

# UNIVERSITÉ FRANÇOIS – RABELAIS DE TOURS

ÉCOLE DOCTORALE « *Sciences de l'Homme et de la Société* »  
INTERACTIONS CULTURELLES ET DISCURSIVES E.A. 6297

## THÈSE

 présentée par :

Ana Maria DJE

Soutenue le : **24 OCTOBRE 2014**

Pour obtenir le grade de : **Docteur des universités François- Rabelais de  
Tours(France) et de Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire)**

Discipline/ Spécialité : Etudes ibériques et hispano-américaines

## LES REPRESENTATIONS DE L'ESPAGNE ET DE L'AMERIQUE HISPANIQUE DANS LES MANUELS D'ESPAGNOL EN CÔTE D'IVOIRE DE 1960 A 2007

**THÈSE dirigée par :**

M. GUEREÑA Jean-Louis  
M. KOUI Théophile

Professeur, université François – Rabelais de Tours  
Professeur, université F.H. B. – Abidjan

**RAPPORTEURS :**

Mme. Elvire DIAZ,  
M. Claude LE BIGOT,

Professeur Université de Poitiers  
Professeur Université de Rennes II

**JURY :**

M. GUEREÑA Jean-Louis  
M. KOUI Théophile  
Mme. Elvire DIAZ,  
M. Claude LE BIGOT,  
Mme. Marie-Hélène SOUBEYROUX

Professeur, Université François-Rabelais  
Professeur, Université F.H. B. -Abidjan  
Professeur Université de Poitiers  
Professeur Université de Rennes II  
Professeur, Université François-Rabelais, Tours



Feue Marie-Nathalie N'dri Amenan épouse DJE  
Feu Kouakou N'goran Manassé

## Remerciements

Ce travail est l'aboutissement de nombreuses années d'effort. Cependant, il n'aurait pu être mené à bien sans l'aide des personnes qui nous ont fait confiance et soutenue.

Nous adressons nos sincères et vifs remerciements à Monsieur Jean-Louis Guereña pour son concours, sa patience, sa disponibilité et son soutien qui nous a été d'un apport inestimable

Aussi, remercions-nous Monsieur Kouï Théophile pour avoir guidé nos pas dans le monde de la recherche.

Nos remerciements s'adressent aux membres du jury. Ils ont contribué par leurs nombreuses remarques et pertinentes suggestions à relever la qualité de ce travail.

Notre reconnaissance personnelle au personnel administratif de l'Université François-Rabelais de Tours et aux membres du CIREMIA devenu I.C.D. Nos sincères remerciements à tous les membres de la coordination espagnole de la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue.

Puisse notre compagnon, monsieur Coulibaly, trouver en ces lignes l'expression de notre spéciale et profonde gratitude pour son concours, sa patience et surtout sa compréhension.

A messieurs Camara, Gogo Jérôme, Apka Evariste, Lalekou kouakou Laurent, Djandue Bi Drombe, Sakoum Hervé, et à madame Maria-José E. pour leur assistance. Veuillez accepter l'expression de notre infinie reconnaissance.

Au risque d'omettre certains de nos bienfaiteurs, nous souhaitons, que tous ceux et toutes celles qui, de près ou de loin, nous ont apporté soutien moral, matériel et financier trouvent ici l'expression de notre reconnaissance et profonde gratitude.

Si votre destin n'est pas contesté, il ne sera jamais réalisé. Ceux qui pensent nous contraindre à renoncer ne font donc que nous ouvrir les bonnes portes. Alors merci à tous ceux qui nous ont critiqué, découragée et même suggérée d'autres voies prétextées plus faciles ou encore qui nous ont sous-estimée.

## Résumé

Pays de l'Afrique de l'ouest, la Côte d'Ivoire a pour langue nationale le français. Son système éducatif est aussi un héritage de la colonisation française. Cependant, plusieurs langues sont apprises dans ses écoles en l'occurrence l'anglais, l'allemand et l'espagnol.

Introduite dans le système éducatif avant l'indépendance, l'espagnol s'apprend à partir du premier cycle de l'enseignement secondaire. L'apprentissage de l'espagnol continue à l'Université, à l'École Normale Supérieure et dans les établissements supérieurs de formation post-baccalauréat. Elle est donc la deuxième langue étrangère la plus étudiée en Côte d'Ivoire. Cependant, des obstacles empêchent un meilleur apprentissage et bon enseignement.

Deux groupes de manuels ont servi à l'apprentissage et à l'enseignement de cette langue : les manuels français et les manuels *Horizontes*. Dans les ouvrages scolaires de notre étude, les images de l'Espagne et de l'Amérique hispanique sont globalement positives et reflètent les lois éducatives de leur époque d'où la présence des idéologies à inculquer aux apprenants et par ricochet la nation. L'analyse des manuels montre la volonté des auteurs à former un futur citoyen indépendant capable de se diriger seul dans le monde. Le manuel en Côte d'Ivoire conserve encore son hégémonie dans l'enseignement et surtout dans l'enseignement des langues vivantes.

La nécessité de l'étude des langues vivantes est remise en cause mais il ne faudrait pas se limiter au court terme. Les langues vivantes contribuent à améliorer la formation générale même si, plus tard, l'apprenant n'est pas amené à les utiliser dans sa vie professionnelle.

**Mots clés :** Les représentations - les stéréotypes - les manuels scolaires - la culture - l'enseignement de la langue espagnole - Côte d'Ivoire

## Résumé en anglais

Country of West Africa, Côte d'Ivoire is a French speaking country. Its school system is an heritage of French colonization. However many others languages are learnt in schools: English, Germany and Spanish.

Introduced in the school system before independence, Spanish language is studied in the first cycle of secondary school. At University, at Teachers' training college, high schools people learn Cervantes' language.

It's the second foreign language studied in Côte d'Ivoire. But some obstacles prevent its better learning and teaching.

Two groups of textbooks are used for the learning and the teaching of that language: French textbooks and Horizontes ones. In schoolbooks used for our study, images of Spain and Hispanic America are globally positive.

The analysis of those schoolbooks shows the will of authors to train a future independent citizen to able to turn towards the world alone. In Côte d'Ivoire the textbooks possesses its supremacy in teaching, especially in the teaching of modern languages.

The necessity and the useful of modern languages study are called in to question, but we must not limit our things to short term. Modern languages contribute to ameliorate general training even if later the learner is not obliged to use them in his professional life.

**Keywords:** representation, stereotypes, textbooks, culture, Spanish's' teaching, Côte d'Ivoire,

## Sigles et abréviations

**AEDE** : Association des Elèves et Etudiants du Département d'Espagnol

**AIPES** : Association Ivoirienne des Professeurs d'Espagnol.

**ALENA** : Accord de Libre Echange Nord Américain

**ANAPES**: Association Nationale des Professeurs d'Espagnol.

**BEP** : Brevet d'Etudes Professionnelles

**BEPC** : Brevet d'Etudes du Premier Cycle

**BINEA** : Bureau Ivoirien des Nouvelles Editions Africaines

**BT** : Brevet de Technicien

**BTS** : Brevet de Technicien Supérieur

**CAFOP** : Centre d'Animation et de Formation Pédagogique

**CAP** : Certificat d'Aptitude Professionnelle

**CAPCEG** : Certificat d'Aptitudes Pédagogiques pour les Collèges d'Enseignement Général

**CAPCM**: Certificat d'Aptitudes Pédagogiques pour les Collèges Modernes

**CAPCPL** : Certificat d'Aptitudes Pédagogiques pour le Corps des Professeurs Licenciés

**CAPE**: Certificat d'Aptitudes Professionnelles pour l'Enseignement Secondaire

**CE** : Cours Elémentaires

**CEI** : Cours Elémentaires Première année

**CEII** : Cours Elémentaires Deuxième année

**CEPE** : Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires

**CEDA** : Centre d'Edition et de Diffusion Africain

**CM** : Cours Moyens

**CM I** : Cours Moyen Première année

**CM II** : Cours Moyen Deuxième année

**CNEC** : Coordination Nationale des Enseignants et Chercheurs

**CNFPMD** : Centre National de Formation et de Production de Matériels Didactiques de Bouaké

**CNMS** : Centre National de Matériels Scientifiques

**CP** : Cours Préparatoires

**CPI** : Cours Préparatoires Première année

**CP II** : Cours Préparatoires Deuxième année

**DAF** : Direction des Affaires Financières



**DEA** : Diplôme d'Etudes Approfondies  
**DECO** : Direction des Examens et Concours  
**DELC** : Direction des Ecoles, Lycées et Collèges  
**DEUG** : Diplôme d'Etudes Universitaires Générales  
**DESAC**: Direction de l'Extra Scolaires et des Activités coopératives  
**DIPES** : Direction de l'Informatique, de la Planification, de l'Evaluation et de la statistique  
**DPFC** : Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue  
**DMOSS** : Direction de la Mutualité et des œuvres Sociales Scolaires  
**DOB** : Direction de l'Orientation et des Bourses  
**DRH** : Direction des ressources Humaines  
**DUEL** : Diplôme Universitaires d'Etudes Littéraires  
**DUES** : Diplôme Universitaire d'Etudes Scientifiques  
**ENS** : Ecole Normale Supérieure  
**FESCI** : Fédération Scolaire et Etudiante de Côte d'Ivoire  
**FLE** : Français Langue Etrangère  
**FIP** : Formation Interprofessionnelle  
**FDM** : Le Français Dans le Monde  
**FHB** : Félix Houphouët- Boigny  
**GS** : Grande Section  
**IGEN** : L'Inspection Générale de l'Education Nationale  
  
**IRMA** : Institut de Recherches Mathématiques d'Abidjan  
  
**JORCI** : Journal Officiel de la République de Côte d'Ivoire  
**LLC** : Langues, Littératures et Civilisations  
**MAV** : La méthodologie audiovisuelle  
**MT** : la méthodologie traditionnelle  
**MEECI** : Mouvement des Elèves et Etudiants de Côte d'Ivoire  
**MEN** : Ministère de l'Education Nationale  
**MENFB**: Ministère de l'Education Nationale et de la Formation de Base  
**MERCOSUR** : Marché Commun du Cône Sud  
**MESRS** : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
**MS** : Moyenne Section  
**NEI** : Nouvelles Editions Ivoiriennes

**OMS** : Organisation Mondiale de la Santé

**ONU** : Organisation des Nations Unies

**PAM** : Programme Alimentaire Mondiale

**PNUD** : Programme des Nations Unies pour le Développement

**PS** : Petite Section

**PUF** : Presses Universitaires de France

**SAPEP** : Service Autonome Pour la Promotion de l'Enseignement Privé

**SGAV**: Structuro-Globale Audio-visuelle

**SNEPPCI** : Syndicat National de l'Enseignement Primaire Public de Côte d'Ivoire

**SYDES** : Syndicat des Enseignants du Secondaire

**SYNARES** : Syndicat National de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur

**SYNESCI** : Syndicat National des Enseignants du Secondaire de Côte d'Ivoire

**SYNADEEPCI** : Syndicat National des Enseignants d'Education Permanente de Côte  
d'Ivoire

**SYNAFETP-CI** : Syndicat National des Formateurs de l'Enseignement Technique et  
Professionnel de Côte d'Ivoire

**UFR** : Unité de Formation et de Recherche

**UFR-CMS** : Unité de Formation et de Recherche – Communication, Milieu et Société

**UNECI** : Union Nationale des Elèves et Etudiants de Côte d'Ivoire

**UNESCO** : Organisation des nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

**UV**: Unité de valeur

# Table des matières

Dedicace .....	3
Remerciements.....	5
Résumé.....	7
Résumé en anglais.....	8
Sigles et abréviations.....	9
Table des matières.....	12
Liste des tableaux.....	16
Liste des illustrations.....	19
Liste des annexes.....	20
Introduction.....	20
<b>GENERALITES SUR LA COTE D'IVOIRE.....</b>	<b>38</b>
<b>PREMIERE PARTIE : SYSTEME EDUCATIF IVOIRIEN ET ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL EN COTE D'IVOIRE.....</b>	<b>55</b>
Introduction partielle.....	56
<b>CHAPITRE I : L'EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT EN CÔTE D'IVOIRE.....</b>	<b>57</b>
I- BREF HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT EN CÔTE D'IVOIRE AVANT 1960.....	57
1- L'enseignement avant la colonisation .....	57
2- L'enseignement colonial .....	57
II- L'ENSEIGNEMENT POST-COLONIAL .....	61
III- L'ORGANISATION ET LE FONCTIONNEMENT DU SYSTEME EDUCATIF IVOIRIEN.....	66
conclusion partielle.....	68
<b>CHAPITRE II : LA PLACE DE L'ESPAGNOL DANS LE SYSTEME EDUCATIF IVOIRIEN .....</b>	<b>69</b>
I-L'INTRODUCTION ET L'EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL.....	69
1- L'introduction de l'Espagnol dans le système éducatif ivoirien.....	69
2- L'Espagnol et les autres langues étrangères (l'anglais et l'allemand).....	71
II- L'ESPAGNOL DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.....	73
1- Objectifs généraux.....	73
2- Objectifs spécifiques.....	74

III-DIFFICULTES ET OBSTACLES LIES A L'APPRENTISSAGE ET A L'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL.....	76
1- Les effectifs pléthoriques et une administration ministérielle pléthorique.....	76
2- L'insuffisance de moyens et supports didactiques, et l'absence de séjours linguistiques.....	77
3- Les interférences linguistiques et culturelles.....	78
4- Conflit de génération entre les enseignants de la langue espagnole.....	79
IV- SOLUTIONS ET PERSPECTIVES ENVISAGEES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL.....	80
1- L'augmentation et l'amélioration des structures d'accueil , des bourses de perfectionnement et des formations continues.....	80
2- La rédaction de nouveaux manuels et la réinsertion de l'espagnol en classe de 6 <sup>ème</sup> .....	81
Conclusion partielle.....	82
<b>CHAPITRE III : LES ACTEURS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL.....</b>	<b>83</b>
<b>I- LES ACTEURS INSTITUTIONNELS.....</b>	<b>83</b>
1- Le Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation de Base.....	83
2- L'ambassade d'Espagne en Côte d'Ivoire et le Centre Culturel Espagnol.....	83
<b>II- LES ACTEURS SCOLAIRES ET UNIVERSITAIRES.....</b>	<b>84</b>
1- Les enseignants.....	84
2- Les élèves.....	88
3- Les maisons d'éditions, partenaires de l'école ivoirienne et producteurs de manuels scolaire.....	89
Conclusion partielle.....	92
<b>DEUXIEME PARTIE : POUR UNE ANALYSE QUANTITATIVE DE LA PLACE ACCORDEE A L'ESPAGNE ET A L'AMERIQUE HISPANIQUE DANS LES MANUELS SCOLAIRES DESTINES A L'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL.....</b>	<b>93</b>
Introduction partielle.....	94
<b>CHAPITRE I : LES MANUELS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN COTE D'IVOIRE.....</b>	<b>95</b>
<b>I- LES MANUELS DES DISCIPLINES SCIENTIFIQUES .....</b>	<b>95</b>
<b>II- LES MANUELS DE DISCIPLINES LITTERAIRES .....</b>	<b>96</b>
1- Les manuels d'espagnol d'origine française en Côte d'Ivoire.....	97
2- Les manuels d'espagnol d'origine ivoirienne.....	103

III- DESCRIPTION, STRUCTURE ET CONTENUS DES MANUELS .....	106
1-Description et structure des manuels d'origine française .....	106
2- Description et structure des manuels <i>Horizontes</i> .....	112
3- Le contenu des manuels.....	129
3.1- Le contenu des manuels français.....	129
3.2- Le contenu des manuels <i>Horizontes</i> .....	155
Conclusion partielle.....	167
CHAPITRE II : DESCRIPTION, ANALYSE ET COMMENTAIRE DES TEXTES ET DE L'ICONOGRAPHIE DANS LES MANUELS ECRITS PAR LES FRANÇAIS.....	168
I-Manuels du premier cycle.....	168
II- Manuels du second cycle.....	172
CHAPITRE III : DESCRIPTION, ANALYSE ET COMMENTAIRE DE LA REPARTITION DES TEXTES ET DES ICONOGRAPHIES DANS LES MANUELS ECRITS PAR LES AFRICAINS : COLLECTION HORIZONTES.....	180
I-MANUEL DU PREMIER CYCLE.....	180
II -MANUEL DU SECOND CYCLE.....	183
III- LES REPERCUSSIONS DE LA REPARTITION DES TEXTES ET DES IMAGES SUR LES ACTEURS DU SYSTEME.....	205
1- L'intérêt pour l'Espagne et pour sa langue dans les contenus d'enseignement.....	205
2-L'Espagne mieux connue que l'Amérique hispanique par les enseignants du secondaire.....	205
3- L'Espagne mieux connue que l'Amérique hispanique par les élèves.....	208
Conclusion partielle.....	211
<b>TROISIEME PARTIE : DES MANUELS ELABORES EN FRANCE AUX MANUELS ELABORES EN AFRIQUE : LES REPRESENTATIONS DE L'ESPAGNE ET DE L'AMERIQUE HISPANIQUE.....</b>	<b>213</b>
Introduction partielle.....	214
CHAPITRE I : LES REPRESENTATIONS DE L'ESPAGNE ET DE L'AMERIQUE HISPANIQUE DANS LES MANUELS FRANÇAIS.....	215
I-LES REPRESENTATIONS DE L'ESPAGNE DANS LES MANUELS FRANÇAIS.....	215
II-LES REPRESENTATIONS DE L'AMERIQUE HISPANIQUE DANS LES MANUELS FRANÇAIS.....	245
Conclusion partielle.....	274

CHAPITRE II : LES REPRESENTATIONS DE L'ESPAGNE ET DE L'AMERIQUE HISPANIQUE DANS LES MANUELS <i>HORIZONTES</i> .....	276
I- LES REPRESENTATIONS DE L'ESPAGNE DANS LES MANUELS <i>HORIZONTES</i> .....	276
II- LES REPRESENTATIONS DE L'AMERIQUE HISPANIQUE DANS LES MANUELS <i>HORIZONTES</i> .....	294
Conclusion partielle.....	319
CHAPITRE III : ANALYSE COMPAREE DES MANUELS FRANÇAIS ET MANUELS <i>HORIZONTES</i> : DIVERGENCES ET CONVERGENCES.....	320
I- LES CONVERGENGES ENTRE MANUELS FRANÇAIS ET MANUELS <i>HORIZONTES</i> .....	320
II- LES DIVERGENGES ENTRE MANUELS FRANÇAIS ET MANUELS <i>HORIZONTES</i> .....	321
CONCLUSION.....	324
Bibliographie.....	331
Illustrations.....	349
Annexes.....	356
Resumé en français.....	396
Resumé en anglais.....	396

## Liste des tableaux

Tableau I : Etude comparative de la PPO et de la FPC.....	65
Tableau II : schéma de cours selon la Formation Par Compétences.....	65
Tableau III : Effectifs d'élèves du secondaire dans trois langues étrangères en 2001.....	73
Tableau IV : Effectifs des enseignants d'espagnol (Secteur public).....	85
Tableau V : Effectifs des enseignants d'espagnol 1987-2006 (Secteur privé).....	86
Tableau VI: Effectifs des personnels d'encadrement d'espagnol (Conseillers, Inspecteurs, Animateurs).....	87
Tableau VII : Effectif des élèves hispanisants.....	88
Tableau VIII : Récapitulatif des manuels d'espagnols d'origine française utilisés en Côte d'Ivoire.....	103
Tableau IX : Manuels d'espagnols d'origine africaine utilisés en Côte d'Ivoire.....	105
Tableau X : Description, structure et objectif du manuel pueblo I .....	106
Tableau XI : structure et objectif du manuel caminos del idioma .....	107
Tableau XII: structure et objectif du manuel sol y sombra .....	107
Tableau XIII : structure et objectif du manuel cambios premieres .....	109
Tableau XIV : structure et objectif du manuel cambios terminales.....	110
Tableau XV: structure du manuel horizontes quatrieme.....	111
Tableau XVI : structure du manuel <i>Horizontes</i> troisieme.....	113
Tableau XVII : structure du manuel <i>Horizontes</i> seconde.....	116
Tableau XVIII : structure du manuel <i>Horizontes</i> premieres.....	119
Tableau XIX : stucture du manuel <i>Horizontes</i> terminales.....	122
Tableau XX : Contenu du manuel Pueblo I.....	125
Tableau XXI : Contenu du manuel Pueblo II.....	130
Tableau XXII : Contenu du manuel Caminos del idioma (troisième).....	130
Tableau XXIII : Contenu du manuel Sol y sombra (seconde).....	131
Tableau XXIV : Contenu du manuel Cambios premières.....	132
Tableau XXV : Contenu du manuel Cambios terminales.....	133
Tableau XXVI : Récapitulatif de la répartition de la typologie de l'iconographie dans les manuels français.....	134
Tableau XXVII: Répartition des genres littéraires des supports pédagogiques textes dans les manuels français.....	147

