmatter, 2019).

**ACTES DU PREMIER COLLOQUE INTERNATIONAL ORGANISÉ PAR LE DÉPARTEMENT
D'ÉTUDES GERMANIQUES DE L'UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA
(BOUAKÉ, CÔTE D'IVOIRE)**

27 et 28 octobre 2022

En reprenant le dernier auteur cité, ces modèles sont à la fois de nature économique, politique, sociale, culturelle et environnementale (C. Bouquet, 2007, p. 186). Le thème qui nous occupe est abordé uniquement sous l'angle de la globalisation culturelle, d'autres compétences étant nécessaires pour étudier efficacement l'aspect économique de la question. Pour des pays comme la Côte d'Ivoire et tant d'autres de par le monde, la globalisation culturelle s'est fortement accélérée avec la colonisation et semble loin de s'achever puisque «ses vecteurs subsistent toujours». Autrement dit, «l'on peut encore avoir une influence sur les autres populations, soit en s'appuyant sur une culture singulière et propre, soit par la globalisation de sa culture» (P.-W. Fregonese, 2013).

C'est ainsi que l'indépendance de la Côte d'Ivoire en 1960 n'a pas mis fin à l'influence culturelle de la France, bien au contraire. À travers les manuels scolaires notamment, le système éducatif hérité de l'ancienne métropole s'est chargé de perpétuer les «politiques de mondialisation» culturelle, en synergie avec d'autres instruments de *soft power* tels que la musique, le cinéma, les medias, la gastronomie, etc. (S. Lewandowski, 2004; M. Gauvreau, 2017). En citant N. Rouiaï (2018), le *soft power* ou «puissance douce» représente les critères non coercitifs de la puissance relevant d'une relation asymétrique entre un État influencé et un État influant, lequel a la capacité d'influencer les autres nations par son prestige, l'attraction de son modèle culturel ou politique.

1.2. Qu'est-ce que la déglobalisation?

Nous répondons à cette interrogation en nous appuyant sur un texte de M. Wiewiorka (2017) au titre assez évocateur: «'Déglobalisation': le terme est laid, OK. Mais ça veut dire quoi?». Selon cet auteur, la notion de «déglobalisation» rend d'abord compte de l'évolution du commerce international, qui s'avèrerait désormais moins dynamique que dans la phase antérieure, du fait que les échanges entre pays sont de plus en plus limités car, les pays émergents ayant réorienté leur stratégie, l'attention est maintenant moins portée sur les exportations que sur leur propre marché intérieur. Et d'en conclure:

Dès lors, les exportations semblent ne plus constituer un moteur: les pays émergents cessent de transmettre des possibilités de croissance aux pays développés par des importations massives. La production domestique se substitue aux importations: les grandes firmes ont intérêt à produire là où elles vendent, notamment dans les pays émergents, plutôt que de tenter d'y exporter. (M. Wiewiorka, 2017).

Sous ce rapport, la déglobalisation apparaît comme une réaction face aux excès du capitalisme et de la société de consommation, excès dont les conséquences sur l'état de santé de la planète n'épargnent plus personne. La terre se réchauffe et chaque contrée du monde subit sa part de chaleur et de catastrophes naturelles: sécheresses, inondations, tempêtes, disparition d'espèces, etc. Cette réaction d'une partie du monde contre l'autre repose sur un postulat simple: si la globalisation est le problème, la déglobalisation sera une solution. Pour autant, les approches ne sont pas partout les mêmes.

M. Wiewiorka (2017) évoque deux approches différentes de la déglobalisation. Il y a d'un côté ceux qui appellent «à la fermeture de chaque pays sur lui-même» et, de l'autre, ceux qui appellent à une autre mondialisation, l'altermondialisme. Contrairement donc aux tenants de la première approche, les altermondialistes ne demandent pas le protectionnisme absolu, la fin complète de l'ouverture économique et financière mais proposent des stratégies économiques nouvelles donnant la priorité à la production locale et non à la production pour les exportations.