Tableau XXVII : Contenu du manuel <i>Horizontes Quatrième</i> .....	154
Tableau XXIX : Contenu du manuel <i>Horizontes Troisième</i> .....	155
Tableau XXX : Contenu du manuel <i>Horizontes Seconde</i> .....	155
Tableau XXXI : Contenu du manuel <i>Horizontes Premières</i> .....	156
Tableau XXXII : Contenu du manuel <i>Horizontes Terminales</i> .....	156
Tableau XXXIII : Répartition des genres littéraires des supports pédagogiques textes dans les manuels <i>Horizontes</i> .....	156
Tableau XXXIV: Répartition des types d'iconographies dans les manuels <i>Horizontes</i> .....	161
Tableau XXXV : Description de la répartition des textes et iconographies dans <i>Pueblo I</i> ..	166
Tableau XXXVI : Description de la répartition des textes et iconographies dans <i>Pueblo II</i> .....	169
Tableau XXXVII: Description de la répartition des textes et iconographies dans <i>Caminos del Idioma</i> .....	169
Tableau XXXVIII : Récapitulatif des textes et iconographies dans les manuels du 1 <sup>er</sup> cycle élaborés en France.....	170
Tableau XXXIX: Description de la répartition des textes et iconographies dans <i>Sol y Sombra seconde</i> .....	171
Tableau XXXX : Description de la répartition des textes et iconographies dans <i>Cambios Premières</i> .....	173
Tableau XXXXI : Description de la répartition des textes et iconographies dans <i>Cambios Terminales</i> .....	174
Tableau XXXXII : Récapitulatif des textes et iconographies dans les manuels du second cycle élaborés en France.....	175
Tableau XXXXIII : Récapitulatif des textes et iconographies dans les manuels élaborés en France.....	175
Tableau XXXXIV : Description de la répartition des textes et iconographies dans <i>Horizontes quatrième</i> .....	17
Tableau XXXXV: Description de la répartition des textes et iconographies dans <i>Horizontes troisième</i> .....	180



Tableau XXXXVI : Récapitulatif des textes et iconographies dans les manuels <i>Horizontes</i> du premier cycle.....	181
Tableau XXXXVII : Description de la répartition des textes et iconographies dans <i>Horizontes seconde</i> .....	182
Tableau XXXXVIII: Description de la répartition des textes et iconographies dans <i>Horizontes premières</i> .....	183
Tableau IL: Description de la répartition des textes et iconographies dans <i>Horizontes terminales</i> .....	184
Tableau L: Récapitulatif des textes et iconographies dans les manuels <i>Horizontes</i> second cycle.....	185
Tableau LI : Récapitulatif des textes et images dans les manuels <i>Horizontes</i> .....	186
Tableau LII : Récapitulatif des textes et images dans les manuels <i>Horizontes</i> .....	186
Tableau LIII : Connaissance physique de l'Espagne par rapport à l'Amérique hispanique chez les enseignants du secondaire.....	209
Tableau LIV : Connaissance physique de l'Espagne et de l'Amérique hispanique des élèves.....	210
Tableau LV : Les raisons de l'apprentissage de la langue espagnole.....	210
Tableau LVI : L'image des pays hispanophones chez les élèves hispanisants du secondaire.....	210

## Liste des illustrations

Illustrations .....	349
Peuples gitans.....	350
Peuples hispano-américains.....	350
Marchés hispano-américains.....	351
Paysages hispano-américains.....	351
Monuments historiques.....	351
Catastrophes naturelles.....	352
Monuments religieux.....	352
Processions religieuses.....	352
Vie quotidienne des Hispano-américains.....	352
La pollution industrielle.....	353
Contraste de quartier.....	353
<b>Illustrations publicité.....</b>	<b>354</b>

## Liste des annexes

Annexes.....	356
Annexe I : L'Amérique hispanique .....	357
Annexe II : Grille documentaire .....	358
Annexe III : Système éducatif ivoirien .....	359
Annexe IV : Guide d'exploitation du manuel <i>Horizontes</i> Troisième .....	360
Annexe V : Questionnaire .....	361
A/ pour auteurs de <i>Horizontes</i>	
B/ pour élèves hispanisants	
C/ pour enseignants	
Annexe VI: Situation géographique des premières écoles.....	363
Annexe VII :Lois françaises.....	364
Annexe VIII:Loi de la réforme de l'enseignement du 21- XI-1977.....	380
Annexe IX : Loi de la réforme de l'enseignement n° 95-696 du 7 -IX- 1995.....	384
Annexe X : Circulaire pour l'harmonisation des coefficients.....	390
Annexe XI : Circulaire programme.....	392

# Introduction

Ancienne colonie française, la Côte d'Ivoire est une nation qui venait d'avoir son indépendance en 1960. C'est le début d'une nouvelle ère. Après 67 ans de colonisation, elle tient désormais, en main sa destinée et peut disposer de toutes ses richesses. Son système éducatif mis en place par le colonisateur continue d'utiliser les manuels des écoles françaises pour l'enseignement en général, singulièrement l'enseignement de la langue espagnole.

A partir de 1997, l'Etat ivoirien va produire ses propres manuels scolaires dans le cadre de l'enseignement de la langue espagnole. Quant à l'année 2007, elle est le terme de plusieurs décennies d'apprentissage de la langue espagnole (vers 1947- 2007). C'est aussi dix années (1997-2007) d'utilisation et d'exploitation des nouveaux manuels *Horizontes*.

De 1960 à 2007, on a assisté à plusieurs étapes de l'évolution de l'image de l'Espagne. Cette évolution a été ponctuée par la dictature franquiste de 1939 à 1975, le retour à la monarchie en 1975, l'instauration de la démocratie en 1978, l'entrée de l'Espagne dans la Communauté Economique Européenne (C.E.E.) en 1986 et dans l'Union Européenne (UE) en 1993. Plusieurs évènements ont marqué aussi l'évolution de l'image des pays de l'Amérique hispanique au cours de cette période. Nous avons entre autres la révolution cubaine de 1959, la dictature en Argentine de 1976 à 1983, l'apparition du "*Sendero Luminoso*" au Pérou en 1970, la création du "*Mercado del Cono Sur*" (MERCOSUR) en 1991 etc....

Ces différents aspects de l'histoire de l'Espagne et de l'Amérique hispanique ont eu une influence sur les apprenants de la langue espagnole en Côte d'Ivoire. Pendant longtemps l'apprentissage de la langue espagnole a été perçue comme une perte de temps et d'énergie parce que, disait-on, l'Espagne était un pays pauvre de même que ses colonies. Les manuels scolaires conçus en France donnaient alors une vision de l'Espagne qui apportait de l'eau au moulin de ses détracteurs. C'est ce que relève Francisco Carrera lorsqu'il affirme que :

*Les quelques manuels utilisés dans ces pays (africains francophones), ex-colonies françaises sont ceux qui s'utilisent en France; l'image qu'elle donne de l'Espagne est totalement anachronique et chargée de clichés (taureaux, panderetes...). Il est bien connu que nos voisins du nord ne sont pas favorables à promouvoir une vision réelle et actualisée de certains concurrents sur le continent africain.<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup>Francisco Carrera (1985) "el español en África Negra", *Mundo Negro revista misiona*, n°279, Septiembre 1985, p. 43. L'auteur soutient que « *los pocos manuales usados en estos países (africanos francófonos), ex-colonias francesas son los que se utilizan en Francia; la imagen que ofrecen de España es totalmente anacrónica y cargada de tópicos (toros, panderetas...)*. Sabido es que nuestros vecinos del norte no están por fomentar una visión real y actualizada de unos competidores en el continente africano ».

Ces images véhiculées par les manuels de production françaises étaient-elles fausses ? De 1939 à 1975 la dictature franquiste avait certes appauvri l'Espagne. Cependant, si ces images étaient en partie vraies, en Espagne, il n'y avait pas que cette dictature franquiste et cette pauvreté car la culture espagnole, elle n'était pas pauvre. Ces images ont été accentuées par l'absence de l'Institut Cervantès dans les activités socio-éducatives et culturelles en Côte d'Ivoire.

A partir de 1997 les images de l'Espagne et de ses colonies vont évoluer dans les manuels pour plusieurs raisons. Dans un premier temps, nous pouvons donc parler de la production des manuels en Côte d'Ivoire. Il y a aussi l'évolution de la situation sociopolitique et économique de l'Espagne avec la fin de la dictature franquiste, la transition démocratique et son intégration à l'Union Européenne en 1993.

Au niveau de l'Amérique hispanique qui prend en compte les pays d'Amérique ayant pour langue officielle ou co-officielle l'espagnol, il y a aujourd'hui l'évolution démocratique de ces anciennes colonies espagnoles<sup>1</sup>. Il était donc important, pour coller à la réalité, que les manuels scolaires traduisent cette nouvelle donne. C'est-à-dire que les représentations de ces Etats soient en phase avec la réalité.

L'étude de ces représentations et de leurs évolutions dans l'intervalle considéré demande avant tout que nous nous accordions sur une définition de la notion de représentation qui serait opérationnelle. Cette définition s'impose à cause de son caractère éclaté, pluridisciplinaire et fuyant.

Les représentations présentent la particularité d'être en relation avec tous les aspects et les domaines de la vie sociale. Convoquées de façon habituelle et spontanée par le sujet, pour aider à se repérer dans son environnement physique et humain, elles sont à la base de la vie psychique des individus et des groupes.

Positionnées à l'interface du psychologique et du sociologique, jonction entre les champs de l'individuel et du social, elles sont par nature objets d'études pluridisciplinaires. Parce qu'elles s'intéressent à des domaines variés comme la linguistique, la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie ou les recherches touchant à l'histoire des mentalités.

---

<sup>1</sup> Annexe I, p.359.

Ensemble de savoirs et de contenus propres à un groupe et largement partagé par ses membres, une représentation sociale est aussi une structure dynamique, susceptible de changements, d'évolutions. Ces mouvements pouvant concerner un élément réduit ou un pan plus important de la représentation. Notion subjective, les représentations peuvent relever autant d'idées fausses que d'idées vraies.

Dans le domaine de l'enseignement, ces représentations participent à l'estime de soi et à celle qu'on a des autres. C'est pourquoi, l'école étant l'une des principales sources d'évaluation de l'individu participe au développement de sa personnalité. Le rôle de l'école s'avère important étant donné qu'elle permet une évaluation, tant au niveau des compétences cognitives qu'au niveau des comportements, et cela, pendant une longue période de sa vie qui, en outre, se trouve être une période cruciale pour le développement de sa personnalité.

Par conséquent, l'école a une influence considérable dans l'image que l'individu se construit de lui-même et des autres. A la construction de ces images participent en grande partie les manuels scolaires. Devant la diversité des supports didactiques utilisés dans le domaine de l'enseignement, il importe ici, de définir cette notion de manuel scolaire.

Selon Alain Choppin<sup>1</sup>,

*Le manuel, comme le témoigne son étymologie (du latin manus qui signifie la main) se définit à l'origine comme un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, ce terme désigne tout spécialement les ouvrages qui présentent celles qui sont exigées par les programmes scolaires.<sup>2</sup>*

A côté de cet auteur met l'accent sur l'aspect ou le format du manuel scolaire, Pascale Gossin, elle, insiste sur son contenu. Ainsi, selon elle,

*Le manuel scolaire papier comme un document qui développe le contenu des connaissances à acquérir dans une discipline d'enseignement pour un niveau donné. Le manuel scolaire propose un cours complété par des documents (photographies, schémas, cartes, textes, références*

---

<sup>1</sup>Choppin, Alain (1948-2009) était membre fondateur de l'Association internationale de recherche sur les manuels scolaires et les médias éducatifs (IARTEM). Il était aussi maître de conférences des universités en histoire de l'éducation, Enseignant chercheur au Service d'histoire de l'éducation. CHOPPIN A. (dir.), Les Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. Les Manuels d'espagnol, Paris : INRP, 1995, 212 p. (Collection Emmanuelle)

<sup>2</sup> Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Nathan, 1998, pp.666-669.

*bibliographiques) produits spécifiquement ou issus d'une reproduction. Il adopte une démarche didactique spécifique.*<sup>1</sup>

A la lumière de toutes ces définitions, le manuel scolaire, acteur et témoin de la vie scolaire, se caractérise non seulement, par la diversité et la convergence de sa forme et de son contenu, mais aussi par son usage, en fonction des temps, des lieux, des matières enseignées, de l'âge des élèves, des objectifs des enseignants et de ceux des textes officiels.

Le manuel scolaire est l'intermédiaire privilégié entre les enjeux idéologiques et la réflexion scientifique via leurs auteurs. Il éclaire autant sur les savoirs d'une société que sur les savoirs que cette société souhaite diffuser. Puissant vecteur de transmission, il joue un rôle fondamental dans la construction de l'identité. C'est ce qui amène M. Mirkovic et K. Crawford à dire que : « *Les manuels scolaires sont des organes essentiels dans le processus de construction d'idéologies et de croyances légitimées et reflètent l'histoire, la connaissance et les valeurs considérées comme importantes par les groupes puissants dans la société* »<sup>2</sup>.

En transmettant des savoirs, le manuel scolaire propose des représentations de la société. Ces représentations peuvent être stéréotypées et être à l'origine de discrimination. Ici le mot stéréotype doit être compris dans la perspective des sciences humaines. C'est-à-dire doit être appréhendé comme « *l'image préconçue d'un sujet dans un cadre de référence donné, telle qu'elle y est habituellement admise et véhiculée* »<sup>3</sup>. C'est en quelque sorte comme le dit le journaliste américain, Walter Lippmann, « *une image dans notre tête.* »<sup>4</sup>

Ces stéréotypes qui véhiculent l'image d'une « Espagne pauvre » a une influence sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue espagnole. On allait jusqu'à se demander à quoi cela servait d'apprendre la langue d'un pays pauvre. Ce questionnement sur l'importance de l'apprentissage de la langue espagnole nous a conduit au choix du sujet : « *les représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels scolaires d'espagnol en Côte d'Ivoire de 1960 à 2007* ».

---

<sup>1</sup> [www.ensib.fr](http://www.ensib.fr); *La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives*. Lyon: Presses de l'ensib, avril 2004.

<sup>2</sup> Mirkovic Marijana, Crawford Keith, « Teaching History in Serbian and English Secondary Schools: a Cross-Cultural Analysis of Textbooks », dans *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, Vol. 3, n°2, July 2003. Disponible sur: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal6/MirkovicandCrawfordrev.pdf> (consulté le 04.02.2012)

<sup>3</sup> Bert (C.), "Les Stéréotypes", in *Sciences humaines*, n° 139, juin 2003.

<sup>4</sup> Amossy (R.), les idées reçues. *Sémiologie du stéréotype*, Paris, édit. Nathan Université, coll. Le texte, 1991, p.9.



A travers ce sujet, il s'agit pour nous de nous interroger avant tout sur les motivations institutionnelles de l'enseignement de la langue espagnole dans un pays comme la Côte d'Ivoire où la langue officielle est le français. Il s'agit aussi de savoir si ces motivations correspondent à l'image ou aux représentations de l'Espagne et des pays hispaniques dans les manuels scolaires, et si elles influencent ou pas des apprenants.

Nous avons été confortés dans notre choix d'autant plus que, les images de ces pays vont évoluer dans le temps avec le changement d'auteurs et de lieu de production. Ce changement a redonné à la langue espagnole la place qui est la sienne. C'est-à-dire, celle d'être l'expression du génie créateur du peuple espagnol.

L'intérêt de cette étude est d'analyser la vision des apprenants concernant l'Espagne et les pays hispano-américains dans l'objectif de mieux les faire connaître et déboucher sur un dialogue interculturel et une dynamique de coopération. En effet, l'enseignement des langues étrangères (LE) a toujours joué un rôle important dans les relations diplomatiques, économiques et culturelles. En tant que langues internationales, leurs apprentissages sont une ouverture sur le monde, en ce sens qu'elles sont un moyen de rapprochement entre peuples et nous offrent une autre vision du monde.

L'enseignement des langues intègre une forte dimension culturelle. La finalité de cet enseignement est de rendre possible la communication active avec d'autres locuteurs de ces langues. Or cette option dite « communicative », très majoritaire aujourd'hui, ne rend pas possible la communication en situation de vie sans partager un certain nombre de connaissances et de pratiques culturelles. Les méthodes d'enseignement ont donc développé cet aspect, de façons diverses, même si c'est souvent au titre réducteur de la « civilisation ». Ces méthodes sont mises en pratique par le biais des manuels scolaires.

Ceux-ci occupent une place particulière au sein du curriculum, en ce sens qu'ils ont une position que nous pourrions qualifier d'intermédiaire. Ils se situent entre le curriculum formel (ce qui est prescrit officiellement) et le curriculum réel (ce qui est enseigné dans les salles de classe). Le rôle des manuels scolaires consiste à proposer des lectures possibles des programmes car ils en traduisent les prescriptions en exercices, savoirs, documents. Ils sont également considérés comme des outils de travail pour les élèves et sont utilisés par les enseignants, constituant ainsi une référence voire *la* référence.

Le contenu de ces manuels n'est pas souvent contrôlé par l'institution et les prescriptions officielles y sont floues. En effet, les contenus des manuels scolaires suivent les logiques du pouvoir. Cependant, si le pouvoir à travers ceux-ci veut diriger la compréhension de la réalité qu'ils présentent de la nation et des concepts utilisés pour la désigner, le langage lui, est loin d'être un système fermé et unidirectionnel. Les sens des mots définissant la réalité environnante de l'individu, voire l'espace physique et social de sa nation, peuvent être actualisés, enrichis ou transformés par les utilisateurs du langage.

Comme le disait REMI-GIRAUD Sylvianne :

*Un mot peut bouger à l'intérieur de lui-même, dans sa polysémie, dans les frontières qui le séparent des autres mots, dans ses associations et ses affinités de sens. Plus encore que d'autres, les mots de la nation sont pris dans la diversité des situations de communication, par les acteurs du langage qui se les approprient, les retaillent, les vident ou les enrichissent, les (ré) orientent ou les détournent, les transforment ou les manipulent, les renient ou les font renaître. Plus encore que d'autres, leurs significations se retrouvent corrélées à la vie des communautés humaines, aux diverses formes et stratégies d'énonciation, aux enjeux politiques et sociaux, aux grands mouvements de la pensée et de l'histoire.<sup>1</sup>*

L'école est un système complexe qui se conduit selon ses propres règles et logiques, dans le contexte idéologique élargi de la société. La société demande au système d'enseignement de lui fournir des citoyens éduqués et formés afin qu'ils s'intègrent facilement et deviennent des participants actifs dans le milieu social, politique, économique et culturel de leur temps.

Ces finalités du système ou intentions générales se rattachant à des valeurs, à des principes, à une philosophie de l'éducation qui définissent le type d'homme et de citoyen à former, expliquent les différentes étapes de l'évolution des programmes d'enseignement en Côte d'Ivoire. De 1893 à 1960 les programmes d'enseignement eurent un caractère colonial. Ils visaient à former des cadres subalternes au service de la mère patrie. C'est-à-dire préparer psychologiquement le cadre à servir le pays colonisateur.

Après l'indépendance, ce programme va être à la nouvelle donne. Les programmes scolaires vont être dédiés à la construction nationale marquée par l'encyclopédisme et la

---

<sup>1</sup> REMI-GIRAUD (S.), « Introduction », dans REMI-GIRAUD (S.), Retat (P.), *Les mots de la nation*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1996, p. 10.

méthode traditionnelle d'enseignement qui suscite la passivité des apprenants. Cette époque fut celle des "caïmans", à l'image des élèves du lycée classique d'Abidjan. Ce système d'enseignement va montrer ses limites à partir de 1975 et déboucher sur une loi de réforme de l'enseignement en 1977.

De 1977 à 1995 des programmes rénovés seront basés sur la méthode active. L'apprenant va être au centre du processus de l'enseignement. Pendant cette période, l'on note une réduction du gigantisme des programmes. A partir de 1995 les programmes scolaires ivoiriens vont être des programmes de souveraineté. Depuis cette date, la Côte d'Ivoire sera au centre de l'enseignement.

Les contenus des programmes que le système d'enseignement s'efforce de transmettre sont à la fois des informations scientifiques et des valeurs que l'on désire inculquer dans l'âme de la génération entrée sous l'action éducative. Même si les contenus scientifiques de ces programmes traversent les générations, les valeurs qui leurs sont associées, varient avec les idéologies du présent qu'elles doivent soutenir et reproduire.

Tout système d'enseignement change au fil du temps, d'une part à cause des lois et des réformes promues, et d'autre part du fait des nouvelles conceptions sur la mission de l'école. Vue comme moteur de la mobilité sociale, comme cadre de la reproduction sociale ou, contrairement, comme cadre de la réduction des différences entre les classes sociales, l'école a eu depuis toujours parmi ses objectifs, la construction de l'esprit nationaliste des apprenants.

L'école participe activement à cette démarche par les instruments dont elle dispose. Parmi ceux-ci, les "mots de l'institution" qui arrivent à l'âme des enfants par l'intermédiaire des documents scolaires (des programmes scolaires, des manuels scolaires, des guides d'accompagnement) et des enseignants. La perception de soi-même et des autres, les attitudes face aux autres, les valeurs, bref tout ce qui forme l'identité de l'individu, sont fortement influencées par les discours promus dans les institutions scolaires qui varient avec le niveau et avec le porteur du message.

Ces discours promus, au niveau des manuels scolaires, varient aussi avec les logiques pédagogique, éditoriale et commerciale. Au plan pédagogique, elle est liée à la finalité des manuels. Au plan éditorial, elle est due aux contraintes de la mise en documents des savoirs et aux objectifs commerciaux.