**ACTES DU PREMIER COLLOQUE INTERNATIONAL ORGANISÉ PAR LE DÉPARTEMENT
D'ÉTUDES GERMANIQUES DE L'UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA
(BOUAKÉ, CÔTE D'IVOIRE)**

27 et 28 octobre 2022

En transposant ces réflexions dans le domaine culturel, la déglobalisation s'entend comme une réponse aux grandes puissances qui tentent par tous les moyens d'imposer leurs valeurs et leurs visions des choses au reste du monde. Ce vaste mouvement de globalisation idéologique et culturelle met en péril ce que N. Yaw (2018, p. 171) appelle le «nzasâ universel/ Aux couleurs multiples/ [...] de tous les peuples de la Terre»², faisant courir au monde le risque d'une pale homogénéisation: «Le succès rencontré par certaines cultures partout sur la planète a amené certains pays à imiter d'autres styles de vie et de culture que la leur. Quand les cultures commencent à perdre leurs caractéristiques distinctives, la diversité mondiale se perd» (VelocityGlobal, 2019).

La beauté du monde se trouve en effet dans la diversité des peuples, des langues et des pratiques. Or, dans la compétition culturelle entre les nations, c'est l'existence même des plus faibles qui semble être menacée et leur invisibilisation ne sera peut-être que la première étape de leur disparition. Cela dit, sur ce terrain qui est largement celui du patrimoine immatériel de l'humanité (langues, danses, chants, rites, croyances, etc.), la déglobalisation ne peut être durablement envisageable que sous l'angle altermondialiste, l'autarcie même pouvant conduire à l'extinction du fait d'un immobilisme prolongé.

Il en est ainsi parce que les cultures s'enrichissent, se réinventent au contact les unes des autres; il faut pour cela que chacune d'elle trouve sa place dans le concert des peuples et que personne ne perde son «morceau dans le nzasâ universel de toutes les communautés humaines» (N. Yaw (2018, p. 137). Dès lors, la meilleure réponse aux risques liés à la globalisation culturelle uniformisant ne saurait être la fermeture de chaque pays sur lui-même mais l'ouverture nécessaire pour ne pas mettre en péril les cultures nationales. S'ouvrir oui, mais pas à tout et à n'importe quoi au point d'y perdre son âme et de voir son identité se diluer dans une culture trop globale pour avoir un visage. Il s'agit, en définitive, de «penser globalement et agir localement» selon l'heureuse formule de P. Geddes (1915).

En analysant les manuels utilisés dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire des années 1960 à nos jours pour l'étude de l'espagnol comme langue étrangère, le profil des auteurs, la circulation ou la distribution géographique et les contenus culturels mis en avant d'une époque à l'autre, il se perçoit en filigrane des logiques de globalisation et de déglobalisation culturelle. Qu'en est-il réellement?

2. Les manuels d'espagnol et l'esprit de la globalisation

Trois générations de manuels se sont succédé dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère en Côte d'Ivoire. La première génération se compose de manuels conçus par des pédagogues français pour les apprenants français mais qui ont été transposés dans les classes ivoiriennes sans aucune adaptation au contexte socioculturel local. Il s'agit, entre autres, de *Siglo XX, Tras el pirineo, Por el mundo hispánico, ¿A dónde?, ¿Qué tal Carmen?* (1960-1980); *Pueblo I et II, Lengua y vida, Sol y sombra, Caminos del idioma I et II, Cambios* (1980-1997) (A. M. Djé, 2014, p. 102). Les manuels *Horizontes* (1998-2002) constituent la deuxième génération et *¡Ya estamos!* (2018) et *¡Más allá!* (2020), la troisième.

De ces livres d'espagnol importés de France (1960-1997) à ceux regroupés sous le nom de collection *Horizontes* (1998-2002), on est ainsi passé d'une étape de grande ouverture au monde par la promotion

² En Côte d'Ivoire, le terme *nzasâ* ou *nzassa*, d'origine akan, désigne une étoffe de tissu confectionné en agençant des morceaux de différents autres tissus, d'où son caractère naturellement multicolore qui en fait le symbole par excellence de l'interculturalité, de la diversité et de la coexistence pacifique.