Les manuels scolaires deviennent alors des objets d'interaction sociale à l'aune desquels les acteurs poursuivent des intérêts divers. Les auteurs des manuels interprètent les programmes, ils organisent des discours avec leurs propres ressources, ils présentent des connaissances, des exercices, des méthodes, des documents, des illustrations pour être applicables en classe.

En effet, les auteurs de manuels (professeurs de terrain, inspecteurs, universitaires...) sélectionnent des contenus, des savoirs et les agencent. Les manuels scolaires sont donc des documents socialement construits.

Les manuels scolaires destinés à l'enseignement de la langue espagnole en Côte d'Ivoire ne sont donc pas que de simples manuels d'apprentissage de la langue. Ils sont aussi des supports de vulgarisation de l'histoire, des réalités sociopolitiques et culturelles de l'Espagne et de l'Amérique hispanique à partir du regard de l'autre (auteurs français et auteurs africains<sup>1</sup>). Même si les documents qu'ils sélectionnent ont la plupart pour auteurs des Espagnols ou les Hispano-américains, le choix de ceux-ci se fait selon l'image et la représentation qu'ils ont de ces pays. Les manuels scolaires sont un des lieux de discours où se saisit le mieux ce jeu des représentations telles qu'elles furent construites au cours de l'histoire de la Côte d'Ivoire.

A partir de 1995, la Côte d'Ivoire consciente de ce jeu de représentation va, comme la plupart des pays de la région, produire elle-même ses manuels scolaires pour l'apprentissage/enseignement de la langue espagnole. Désormais, l'Espagne et l'Amérique hispanique ne seront plus vues dans la perspective des auteurs français mais à partir de celle des auteurs africains.

L'un des lieux d'émergence, de propagation d'images et de représentations de l'identité est donc l'école. L'identité est une construction complexe ressortie à l'action continue et concertée des agents de socialisation. Parmi eux, le système d'enseignement ou l'école occupe une place de choix, contribuant par le discours promu au façonnement des images et des sentiments que les citoyens se construisent d'eux-mêmes et l'espace national. C'est ce qui amène Lipiansky à dire que : « *L'identité est en elle-même d'abord un phénomène subjectif ;*

---

<sup>1</sup> Nous disons auteurs africains parce que les manuels *Horizontes* ne portent pas de nom d'auteurs mais dans nos interviews il en ressort que ce sont des inspecteurs de l'enseignement secondaire de Côte d'Ivoire qui en sont les auteurs. Cette situation serait due au fait que les manuels sont utilisés dans des pays africains comme le Cameroun, le Togo, le Sénégal et le Bénin. Nous signalons que dans notre étude, nous utilisons *Horizontes* pour désigner le nom de la collection et *Horizontes* le manuel.

*elle est avant tout, une image de soi, à la fois représentation et sentiment. Elle appartient moins au champ de la réalité qu'à celui des représentations sociales, du mythe, de l'idéologie »<sup>1</sup>.*

Les manuels scolaires, instruments idéologiques de socialisation, sont à la fois les lieux d'expression de l'identité, de l'altérité et acteur de changement ou de conservation des représentations des valeurs, des références nationales, religieuses, ethniques, linguistiques et idéologiques. En d'autres termes le manuel scolaire, moyen d'enseignement encore incontournable, est un élément important pour la construction des savoirs et des représentations chez les apprenants et les enseignants.

A cet effet, l'étude va consister à l'analyse d'un échantillon de onze manuels d'espagnol de différents niveaux d'enseignement et de différentes éditions à savoir :

- *Pueblo I, Pueblo II, Caminos del idioma Troisième, Sol y sombra Seconde, Cambios Premières, Cambios Terminales*. Ces manuels sont ceux qui ont été véritablement utilisés sur toute l'étendue du territoire ivoirien (dans toutes les écoles). Cependant, il faut savoir que de nombreux manuels de la grande production de manuels d'espagnol d'origine française étaient présents sur le marché.

- et les livres de texte commun à l'enseignant et à l'élève *Horizontes Quatrième, Horizontes Troisième, Horizontes Seconde, Horizontes Premières, Horizontes Terminales* dans la collection Horizontes.

Nous avons analysé des manuels scolaires d'espagnol pour débutants (premier cycle), car ils constituent leur premier contact avec la langue et les cultures du monde hispanique. Mais aussi l'analyse a concerné les manuels pour les apprenants du second cycle pour voir l'évolution du contenu de ces derniers. Les manuels d'avant la collection Horizontes sont ceux élaborés en France. Ils sont unanimes sur une certaine vision de l'Espagne et de l'Amérique hispanique. Ce sont aussi les manuels utilisés sur toute l'étendue du territoire ivoirien. Ces manuels d'origine française sont issus de trois différentes maisons d'édition (Armand Colin, Didier et Bordas). Chez Bordas, c'est le manuel "Sol y Sombra" de la classe de seconde, puis le manuel "Cambios" de la classe de Première et de Terminale. Chez Armand Colin, nous avons le manuel

---

<sup>1</sup>Lipiansky Edmond Marc, *L'identité française. Représentations, mythes, idéologies*, La Garenne-Colombes, Editions de l'Espace européen, 1991, p. 3.

"Pueblo I" de la classe de quatrième et "Pueblo II" de la classe de troisième. Au niveau de l'édition Didier, il y a le manuel "Camino del idioma" de la classe de troisième.

Les manuels de la collection Horizontes élaborés par les africains sont en usage dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire depuis 1997. Ces manuels marquent une rupture avec les premiers. Cette rupture s'observe à travers les changements d'auteurs, de finalités et de contenu en rapport avec la question de souveraineté. Il s'agira non seulement de former les apprenants selon les objectifs de l'Etat ivoirien mais aussi pour qu'ils soient compétitifs à la fois au niveau national et international.

Sorte de réceptacle et miroir de la connaissance à un moment donné, les manuels constituent le relais, le moyen de transmission d'un savoir. Ils ont pour vocation d'éduquer / de former. Ils sont considérés *a priori* comme exempts de toute erreur par le lecteur. Choppin considère qu'ils remplissent quatre fonctions que nous avons pu observer au cours de notre étude:

- Fonction « référentielle »: sorte de traduction fidèle du programme ou interprétation de celui-ci.

- Fonction instrumentale : mise en œuvre de méthodes d'apprentissage.

- Fonction idéologique et culturelle (vecteur de la langue et culture nationale, instrument de la construction identitaire...).

- Fonction documentaire : face à un choix de documents écrits ou iconiques, l'élève est censé acquérir un esprit critique.

Dans l'ensemble des manuels de notre étude, nous avons recensé une grande diversité de documents en relation avec l'abondance et la richesse des thèmes abordés. Ces documents écrits et iconographiques sont de nature différente. Le manuel n'étant pas uniquement du texte mais aussi de l'iconographie (images, dessins, photos, tableaux, schémas, etc.). On y trouve aussi bien des articles de journaux ou de revues, des transpositions d'interviews, des poèmes et des chansons, des extraits de romans ou d'ouvrages d'information (essais économiques et historiques) que des extraits de films ou de théâtre, des bandes dessinées, des publicités, des cartes, des photographies et des tableaux d'art.

Les photographies sont en relation avec la géographie physique et humaine. La géographie physique montre la spécificité et le côté exotique de l'Espagne et de l'Amérique hispanique. Elle présente aussi leur découpage géopolitique, c'est-à-dire les communautés autonomes pour l'Espagne et les limites territoriales pour les pays de l'Amérique hispanique. Quant à la géographie humaine, elle présente les différents peuples d'Espagne et d'Amérique hispanique, et avec eux les problèmes des minorités. Parmi celles-ci, les gitans et les émigrés pour l'Espagne, les noirs et les indiens pour l'Amérique hispanique.

Les manuels accordent une place particulière au tourisme, aux coutumes et aux problèmes de société. Les auteurs des manuels montrent les traits particuliers et certains clichés de la société contemporaine espagnole : les fêtes, les traditions, le folklore, la gastronomie et les comportements des nouvelles générations (cigarettes, la boisson, etc.). Les faits marquants retenus dans les manuels pour caractériser le XX<sup>ème</sup> siècle sont : la seconde République, la guerre civile, le franquisme, le retour à la démocratie et enfin tous les enjeux de 1992<sup>1</sup>.

D'autres sujets concernent des phénomènes sociologiques spécifiques au cours des dernières décennies: la vision critique de la société de consommation, les médias, le sport, l'écologie, le retour aux valeurs traditionnelles au sein de la famille, l'évolution du statut de la femme et l'évolution technologique.

À côté de ceux-ci, on distingue des hommes politiques, des artistes et des personnages historiques. Au niveau des hommes politiques, nous avons Che Guevara, Salvador Allende, Fidel Castro pour l'Amérique hispanique, Francisco Franco et la figure emblématique du roi Juan Carlos pour l'Espagne.

Au niveau artistique, on a à la fois des tableaux de peintres et des textes d'écrivains de renom. Nous avons des tableaux des peintres hispano-américains très célèbres dont : Diego Rivera, Frida Kahlo, David Alfaro Siqueiros, Laime Mantilla, etc. En Espagne, les tableaux des grands maîtres comme El Greco, Diego Velázquez, Picasso, Salvador Dalí,...

Au plan littéraire, les auteurs espagnols sont ceux du siècle d'or, de la "*génération 98*", de la "*génération 27*", de la "*génération 36*" et des auteurs contemporains. Ceux de l'Amérique

---

<sup>1</sup> La célébration du 500<sup>e</sup> anniversaire de la découverte de l'Amérique, la célébration des Jeux Olympiques de Barcelone.

hispanique apparaissent à travers divers courants littéraires dont le réalisme magique, l'indianisme, l'indigénisme, ...

Au niveau des personnages historiques, on distingue les conquistadores Hernán Cortés et Francisco Pizarro, les indépendantistes tels que Miguel Hidalgo, Bolivar et Sucre pour l'Amérique hispanique, et Napoléon Bonaparte, Joseph Bonaparte en Espagne dans la guerre d'indépendance.

**La méthodologie de recherche** se structure en deux grandes parties : la technique de collecte et la méthode d'analyse. La technique de collecte comprend trois sections :

- la recherche documentaire. Nos sources sont les sites Internet, les bibliothèques des Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MERS), Ministère de l'Enseignement National et de la Formation de Base (MENFB), les bibliothèques universitaires et les archives de certaines institutions universitaires. A l'aide d'une grille documentaire, nous avons collecté les informations<sup>1</sup>. L'objet de la recherche est de renseigner le système éducatif ivoirien, la place de l'espagnol dans ce système et ses acteurs.

- l'identification et le recensement d'un corpus de manuels scolaires pour l'enseignement de l'espagnol.

- l'entretien avec les auteurs des manuels *Horizontes* à l'aide d'un guide d'entretien semi-dirigé<sup>2</sup>, et avec les enseignants et les élèves à l'aide de questionnaires<sup>3</sup>. Il nous a permis de connaître leurs opinions sur les manuels et leur utilisation dans le système éducatif.

La méthode d'analyse est subdivisée en quatre parties : l'analyse de contenu, la typologie ou la classification, la méthode d'analyse statistique et la méthode descriptive.

L'analyse de contenu nous a permis d'étudier la structure et le discours de chaque manuel. Elle nous a également permis le comptage des documents textes et des documents iconographiques. Quant à la typologie ou à la classification, elle nous a permis de classer les auteurs en fonction de leur origine et en fonction de la nature de leurs documents. La méthode d'analyse statistique quant à elle, à consister à l'analyse des données quantitatives relatives à

---

<sup>1</sup> Voir annexe II, p.360.

<sup>2</sup> Voir annexe V, p.363.

<sup>3</sup> Voir annexe V, p.363.



la répartition des documents textes et de l'iconographie aussi bien dans les manuels français que dans les manuels *Horizontes*.

Avec la méthodologie descriptive, nous avons décrit le système éducatif et son fonctionnement. Nous avons également décrit la place de l'espagnol en rapport avec les autres langues étudiées dans le système. Avec cette méthode, nous avons aussi décrit les acteurs du système, leur rôle et leurs rapports interactifs afin de déceler les problèmes dudit système.

**La revue de littérature** a permis de constater que de nombreux travaux ont été effectués sur les manuels scolaires en Côte d'Ivoire. Il y a entre autres le travail de Issiaka Doumbia (2003) *Les manuels d'anglais dans le système scolaire : évolutions et perspectives*<sup>1</sup> et Georgette Odi Assamoi (1977) *L'enseignement de l'anglais en Côte d'Ivoire de 1946 à 1977*<sup>2</sup>.

Au niveau de la langue espagnole, les travaux effectués sur les manuels d'espagnol sont peu nombreux. On peut faire référence à celui de Hervé Koffi Konan (2003) *La politique de diffusion de l'espagnol en Côte d'Ivoire 1960 à 2003*<sup>3</sup>. Ce travail présente plusieurs aspects spécifiques :

Il fait d'une part, une analyse des moyens (humains, didactiques, médiatiques) mis en place pour la diffusion de la langue espagnole dans le monde en général et en Côte d'Ivoire en particulier. D'autre part, il présente les différents acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue espagnole en Côte d'Ivoire de 1960 à 2003. Outre ces deux aspects, on note une vision panoramique de la place accordée à cette langue dans le système éducatif ivoirien.

Ce dernier aspect met en relief les difficultés que rencontrent les apprenants et les enseignants. Il propose des solutions pour l'amélioration de l'enseignement de la langue espagnole en Côte d'Ivoire, de même que des opportunités de travail dans divers domaines tels que la diplomatie, la traduction, l'interprétariat, la linguistique, etc. Le travail d'Hervé Konan est la première ébauche d'étude sur les manuels scolaires d'espagnol utilisés dans l'enseignement secondaire en Côte d'Ivoire.

---

<sup>1</sup>Doumbia Issiaka, *Les manuels d'anglais dans le système scolaire : évolutions et perspectives*, Université Michel de Montaigne, Bordeaux 3, Bordeaux, 2003.

<sup>2</sup>Assamoi Georgette Odi, *L'enseignement de l'anglais en Côte d'Ivoire de 1946 à 1977*, Thèse d'Etat, Paris III, Ronéo, 1978.

<sup>3</sup>Koffi Konan Hervé, *La politique de diffusion de l'espagnol en Côte d'Ivoire 1960 à 2003*, université de Cocody d'Abidjan, 2003.

Cette revue de littérature nous a permis de constater la quasi-inexistence d'étude sur l'enseignement de la langue espagnole d'une manière générale et singulièrement sur les manuels scolaires d'espagnol en Côte d'Ivoire. Cela justifie le choix de ce sujet qui est spécifique en ce sens qu'il étudie non seulement les manuels scolaires d'espagnol en Côte d'Ivoire mais aussi les représentations de l'Espagne et des pays de l'Amérique hispanique à l'intérieur de ceux-ci en rapport avec l'évolution des finalités du système éducatif ivoirien entre 1960 et 2007.

Pour cette étude, un travail similaire a attiré notre attention : la thèse intitulée *Les manuels d'espagnols et l'enseignement de la civilisation (1986-1995) : discours et savoirs scolaires dans le second cycle* réalisée en 1999 par Jocelyne Lebras<sup>1</sup>. Ce travail qui aborde certains aspects du nôtre va nous servir de document de base. Dans celui-ci, l'auteur fait d'abord une étude quantitative des différents supports pédagogiques afin de dégager leur importance relative par rapport à l'ensemble. Ensuite, elle réalise une étude qualitative des différents genres et dresse la liste des auteurs les plus représentatifs en fonction de la génération ou du mouvement littéraire.

Elle procède de façon identique pour l'Amérique hispanique par l'analyse quantitative et qualitative de textes de penseurs et historiens, de romanciers indigénistes, d'extraits en rapport avec la révolution mexicaine, le boom des années 60 et 70 avec le réalisme magique, la littérature engagée et enfin les orientations récentes. Elle met aussi en évidence les grandes figures par pays et par époque afin de dresser une vue d'ensemble aussi complète que possible. De la même manière, Lebras fait des études statistiques pour les autres documents, spécialement pour la presse, afin de dégager les orientations politiques et idéologiques de cette génération d'auteurs de supports pédagogiques.

Le travail de Jocelyne Lebras nous a été utile à plusieurs titres. D'une part, il nous a donné une meilleure orientation bibliographique. D'autre part, nous nous sommes inspirés de sa méthode de travail. Cette méthode nous a permis de faire l'étude statistique des auteurs des documents dans les manuels, des documents textes et iconographiques, et de les interpréter dans le cadre de notre étude.

---

<sup>1</sup> Lebras Jocelyn, (1999) *les manuels d'espagnols et l'enseignement de la civilisation (1986-1995) : discours et savoirs scolaires dans le second cycle*, Université de Rennes.

Cependant, une autre investigation bien que faite sur les manuels scolaires en Espagne est une source de nombreuses informations relative à notre étude<sup>1</sup>. La thèse de doctorat de Yao N'Guetta analyse les différentes idéologies dans les manuels en Espagne sur deux époques différentes dans le temps et selon surtout les idéologies (dictature et démocratie).

En dehors du manque d'étude dans le cadre particulier des manuels scolaires d'espagnol en Côte d'Ivoire, l'étude des manuels scolaires est de plus en plus d'actualité. Elle a commencé à attirer l'attention des historiens de l'éducation de divers pays. En Espagne par exemple, l'étude des manuels scolaires a débuté dans les années 90 au Département d'Histoire de l'Education et Education Comparée de l'Université Nationale d'Education à Distance (UNED) : « *Au cours de ces dernières années, des chercheurs espagnols ont commencé à se pencher sur ce sujet et d'importants travaux afférents aux livres scolaires de lecture ou aux manuels utilisés dans diverses disciplines (littérature, histoire, géographie, etc.) ont été publiés* »<sup>2</sup>.

Le Centre Interuniversitaire de Recherche sur l'Éducation et la Culture dans le Monde Ibérique et Ibéro-Américain (CIREMIA) de l'Université François-Rabelais de Tours, à défaut d'étudier les manuels scolaires, s'est engagé un temps dans un programme de recherche intitulé *Stéréotypes culturels et constructions identitaires*. C'est dans ce vaste chantier de l'éducation et de la culture que s'inscrit notre sujet car comme le disait Alain Choppin : « *Les manuels scolaires peuvent être étudiés sous divers angles, puisqu'ils sont en même temps des produits de consommation, un support de connaissances scolaires, des vecteurs idéologiques, culturels et des instruments pédagogiques* »<sup>3</sup>.

En effet, le manuel scolaire est un personnage si familier du théâtre de la classe, un outil si usuel qu'on oublie parfois de réfléchir à sa nature et à sa fonction. Et pourtant, il a un impact idéologique considérable sur l'apprenant, voire sur l'enseignant, étant donné qu'il influence la vision de soi et du monde. D'où vient notre intérêt pour cette étude des représentations de soi et des autres.

---

<sup>1</sup>YAO N'guetta, (1987), Discours et idéologie des manuels scolaires en Espagne : du franquisme à la démocratie. Thèse pour le doctorat de 3<sup>e</sup> cycle sous la direction de Jean-François Botrel, Université de Haute Bretagne, Rennes, Tome I et II.

<sup>2</sup>PUELLES de (B.M.) et TIANA Ferrer Alejandro, « *les manuels scolaire dans l'Espagne contemporaine* » in *Histoire de l'éducation* – n° 78, mai 1998, Service d'histoire de l'éducation, LN.R.P. U.N.E.D., Madrid

<sup>3</sup> Choppin Alain, (1992), *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, Paris, Hachette, pp. 18-20.

Cependant, de nombreuses difficultés vont jaloner notre parcours. On peut citer entre autres le refus de certains responsables de l'éducation de nous permettre d'accéder à certaines données et à certaines informations. Ce refus était parfois dû à l'absence d'archives. A cette première difficulté s'ajoutent la lourdeur administrative et la situation sociopolitique en Côte d'Ivoire. Cette crise a entraîné des fermetures intempestives des bibliothèques qui ont eu pour conséquence le non-respect de notre chronogramme.

A ce non-respect du chronogramme, a aussi participé les multiples refus de visa pour des séjours d'études en France. Pour contourner ces difficultés, nous avons été amené à passer par l'Espagne pour rencontrer notre directeur de thèse dans le cadre de notre étude et à communiquer par l'internet.

**Ce travail est subdivisé en trois grandes parties précédées de généralités sur la Côte d'Ivoire.**

Les généralités sur la Côte d'Ivoire donnent des informations relatives au pays où s'effectue l'étude.

**La première partie** traite des généralités sur le système éducatif ivoirien et l'enseignement de la langue espagnole en Côte d'Ivoire. Dans cette partie, il s'agit de faire une brève présentation du système. Nous mettons en relief non seulement la place accordée à l'enseignement des langues étrangères et singulièrement à la langue espagnole mais aussi les problèmes rencontrés par les apprenants et les enseignants ainsi que des solutions pour y remédier. Cette partie s'achève par une étude panoramique des acteurs institutionnels, scolaires et des partenaires du système éducatif ivoirien.

**Dans la deuxième partie**, nous présentons la structure et le contenu des manuels d'espagnol à travers la typologie des supports. Cette partie étudie la place accordée à l'Espagne et à l'Amérique hispanique dans les manuels scolaires d'espagnol par une étude quantitative des supports textes et des iconographies. Elle étudie en outre celle occupée par l'Espagne et l'Amérique hispanique dans les programmes d'enseignement. Enfin, elle analyse le type de connaissance que l'enseignant et l'apprenant ont de l'Espagne et de l'Amérique hispanique. Dans cette partie, l'apparition de l'Afrique dans les manuels *Horizontes* sera aussi étudiée à travers les différentes représentations politiques, historiques, littéraires et culturelles. L'absence de l'Afrique dans les manuels français sera analysée.