**ACTES DU PREMIER COLLOQUE INTERNATIONAL ORGANISÉ PAR LE DÉPARTEMENT
D'ÉTUDES GERMANIQUES DE L'UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA
(BOUAKÉ, CÔTE D'IVOIRE)**

27 et 28 octobre 2022

de la culture étrangère associée à la France et à l'Espagne, aux premiers signes de revendication et d'affirmation identitaire dans des manuels scolaires destinés pourtant à l'étude d'une langue étrangère. *¡Ya estamos!* et *¡Más allá!* porteront le processus à son paroxysme, le premier allant jusqu'à faire écho au processus ivoirien de réconciliation nationale par un clin d'œil appuyé aux noms et aux prénoms du terroir (B. D. Djandué & A. S. Kumon, 2022).

Après presque sept décennies de colonisation française (1893-1960), en effet, la Côte d'Ivoire accède à l'indépendance le 07 août 1960. Cependant, observe C. Bouquet (2007, p. 189), ce «vaste mouvement de décolonisation, initié au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, a sinon redessiné du moins recolorié la carte du monde, transformant les pays colonisés en pays politiquement indépendants sans pour autant les sortir de la dépendance économique ni de la pauvreté».

Pour la Côte d'Ivoire, comme pour l'ensemble des ex-colonies françaises d'Afrique, la dépendance technique dans l'indépendance politique concerne surtout le secteur de l'éducation-formation. La France s'impose comme la principale référence de la vie culturelle et intellectuelle, suite logique d'un système de formation utilitaire dont «la finalité était la recherche d'une main d'œuvre prête à l'usage au service de la métropole» (I. Kourouma & J.-B. Kouakoussui, 2015, p. 162-163).

Le système éducatif ivoirien a connu de nombreuses étapes dans son évolution depuis ses origines jusqu'à nos jours. L'enseignement traditionnel hérité de la colonisation était fondamentalement axé sur des contenus extravertis dont l'objet était l'oblitération de la culture et de la société ivoirienne et la valorisation de la culture occidentale. Ainsi les contenus des programmes enseignés étaient inspirés des cultures étrangères et particulièrement de celle de la France. (I. Kourouma & J.-B. Kouakoussui, 2015, p. 162)

On peut le constater, l'indépendance n'a pas mis fin à l'influence massive de la culture française dans les programmes scolaires, d'autant que, au moins jusqu'au début de la décennie 1990 pour l'ensemble des disciplines enseignées dans l'éducation secondaire, les manuels utilisés étaient les mêmes que ceux au programme en France.

Avec les livres d'espagnol, en particulier, les apprenants ivoiriens étaient soumis à une double influence étrangère, française et espagnole. Les contenus étant sélectionnés en fonction du public français et occidental en général, il n'y avait pas de place pour les cultures africaines d'ailleurs depuis longtemps disqualifiées par l'intelligentsia occidentale (C. Kounkou, 2010). Les cours d'espagnol en devenaient des coups à l'identité nationale, une violence culturelle perpétrée en toute légalité entre les quatre murs des salles de classe. Sous le couvert d'objectifs pédagogiques ambitieux, on n'apprenait pas seulement à l'élève ivoirien à parler une langue étrangère; on lui apprenait aussi inconsciemment à devenir un autre que soi-même en assimilant les «modèles universels» distillés dans les manuels scolaires.

Ainsi donc, la colonisation dans sa phase opérationnelle a servi à mettre en place les instruments psychoaffectifs, idéologiques et techniques de l'influence et de la domination occidentale en plaçant les nouveaux États indépendants dans une posture d'éternels assistés. C. Bouquet (2007, p. 186) l'affirme à juste titre: «Dès qu'on évoque une forme d'appui, d'assistance, d'aide, on est dans un processus de domination». Le «transfert des modèles mondialisés dans les pays pauvres» peut alors faire penser que «La mondialisation ressemble [...] à une nouvelle forme de colonisation» (C. Bouquet, 2007, p. 199).