**Et la troisième partie** est consacrée à une présentation analysée des différentes représentations (géographiques, culturelles, historiques, littéraires) de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels scolaires d'espagnol conçu par les français et ceux d'auteurs africains. Elle compare les manuels d'auteurs français à ceux d'auteurs africains afin de mettre en relief les différences et les ressemblances. Cette comparaison dégage de nouvelles perspectives dans le cadre de l'amélioration non seulement des manuels d'espagnol mais aussi de la vision de l'enseignant et de l'apprenant par rapport à l'Espagne et à l'Amérique hispanique.

**Les résultats de la recherche** pourraient être applicables :

- dans la pratique d'enseignement - apprentissage des langues au collège et au lycée ;
- dans le perfectionnement du programme de langues vivantes pour les classes de collège et lycée spécialement la langue espagnole ;
- à la conception des manuels, guides et projets didactiques dans le contexte des stratégies didactiques communicatives d'enseignement – apprentissage ;
- à l'écriture de nouveaux manuels pour l'enseignement – apprentissage de l'espagnol.
- à la réédition de la collection Horizontes.

Avant l'exposition des résultats, identifions au préalable le système éducatif dans lequel l'étude est menée. À quoi se résume son histoire ? Quels sont les acteurs dudit système ? Quelles sont les langues qui coexistent dans ce système et quelles relations existent entre elles ? Quelle est l'histoire de la langue espagnole dans ce système ?

Pour répondre à toutes ces questions nous présenterons d'abord le lieu d'investigation qui se résume quelques lignes sur l'histoire et la géographie, des données politiques, démographiques, économiques et littéraires de ce pays.

# GENERALITES SUR LA CÔTE D'IVOIRE

## 1- HISTOIRE SOMMAIRE DE LA CÔTE D'IVOIRE<sup>1</sup>

L'histoire de la Côte d'Ivoire antérieure aux premiers contacts avec les Européens serait quasiment inconnue du grand public aussi bien en Côte d'Ivoire qu'en France. Les premiers contacts restèrent limités avec seulement quelques missionnaires européens au XVI<sup>e</sup> siècle. Une culture néolithique existait, mais mal connue à cause d'un manque de découvertes archéologiques.

A l'initiative du prince Henri le navigateur, les portugais João de Santarém et Pedro Escobar atteignent le littoral ivoirien en 1470-1471. Jusqu'à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, les seuls européens présents sur le littoral sont portugais et ils seront rejoints à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle par les hollandais puis au XVII<sup>e</sup> par les français et les anglais. Ces européens ont des rapports religieux, parfois politiques, mais surtout commerciaux avec les populations.

Dans son ambition d'établir et de conforter sa puissance économique, la France se lance dans la conquête de l'Afrique avec la campagne d'Algérie entre 1830 et 1847. Cette conquête aboutit à la colonisation d'une majeure partie de l'Afrique occidentale et équatoriale. En Côte d'Ivoire, l'installation de l'autorité française est préparée par la signature de divers traités de protectorat, l'installation de comptoirs mais surtout par des missions d'exploration.

La Côte d'Ivoire devient officiellement une colonie française le 10 mars 1893. Le capitaine Binger fut le premier gouverneur et la capitale était alors Grand-Bassam. Binger commença une campagne contre Samory Touré, un chef guerrier malinké Guinéen qui dura jusqu'en 1904 date à laquelle ce dernier sera fait prisonnier. De 1904 à 1958, le pays est inclus dans la Fédération de l'Ouest Africain ou Afrique Occidentale Française (AOF). C'était une colonie pendant la Troisième République en France. Jusqu'à la période suivant la Seconde Guerre Mondiale, les affaires gouvernementales sont caractérisées par l'association qui faisait des habitants des colonies des sujets français sans droit de représentation. La capitale est Bingerville de 1900 jusqu'en 1933, puis Abidjan depuis 1933.

La conférence de Brazzaville en 1944, la première assemblée constituante de 1946, et la gratitude de la France pour la loyauté des Africains pendant la Deuxième Guerre mondiale

---

<sup>1</sup>Voir Raymond Borremans, *Le grand dictionnaire encyclopédique de la Côte d'Ivoire*, vol. 6, Abidjan, Nouvelles éditions africaines, 1986-2004, 2112 p ; Gabriel Rougerie, *L'Encyclopédie générale de la Côte d'Ivoire : le milieu et l'histoire*, Abidjan, Paris, Nouvelles éditions africaines, 1978. Jean Noël Loucou, *Côte d'Ivoire : les résistances à la conquête coloniale*, Abidjan, Éditions CERAP, 2007, 150 p.

poussèrent à des réformes à partir de 1946. La citoyenneté française fut accordée aux sujets africains, le droit de s'organiser politiquement leur fut reconnu, et le travail forcé fut aboli par la loi du 11 avril 1946, proposée par Félix Houphouët-Boigny [1905-1993]<sup>1</sup>. En 1956, la loi-cadre de réforme de l'outre-mer décida le transfert de nombreux pouvoirs de Paris vers des autorités locales et une plus grande uniformisation des conditions de vote.



En décembre 1958, la Côte d'Ivoire devient une république autonome par le référendum qui crée la Communauté française entre la France et ses anciennes colonies. Elle est alors dirigée par un premier ministre, Auguste Denise [1906-1991], auquel succèdera Félix Houphouët-Boigny en avril 1959. Avec cette autonomie, la Côte d'Ivoire ne devait plus partager ses richesses avec les autres colonies pauvres du Sahel et le budget de l'administration ivoirienne augmenta.

Le 7 août 1960, l'indépendance prend effet et Félix Houphouët-Boigny en devient le président fondateur et la capitale demeure Abidjan<sup>2</sup>. Le pays reste cependant très lié à la France. Le 21 mars 1983 Yamoussoukro devient la capitale politique et administrative de Côte d'Ivoire.

<sup>1</sup> Loi N° 46-645 du 11 avril 1946 tendant à la suppression du travail forcé dans les territoires d'outre-mer.

<sup>2</sup> Loi n°60-356 du 3 novembre 1960 portant constitution de la République de Côte d'Ivoire, (*Journal Officiel de la République de Côte d'Ivoire*, Abidjan, n°58, numéro spécial du 6-XI-1960).



## 2- DONNEES GEOGRAPHIQUES, DEMOGRAPHIQUES, LINGUISTIQUES ET RELIGIEUSES<sup>1</sup>

La République de Côte d'Ivoire est un pays d'Afrique Occidentale, membre de l'Union Africaine. D'une superficie de 322 462 km<sup>2</sup>, elle est limitée au Nord par le Mali et le Burkina Faso, à l'Ouest par le Liberia et la Guinée, à l'Est par le Ghana et au Sud par l'Océan Atlantique. Le territoire ivoirien était divisé en dix-neuf régions qui sont la région des lagunes, la région du sud-Comoé, la région du moyen-Comoé, la région de l'Agnéby, la région du haut-Sassandra, la région du bas-Sassandra, la région de la vallée du Bandama, la région du sud-Bandama, la région du Bafing, la région du Fromager, la région de la Marahoué, la région du Worodougou, la région du Denguélé, la région du Zanzan, la région du N'Zi-Comoé, la région des savanes, la région du moyen-Cavally, la région des montagnes, et la région des lacs.



Source : <http://www.izf.net/upload/documentation/cartes/supercartes/cotedivoire.png>

Mais depuis 2011, la Côte d'Ivoire comprend désormais 30 régions et 2 districts. Ces différentes régions sont la région de l'Agneby-Tiassa, la région du Bafing, la région du Bagoué, la région du Bélier, la région du Béré, la région du Boukani, la région du Cavally, la région du

<sup>1</sup> Voir Gerhard J. Bellinger, *Encyclopédie des religions* (préface de Pierre Chaunu), Librairie générale française, Paris, coll. « Le Livre de poche », 2000, 804 p. ; Alfred-Louis de Prémarre, *Les fondations de l'islam, entre écriture et histoire*, Paris, Seuil, 2002, 522 p. ; Patrick Leverage, *Géopolitique du catholicisme*, Paris, éditions Ellipses, 2007.

Folon, la région du Gbêkê, la région du Gbôklé, la région du Gôh, la région du Gontougo, la région des Grands Ponts, la région du Guemon, la région du Hambol, la région du Haut-Sassandra, la région du Iffou, la région de l'Indénié-Djuablin, la région du Kabadougou, la région du Lôh-Djiboua, la région de la Marahoué, la région de la Mé, la région du Nawa, la région du Nzi, la région du Poro, la région de San-Pedro, la région du Sud-Comoé, la région du Tchologo, la région du Tomkpi et la région du Worodougou. Quant aux 2 districts, ce sont le District Autonome d'Abidjan et le District autonome de Yamoussoukro.<sup>1</sup> Les divisions administratives de la Côte d'Ivoire sont sans cesse changées. Les dernières mutations effectuées nous donnent douze districts, trente-et-une régions, cent-sept départements, cinq-cent-dix sous-préfectures, cent quatre-vingt-dix-sept communes et huit milles villages.



La population ivoirienne, dénombrée à 15 366 672 habitants en 1998<sup>2</sup>, est estimée à 19.997. 000 habitants en 2009 soit une augmentation de 4.630.328 et environ 0,30% en dix

<sup>1</sup> Fraternité-Matin n° 14066 des 15et 16-10-2011, pp.17-19.

<sup>2</sup>Côte d'Ivoire Institut National de Statistique (INS) : *Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 1998 (RGPH), Vol V : Situation démographique nationale, tome 2 : synthèses des principaux résultats*, 160 p.

ans<sup>1</sup>. Cette population ivoirienne, comme dans la quasi-totalité des pays en développement, connaît une croissance rapide. Cet accroissement rapide est en partie imputable à l'immigration continue de populations étrangères.

Le recensement général effectué en 1998 révèle en effet un taux d'étrangers de 26%, soit plus du quart de la population totale. Ces immigrés, en quête de mieux-être, sont attirés par le développement économique rapide et la stabilité sociale et politique que connaissait le pays avant le début des crises sociopolitiques et militaires. Ils proviennent majoritairement des pays voisins membres de la Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO). Malgré la crise sociopolitique de 2002, le pays compte encore en 2008 de nombreux étrangers originaires de la CEDEAO dont des Burkinabés, des Maliens, des Guinéens, des Sénégalais, des Libériens et des Ghanéens.

À ceux-ci s'ajoutent les Libano-Syriens essentiellement commerçants, quelquefois industriels, des Asiatiques et des Européens. Le pourcentage d'étrangers naturalisés est de 0,6%.

La Côte d'Ivoire est une véritable mosaïque ethnique et sur le plan linguistique, le pays offre une aussi grande diversité. On dénombre environ une soixantaine d'ethnies regroupées en cinq grands groupes ethniques : les Akans, les Krous, les Gours, les Mandés du Nord et les Mandés du Sud.

La politique linguistique écrite de la Côte d'Ivoire a toujours tenu essentiellement à l'article 1 de la Constitution de 1963 : « La langue officielle est le français ». Cette disposition signifie que le français est la langue de la Présidence de la République, de l'Assemblée nationale, de l'Administration publique, des tribunaux de justice, de l'enseignement à tous les niveaux (primaire, secondaire, technique et professionnel, universitaire), des forces policières et des forces armées, de l'affichage et des médias. Depuis 1977, une loi portant sur la réforme de l'enseignement a été adoptée par le Parlement. Voici ce que stipulaient les articles 67 et 68 :

*« L'introduction des langues nationales dans l'enseignement officiel doit être conçue comme un facteur d'unité nationale et de revalorisation du patrimoine culturel ivoirien. L'Institut de linguistique appliquée est chargé de préparer l'introduction des langues nationales dans l'enseignement, notamment par leur description, leur codification,*

---

<sup>1</sup>Central intelligence agency, the world factbook, Côte d'Ivoire, Modèle:Http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMTendanceStatPays?langue=fr&codePays=CIV&codeTheme=1&codeTheme2=1&codeStat=SP.POP.TOTL&codeStat2=x.

*l'identification et la consignation de leurs grammaires et lexiques, l'élaboration de manuels scolaires et le développement des productions littéraires garantissant leur caractère culturel »<sup>1</sup>.*

Par ailleurs, la loi n° 95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'enseignement prescrivait cette disposition au sujet des langues nationales dans son article 3 : « *L'enseignement des langues nationales, les enseignements artistiques, les enseignements technologiques et les activités manuelles, l'éducation physique et sportive concourent à la formation des citoyens* »<sup>2</sup>.

Malgré les nombreux travaux exécutés en vue de la promotion des langues ivoiriennes, aucun décret de mise en application n'a encore été promulgué à ce jour. À l'exception de deux projets d'introduction des langues ivoiriennes dans l'enseignement primaire dans 11 écoles du pays, toutes les écoles ivoiriennes fonctionnent uniquement en français.

En outre, le pays est caractérisé par une diversité religieuse. Les religions les plus pratiquées par les populations en Côte d'Ivoire sont l'islam (38 %), le christianisme et en particulier le catholicisme (22 %) et le protestantisme (5,5 %). Les autres habitants sont attachés aux religions traditionnelles (17 %), qui, au demeurant, influencent plus ou moins fortement les autres croyances.

L'islam et le christianisme sont pratiqués dans une variété de formes dans tout le pays. La religion musulmane est connue et pratiquée dans l'extrême nord du pays depuis environ sept siècles. Sa pratique s'est étendue aux autres régions du pays en passant par l'Est et le Centre-est où l'on y compte de nombreux adeptes. Cependant, la majorité des populations du Nord en l'occurrence les sénoufos sont soit animistes soit chrétiens. Les missionnaires chrétiens sont, pour leur part, arrivés sur le littoral ivoirien au XVII<sup>ème</sup> siècle. Ainsi depuis le littoral, la pratique du christianisme s'est propagée sur toute l'étendue du territoire ivoirien.

Les fêtes chrétiennes et les célébrations musulmanes sont librement organisées par les adeptes de ces religions et reconnues par tous. La tolérance est l'attitude générale envers la pratique de la religion et les communautés religieuses coexistent en général pacifiquement. Cette tolérance religieuse fait également partie de la pratique des pouvoirs publics. La Côte d'Ivoire est certes un Etat laïc mais des fonctionnaires sont souvent désignés pour représenter

---

<sup>1</sup>J.O.R.C.I., n°50, 21-XI-1977, numéro spécial, p. 2265.

<sup>2</sup>Loi n° 95-696 du 7 septembre 1995, J.O.R.C.I., n° 50, 30-XI-1995, p. 1001.

l'État à des cérémonies religieuses et certaines écoles confessionnelles reçoivent encore des aides financières de l'État.

### **3- DONNEES POLITIQUES <sup>1</sup>**

À partir de 1945 en Côte d'Ivoire comme dans toutes les colonies françaises d'Afrique, la vie politique s'organise en prenant appui sur la Conférence de Brazzaville. Les Ivoiriens participent à leurs premières élections municipales et législatives, les territoires d'outre-mer devant désormais, par décision de l'autorité coloniale, être représentés à l'Assemblée nationale constituante française. Félix Houphouët-Boigny se porte candidat en Côte d'Ivoire et est élu député au deuxième tour le 4 novembre 1945 puis réélu à la seconde Assemblée nationale Constituante. Plusieurs partis politiques sont créés à partir de 1946 dont le Parti Démocratique de Côte d'Ivoire (PDCI) et le Parti Progressiste de Côte d'Ivoire en 1947.

La loi-cadre ouvre de nouvelles perspectives en Côte d'Ivoire par l'introduction de la décentralisation, l'autonomie interne des colonies et l'extension des pouvoirs des Assemblées territoriales. Elle instaure également un collège unique d'électeurs et le suffrage universel. La voie s'ouvre ainsi pour l'instauration de la Communauté franco-africaine et pour l'accession de la Côte d'Ivoire à la souveraineté internationale le 7 août 1960.

La Côte d'Ivoire est une République dotée d'un régime présidentiel multipartite. Le président est élu pour 5 ans au suffrage populaire. La constitution de 1959 lui donne de fortes prérogatives; il est commandeur en chef des forces armées, peut négocier et ratifier des traités internationaux, peut proposer une loi à l'Assemblée nationale ou la soumettre au référendum<sup>2</sup>. Il nomme le Premier ministre et les membres du gouvernement, qui répondent politiquement de leurs actes devant lui. En cas d'absence imprévue, il est remplacé par le président de l'Assemblée nationale jusqu'à la fin de son mandat. Prévu par l'article 7 de la Constitution de 1960, le multipartisme n'a été autorisé qu'en avril 1990, sous la pression des pays occidentaux qui demandaient une démocratisation des pays en voie de développement.

Félix Houphouët-Boigny est le président et sera réélu à plusieurs reprises. Considéré comme le père de la nation ivoirienne, le vieux (au vrai sens du mot et dans la pratique africaine) va diriger le pays avec un bras de fer doublé de sagesse jusqu'à sa mort. Ses héritiers ne

---

<sup>1</sup> *La Côte d'Ivoire en chiffres*, Abidjan, dialogue production, 2007 ; Alice Ellenbogen, *La Succession d'Houphouët-Boigny entre tribalisme et démocratie*, Paris, Éditions L'Harmattan, 2002, 173 p ; Gabriel Lisette, *Le Combat du Rassemblement démocratique africain pour la décolonisation pacifique de l'Afrique noire*, Paris, Présence africaine, 1983, 398 p.

<sup>2</sup> Loi n° 59-1 du 26-III- 1959 portant Constitution de la République de Côte d'Ivoire

s'entendront pas sur son héritage politique (le PDCI et la Côte d'Ivoire) ainsi les conséquences du vent de l'Est (la réinstauration du multipartisme et la liberté de la presse) et la crise amorcée depuis 1990 auront raison du pays de "l'apôtre de la paix".

Aujourd'hui, le pays se reconstruit et les populations se réconcilient lentement après la crise postélectorale survenue à la suite des élections présidentielles du 28 novembre 2010. En effet, en 1990, le pays traverse, outre la crise économique survenue à la fin des années 1970 et qui perdure, des périodes de turbulence sur les plans social et politique. Ces problèmes connaissent une exacerbation à la mort de Félix Houphouët-Boigny en 1993<sup>1</sup>. Henri Konan Bédié, président de l'Assemblée Nationale, devient président intérimaire<sup>2</sup>. Il est élu aux élections du 22 octobre 1995, tous les autres candidats ayant boycotté le scrutin présidentiel à l'exception de Francis Wodié, le représentant du Parti Ivoirien des Travailleurs (PIT)<sup>3</sup>.

Des problèmes de gouvernance sont dévoilés lors de l'exécution de projets financés par l'Union Européenne. En outre, différents faits, notamment l'exacerbation des tensions politiques et sociales par la presse, les actes de défiance à l'autorité de l'État par des opposants, l'incarcération de plusieurs leaders de l'opposition politique instaurent un climat délétère qui conduit en décembre 1999 au renversement d'Henri Konan Bédié par des soldats mécontents. Ceux-ci placent à la tête de leur groupe le général Robert Guéi qui devient, par ce fait, chef de l'État de Côte d'Ivoire<sup>4</sup>. C'est le premier coup d'état militaire perpétré en Côte d'Ivoire (24

---

<sup>1</sup>Félix Houphouët-Boigny est né en 1905 à Yamoussoukro une ville située au centre de la Côte d'Ivoire. Successivement chef traditionnel, médecin, planteur, leader syndical, député ivoirien en France, ministre dans des gouvernements français, il sera premier ministre ivoirien puis premier président de la Côte d'Ivoire de 1960 à sa mort en 1993.

<sup>2</sup>Henri Konan Bédié est né en 1934 à Daoukro une ville du centre-est de la Côte d'Ivoire. Ambassadeur de Côte d'Ivoire aux Etats-Unis de 1961 à 1966 puis ministre des finances de 1966 à 1977 Henri Konan Bédié sera président de l'Assemblée Nationale de 1980 à 1993. Ce dernier poste lui vaut d'assurer l'intérim du président de la république Félix Houphouët-Boigny mort en 1993. En 1995 Henri Konan Bédié est élu avec 96,44 % des suffrages mais sera renversé par un coup d'état militaire le 24 décembre 1999. Après deux ans d'exil à Paris, il rentre en Côte d'Ivoire en 2001 pour participer au forum de réconciliation nationale. Candidat aux élections du 31 octobre 2010, il obtient 25,2 % au premier tour. Après avoir exigé un recomptage des votes sans succès, Bédié appelle ses militants à voter Alassane Ouattara contre Laurent Gbagbo au second tour. Il est le président du Parti Démocratique de Côte d'Ivoire (PDCI) et du Rassemblement des Houphouëtistes pour la Démocratie et la Paix (RHDP).

<sup>3</sup>Francis Vangah Romain Wodié, né en 1936, a milité dans Fédération des Etudiants d'Afrique Noire en France (FEANF). En 1990, le multipartisme étant autorisé, Francis Romain Wodié en profite pour créer le Parti Ivoirien des Travailleurs (PIT). En 1995 il se présente aux élections présidentielles contre Henri Konan Bédié alors que les autres partis de l'opposition préfèrent boycotter l'élection, il recueille 3,56 % des voix. Il est ministre de l'Enseignement supérieur de 1998 à 1999 et est nommé président du conseil institutionnel en juillet 2011.