Mieux, si certains poussent la réflexion jusqu'à postuler que «la mondialisation est le stade suprême de la colonisation», c'est que la colonisation elle-même a constitué, par son ampleur, ses conséquences et sa portée historique, une étape décisive dans le processus d'intensification des échanges interétatiques

**ACTES DU PREMIER COLLOQUE INTERNATIONAL ORGANISÉ PAR LE DÉPARTEMENT
D'ÉTUDES GERMANIQUES DE L'UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA
(BOUAKÉ, CÔTE D'IVOIRE)**

27 et 28 octobre 2022

qui allait s'appeler bientôt mondialisation ou globalisation. En Afrique, en Amérique et ailleurs sur la planète, la colonisation a effectivement servi à installer durablement, dans les esprits, les comportements, les institutions, les économies et les systèmes éducatifs, les instruments de la domination des pays riches sur les pays pauvres. La mondialisation permet à son tour de contourner l'indépendance obtenue de haute lutte par les ex-colonies pour impacter leur marche vers le développement.

Les indépendances ont mis un terme aux «missions civilisatrices» menées à coups de canon (le *hard power*)³ et la globalisation a consacré le *soft power* comme méthode privilégiée d'influence et de domination dans les relations internationales. Au point, pour beaucoup, de croire qu'elle constitue aussi une opportunité pour l'Afrique. En plus de bénéficier de certains de ses avantages tels que l'amélioration du niveau de vie, la promotion de l'esprit de créativité et d'innovation ou l'abaissement des coûts des biens et services (VelocityGlobal, 2019), les pays en voie de développement ont la possibilité, grâce à la mondialisation, de promouvoir leurs propres cultures par les mêmes canaux de diffusion. Voici comment les manuels scolaires en général, et ceux d'espagnol langue étrangère en particulier, sont devenus aussi pour la Côte d'Ivoire un espace d'affirmation de la souveraineté et de l'identité nationales.

3. Les manuels d'espagnol et l'esprit de la déglobalisation

Quelques décennies après l'indépendance politique, les autorités ivoiriennes, conscientes de la part trop belle faite à la culture française et occidentale au détriment de la culture nationale dans les programmes scolaires, n'envisagent pourtant pas la déglobalisation des contenus des manuels comme un repli sur soi-même. Les nouveaux enjeux d'un monde en pleine mutation ne militaient guère en faveur d'une telle option. En rendant compte de l'évolution du système éducatif en Côte d'Ivoire après les programmes «inspirés des cultures étrangères et particulièrement de celle de la France», I. Kourouma et J.-B. Kouakoussui (2015) expliquent:

Puis successivement les autorités éducatives optent pour l'enseignement rénové de 1963 à 1970, le programme d'éducation télévisuelle de 1971 à 1982 et les programmes de souveraineté de 1982 à 2002. [...] La loi relative à l'Enseignement en Côte d'Ivoire de septembre 1995 dite loi Pierre Kipré a ouvert la voie aux programmes de souveraineté. Il s'agissait de permettre à l'élève d'acquérir des savoirs, de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation, de s'insérer dans la vie culturelle et professionnelle et d'exercer sa citoyenneté. L'objectif de ces programmes de souveraineté était de former des citoyens responsables, imprégnés des réalités de leur pays et ouverts sur le monde extérieur. (I. Kourouma & J.-B. Kouakoussui, 2015, p. 163)

Dans l'enseignement secondaire, pour ne parler que du segment du système éducatif concerné par l'étude de l'espagnol, aucune discipline n'a été épargnée par ce changement de paradigme. Tous les fronts étaient bons pour mener le combat de la souveraineté et de l'affirmation de l'identité culturelle nationale. D'ailleurs, la Côte d'Ivoire étant un pays francophone, la visibilisation des réalités endogènes dans les manuels scolaires a un écho particulier, une plus forte résonance dans les manuels d'une langue étrangère telle que l'espagnol que dans les manuels rédigés en français pour la plupart des autres disciplines (B. D. Djanué & A. S. Kumon, 2022, p. 155).