<sup>4</sup>Le Général Robert Guéi est né en 1941 à Kabakouma une ville de l'Ouest de la Côte d'Ivoire. Il devient le chef de l'Etat de Côte d'Ivoire suite au coup d'état qui renverse le président Henri Konan Bédié du 24 décembre 1999 au 26 octobre 2000. En tant que président du Comité national de Salut public de la République de Côte d'Ivoire et le fondateur du parti politique Union pour la Démocratie et la Paix en Côte d'Ivoire (UDPCI), il se présente aux élections d'octobre 2000 mais est battu par Laurent Gbagbo. Accusé par le pouvoir d'être à l'origine de la tentative de coup d'état en 2002, il est retrouvé mort le 19 septembre 2002 à Abidjan, son épouse aussi.

décembre 1999) qui sera suivi d'une transition militaire de dix mois sous le pouvoir de ce même général. Henri Konan Bédié s'exile en France.

L'adoption d'une nouvelle constitution et l'organisation de l'élection présidentielle qui, en 2000, porte au pouvoir Laurent Gbagbo<sup>1</sup>, n'apaisent pas les tensions sociales et politiques, qui conduisent au déclenchement d'une crise politico-militaire le 19 septembre 2004<sup>2</sup>.

En effet, ce jour-là, des soldats rebelles tentent de prendre le contrôle des villes d'Abidjan, Bouaké et Korhogo. Ils échouent dans leur tentative en ce qui concerne Abidjan mais sont victorieux dans les deux autres villes, situées respectivement dans le centre et le nord du pays. La rébellion qui se présente sous le nom de Mouvement Patriotique de Côte d'Ivoire (MPCI) crée plus tard le Mouvement des Jeunes Patriotes (MJP) et le Mouvement Patriotique pour l'Intérêt du Grand Ouest (MPIGO) et forme avec ces dernières composantes le mouvement des Forces Nouvelles (FN).

Après plusieurs accords de paix, le pays s'engage le 4 mars 2007 dans un nouveau processus de sortie de crise fondé sur un accord politique conclu à Ouagadougou, capitale du Burkina Faso<sup>3</sup>. Le gouvernement, nommé le 7 avril 2007, est composé de 32 membres et est dirigé par le premier ministre Guillaume Soro, nommé en cette qualité depuis le 29 mars en 2007<sup>4</sup>. Le pays restera dans une violence latente jusqu'à la date des nouvelles élections présidentielles.

Reportée plusieurs fois, l'élection présidentielle prévue en 2005 finit par avoir lieu le 31 octobre 2010. Les résultats donnent Laurent Gbagbo en tête avec environ 38 %, suivi par

---

<sup>1</sup>Laurent Gbagbo, né le 31 mai 1945 à Mama (Ourahahio), est le président de la République de Côte d'Ivoire depuis le 26 octobre 2000. Titulaire d'une maîtrise d'histoire de la Sorbonne, il soutient en juin 1979, une thèse de doctorat en histoire intitulée *Les ressorts socio-économiques de la politique ivoirienne : 1940-1960*. Professeur d'histoire au lycée classique d'Abidjan en 1970, il devient chercheur à l'institut d'histoire, d'art et d'archéologie africaine (IHAAA) à partir de 1974. Il est également auteur de plusieurs ouvrages dont *Soundjata, le lion du manding* (1971), *Réflexion sur la conférence de Brazzaville* (1978), *Côte d'Ivoire : histoire d'un retour* (1989) et *Sur les traces des Bété* (2002). Laurent Gbagbo est l'un des fondateurs du Front Populaire Ivoirien (FPI) est le seul opposant à Félix Houphouët-Boigny pendant l'élection présidentielle de 1990. Dix ans plus tard, il est élu président de la République, mais son pouvoir est contesté à partir de septembre 2002 par un conflit politico-militaire. Ces événements l'amènent à prolonger son mandat de cinq ans en reportant à six reprises l'élection présidentielle. Lorsqu'elle se déroule enfin en octobre et en novembre 2010, Laurent Gbagbo est déclaré vainqueur par le Conseil constitutionnel et refuse de renoncer au pouvoir malgré les pressions internationales. Il est fait prisonnier le 11 avril 2011 par les forces armées de son rival et candidat victorieux Alassane Ouattara.

<sup>2</sup>Loi n°2000-513, 1 - VIII-2000, portant constitution de la République de Côte d'Ivoire, *J.O.R.C.I.*, n°30, Jeudi 30 Août 2000, pp. 529-538.

<sup>3</sup>[www.relations-nations-unies.agence-presse.net](http://www.relations-nations-unies.agence-presse.net).

<sup>4</sup>Décret n°2007-456, 7-IV-2007 portant nomination des membres du gouvernement, *J.O.R.C.I.* n°21, Abidjan, Jeudi 24 mai 2007, pp. 322-323.

Décret n°2007-450, 29-III-2007, portant nomination du Premier Ministre, *J.O.R.C.I.* n°21, Abidjan, 24-V-2007, p.322.

Alassane Ouattara<sup>1</sup> avec 32% et Henri Konan Bédié avec 25 %. Le second tour voit s'opposer les candidats Gbagbo et Ouattara le 28 novembre. Le 2 décembre 2010, quatre jours après le vote, la Commission électorale indépendante proclame la victoire d'Alassane Ouattara avec 54,1 % des voix contre 45,9 % pour Laurent Gbagbo. Le Conseil Constitutionnel juge les résultats de la CEI non valables et annonce la victoire du président sortant le 3 décembre 2010 avec un score de 51,45 %.

La représentante de la diplomatie de l'Union Européenne et le secrétaire général de l'Organisation de Nations Unies considèrent pour leur part que le vainqueur de l'élection est Alassane Ouattara, les résultats du vote ayant été certifiés par le représentant spécial de l'ONU en Côte d'Ivoire, Young-Jin Choi.

Alassane Ouattara et Laurent Gbagbo prêtent serment comme président du pays. La Côte d'Ivoire se retrouve alors avec deux présidents tentant de s'imposer sur l'ensemble du pays. Mais Alassane Ouattara bénéficiant du soutien du premier ministre Guillaume Soro, de l'appui de nombreux états étrangers, ainsi que celui d'instances économiques et financières tant régionales qu'internationales, parvient à paralyser l'économie et assécher les finances de l'état ivoirien, notamment les zones encore contrôlées par Laurent Gbagbo.

On assiste à la réapparition de la violence sur l'étendue du territoire ivoirien. Les Forces Nouvelles devenues forces pro-Alassane Ouattara puis les Forces Républicaines de Côte d'Ivoire (FRCI) auxquelles ce sont joints certains membres de l'armée régulière décident de prendre le contrôle de tout le pays. Laurent Gbagbo et son épouse se retranchent à la résidence présidentielle, protégés par un dernier carré de fidèles.

La résidence assiégée par les forces pro-Ouattara ne peut résister à l'assaut final contre le domicile. Ainsi après dix jours de combats et avec l'appui indirect des troupes de l'ONUCI et de la Force Licorne par l'application de la résolution 1975 du conseil de sécurité de l'ONU, les Forces Républicaines de Côte d'Ivoire (FRCI) arrêtent Laurent Gbagbo 11 avril 2011.

À l'issue de cette opération, Laurent Gbagbo (accompagné de sa famille) est fait prisonnier, puis placé en état d'arrestation à l'hôtel du Golf. Il est transféré à Korhogo dans le nord du pays, où il sera assigné à résidence surveillée. Quelques jours plus tard son épouse, qui

---

<sup>1</sup> Alassane Dramane Ouattara né en 1942 est un économiste de profession et a travaillé au Fonds Monétaire International (FMI). De 1990 à 1993 il est le premier ministre du président Félix Houphouët-Boigny. Candidat aux élections présidentielles de 2010, au deuxième tour, il est élu président de la république de Côte d'Ivoire avec 54,1%.



n'a pas été autorisée à le suivre, sera placée à son tour en résidence surveillée à Odienné, une autre localité du nord de la Côte d'Ivoire. Laurent Gbagbo sera donc en cette résidence surveillée jusqu'à son transfèrement à la Haye en Hollande le 30 novembre 2011.

Nommé premier ministre en avril 2011 par le président Alassane Ouattara, Soro Guillaume le restera jusqu'au 13 mars 2012 à la tête d'une équipe 36 ministres. Soro Guillaume est remplacé à la primature par Jeannot Kouadio Ahoussou, jusqu'à ce jour, ministre d'État, Garde des sceaux, ministre de la Justice<sup>1</sup>.

#### **4- DONNEES ECONOMIQUES<sup>2</sup>**

Grâce à une politique industrielle fondée sur une vision faisant de la valorisation accrue de nos matières premières la clé d'accès au stade de pays développé, la Côte d'Ivoire va connaître durant plus d'une décennie la formation et le développement d'un tissu industriel basé surtout sur l'import-substitution dans un contexte économique, fiscal et institutionnel très évolutif et favorable.

Des débuts de la colonisation jusqu'à la fin des années 1970 la situation économique de la Côte d'Ivoire est florissante. Le taux de croissance annuel du produit national brut est élevé et il dépasse 7 % durant la dernière décennie de la période coloniale (1950-1960). Le taux de croissance reste élevé (plus de 6,8 %) pendant les quinze premières années de l'indépendance du pays (1960-1975) on parle alors de miracle ivoirien. La Côte d'Ivoire est considérée comme la vitrine de l'Afrique occidentale et un modèle réussi de politiques libérales en matière de développement. Cette performance s'explique en partie par la stabilité politique qui distingue alors le pays de la plupart des États africains.

L'économie ivoirienne reste dominée par l'agriculture. Après avoir été classée troisième producteur mondial de café pendant près de trente ans, la Côte d'Ivoire connaît une forte baisse

---

<sup>1</sup>Titulaire du Certificat d'aptitude à la profession d'avocat (Capa) depuis 1980 et d'un Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en gestion des entreprises obtenu en France en 1978, il est issu des rangs du Parti démocratique de Côte d'Ivoire (Pdci-Rda).. Successivement conseiller municipal de la commune de Didiévi de 1985 à 1990, maire adjoint d'Attécoubé de 1990 à 1995 et grand conseiller de la ville d'Abidjan Ahoussou Kouadio est Député de la circonscription électorale de Didiévi et Tié-N'Diévro (département de Didiévi) depuis 2000.

<sup>2</sup>Voir Gabriel Rougerie, *L'Encyclopédie générale de la Côte d'Ivoire : l'État et l'économie*, Abidjan- Paris Nouvelles éditions africaines, 1978. Raymond Borremans, *Le grand dictionnaire encyclopédique de la Côte d'Ivoire*, vol. 6, Abidjan, Nouvelles éditions africaines, 1986-2004, 2112 p. ; Ministère d'État, ministère du Plan et du Développement de la République de Côte d'Ivoire, *Rapport national sur l'État et le devenir de la population*, 2006 : Population et développement : défis et perspectives pour la Côte d'Ivoire, p. 108-111. Dian Boni, *L'économie de plantation en Côte-d'Ivoire forestière*, Abidjan, Nouvelles éditions africaines, 1985, 458 p. Koumoué koffi Moïse, *Politique économique et ajustement structurel en Côte d'Ivoire*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1994, 223 p. *La Côte d'Ivoire en chiffres*, Abidjan, dialogue production, 2007.

de production, passant de 250. 000 tonnes en 1990 à 145. 000 tonnes en 1994, pour ensuite remonter à une production de 250. 866 tonnes en 2003-2004. Elle en est le septième producteur mondial en 2010.

La Côte d'Ivoire est, avec 40% de la production de cacao, le premier producteur mondial devant le Ghana. La production nationale atteint 1.335 millions de tonnes en 2003-2004, la part des exportations étant de 1.060 millions de tonnes pour la même période.

Productrice de palmier à huile et coco, la Côte d'Ivoire est classée parmi les trois premiers producteurs de coton dans la sous-région avec 105.423 tonnes de coton fibre exportées en 2004, principalement vers la Chine, l'Indonésie, la Thaïlande et la Taiwan. Le pays produit aussi de l'hévéa et a également la particularité d'être le premier producteur mondial de noix de cola avec une production totale de 65. 216 tonnes.

L'ananas et la banane jouent un rôle important dans les exportations en Côte d'Ivoire, malgré la remise en cause des quotas par l'Organisation Mondiale du Commerce. Ils sont exportés en grande partie vers l'Europe comme le sont les productions fruitières (mangue, papaye, avocat et agrumes de bouche).

La pomme d'acajou, essentiellement localisée dans le nord du pays, s'étend depuis quelques années au centre et au centre-ouest. En 2006, les productions de noix de cajou sont de 235. 000 tonnes et les exportations de 210. 000 tonnes soit la quasi-totalité.

Les cultures vivrières restent un appoint économique important pour le pays qui produit notamment dans ce domaine du maïs, du riz, de l'igname, du manioc, de la banane plantain. Des productions de citron, de bergamote et de bigarade sont également à noter, mais en quantité plus faible.

Le développement de l'élevage reste un objectif pour le gouvernement ivoirien, mais des importations sont encore nécessaires pour satisfaire de la consommation intérieure en produits animaliers. Malgré l'interdiction de la chasse, décidée en 1974 pour permettre la reconstitution du potentiel faunique, le gibier occupe toujours une part importante de cette consommation. Pour combler le déficit en produits halieutiques, l'État encourage la création de piscines aquacoles, mais doit procéder à des importations de poissons, dont la quantité s'élève en 2000 à 204.757 tonnes.

La principale ressource naturelle de la Côte d'Ivoire est le bois; d'ailleurs le pays en exporte plus que le Brésil. Le rythme de la déforestation, peut-être le plus important du monde, risque de poser à court terme des problèmes importants, tant écologiques, qu'en perte de matière première indispensable et en termes de perte de revenus d'exportation.

En 2005, l'industrie ivoirienne constitue seulement 23,1% de la production brute intérieure (contre 24,5% en 2000). Elle affiche un déséquilibre structurel caractérisé par la domination numérique des petites et moyennes entreprises. Toutefois, en dépit des difficultés auxquelles elle se trouve confrontée, elle reste la plus diversifiée dans la sous-région ouest-africaine et représente 40 % du potentiel industriel de l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA).

Au vu de la diminution des terres cultivables et du bas prix des matières premières principales (café-cacao), la Côte d'Ivoire a entamé depuis quelques années le virage vers l'industrialisation. Elle a commencé l'exploitation de ses ressources minières et pétrolières, encourageant aussi la transformation sur place des produits de l'agriculture (café-cacao) à travers l'inauguration d'unités nouvelles de transformation de ces produits. La Côte d'Ivoire a toujours été l'un des pôles économiques de l'Afrique de l'Ouest.

Depuis les incertitudes provoquées par le coup d'État de décembre 1999 et les désordres qui ont accompagné les élections d'octobre 2000, la Côte d'Ivoire a rejoint le peloton des pays chroniquement instables et l'indice de pauvreté (proportions de personnes en dessous du seuil de développement humain admis) atteint 40,3% en 2004. La Côte d'Ivoire reste donc pays à économie sous-développée. La pauvreté s'est fortement aggravée durant la période précédant la crise. L'indice de pauvreté est ainsi passé de 32,3 % en 1993 à 36,8 % en 1995. En 2003, il s'est situé entre 42 % et 44,2 % contre 38,4 % en 2002.

## **5- LITTÉRATURE ET MEDIAS<sup>1</sup>**

Les littératures africaines ont été orales avant d'être écrites. Les recueils de contes, de légendes et de proverbes de Côte d'Ivoire recueillis et traduits en français par François Joseph Amon d'Aby, Marius Ano N'guessan, et d'autres spécialistes de la littérature ivoirienne en sont

---

<sup>1</sup>[http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=M%C3%A9dias\\_en\\_C%C3%B4te\\_d%27Ivoire&oldid=74401534](http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=M%C3%A9dias_en_C%C3%B4te_d%27Ivoire&oldid=74401534)  
<http://www.abidjan.net>.

le témoignage. La littérature de langue française a connu un essor considérable en Côte d'Ivoire depuis le milieu du XX<sup>ème</sup> siècle.

Cette littérature est soutenue par des infrastructures éditoriales relativement solides et des auteurs de différentes notoriétés. Au nombre des pionniers, on peut mentionner Aké Loba mais la figure de proue de la littérature ivoirienne est sans contestation aucune Bernard Dadié dont l'un des premiers romans est *Climbié*. D'autres auteurs ont aussi su donner un relief et une diversité étonnante aux lettres ivoiriennes. Parmi eux, citons Ahmadou Kourouma, Jean-Marie Adiaffi, Isaïe Biton Koulibaly, Zegoua Gbessi Nokan, Tidiane Dem, Amadou Koné, Grobli Zirignon, Paul Yao Akoto, Jérôme Carlos, Maurice Bandaman, etc.

L'arrivée des femmes sur la scène littéraire suit de peu la publication, en 1975, de l'ouvrage historique d'Henriette Diabaté relatant *La Marche des Femmes sur Grand Bassam*. Au cours des années 1980, plusieurs femmes se lancent dans l'écriture et l'on assiste à une "entrée massive des femmes en littérature". Ce sont Véronique Tadjou, Tanella Boni, Anne-Marie Adiaffi, Flore Hazoumé, Regina Yaou, Micheline Coulibaly, Fatou Keita et bien d'autres. Une autre génération se signale avec des auteurs tels que Camara Nangala, Sylvain Kean Zoh et Josué Guebo l'actuel président des écrivains de Côte d'Ivoire.

Quant aux médias en Côte d'Ivoire, elles regroupent l'ensemble de la presse écrite et la presse audiovisuelle. La presse écrite connaît une véritable explosion de journaux depuis 1990 date de la réinstauration du multipartisme<sup>1</sup>. Nous avons entre autres Fraternité-Matin, le Patriote, Notre Voie, Soir info, l'Expression, l'Inter, le Réveil, 24 heures, le Matin d'Abidjan, Nord-Sud, L'intelligent d'Abidjan, Notre courrier, le Jour, le National, le Libéral, le Nouveau Réveil, Le National, la Nouvelle République, le Temps, le Démocrate, etc.... dans le domaine de la politique et de l'information en général.

La presse people comprend Top Visages, Papparazzi, Mousso d'Afrique, Femme d'Afrique, Prestige magazine, Déclit, Go magazine etc. Dans la presse économique nous avons Entreprenariat et bien d'autres. Le journal catholique La Nouvelle et L'Islam info s'inscrivent dans le domaine du religieux. La presse humoristique se résume en l'hebdomadaire Gbich et enfin la presse sportive composée de Stade, Mimosas, Aiglons, le Sport, Douze, etc.

---

<sup>1</sup> Loi n°91-1033 du 31 décembre 1991 portant régime juridique de la presse, *J.O. R.C.I.*, n° 2 du 9 janvier 1992

La presse audiovisuelle, elle, est subdivisée aussi en deux groupes : la presse audiovisuelle publique et la presse audiovisuelle privée. La presse audiovisuelle publique ou étatique est composée de deux chaînes de télévisions que sont la Radio Télévision Ivoirienne 1 (RTI 1) qui émet sur toute l'étendue du territoire et la Radio Télévision Ivoirienne 2 (RTI 2) émettant sur Abidjan et ses environs. Nous avons deux chaînes de radio étatiques que sont Radio Côte d'Ivoire et Fréquence 2. Une dizaine de radios de proximité émettent dans la ville d'Abidjan dont la Radio Yopougon, la Radio Amitié, la Radio Anyama, la Radio Alobhé, la Radio Jam, etc.

Il existe des radios religieuses que sont la Radio Espoir, la Radio nationale catholique "la Voix de l'Évangile" et ses annexes dans la ville d'Aboisso, de Man et de Yamoussoukro pour l'Église catholique. La radio Fréquence vie pour les chrétiens évangéliques et la radio Al-bayane pour les musulmans et leurs sympathisants. On note la présence de stations de radios dans la quasi-totalité de toutes les communes de Côte d'Ivoire. Il y a aussi la Radio Nostalgie de la filiale de Nostalgie International installée à Abidjan et une radio de la section de l'Organisation des Nations Unies en Côte d'Ivoire (ONUCI).

Enfin trois radios étrangères sont captées sur la bande fréquence de modulation: la Radio France Internationale (RFI), la radio Africa N°1 et la British Broadcasting Corporation (BBC). Quant à la Voix de l'Amérique (Voice of America /VOA), elle a obtenu en septembre 2001 une licence en vue d'émettre en fréquence de modulation à Abidjan.

En somme, pays longtemps réputé comme l'un des plus stables d'Afrique de l'Ouest, la Côte d'Ivoire est aujourd'hui confrontée au défi majeur d'une difficile sortie de crise. Sous la seconde République de Côte-d'Ivoire, le gouvernement de Laurent Gbagbo a initié un processus politique qualifié de refondation nationale. Dans le secteur de l'éducation, l'objectif déclaré prioritaire est de « *donner la chance à tous les enfants de Côte d'Ivoire d'aller à l'école* »<sup>1</sup>, autrement dit d'accroître les taux de scolarisation.

En juillet 2001, le gouvernement ivoirien "refondé" a annoncé un train de mesures entrant à la fois dans le cadre d'une politique de lutte contre la pauvreté et dans le cadre d'une politique générale visant à rendre à l'école sa vocation sociale. A partir de 2011 le nouveau gouvernement continue la gestion de l'école avec la quasi-totalité de ces mesures. Mais il ajoute d'autres mesures telles que le port obligatoire de l'uniforme scolaire et l'interdiction absolue du recrutement parallèle dans le système éducatif scolaire ivoirien.

---

<sup>1</sup>Communiqué du conseil des ministres, 19 septembre 2001.

Première partie

**SYSTEME EDUCATIF IVOIRIEN ET  
ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL EN  
CÔTE D'IVOIRE**

Dès l'indépendance du pays en 1960, les pouvoirs publics ivoiriens ont placé l'éducation nationale au rang des priorités et affiché leur volonté politique de scolariser à 100% les enfants du pays. Pour ce faire, ils ont réservé chaque année environ 44% du budget national à l'enseignement. La constitution ivoirienne de juillet 2000 confirme cette option volontariste et consacre désormais l'obligation de l'État d'assurer un égal accès à l'éducation à tous les enfants du pays.

Dans cette partie, nous ferons un bref aperçu du système éducatif depuis l'époque précoloniale jusqu'à 2006. Le but de cette étude est de mieux connaître le système éducatif ivoirien, mais aussi de savoir si les objectifs assignés ont été atteints.

Cette étude nous permettra également d'apprécier la place accordée à l'enseignement des langues en particulier à celui de l'espagnol. Par ailleurs, l'analyse du manuel scolaire ne peut se faire en dehors du système éducatif dont il est un élément clé.

Notre étude s'articule en trois chapitres. Le premier chapitre traite l'évolution de l'enseignement en Côte d'Ivoire. Le second se rapporte à la place accordée à l'enseignement de l'espagnol dans ledit système. Et le troisième présente les acteurs de l'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire.



# **CHAPITRE I : L'EVOLUTION DE** **L'ENSEIGNEMENT EN CÔTE D'IVOIRE**

## **I-BREF HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT EN CÔTE D'IVOIRE AVANT 1960**

Un bref aperçu de l'enseignement en Côte d'Ivoire pourrait nous permettre de connaître le système éducatif et analyser les conditions de l'insertion de l'enseignement de la langue espagnole.

### **1-L'ENSEIGNEMENT AVANT LA COLONISATION**

Avant que les territoires de la Côte d'Ivoire ne soient érigés en colonie française, un système éducatif existait déjà. Deux types d'enseignement se distinguent au cours de cette période : l'enseignement traditionnel et l'enseignement coranique

#### ➤ L'enseignement traditionnel

Dans les territoires de l'actuelle Côte d'Ivoire, vivaient plusieurs peuples repliés sur eux-mêmes jusqu'au XV<sup>e</sup> siècle. Chaque communauté se chargeait de l'enseignement de ses enfants. Cette formation s'apparentait plus à l'éducation morale ou civique pour permettre une bonne intégration de l'enfant dans la société. L'éducation donnée dans les sociétés traditionnelles correspond à l'enseignement pendant cette période. Léonard Sosoo relève cette réalité en affirmant que : « *Dans nos sociétés, l'enseignement avant l'arrivée des blancs était synonyme d'éducation.* »<sup>1</sup>

L'enseignement traditionnel, qu'il faut distinguer de la méthodologie traditionnelle de l'enseignement, passe en revue les différentes activités, les comportements à observer et à respecter selon les règles de la communauté. Ces pratiques pédagogiques sont publiées par le Ministère du Plan et du Développement dans un document. Ce dernier affirme qu' « *on*

---

<sup>1</sup>Sosoo Léonard, *L'enseignement en Côte d'Ivoire depuis les origines jusqu'en 1954*, Abidjan, Les presses des Editions Cédit, 1983, p. 13.

*distingue des pédagogies de la lutte, des pédagogies de l'endurance, des pédagogies de la parole.»<sup>1</sup>*

Les rites d'initiation étaient à la base de toute acquisition de savoir. Chaque peuple avait sa période et ses rites d'initiation. C'est une institution de formation aux règles de fonctionnement de la société et de formation guerrière (la natation, la course, la lutte, le tir à l'arc et le saut). L'initiation permettait de passer du statut d'adolescent à celui d'adulte. Pendant la période d'initiation, les adolescents étaient soumis à des épreuves telles que la circoncision chez les garçons. L'initiation appelée *poro* chez le peuple sénoufo et qui s'étend sur une période de sept ans peut être citée à titre d'exemple. En ce qui concerne les jeunes filles, leur initiation passait par l'excision. Au cours de cette initiation, les vieilles femmes âgées et les mères les formaient à être de "bonnes" épouses (la cuisine, la séduction, la sexualité, la maternité et la soumission à son époux). Mais était exclue la formation guerrière. Elles recevaient, beaucoup plus tard, à l'occasion de la ménopause, une initiation au *poro* chez le peuple sénoufo à cause des totems liés aux menstrues. On initiait les enfants et les adolescents mais aussi certains adultes qui accédaient à des postes importants de la société, en l'occurrence le roi.

Cet enseignement était caractérisée par sa permanence et son étroite relation intime entre la théorie et la pratique. C'est ce que traduit Léonard Sosoo lorsqu'il dit que : « *Cet enseignement était permanent et se dispensait partout de manière que les élèves fussent en contact avec la réalité : la théorie n'était pas séparée de la pratique.»<sup>2</sup>*

➤ L'enseignement coranique<sup>3</sup>

Les premières écoles coraniques apparaissent dans le nord de la Côte d'Ivoire à partir du XVI<sup>e</sup> siècle au cours de la pénétration de l'islam et se sont ensuite développées avec l'expansion de l'islam. Paul Désalmand l'évoque ainsi : « *La pénétration de l'islam (...) finit par toucher le Nord de l'actuelle Côte d'Ivoire au XVI<sup>ème</sup> siècle. C'est donc à cette époque que l'on peut situer l'apparition des premières écoles coraniques.»<sup>4</sup>* L'enseignement dans l'école

---

<sup>1</sup>Ministère du Plan, *L'éducation traditionnelle en Côte d'Ivoire*, Abidjan, Ronéo, 1976, p.85.

<sup>2</sup> Sosoo Léonard, *L'enseignement en Côte d'Ivoire depuis les origines jusqu'en 1954*, Abidjan, Les presses des Editions Cédit, 1983, p. 26.

<sup>3</sup> Désalmand Paul, *Histoire de l'enseignement en Côte d'Ivoire : des origines à la Conférence de Brazzaville*, Abidjan, Les éditions du CERAP, 2<sup>e</sup> édition, tome I, 2008, pp. 58-83.

<sup>4</sup>*Idem*, p.58.

coranique dépendait de l'Imam qui avait sous son autorité toutes les écoles. L'étude faite par Paul Désalmand indique que l'enseignement coranique comporte cinq cycles<sup>1</sup> /<sup>2</sup>.

Comme moyen de formation, l'enseignement coranique utilise le Coran (livre de base), les nattes ou peaux de chèvres, l'encre, les tablettes et le roseau taillé. Les cours se faisaient sous la véranda du marabout ou dans un espace à l'ombre d'un arbre.

Il faut le constater, l'enseignement traditionnel et l'enseignement coranique sont deux types d'enseignement qui coexistaient bien avant la colonisation. Quel système d'enseignement la colonisation va-t-elle apporter aux peuples trouvés sur place ? Quelles en sont les motivations ?

## 2- L'ENSEIGNEMENT COLONIAL

En 1882 déjà, bien avant que la Côte d'Ivoire ne soit érigée en colonie française en 1893, la première école européenne est créée à Elima<sup>3</sup>. Toutes les écoles créées jusqu'à cette date ont pour but de répondre aux besoins des activités économiques d'Arthur Verdier installé à Assinie<sup>4</sup>. Ces écoles ont donc un caractère privé. Cependant, à partir de 1893, sous l'autorité de Gustave Binger [1856-1936], officier français, explorateur de l'Afrique de l'ouest et premier gouverneur de la Côte d'Ivoire colonie française, toutes ces écoles sont transformées en écoles

---

<sup>1</sup>*Idem*, pp. 76-78.

<sup>2</sup>Le premier cycle dure environ une année et a pour objectif d'apprendre aux enfants de trois à six ans les sourates et les rites utiles pour la prière. Les filles s'arrêtaient au premier cycle et beaucoup de garçons s'arrêtaient aussi au premier cycle quand bien même ils avaient la possibilité de continuer leur formation.

Le deuxième cycle est toujours concentré sur l'apprentissage du coran. On y accède dès l'âge de six ans et il est à signaler que la durée du cycle dépend de la capacité d'assimilation de l'apprenant. Cette durée influence la durée des cycles suivants. Mais ici, l'objectif est la connaissance par cœur de la totalité du texte coranique.

Le troisième cycle, quant à lui, porte sur la traduction du coran de l'arabe aux langues maternelles des apprenants, sourate par sourate ; il s'agit d'une traduction littérale accompagnée ou non d'un commentaire explicatif. Ce cycle, qui met l'accent sur la signification du texte coranique, permet aussi une initiation à la civilisation arabe. Sa durée dépend toujours de la capacité d'assimilation de l'apprenant. À la fin de cette formation, l'élève ou l'étudiant accède au quatrième cycle. Dans le quatrième cycle, l'enseignement est toujours organisé autour de l'étude du coran. Mais, il concerne aussi les *hadiths* (recueil des propos de prophète non recueillis dans le Coran) et les *kitab*s (ensemble des commentaires linguistiques, théologiques et juridiques faits sur le Coran). Au terme de cette formation, l'étudiant possède un certain niveau de compréhension de l'arabe. Il le parle, il l'écrit ; avec un tel niveau, il comprend ce qu'il lit du Coran. A ce stade, l'étudiant peut devenir maître des niveaux précédents. Enfin, l'accès au cinquième cycle implique un voyage d'étude pour un contact direct avec les pays à l'origine de la civilisation arabe. Ce cycle est une sorte de confirmation et de culmination des quatre cycles précédents. Ici, l'étudiant a la possibilité, soit de se consacrer uniquement à la formation religieuse, soit à la compléter par la formation technique et commerciale. A la fin de la formation, les étudiants qui se sont cantonnés dans la formation religieuse, deviennent des marabouts. Quant à ceux qui ont suivi une formation technique ou commerciale, ils ont la possibilité d'accéder à des postes de responsabilité dans l'administration.

<sup>3</sup>Voir annexe VI, p.3365.

<sup>4</sup>Sosoo Léonnard, *L'enseignement en Côte d'Ivoire depuis les origines jusqu'en 1954*, Abidjan, Les presses des Editions Cédit, 1983, p.31.

publiques. C'est la fin de l'ère de la « génération spontanée » dans le domaine scolaire. On assiste désormais à l'implantation d'un système cohérent aidé par l'Administration coloniale et aussi contrôlé par elle.

Dans cette période, nous pouvons relever trois institutions chargées de l'enseignement : les missions catholiques, les missions protestantes et l'administration coloniale.

➤ L'enseignement des missions catholiques

Deux ans après son installation, Binger adresse une lettre au Père Planque, Supérieur de la Société des Missions Africaines de Lyon<sup>1</sup>. C'est donc en 1895 que les missions catholiques organisent effectivement l'école en Côte d'Ivoire selon un accord signé entre elles et le gouverneur Binger. Trois années après, en 1898, arrive la branche féminine de la Société des Missions Africaines de Lyon : la congrégation des sœurs de Notre Dame des Apôtres. Ces religieuses vont s'occuper de l'enseignement féminin en général.

Ainsi, de 1898 à 1906, on assiste à l'évolution croissante du nombre des écoles des missions catholiques. Mais, à partir de 1906, les conflits entre l'Eglise, soutien de la Monarchie, et la République rejaillissent sur la colonie. Les crédits alloués aux missions sont suspendus et on assiste à la fermeture des écoles de sorte qu'en 1916 les missions catholiques se retrouvent avec une seule école.

➤ L'enseignement des missions protestantes

Après l'installation des missions catholiques et la mise en œuvre de leur enseignement, les missions protestantes commencèrent à s'intéresser aussi à l'éducation, comme le souligne Désalmand en ces termes : « *Ce n'est qu'une trentaine d'années après les premiers missionnaires catholiques qu'une mission protestante européenne s'installe et s'attelle à l'œuvre de scolarisation.* »<sup>2</sup>

Les missions protestantes s'installent sur le littoral où elles créent des écoles. Toutefois, ces écoles n'ont pas un véritable impact sur les populations autochtones. En somme, arrivées trente années après les missions catholiques, moins nombreuses et moins soutenues par l'administration coloniale, les missions protestantes ont une organisation scolaire moins

---

<sup>1</sup>Désalmand Paul, *Histoire de l'enseignement en Côte d'Ivoire : des origines à la Conférence de Brazzaville*, 2<sup>e</sup> édition, tome I, Abidjan, Les éditions du CERAP, 2008, p.153.

<sup>2</sup>Désalmand Paul, *Histoire de l'enseignement en Côte d'Ivoire : des origines à la Conférence de Brazzaville*, 2<sup>e</sup> édition, tome I, Abidjan, Les éditions du CERAP, 2008, p.102.

structurée. On ne retiendra donc que l'histoire des écoles missionnaires de 1895 à 1944 a été relativement mouvementée. Missions catholiques et protestantes ont néanmoins réussi à installer des écoles. A cette même période l'administration coloniale, elle-même s'intéressait aussi à l'enseignement de ses sujets. Elle décida donc de donner une formation intellectuelle à ses colonisés.

➤ L'enseignement de l'administration coloniale

L'administration signe des arrêtés et des traités avec les populations autochtones et ouvre ainsi des écoles publiques. En 1897, le Gouverneur Mouttet signe le premier arrêté portant sur l'organisation de l'enseignement en Côte d'Ivoire<sup>1</sup>. Cet arrêté stipule que l'école est ouverte aux enfants de six à quinze ans. Et que l'enseignement s'organise en trois niveaux : le Cours Préparatoire (CP), le Cours Élémentaire (CE) et le Cours Moyen (CM). Le programme de l'enseignement était conçu spécialement pour les territoires colonisés.

Les matières enseignées étaient la lecture, l'écriture, la morale et le civisme, le calcul et le système métrique, l'histoire et la géographie de la France et de l'Afrique, les premières notions scientifiques, l'agriculture, le dessin, le travail manuel, la musique et la gymnastique. Bref, ce sont des programmes au service de la métropole. C'est bien ce que Sosoo relève lorsqu'il affirme que : « *la majeure partie du temps était consacré à l'étude du français. Le souci de l'heure étant de former pour les besoins des services administratifs, des hommes ayant en plus d'une connaissance passable de la langue française, quelques notions d'arithmétique et de système métrique* »<sup>2</sup>.

Par ailleurs, grâce à l'arrêté qui transforme en 1947 les Ecoles Primaires Supérieures (EPS) en collèges modernes, la Côte d'Ivoire possède désormais son enseignement secondaire. L'enseignement secondaire débute ainsi en Côte d'Ivoire en 1947 avec les collèges existants à Abidjan, Bingerville, Guiglo et Bouaké.

## II- L'ENSEIGNEMENT POST-COLONIAL

L'indépendance acquise, la destinée de la Côte d'Ivoire est en principe aux mains de ses enfants ainsi que l'enseignement qui doit être donné aux Ivoiriens. Dans l'enseignement

---

<sup>1</sup>Arrêté local du 30-XII-1897 (*J.O.R.C.I.*, 1898, pp. 2-3).

<sup>2</sup>Sosoo Léonard, *L'enseignement en Côte d'Ivoire depuis les origines jusqu'en 1954*, Abidjan, Les presses des Editions Cédit, 1983, p.46.

secondaire, c'est le constat d'une très forte progression des effectifs et une transformation des programmes et des méthodes orientés dans le sens d'une meilleure adaptation. Par ailleurs, on assiste à la création de structures de formation des formateurs.

La Côte d'Ivoire a conservé un système d'enseignement secondaire à deux cycles, qui fait suite au primaire et précède le supérieur<sup>1</sup>. D'une manière générale, l'enseignement secondaire se caractérise par un retard de scolarisation des jeunes filles, l'importance de l'enseignement privé confessionnel et laïc qui reste sous le contrôle du gouvernement, et la part relativement faible des enseignements techniques et professionnels par rapport à l'enseignement général.

Malgré l'évolution des effectifs dans l'ensemble du système, la rénovation des programmes et l'évolution des structures, le système scolaire ne satisfait ni les autorités ni la population. Des pourparlers s'engagent et aboutissent en 1977 à une réforme éducative. Cette réforme éducative sera le fondement de l'enseignement en Côte d'Ivoire dès son adoption en 1977 jusqu'à 1995. Qu'en-est-il du contenu de la loi de 1977 ? Quels changements peut-on observer avec l'adoption d'une nouvelle loi pour la réforme de l'enseignement ?

L'enseignement en Côte d'Ivoire va se doter d'une nouvelle loi : la loi n° 77-584 du 18 Août 1977<sup>2</sup>. Cette loi constitue un ensemble de référence. En effet, dans l'exercice de sa souveraineté, l'Etat de Côte d'Ivoire assure l'éducation de ses ressortissants. Ainsi, pour préparer son insertion économique, sociale et culturelle dans la vie de la communauté nationale, tout citoyen ivoirien a droit à l'éducation. Cette scolarisation obligatoire dure environ dix ans et doit aboutir à un emploi.

L'école nouvelle sous toutes ses formes doit par excellence être le lieu de cette éducation qui relève de l'autorité de l'Etat. Cette école nouvelle est démocratique, ouverte à tous sans distinction de race, de sexe, de religion ou de toute autre condition sociale.

Désormais, avec cette loi les programmes sont orientés vers le goût de la recherche, ainsi que vers le développement de l'esprit d'initiative et de l'esprit critique de l'apprenant tant au niveau secondaire que supérieur. On assiste aussi à l'allègement des programmes et à l'avènement de la méthode active qui a pour objectif de faire participer l'apprenant (l'élève) à

---

<sup>1</sup> Voir Annexe III, p.361

<sup>2</sup> N°50 du 21-XI -1977, numéro spécial J.O.R.C.I, pp. 2261-2272.

sa formation. La mobilisation sociale stimulée par les agences d'aide des Nations-Unies et appuyées par les bailleurs de fonds, va inciter la communauté éducative à une révision de la loi sur l'enseignement. En 1994, une Concertation Nationale sur l'Ecole Ivoirienne (CNEI), regroupant les différents partenaires, permet la réforme de la loi éducative promulguée le 7 septembre 1995 : la loi n°95-696 du 7 septembre 1995<sup>1</sup>.

Cette loi réaffirme le droit à l'éducation et l'égalité de traitement de tous les citoyens, notamment dans l'enseignement public. Elle met l'accent sur une participation accrue des partenaires, et notamment de la communauté c'est-à-dire les parents d'élèves à la gestion des établissements. Les conditions générales d'agrément et de fonctionnement des établissements privés y sont explicitées, dans le cadre d'une concession du service public d'éducation au privé.

La participation des milieux professionnels à la conception et à l'exécution de la politique de formation initiale et continue est expressément prévue. La nouvelle loi est composée de cinq titres comprenant 74 articles consacrés aux principes généraux, aux droits et obligations de la communauté éducative, à l'enseignement préscolaire et primaire, à l'enseignement secondaire, à l'enseignement supérieur. Cette loi réaffirme le droit à l'éducation en tant que priorité de l'Etat. Alice Odunfa explique que :

*L'adoption de la loi sur l'enseignement en 1995, impulsera une nouvelle dynamique aux engagements de la nation ; on passera aux projets d'envergure inédite, et dès 1997, le plan national de développement du secteur éducation/formation (PNDEF) 1998-2010 sera élaboré à la suite d'un processus itératif qui verra l'implication de la communauté éducative et de l'ensemble des partenaires au développement. Une réforme se met au même moment en place dans les universités. Les facultés traditionnelles ont été remplacées par des structures administratives et pédagogiques plus petites et plus homogènes, les Unités de Formation et de Recherche. Les Unités Formation Recherche correspondent à des projets éducatifs et à des programmes de recherche mis en œuvre par des enseignants et des chercheurs relevant d'une ou de plusieurs disciplines fondamentales ou appliquées.<sup>2</sup>*

La nouvelle loi de l'enseignement se propose aussi en résumé de réviser les programmes. Les nouveaux programmes ont pour souci de concilier deux exigences majeures : former des citoyens responsables imprégnés des réalités de leurs pays, ouverts sur le monde extérieur et donner une formation qui permette aux jeunes générations de se comporter de façon consciente face aux problèmes liés à leur rôle d'acteurs sociaux-économiques. Malgré cette

---

<sup>1</sup>Loi n° 95-696 du 7 septembre 1995, *J.O.R.C.I*, numéro 50, 30-XI-1995, pp. 1001-1006.

<sup>2</sup> Odunfa Alice, *Le défi de l'éducation pour tous en Côte d'Ivoire*, Paris, Unesco, 2003, p.8.

révision, l'analyse du système éducatif fait ressortir un certain nombre de problèmes, notamment en rapport avec les programmes pédagogiques en vigueur. En effet, l'année 1996 voit l'application de la « Pédagogie Par Objectif » (PPO). C'est une pédagogie qui définit les objectifs avant de faire le cours. En d'autres termes, les objectifs sont ciblés et elles se formalisent sur le plan du cours et l'apprenant est un acteur passif.

Des événements sociopolitiques à la fin du XX<sup>e</sup> siècle en Côte d'Ivoire vont bouleverser profondément à la fois l'environnement politique, institutionnel et juridique du pays. Et la Seconde République ivoirienne est instaurée après les élections d'octobre 2000 avec la "victoire" du Front Populaire Ivoirien (FPI). La Seconde République avec son slogan "La refondation" va tenter de refonder le système éducatif ivoirien.