³ L'expression «hard power», littéralement «puissance dure», directement empruntée à l'anglais, désigne la puissance coercitive classique employée par un État pour imposer sa volonté ou contraindre ses interlocuteurs à faire évoluer leur point de vue: puissance militaire, économique, financière, démographique. (*Toupictionnaire: Le dictionnaire de politique*)

**ACTES DU PREMIER COLLOQUE INTERNATIONAL ORGANISÉ PAR LE DÉPARTEMENT
D'ÉTUDES GERMANIQUES DE L'UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA
(BOUAKÉ, CÔTE D'IVOIRE)**

27 et 28 octobre 2022

Ce sont les manuels de la collection *Horizontes* qui donnent le ton de l'intégration des réalités locales dans les livres d'espagnol. Édités de 1998 à 2002 pour couvrir les cinq niveaux d'apprentissage de l'espagnol de la Quatrième à la Terminale, ils sont d'abord le fruit d'une collaboration ivoiro-française. En outre, on les utilise dans d'autres pays francophones d'Afrique subsaharienne tels que le Gabon, le Sénégal ou le Bénin (H. D. Bekale *et al.*, 2020, p. 7). C'est d'ailleurs en vue de favoriser la distribution et l'usage de ces livres au-delà des frontières ivoiriennes que l'éditeur (CEDA) a fait le choix de ne point y faire figurer les noms des auteurs⁴.

Pour cette raison aussi, les réalités socioculturelles, économiques et politiques locales intégrées dans les manuels *Horizontes* sont plus largement africaines qu'ivoiriennes: la présentation géographique, la préhistoire et l'histoire de l'Afrique, l'esclavage, la colonisation et la décolonisation, l'actualité et les guerres civiles, le rôle et la place de la femme africaine dans la société, les grands hommes du XX^{ème} siècle tels que Nelson Mandela, la culture (chants, danses, mariages, etc.), la littérature africaine, le tourisme, les nouvelles technologies de la communication comme opportunité de développement pour les pays africains, l'Afrique et son environnement politique, etc. (A. M. Djé, 2014, p. 187-204).

Ainsi, tout en amorçant l'atterrissage des livres d'espagnol dans les réalités du terroir quant à leurs contenus, l'esprit de la globalisation reste présent dans les manuels *Horizontes*; que ce soit par l'invisibilisation des auteurs ivoiriens pour toucher plus facilement d'autres marchés en Afrique ou par l'orientation encore globalement panafricaine des contenus en termes d'images et de textes (H. D. Bekale *et al.*, 2020). Le titre même de la collection *Horizontes*, qui signifie «Horizons», n'avait clairement pas vocation à inviter à la fermeture mais à l'ouverture (B. D. Djandué, 2021b). Cependant, plus que jamais, on ne veut pas s'ouvrir au monde uniquement pour recevoir mais aussi pour donner, donner à connaître l'Afrique et, à travers elle, la Côte d'Ivoire.

Horizontes s'étant donc avéré une aventure panafricaine du point de vue des contenus (images et textes) et de la distribution (Gabon, Sénégal, Bénin), il est revenu aux manuels *¡Ya estamos!* (2018/2019) et *¡Más allá!* (2020), en ce qui concerne la discipline Espagnol singulièrement, de conduire à sa pleine réalisation l'objectif poursuivi depuis les programmes de souveraineté mis en route en 1982, «de former des citoyens [...], imprégnés des réalités de leur pays et ouverts sur le monde extérieur» (I. Kourouma & J.-B. Kouakoussui, 2015, p. 163).

On assiste par conséquent à une plus forte inculturation des contenus, un ancrage plus affirmé dans le paysage national. La Côte d'Ivoire ne se laisse plus deviner à travers l'Afrique, elle est directement mise en avant par le truchement d'éléments culturels divers et variés, notamment dans *¡Ya estamos!* 4^{ème} (2018) et *¡Ya estamos!* 3^{ème} (2019): anthroponymie des peuples ivoiriens (Akissi, Dido, Sié, Zran, Danho, Adjoba, Konan, etc.), toponymie locale (Arrah, Ferkessedougou, Korhogo, Abidjan, Adjamé, Abobo, etc.), famille et valeurs sociales, fêtes, traditions et folklore (fêtes des ignames, Zaouli, Paquinou, etc.), célébrités sportives (Drogba, Marie Josée Talou, Muriel Ahouré), gastronomie (attiéké), etc. (B. D. Djandué, 2021a, p. 136-137).