C'est en 2002 qu'est choisie la « Formation Par Compétences » (FPC). C'est une approche pédagogique qui vise à développer chez l'apprenant des compétences. Elle emploie la méthode communicative dans laquelle l'apprenant est au centre du processus d'apprentissage. Il doit prendre des initiatives et coopérer, d'une part avec l'enseignant et d'autre part avec ses pairs.

En d'autres termes, l'apprenant devient un acteur actif à la différence de la « Pédagogie Par Objectif » (PPO). La Formation Par Compétences est en vigueur jusqu'à nos jours mais reste très méprisée par certains enseignants. Cette méprise serait le résultat d'un manque de formation et d'information. Une étude comparée nous donne les différences entre la FPC et la PPO se retrouvent dans le tableau I ci-dessous.



**Tableau I : Etude comparative de la PPO et de la FPC<sup>1</sup>**

Thème	Pédagogie Par Objectifs	Formation Par Compétences
Apprentissage	1-Centré sur les connaissances 2-Cibles très précises (cibles= objectifs) 3-Apprentissage morcelé 4-Développé des exercices théoriques	1-Centré sur les savoir-faire 2-Cibles globales 3-Apprentissage intégré 4-Développé par des activités pratiques
Apprenant	1-Voit facilement le résultat à atteindre 2-Stimulé par la motivation extrinsèque 3-Centré sur des consignes précises (sentiment de sécurité)	1-Voit plus difficilement le résultat à atteindre 2-Stimulé par la motivation intrinsèque 3-Centré sur des consignes générales (développement de l'initiative)
Enseignement	1-Importance de l'enseignement magistral 2-Approche analytique (détaillée, morcelée) 3-Planification des activités d'abord en fonction des objectifs et ensuite du contenu disciplinaire	1-Importance de l'enseignement interactif 2-Approche globale 3-Planification des activités en fonction des compétences et ensuite du contenu disciplinaire
Evaluation	1-Evaluation par question et quelques fois par projet 2-Evaluation normative 3-Recherche la validité du contenu 4-Informe sur les résultats en fonction des objectifs	1-Evaluation exigeante 2-Evaluation critériée 3-Recherche l'intégration entre enseignement apprentissage et évaluation 4-Informe sur le degré de maîtrise des compétences et sur les stratégies d'apprentissage

Quant au tableau suivant, un schéma de cours selon le programme Formation Par Compétences, il est un résumé de cette méthode.

**Tableau II: schéma de cours selon la Formation Par Compétences<sup>2</sup>**

Phases d'apprentissage	Activités	Contenus
<b>Présentation</b> (10minutes) 18%	<b>Mise en train</b>	L'enseignant(e) recentre les élèves sur le cours d'espagnol.
	<b>Révision</b>	L'enseignant(e) vérifie les acquisitions antérieures.
	<b>Exercice introductif</b>	L'enseignant(e) propose une activité pour expliquer le mot thématique, le vocabulaire actif et introduire la fonction langagière.
<b>Développement</b> (25 minutes) 45%	<b>Lecture du professeur et Reconstitution</b>	L'enseignant(e) fait une lecture expressive du texte suivie de la Reconstitution.
	<b>Lecture des élèves</b>	Les élèves lisent le texte.
	<b>Grammaire</b>	L'enseignant(e) fait remarquer aux apprenant(e)s le fonctionnement de la structure grammaticale.
	<b>Activité par paire</b> <b>Activité en groupe</b>	L'enseignant(e) propose aux élèves des activités pour : -fixer les ressources (savoirs, savoir-être et savoir-faire) identifiées. -développer la (les) fonction(s) langagière(s).
<b>Intégration</b> (15minutes) 27 %	<b>Activité d'Intégration</b>	L'enseignant(e) propose une situation réelle ou simulée liée à l'environnement naturel de l'élève pour évaluer sa capacité à utiliser les ressources pour résoudre un problème simple.
<b>Prise de notes</b> (5minutes) 9%	<b>Prise de note</b>	Les élèves recopient le cours.

<sup>1</sup>Service de gestion administrative et des archives/ Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue, Eude comparée de la Pédagogie par objectifs et la formation par compétences, document non publié, p.7.

<sup>2</sup> Ibidem.

Il faut savoir que les études de Christian Puren démontrent qu'au cours de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères se sont succédées de nombreuses méthodes<sup>1</sup>. Les premières se verront supplantées par d'autres parce qu'elles n'ont pu convaincre la communauté éducative. Les plus célèbres dans l'histoire sont la méthode traditionnelle appelée aussi méthode de grammaire-traduction ou méthode grammaticale, la méthode naturelle, la méthode directe, la méthode audio-linguale et l'approche communicative<sup>2</sup>. Chacune se base sur une philosophie propre de l'enseignement bien qu'elles paraissent mieux les unes aux autres.

Mais pour Yao Amenan, la nouvelle méthode, généralement s'appuie sur la précédente<sup>3</sup>. Les méthodes d'enseignement ne sont véritablement pas différentes les unes des autres. Elle affirme en substance: « *En réalité les méthodes ne sont pas totalement différentes, la nouvelle s'appuie sur la première.* »<sup>4</sup>

L'histoire du système éducatif ivoirien est intimement liée à l'histoire de la nation ivoirienne. Le système éducatif a subi les différents changements (politique, social et économique) de la nation. C'est pourquoi de l'enseignement traditionnel basé sur l'oralité et l'enseignement coranique, la nation ivoirienne connaîtra l'enseignement occidental arrivé avec la colonisation. Cet historique, nous conduit à l'organisation actuelle du système éducatif ivoirien. Comment se présente cette organisation et quelle en est son fonctionnement ?

### III. L'ORGANISATION ET LE FONCTIONNEMENT DU SYSTEME EDUCATIF IVOIRIEN

La politique de l'éducation en Côte d'Ivoire est conduite à travers différents ministères. Chaque ordre d'enseignement correspond plus ou moins à un ministère autonome. L'enseignement supérieur est géré par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, l'enseignement primaire et secondaire est du ressort du Ministère de l'éducation nationale, les formations techniques et professionnelles relèvent en majeure parties

---

<sup>1</sup>Puren Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE international, coll. "Didactique des Langues Étrangères", 1988, 448 p. et Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : enjeux historiques ». *Les Langues modernes*, n°3, 1990, Paris, pp. 31-46.

<sup>2</sup> Notons que plus haut nous avons donné un bref aperçu de ces méthodologies surtout celles utilisées dans l'enseignement de la langue espagnole en Côte d'Ivoire.

<sup>3</sup>Yao Amenan Thérèse Doumouya, inspectrice d'enseignement secondaire en fonction à la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue.

<sup>4</sup>Yao Amenan Thérèse Doumouya, « *En realidad los métodos no son totalmente diferentes, la nueva se apoya siempre sobre la primera.* » in *España de siempre, Nuevos métodos de enseñanza de español como lengua extranjera*, document non publié, p.5.

du Ministère de l'enseignement technique bien que certaines filières de formation professionnelle soient gérées par différents autres ministères techniques (Ministère de l'Agriculture, Ministère de la fonction publique, Ministère des Eaux et Forêts...)

Le système éducatif ivoirien comprend quatre grands ordres (le préscolaire, le primaire, le secondaire et le supérieur). L'enseignement préscolaire a été institué en Côte d'Ivoire en 1958 avec la première école à Bouaké. La loi n°77-584 du 18 août 1977 portant réforme de l'enseignement affirme en son article 13 que l'école maternelle fait partie du système éducatif dont elle constitue la base. La durée du cycle de l'enseignement préscolaire est de trois ans.

L'enseignement primaire est subdivisé en trois grands cycles. Ce sont le Cours Préparatoire (CP), le Cours Élémentaire (CE) et le Cours Moyen (CM). Chaque cycle possède deux niveaux. Selon le document-cadre de la refondation du système éducatif, c'est à partir de 1945 que les écoles primaires sont organisées dans la structure actuelle de six classes<sup>1</sup>. La durée du cycle de l'enseignement primaire est de six ans.

L'enseignement secondaire est composé de l'enseignement général et de l'enseignement technique et professionnel. L'enseignement général est subdivisé en deux cycles : le premier cycle et le second cycle. Le premier cycle comprend quatre niveaux qui sont la 6<sup>ème</sup>, la 5<sup>ème</sup>, la 4<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup>. Il a une durée de quatre ans et au bout de ce premier cycle (niveau 3<sup>ème</sup>) se trouve un examen, lequel permet l'obtention du BEPC. Le second cycle comprend trois niveaux que sont la Seconde, la Première et la Terminale. Il dure trois ans et est sanctionné par le baccalauréat.

L'enseignement supérieur est constitué de l'ensemble des universités, des instituts universitaires, des établissements supérieurs de formation professionnelles post-baccalauréat appelés communément "grandes écoles", tout comme l'Ecole Normale Supérieure d'Economie Appliquée (ENSEA), l'Institut National Polytechnique Houphouët-Boigny (INPH-B) de Yamoussoukro et le Centre d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP).

---

<sup>1</sup>Document-cadre de la refondation du système éducatif : bilan du système éducatif et orientations stratégiques à moyen terme (2001-2005), document non publié.

En conclusion, le système éducatif ivoirien et la politique de l'éducation sont d'inspiration coloniale. Depuis les indépendances, ils sont une priorité pour les gouvernements qui se succèdent. Ils leur accordent une grande importance d'où la transformation en un système nouveau dans les valeurs et réalités ivoiriennes. Cette transformation n'a pas été facile. Depuis l'indépendance, des plans quinquennaux et sectoriels ont été dressés afin de leur donner l'impulsion et le dynamisme attendus des autorités dans l'objectif de contribuer aux stratégies de développement national. Malgré toutes ces entreprises, le système demeure toujours insatisfaisant. A son sujet, le professeur Niangoran Bouah révèle que « *c'est un système éducatif inadapté tant reformé et tant décrié de l'intérieur comme de l'extérieur* »<sup>1</sup>. Quelle peut-être la place de l'enseignement de l'espagnol dans un tel système ?

---

<sup>1</sup>Sosoo Léonnard, *L'enseignement en Côte d'Ivoire de 1954 à 1984*, Tome II, Belgique, Société Gédit, 1986, p.14.

# **CHAPITRE II : LA PLACE DE L'ESPAGNOL**

## **DANS LE SYSTEME EDUCATIF IVOIRIEN**

Etudier la place de l'espagnol dans le système éducatif ivoirien revient à s'informer sur l'avènement de cette langue dans l'enseignement en Côte d'Ivoire ainsi que sur son évolution et ses relations avec les autres langues étrangères enseignées dans le pays. En outre, il s'agira de présenter les objectifs assignés à l'enseignement de l'espagnol secondaire.

### **I-L'INTRODUCTION ET L'EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL**

#### **1- L'introduction de l'Espagnol dans le système éducatif ivoirien**

L'enseignement de l'espagnol a été introduit en Côte d'Ivoire par l'administration coloniale : « *l'enseignement de l'espagnol a été introduit en Côte d'Ivoire par le système scolaire colonial qui donnait aux élèves le choix entre l'allemand et l'espagnol* »<sup>1</sup>. L'absence d'archives ne nous permet pas de le situer véritablement dans le temps. Mais l'entrée de l'espagnol dans l'enseignement en Côte d'Ivoire se situe après la deuxième Guerre Mondiale. L'enseignement de l'espagnol est entré dans le système éducatif ivoirien lors de la transformation des Ecoles Primaires Supérieures en collèges, précisément à la création du Collège Moderne du Plateau en 1947. Dénommé au départ Cours Secondaire du Plateau, il s'appellera Collège d'Orientation du Plateau puis en 1960 il portera l'actuel nom de Collège Moderne du Plateau.

La Côte d'Ivoire jusqu'à la moitié des années 1970 ne possède pas de textes de loi concernant l'éducation de ses citoyens. La gestion de l'enseignement au niveau juridique et législative était en grande partie conforme aux textes de lois françaises. Partant de ce constat,

---

<sup>1</sup> Archives de la DPFC, *Vingt années d'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire : bilan et perspectives*, p.1, document non publié.

la réglementation et l'organisation de l'enseignement des langues vivantes et en particulier de l'espagnol découlent du prolongement des lois françaises<sup>1-2</sup>

En somme, on note dans ces textes les premières instructions relatives à la tenue des classes de langues, aux matériels utilisés, aux devoirs et interrogations. La Côte d'Ivoire (Etat naissant) était-elle capable de se doter d'instructions et de manuels pour la formation de ses citoyens vu que l'enseignement colonial ne formait que pour ses besoins ? C'est ce que nous disons plus haut, lorsque nous relevons ces affirmations de Sosoo: « *la majeure partie du temps était consacré à l'étude du français. Le souci de l'heure étant de former pour les besoins des services administratifs, des hommes ayant en plus d'une connaissance passable de la langue française, quelques notions d'arithmétique et de système métrique* »<sup>3</sup>.

A l'analyse de l'évolution de l'enseignement colonial en Côte d'Ivoire, Léonard Sosoo soutient que : « *la colonisation ne pouvait se passer de l'enseignement, mais il s'agissait de distribuer une instruction bien équilibrée, bien dosée tout juste assez pour permettre aux indigènes de se rendre utile à la colonisation mais insuffisante pour faire d'eux des pédants et des révoltés.* »<sup>4</sup> C'est donc des citoyens peu capables d'écrire des manuels pour la formation de leurs compatriotes que la colonisation a laissé à l'indépendance. Du temps et de la formation seront nécessaire pour obtenir la maturité et l'indépendance dans le domaine de l'éducation et dans bien d'autres secteurs. Concernant l'enseignement et l'apprentissage de la langue espagnole, ce sont des décennies qui vont s'écouler.

C'est à partir de 1974, que la Côte d'Ivoire se dote d'une institution propre consacrée à la diffusion et à l'organisation de l'enseignement de la langue espagnole. Il s'agit de la Coordination d'Espagnol de la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue. Elle est la seule entité compétente en matière de formation continue du corps professoral espagnol, de l'élaboration des programmes, de la planification, des évaluations et de la production des manuels. Cette réalité est révélée par Doumouya Amenan Thérèse Yao en ces termes : « *C'est en 1974 que s'est créée la Coordination de l'espagnol, un instrument de diffusion et d'organisation de l'espagnol en Côte d'Ivoire* »<sup>5</sup>. Cette information est encore donnée plus

---

<sup>1</sup> Voir annexe VII, p.366.

<sup>2</sup> Comité national du suivi et de la synthèse, *Etats Généraux de l'éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, avril-sept 1985, Introduction.*

<sup>3</sup>Sosoo Léonard, *L'enseignement en Côte d'Ivoire depuis les origines jusqu'en 1954*, Abidjan, Les presses des Editions Cédit, 1983, p.46.

<sup>4</sup>Ibidem.

<sup>5</sup>Yao Amenan Thérèse Doumouya, *El sistema educativo marfileño*, document non publié, p.16.

précise en ces lignes: «*le conseil d'espagnol, créé depuis 1974, a grandi et a entrepris des actions qui l'ont transformé en un instrument pour la diffusion pertinente et efficiente de l'espagnol en Côte d'Ivoire* »<sup>1</sup>.

Les élèves ont le choix entre l'allemand et l'espagnol après l'anglais, quasiment obligatoire. En effet, l'espagnol s'apprend en classe de 4<sup>ème</sup>, c'est-à-dire à partir de la troisième année dans les collèges.

L'enseignement de l'espagnol s'est maintenu dans le système éducatif de la Côte d'Ivoire grâce à l'option de la politique d'ouverture sur le monde dès l'accession du pays à la souveraineté nationale car « *en apprenant une langue étrangère, celle-ci se transforme en habiletés et en compétences interculturelles qui seront nécessaires pour comprendre et communiquer avec les locuteurs de cette langue, avec les habitants du pays ou des pays qui l'ont comme langue maternelle* »<sup>2</sup>.

C'est donc dans l'optique d'établir et de maintenir les relations diplomatiques et économiques avec l'Espagne et les pays hispano-américains que la Côte d'Ivoire décide que ses citoyens doivent apprendre, connaître et parler l'espagnol. L'espagnol est la langue officielle de 400 millions de personnes<sup>3</sup>. Il est aussi le deuxième outil de communication dans les organismes internationaux tels que l'Organisation des Nations Unies (ONU) et ses structures spécialisées (UNESCO, OMS, FAO...). Aussi se présente-t-il comme l'instrument officiel d'échanges dans les grands espaces commerciaux et d'intégration du monde, en l'occurrence *le Marché du Cône Sud* (MERCOSUR), le pacte andin et l'Accord de libre Echanges Nord-Américain (ALENA). Quelles relations entretiennent cette langue avec les autres langues étrangères enseignées en Côte d'Ivoire ?

---

<sup>1</sup>Yao Amenan Thérèse Doumouya, «*El asesoramiento del español, creado desde 1974, ha crecido y emprendido acciones que lo han vuelto un instrumento para la difusión acertada y eficiente del español en Costa de Marfil.*» in *El asesoramiento: ¿qué impacto para un rendimiento escolar eficiente?*, Premier congrès International, Lettres et société hispanistes en terre francophone d'Afrique, document non publié, p.7.

<sup>2</sup>César Antonio Molina, "El español entre 6.900 lenguas vivas", *Revista de Occidente*, n°311, Avril 2007, p.1 l'auteur relève que: "Al aprender una lengua extranjera, ésta se transforma en habilidades y competencias interculturales que serán necesarios para entenderse y comunicarse con los hablantes de esa lengua, con los habitantes del país o países que la tienen como lengua materna".

<sup>3</sup>"El exportador, n°7, Février 1998" in *El español como recurso económico*, p. 7.

## 2- L'Espagnol et les autres langues étrangères (l'anglais et l'allemand)

Introduit dans le système éducatif en 1947 comme le souligne Désalmand « *L'enseignement de l'anglais fut, au début, c'est-à-dire à partir de 1947* »<sup>1</sup>, l'enseignement de l'anglais s'est imposé comme première langue étrangère enseignée en Côte d'Ivoire pour diverses raisons. Ces raisons peuvent se résumer en trois grands points que sont la grande audience de cette langue au niveau mondial, son importance dans le domaine scientifique et son vaste usage sur le continent africain. En Côte d'Ivoire, tous les élèves du secondaire apprennent donc l'anglais à partir de la classe de 6<sup>ème</sup>.

Aussi, certains établissements d'enseignement primaire initient-ils leurs apprenants à l'anglais avant l'accès de ceux-ci au secondaire à partir de la classe de CE1. Dès l'accession de l'élève dans l'enseignement secondaire, celui-ci apprend l'anglais jusqu'en classe de Terminale. L'anglais intervient dans les épreuves orales et écrites du BEPC (Brevet d'Etudes du Premier Cycle) et du Baccalauréat. Au baccalauréat, les élèves des séries C et D ne passent qu'une épreuve orale et celle-ci est affectée du coefficient 1. Pour la série littéraire (A<sub>2</sub>), il c'est-à-dire l'anglais est affecté du coefficient 1 à l'oral et 2 à l'écrit ; pour le baccalauréat série A<sub>1</sub>, les élèves ne passent qu'une épreuve écrite affectée du coefficient 4.

Quant à l'enseignement de l'allemand, il fut introduit en Côte d'Ivoire en 1957<sup>2</sup>. Cependant, l'apprentissage de l'allemand est logé à la même enseigne que l'espagnol. Ces deux langues ont quasiment le même traitement dans le système éducatif ivoirien. Leur enseignement commence à partir de la classe de 4<sup>ème</sup> et se poursuit jusqu'en terminale pour la série littéraire (A<sub>2</sub>). A l'instar des autres langues étrangères, l'espagnol participe aux épreuves du Baccalauréat A<sub>2</sub>, A<sub>1</sub> et du BEPC.

Concernant le BEPC, l'espagnol intervient lorsque le choix de la cinquième épreuve porte sur les deuxièmes langues vivantes (allemand et espagnol). Les épreuves écrites du BEPC sont composées de cinq matières que sont les mathématiques, la physique, l'anglais, le français, et la cinquième matière étant tirée au sort entre les deuxièmes langues vivantes étrangères, les sciences de la vie de la terre, l'histoire et la géographie, et l'éducation civique et morale<sup>3</sup>. Au

---

<sup>1</sup>Désalmand Paul, *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire : de la Conférence de Brazzaville à 1984*, 2<sup>e</sup> édition, Abidjan, Les éditions du CERAP, 2004, p. 431.

<sup>2</sup> Décision ministérielle n°249 IA-ME du 12 septembre 1957, cité dans Koffi Konan Hervé, *op. Cit.*, (2009), p.192.

<sup>3</sup>Voir arrêté n°23-Ministère de l'Education Nationale et de la Formation de Base du 26 avril 1996 portant réorganisation du BEPC modifié par l'arrêté n°36- Ministère de l'Education Nationale et de la Formation de Base / Direction des Examens et Concours du 05 juin 1998.



niveau du Baccalauréat, il n'intervient que pour les épreuves écrites et orales de la série littéraire (A<sub>2</sub>). En série A1, la langue espagnole est affectée du coefficient 4 si elle est choisie comme langue vivante 1 et l'anglais se fait à l'orale.