Quant aux trois manuels *¡Más allá!* sortis simultanément en 2020 pour le second cycle du secondaire, ils ont surtout en commun avec *¡Ya estamos!*, et contrairement à *Horizontes*, la mention des noms et

⁴ Nous savons, cependant, qu'il s'agit essentiellement de pédagogues ivoiriens grâce à une interview que nous accorda le 18 juin 2021, à son domicile, Madame Awa Yéo, professeure et inspectrice d'espagnol à la retraite, coauteure des manuels *Horizontes* avec, selon son témoignage, messieurs Nogbou Kouaho Marcel, Niango Aloboué Camille, Bodiallo Djédjé et Kangah Kangah Christophe. La collaboratrice française était dame Siffre Jacqueline.

**ACTES DU PREMIER COLLOQUE INTERNATIONAL ORGANISÉ PAR LE DÉPARTEMENT
D'ÉTUDES GERMANIQUES DE L'UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA
(BOUAKÉ, CÔTE D'IVOIRE)**

27 et 28 octobre 2022

prénoms des auteurs ivoiriens, presque tous inspecteurs de l'enseignement secondaire⁵. Pour le reste, «passé le stade de l'initiation des nouveaux apprenants à la langue-culture cible à partir de leurs propres réalités socioculturelles», les contenus s'africanisent à nouveau après leur ivoirisation massive (B. D. Djandué, 2021b, p. 65). Les deux titres reflètent d'ailleurs assez bien cette dichotomie, puisque *¡Ya estamos!* signifie «Nous y sommes!», avec une connotation à la fois temporelle et spatiale et, *¡Más allá!*, «Au-delà!», ce qui évoque, entre autres, le dépassement des réalités ivoiriennes pour embrasser l'Afrique et le monde hispanique (B. D. Djandué, 2021a & 2021b).

À la lumière de ce développement, l'esprit de la déglobalisation dans la conception du corpus analysé se traduit par une double démarche. Il s'est agi pour les concepteurs ivoiriens des manuels d'espagnol de réduire la trop grande influence française et occidentale dans les programmes scolaires en insufflant une bonne dose d'ivoirité (au sens culturel du terme) et d'africanité dans les contenus. Grâce à cet équilibre établi dans la rencontre entre trois mondes par le truchement d'une langue étrangère (Afrique, Europe et Amérique), l'élève ivoirien qui apprend la langue et la culture espagnoles a conscience de ne pas le faire au détriment sa propre culture, parce que pour être citoyen du monde globalisé, il faut d'abord être citoyen d'un pays.

Conclusion

Nous avons tenté de mettre en lumière les logiques de globalisation et de déglobalisation qui sous-tendent la conception et la circulation des manuels d'espagnol comme langue étrangère en Côte d'Ivoire des indépendances à nos jours. En réaction aux manuels français qui, dans le prolongement de l'administration coloniale, n'exposaient les apprenants ivoiriens qu'à la seule culture française et occidentale, les programmes de souveraineté initiés par les autorités nationales dès le début de la décennie 1980 ont été à l'origine d'une nouvelle génération de manuels donnant de la visibilité aux réalités locales afin de former des citoyens certes ouverts sur le monde extérieur, mais également enracinés dans leur culture d'origine.

Pour la discipline Espagnol en particulier, la collection *Horizontes* (1998-2002) a donné le ton de ce changement de paradigme d'abord avec une orientation volontairement panafricaine. À sa suite, *¡Ya estamos!* 4^{ème} (2018) et *¡Ya estamos!* 3^{ème} (2019) ont fortement ivoirisé les contenus avant qu'une autre collection, en l'occurrence *¡Más allá!* (2020), ne les réafricanisent de façon significative. Les manuels scolaires devaient donc aussi servir à promouvoir les réalités africaines et ivoiriennes, devenant par-là un espace de revendication et d'affirmation identitaire au service d'un monde globalisé dans sa diversité et non à ses dépens.

Si la globalisation avait été envisagée par les grandes puissances comme un mouvement d'influence et de domination dont elles disposeraient seules pour le rayonnement de leur culture, les pays en voie de développement n'entendent plus, de leur côté, ne s'ouvrir que pour recevoir mais aussi pour donner. Après tout, avant d'être celui du recevoir, le rendez-vous de tous les peuples de la planète qu'est la mondialisation est d'abord celui du donner. Et il est bon, pour l'équilibre des choses, qu'il n'y ait pas d'un

⁵ Pour *¡Ya estamos!* 4^{ème} (2018): Niango Aloboué Camille, Melles Isidore Aimé, Yepri ADjè Jean-Baptiste, Allou Oi Allou et Silué Souleymane; pour *¡Ya estamos!* 3^{ème} (2019): Niango Aloboué Camille, N'guessan N'dri Henriette, Kouassi Kouamé, N'goran Yao Victor et Yapi François d'Assise; pour *¡Más allá!* 2^{de} (2020): Yao Amenan Thérèse Epse Doumouya, Kouassi Kouamé, Allou oi Allou, Kouakou Née Ikossi Véronique et Tuo Gofégué; pour *¡Más allá!* 1^{ère} (2020): less Isidore Aimé, Kouassi Kouamé, N'douba Kassi, Koffi N'guessan Jules et Kouadio Yao Jacques; et pour *¡Más allá!* 1^{re} (2020): Yao Amenan Thérèse Epse Doumouya, Kouassi Kouamé, Allou Oi Allou, N'goran Yao Victor et Miézou Tanoh Hubert Basile

**ACTES DU PREMIER COLLOQUE INTERNATIONAL ORGANISÉ PAR LE DÉPARTEMENT
D'ÉTUDES GERMANIQUES DE L'UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA
(BOUAKÉ, CÔTE D'IVOIRE)**

27 et 28 octobre 2022

côté ceux qui donnent seulement et de l'autre ceux qui reçoivent toujours, mais que chacun donne et reçoive en fonction de qu'il est et de ce qu'il a.

Références bibliographiques

ANDERSEN Hanne Leth, 2009, «Langue et culture : jamais l'une sans l'autre...», *Synergies Pays Scandinaves*, Numéro 4, p. 79-88.

BEKALE Hans Denis, CARO MUÑOZ Minerva, DJANDUÉ Bi Drombé, RECUENCO PEÑALVER María & SERRANO AVILÉS Javier, 2020, «Ampliación de horizontes: materiales didácticos ELE en África al sur del Sahara», *marcoELE*, Numéro 30, p. 1-17.

BOUISSOU Jean-Marie, 2008, «Quelques questions sur la globalisation culturelle», *Critique internationale*, Numéro 38, p. 9-18.

BOUQUET Christian, 2007, «La mondialisation est-elle le stade suprême de la colonisation? Le transfert des modèles mondialisés dans les pays pauvres», *Les Cahiers d'Outre-Mer*, Numéro 238, p. 185-202.

COOPER Frederick, 2001, «Le concept de mondialisation sert-il à quelque chose? Un point de vue d'historien», *Critique internationale*, Numéro 10, p. 101-124.

DAGORN René-Éric, 2020, «Une histoire du mot et du concept de "mondialisation"», *Hypotheses*. URL: <https://dollfus.hypotheses.org/278>, consulté le 07/09/2022.

DJANDUÉ Bi Drombé, 2013, «Pourquoi apprendre les langues étrangères? La réponse d'un chat qui avait appris à aboyer», *Nodus Sciendi*, p. 5-13. URL : https://nodus-sciendi.net/wp-content/uploads/2020/12/nzassa_ArticleDrDJANDUE.pdf, consulté le 17/09/2022.

DJANDUÉ Bi-Drombé, 2021a, «Libros de texto y enculturación del español en Costa de Marfil», *Cuestiones Pedagógicas*, Volume 1/Numéro 30, p. 131-141.

DJANDUÉ Bi Drombé, 2021b, «Approche titrologique et paratextuelle des manuels d'espagnol en usage en Côte d'Ivoire», *Liens Nouvelle Série*, Volume 2/Numéro 31, p. 55-71.

DJANDUÉ Bi Drombé & KUMON Anougba Simplicie, 2022, «Analyse onomastique des manuels *¡Ya estamos!*: pour une didactique de la cohésion sociale en Didactique d'Espagnol, Langue Étrangère», *Akofena*, Spécial n°08/Vol.2, p. 147-158.

DJÉ Ana Maria, 2014, *Les représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels d'espagnol en Côte d'Ivoire de 1960 à 2007*, Thèse de doctorat, Tours, Université François-Rabelais.

DUMEZ Hervé & JEUNEMAÎTRE Alain, 2000, «Comprendre la globalisation», *La Gazette de la Société et des Techniques*, Numéro 4, p. 1-4.

FREGONESE Pierre-William, 2013, «Le phénomène manga, modèle de globalisation culturelle», *Portail de l'IE*, URL : <https://portail-ie.fr/analysis/776/le-phenomene-manga-modele-de-globalisation-culturelle>, consulté le 30/06/2022.

GAUVREAU Marilyne, 2017, «Droux, J. et Hofstetter, R. (dir.), (2015). *Globalisation des mondes de l'éducation: circulations, connexions, réfractations XIXe-XXe siècles*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes», *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 43/Numéro 1, p. 262-263.

**ACTES DU PREMIER COLLOQUE INTERNATIONAL ORGANISÉ PAR LE DÉPARTEMENT
D'ÉTUDES GERMANIQUES DE L'UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA
(BOUAKÉ, CÔTE D'IVOIRE)**

27 et 28 octobre 2022

GEDDES Patrick, 1915, *Cities in Evolution*, London, Williams and Norgate.

GHALIOUN Burhan, 1998, «Globalisation, déculturation et crise d'identité», *Afers Internacionals*, Numéro 43-44, p. 265-276.

KOUNKOU Charles, 2010, «L'ontologie négative de l'Afrique. Remarques sur le discours de Nicolas Sarkozy à Dakar», *Cahiers d'études africaines*. URL : <http://journals.openedition.org/etudesafricaines/16349>, consulté le 06/09/2022.

KOUROUMA Ibrahima & KOUAKOUSSUI Jean-Baptiste, 2015, «Réformes et changements», *Revue Universitaire des Sciences de l'Éducation*, Numéro 5, p. 161-176.

LEWANDOWSKI Sophie, 2004, «Politiques de mondialisation et savoirs éducatifs au Burkina Faso», *Communication. Colloque «Les sociétés de la mondialisation» LestAmp*, p. 1-10.

ROUIAÏ Nashidil, 2018, «Sur les routes de l'influence: forces et faiblesses du soft power chinois», *Géoconfluences*, URL: <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-regionaux/la-chine/articles-scientifiques/forces-et-faiblesses-du-soft-power-chinois>, consulté le 05/09/2022.

TASSIN Étienne, 2012, «La mondialisation contre la globalisation: un point de vue cosmopolitique», *Sociologie et sociétés*, Volume 44/Numéro 1, p. 143-166.

VELOCITYGLOBAL, 2019, «Les avantages et les inconvénients de la mondialisation», URL: <https://velocityglobal.com/fr/blog/les-avantages-et-les-inconvénients-de-la-mondialisation-2/#:~:text=Per te%20d%27identit%C3%A9%20culturelle,de%20culture%20que%20la%20leur.>, consulté le 07/09/2022.

WIEVIORKA Michel, 2017, «'Déglobalisation': le terme est laid, OK. Mais ça veut dire quoi?», *L'OBS*, URL: <https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-chez-michel-wieviorka/20101122.RUE0383/deglobalisation-le-terme-est-laid-ok-mais-ca-veut-dire-quoi.html>, consulté le 30/06/2022.

YAΩ Ngētă, 2018, *Bosoφē/Bola de fuego/Boule de feu*, Madrid, Assata Ediciones.

YOUMATTER, 2019, «Mondialisation: définition, fonctionnement, conséquences—Qu'est-ce que la mondialisation», *YOUMATTER*, URL: <https://youmatter.world/fr/definition/mondialisation-definition-consequence-histoire/>, consulté le 05/09/2022.