**Tableau III** : Effectifs d'élèves du secondaire dans les trois langues étrangères en 2001<sup>1</sup>.

Langues	LV1	LV2	
	Anglais	Espagnol	Allemand
Niveau d'étude			
1 <sup>er</sup> Cycle	457.385	139.310	95.795
2 <sup>ème</sup> Cycle	174.707	77.033	54.327
Total	632.092	216.343	150.122
Pourcentages (%)	100	34	24

Une place de choix est donc accordée à l'apprentissage de l'anglais. Tous les élèves ont pour obligation de l'apprendre dès leur entrée dans l'enseignement secondaire. Quant à l'espagnol, le nombre d'apprenants est nettement supérieur à celui de l'allemand. On comptabilise un total de 216.343 élèves hispanisants soit 34% des élèves de l'enseignement secondaire contre 150.122 élèves germanisants sur un total de 632.092 élèves dans l'enseignement secondaire soit 24% des élèves. Les 42% restants sont attribués aux élèves dans les établissements d'enseignement technique et professionnel. Ces derniers ne pratiquent pas de deuxième langue vivante à l'exception des apprenants de la série B qui l'ont en option avec d'autres matières telles que le dessin, les arts plastiques.

## II- L'ESPAGNOL DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'enseignement de l'espagnol dans l'enseignement secondaire est fondé sur des objectifs généraux et spécifiques contenus dans un programme et chaque niveau d'enseignement possède son programme. Les objectifs se présentent sous deux formes : les objectifs généraux et spécifiques. Il faudra donc procéder successivement à la description de ces objectifs et à leur analyse.

### 1- Objectifs généraux

Les objectifs généraux d'un programme sont généralement planifiés pour un niveau d'enseignement. Ils traduisent les buts du programme en dispositions cognitives, affectives ou psychomotrices que l'élève doit acquérir. Ils visent aussi un développement équilibré des

<sup>1</sup>Koffi Konan Hervé, Mémoire de Maîtrise, *La politique de diffusion de l'espagnol en Côte d'Ivoire de 1960 à 2003*, Université de Cocody-Abidjan, 2004, p.132, document non publié.

connaissances, des attitudes et des comportements de l'enfant dans une discipline donnée. Le programme d'espagnol fixe trois objectifs généraux qui sont : « *découvrir la culture du monde hispanique et établir des rapports entre sa propre culture et cette dernière ; comprendre un discours oral et/ou écrit et produire un discours cohérent dans une langue correct* »<sup>1</sup>.

En conformité avec les finalités de l'école ivoirienne, l'enseignement de l'espagnol doit permettre d'abord à l'élève de découvrir et de comprendre la culture hispanique. Puis l'élève doit pouvoir communiquer avec toute personne s'exprimant en espagnol. Et enfin l'élève devra être capable de produire un discours cohérent et correct dans cette langue. En effet, le programme de l'espagnol répond aux finalités et aux grandes orientations de l'école ivoirienne, à savoir développer chez l'élève des aptitudes afin qu'il puisse s'ouvrir sur le monde extérieur et s'intégrer dans les civilisations puis développer chez lui l'esprit d'initiative et de créativité ; et enfin, lui permettre de communiquer avec des personnes selon leur contexte culturel et social. L'acquisition de ces capacités passe par les objectifs spécifiques que se donne l'enseignement de l'espagnol.

## 2- Objectifs spécifiques<sup>2</sup>

Ils se présentent sous deux angles en se référant aux deux cycles de la formation au secondaire. L'enseignement de l'espagnol débute au premier cycle en classe de 4<sup>ème</sup>. A ce niveau, il s'agit d'initier et de développer quatre aptitudes linguistiques : la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite.

De ces aptitudes découleront chez l'apprenant sa capacité à converser avec toute personne s'exprimant en espagnol ; sa capacité à lire et comprendre des documents en espagnol précédée de la découverte de l'Espagne et du monde hispanique. Les aptitudes permettent également l'acquisition d'une relative autonomie de lecture, de compréhension, d'expression écrite et orale à travers une langue usuelle et correcte. Ainsi, en classe de 4<sup>ème</sup>, il s'agit de découvrir la culture du monde hispanique et de l'Afrique, de comprendre un discours oral et/ou écrit et de produire un discours cohérent dans une langue simple.

---

<sup>1</sup> Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue, document d'archive, *Les objectifs de l'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire*, document non publié, pp. 5 - 6.

<sup>2</sup> Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue, document d'archive, *Les objectifs de l'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire*, document non publié, p. 4.

En classe de 3<sup>ème</sup>, les objectifs visés sont la découverte des réalités espagnoles, hispano-américaines et africaines ; comprendre un discours oral et/ou écrit et produire un discours oral et / ou écrit dans une langue correcte. Cette étape (le premier cycle) est fondamentale et déterminante dans l'apprentissage de l'espagnol parce qu'elle détermine les acquisitions ultérieures à savoir celles du second cycle.

Au niveau du second cycle, il s'agit d'approfondir les quatre aptitudes précitées, qui consistent à utiliser une langue plus élaborée en employant les expressions idiomatiques à l'oral comme à l'écrit, à développer l'aptitude à l'analyse, à la synthèse et à l'expression d'un jugement personnel, à améliorer la compétence linguistique et à enrichir l'horizon culturel.

En classe de seconde, le programme permet de connaître les réalités socioculturelles du monde hispanique et de l'Afrique ; de comprendre un discours oral et/ou écrit et de produire un discours oral et/ ou écrit.

En classe de Première option Littérature, il faut atteindre les objectifs suivants : connaître les réalités socioculturelles du monde hispanique et de l'Afrique puis comprendre un discours oral et/ou écrit et enfin produire un discours oral et/ou écrit dans une langue assez élaborée. Et enfin en classe de Terminale option Littérature, il s'agit de connaître les réalités de l'Espagne, de l'Amérique Hispanique et de l'Afrique ; de comprendre un discours oral et/ou écrit et de produire un discours oral et/ou écrit cohérent et correct dans une langue élaborée.

En somme, l'enseignement de l'espagnol dans la formation du citoyen ivoirien permet à celui-ci de disposer d'un outil de développement et de maintien des relations humaines nationales et internationales et d'un outil d'études et de travail dans différents domaines de la vie contemporaine. L'enseignement de la langue espagnole, à l'instar des autres activités de développement, doit contribuer à faire de l'Ivoirien, l'égal de tout autre citoyen de ce monde. La langue espagnole devra donc être perçue comme un moyen d'intégration dans le processus de mondialisation.

On constate à travers le tableau ci-dessus le grand intérêt accordé à la langue de Cervantès en Côte d'Ivoire. Les objectifs accordés à l'apprentissage de la langue espagnole sont nobles mais sont-ils vraiment atteints ? L'apprentissage et l'enseignement de cette langue connaissent-ils de nombreuses difficultés ?

### III-DIFFICULTES ET OBSTACLES LIEES A L'APPRENTISSAGE ET A L'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL

L'école ivoirienne connaît des remous récurrents depuis 1990. Les tentatives d'explication des crises qui affectent l'enseignement se réfèrent à la vétusté des infrastructures et équipements, à l'insuffisance de l'effectif des enseignants, mais également à la formation jugée inadaptée au marché de l'emploi.

Le système éducatif ivoirien est, avant toute considération, confronté à une faiblesse dans le domaine de la planification, de la programmation et de l'évaluation. La planification n'a pas toujours été respectée en matière de création d'écoles en Côte d'Ivoire de sorte que les estimations correctes des besoins d'éducation, surtout en ce qui se rapporte aux ressources humaines, n'ont pas été effectuées. Les possibilités budgétaires de l'État n'ont pas suffisamment été prises en compte. Par ailleurs, les bilans diagnostics ont été négligés. Au total le secteur éducatif a évolué en marge des objectifs pourtant clairement définis et des finalités qui lui ont été assignées.

Nombreuses sont les difficultés rencontrées dans l'enseignement en général et singulièrement dans l'enseignement de l'espagnol. Parmi elles, nous avons sélectionné les plus pertinentes. Nous étudierons respectivement les effectifs pléthoriques, l'insuffisance des supports et des moyens didactiques, l'absence de "bains" linguistiques et les interférences linguistiques et culturelles.

#### 1- Les effectifs pléthoriques et une administration ministérielle pléthorique

Les salles de classe du secondaire en Côte d'Ivoire comptent depuis la crise sociopolitique 60 à 80 voire 100 élèves. Cette situation est due au fait que les structures d'accueil sont dépassées, inadaptées et insuffisantes en rapport avec l'évolution de la population. La crise que traverse le pays depuis 2002 est aussi l'une des causes des classes surpeuplées. On a assisté aux déplacements massifs des populations des régions Ouest, Centre et Nord vers le Sud. Une crise qui est venue empirer une situation déjà pas très reluisante.

Ces effectifs sont un véritable obstacle à l'apprentissage et à l'enseignement de l'espagnol. En effet, il est impossible avec ces effectifs d'organiser des activités d'apprentissage telles que l'écoute des cassettes audio et très peu d'élèves participent donc aux activités d'apprentissage.

Les amphithéâtres sont vétustes, les salles de travaux pratiques et travaux dirigés sont insuffisantes. La capacité d'accueil de l'université de Cocody est deux voire trois à quatre fois inférieure au nombre de nouveaux bacheliers qui ne cesse de croître malgré la faiblesse du taux d'admission au baccalauréat.

Le pays consent un sacrifice énorme en consacrant 44% du budget national à l'enseignement. Mais une bonne partie de ce budget est dévorée par une administration ministérielle pléthorique: en 1997/1998, les salaires des personnels du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation de Base engouffraient les 66 % du montant de l'enveloppe budgétaire allouée à ce ministère quand seulement 21,2 % de ce budget étaient réservés à l'investissement. A cet obstacle, s'ajoute l'insuffisance de moyens et de supports didactiques.

## 2- L'insuffisance de moyens et supports didactiques, et l'absence de séjours linguistiques

L'un des freins à l'enseignement de la langue de Cervantès est l'absence et/ou l'insuffisance de moyens et supports didactiques, entre autres les laboratoires de langue et les matériels audiovisuels. En outre, l'accès difficile aux nouvelles technologies de l'information et de la communication contraint l'évolution de l'enseignement de l'espagnol. A cet effet, Internet est quasi inexistant à l'intérieur du pays. Ainsi, les enseignants tout comme les apprenants ne peuvent aller à la recherche des informations : ils attendent qu'elles arrivent à eux et ce quel que soit le temps mis. Au-delà de cette difficulté, nous avons l'absence de séjours linguistiques.

Il s'agit d'une véritable contrainte à l'enseignement de l'espagnol étant donné que les connaissances ne sont que livresques. A ce propos, depuis 1985, les étudiants de l'ENS (futurs enseignants de la langue dans le secondaire) ne font plus de stage en Espagne ni dans un autre pays hispanique. Une autre difficulté intimement liée à cette dernière surgit alors : les interférences linguistiques et culturelles.

## 3- Les interférences linguistiques et culturelles

Selon les études de Cortés Moreno<sup>1</sup>, une "interférence" est un terme utilisé en didactique de la langue étrangère et psycholinguistique faisant référence aux erreurs commises

---

<sup>1</sup>Moreno Cortés M., "Interferencia fónica, gramatical y sociocultural en español / LE: el caso de dos informantes taiwanesas". *Glosas Didácticas*, revista electrónica internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la literatura, n° 7 "El acento en inglés y en español: actividades de corrección fonética", *Didáctica de la*

dans les langues vivantes. Elle se définit comme le synonyme de "transfert négatif". N'importe quel apprenant a recours à ses connaissances linguistiques et générales préalables qu'il tente d'utiliser ou de mettre à profit pour l'apprentissage de la deuxième langue vivante. Ce processus apparaît quand les habitudes linguistiques ou culturelles diffèrent de la première langue vivante étrangère (LV1) à la seconde langue vivante (LV2). Subdivisées en deux catégories, les interférences se situent tant au niveau de l'enseignant qu'au niveau de l'apprenant.

Les interférences linguistiques sont dues en majorité à la forte influence du français (langue officielle) et à la présence des multiples langues nationales. Aussi faut-il noter que les ivoiriens, surtout ceux qui n'ont jamais eu l'opportunité de se rendre en Espagne ou dans un pays hispanophone, pensent et disent du français en parlant l'espagnol.

En français, quand on dit "merci", l'interlocuteur répond "de rien". Alors souvent, on entend dire en guise de réponse à un "gracias" "de nada". "De nada" qui est la traduction littérale de "de rien". La version correcte en espagnol est "no hay de qué". Même si aujourd'hui "de nada" s'est fait de la place dans le langage courant. Au-delà de ces interférences linguistiques que nous avons énumérées, il y en a d'autres dues aux différentes langues nationales qui composent la Côte d'Ivoire. A ce sujet, le docteur Koné Seydou a entrepris un travail sur quatre langues nationales ou autochtones (le baoulé, le bété, le sénoufo et le dioula) et leur influence dans l'apprentissage de l'espagnol. En résumé, le travail du docteur Koné tente « *de mentionner des aspects phonologiques syntaxiques, lexiques, morphologiques etc. capables d'être à l'origine d'erreurs chez ces apprenants francophones ou de Côte d'Ivoire* »<sup>1</sup>. Cela dans l'objectif de trouver des voies de solution pour aider l'enseignant à corriger les erreurs d'interférences et de transférences.

On note la démotivation des élèves due à la faiblesse des coefficients et au coût élevé des manuels. Les langues vivantes étrangères que sont l'espagnol et l'allemand sont dotées du coefficient 1 en classe de quatrième et troisième. C'est en 2000 que le coefficient de toutes les matières dans les classes du premier cycle a été revu au même niveau<sup>2</sup>. Le coût élevé des manuels ne permet pas à tous les apprenants de l'acquérir pour son apprentissage. A cette

---

*lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, 2001, Publicaciones de la Universitat de Barcelona, pp. 973-978.

<sup>1</sup>Koné Seydou, *La enseñanza de la lengua española a hablantes de diversas lenguas autóctonas: problema y dificultades que plantea*, Thèse doctorale, Universidad Complutense de Madrid, 2005.

<sup>2</sup> L'absence d'archive ne nous permet pas de donner l'arrêté ministérielle mais nous avons pu obtenir un autre document afférent voir annexe X, p.392.

démotivation s'ajoutent l'insuffisance des enseignants et leur mauvaise répartition sur le territoire national.

#### 4- conflit de générations entre les enseignants de la langue espagnole

Au niveau strictement pédagogique, la formation du corps professoral<sup>1</sup> est un défi qui se pose avec acuité depuis que l'enseignement des langues avec la pédagogie communicative est à la mode et a été adopté officiellement par les autorités ivoiriennes. Incontestablement la cohabitation, dans le même système, de professeurs qui connaissent les méthodes anciennes et ne veulent pas et/ou ne peuvent pas changer et de professeurs plus jeunes, qui supportent la cohabitation entre les pratiques pédagogiques traditionnelles et modernes.

Il a été et il est toujours douloureux pour nombre de professeurs d'espagnol d'abandonner une grande partie du très riche patrimoine culturel lié à la langue enseignée, et de se détourner de méthodes traditionnelles qu'ils appréciaient pour leur exigence et leur efficacité intellectuelle. Les directives actuelles, certainement mieux adaptées à une société qui se détourne du savoir pour privilégier la parole et l'image, auront tardé à être acceptées et à se mettre en place, mais finissent par s'imposer partout et démontreront certainement leur efficacité à brève échéance.

Par ailleurs, une enquête socioculturelle sur l'école ivoirienne a permis de dégager les insuffisances du système éducatif ivoirien en général. Ce sont entre autres l'absence de profils de sortie clairement définis, le manque d'intégration entre les matières enseignées, le faible taux de réussite et de passage et l'existence de stéréotypes discriminatoires défavorisant les filles.

Quant au programme d'espagnol, bien qu'il réponde aux finalités de l'école ivoirienne, il possède de nombreuses difficultés et des lacunes. Le programme n'évolue pas avec les besoins des apprenants et des enseignants d'une part, et d'autre part, avec le manque de formation pédagogique appropriée pour certains enseignants et pour d'autres, le manque de formation culturelle.

---

<sup>1</sup> Trois catégories de professeurs exercent dans les établissements publics et privés: ceux qui après leurs formation au département d'espagnol bénéficie d'une autre formation pédagogique à l'ENS, ceux qui ont la même formation académique de base recrutés directement par la Fonction Publique et qui ont seulement bénéficié de quelques mois de séminaire de la part des responsables de la Pédagogie, et enfin ceux qui enseignent dans les établissements privés et qui n'ont que leur formation de base en espagnol.

## IV- SOLUTIONS ET PERSPECTIVES ENVISAGEES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL

Pour l'amélioration de l'apprentissage de la langue espagnole ainsi que pour faciliter la tâche de l'enseignant, il faut envisager que certaines dispositions soient prises.

### 1- L'augmentation et l'amélioration des structures d'accueil, des bourses de perfectionnement et des formations continues

L'augmentation, en d'autres termes la construction et la création de collèges, lycées et universités, sera d'une grande utilité pour l'enseignement en général et en particulier pour celui de l'espagnol. L'Etat doit songer à une cohérence entre l'évolution des populations et les structures d'accueil pour désengorger les classes. Ainsi, les messages des enseignants pourront atteindre parfaitement la cible. Il faut aussi "contrôler" le secteur privé afin que ses écoles remplissent les conditions d'encadrement. Avec des structures d'accueil améliorées et fournies en nombre, il faut songer à la qualité des enseignants.

Nous souhaitons la dotation en laboratoire de langue des établissements scolaires et universitaires. Ces laboratoires permettront l'obtention d'informations importantes pour l'apprenant. Ils combleront aussi les attentes linguistiques et culturelles. Dans cette optique, il s'agira d'offrir des bourses de perfectionnement et de formation continue. L'attribution de bourses de perfectionnement linguistiques et la formation continue pour les enseignants pourront atténuer les interférences linguistiques et culturelles. Les rencontres avec les racines de la langue et avec les Espagnols permettront de corriger et/ou d'améliorer les imperfections de nos enseignants. La Guinée Equatoriale, au vu de sa proximité avec la Côte d'Ivoire, pourrait constituer un lieu de perfectionnement linguistique pour les hispanisants.

Il est souhaité que les ambassades hispaniques octroient suffisamment de bourses aux étudiants mais avec cette crise économique qu'endurent les pays de l'Europe et particulièrement l'Espagne, les étudiants devront compter sur leurs propres efforts et la providence. Cette amélioration passe par d'autres réalités que sont la rédaction de nouveaux manuels.



## 2- La rédaction de nouveaux manuels et la réinsertion de l'espagnol en classe de 6<sup>ème</sup>

Nous suggérons la rédaction de nouveaux manuels qui épousent aussi les réalités africaines et ivoiriennes afin que les élèves puissent avoir des repères. Ces manuels présenteront la vie socioculturelle, économique et politique ivoirienne et africaine (le marché, les mariages africains, etc.). La rédaction des manuels doit aussi répondre aux finalités de l'école ivoirienne et être la consolidation des programmes d'enseignement. La rédaction des manuels est valable pour les classes (6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>) dans lesquelles est prévue la réinsertion de l'enseignement de l'espagnol.

A la rédaction de manuels se joint l'insertion de l'espagnol au début du premier cycle de l'enseignement secondaire (en classe de 6<sup>ème</sup>). Projet en 2007, elle est rentrée en vigueur à la rentrée scolaire 2008-2009 après une phase d'expérimentation de deux ans. En effet, l'Allemand et l'espagnol étaient enseignés en classe de 6<sup>ème</sup> dans les années 1970 avant d'être déprogrammés en classe de 6<sup>ème</sup> dans les années 1980 au profit des sciences physiques. Selon la DPFC, *cette réintroduction est la réparation d'une injustice pédagogique*<sup>1</sup>.

Pour nous, c'est une solution idoine, car elle permet dès les premiers pas dans l'enseignement secondaire de se familiariser avec l'espagnol. Cela éviterait aussi le manque d'intérêt pour cette langue par certains élèves. Cependant cette réinsertion n'a pas été véritablement bien préparée. On constate d'une part l'absence de manuel pour cette nouvelle classe et d'autre part peu d'établissements secondaires ont donné vie à ce projet.

Par ailleurs, "les clubs d'espagnol" dans l'enseignement secondaire sont des initiatives à encourager. Elles permettront de motiver les hispanisants et favoriseront le dialogue. Pour une revalorisation et une motivation de l'apprentissage de la langue, il est souhaité que le coefficient soit revu à la hausse dans les classes du premier cycle. Qu'il soit aussi envisagé une valorisation de langue espagnole ainsi que l'autre deuxième langue dans les textes officiels.

---

<sup>1</sup>Notre Voie, n°2857, 13 -XII- 2007, p.5.

Introduite dans le système éducatif avant l'indépendance, l'espagnol s'apprend à partir du premier cycle de l'enseignement secondaire. A l'université, à l'Ecole Normale Supérieure et dans les établissements supérieurs de formation post-baccalauréat, on continue l'apprentissage de la langue de Cervantès. Elle est donc la deuxième langue étrangère la plus étudiée en Côte d'Ivoire au vu des effectifs d'hispanisants recensés.

Ce constat est confirmé par César Molina en ces termes :

*L'espagnol occupe aujourd'hui le deuxième rang parmi les langues étrangères les plus étudiées au monde, uniquement derrière l'anglais. [...] Plus d'un demi-million d'élèves africains apprennent l'espagnol comme langue étrangère sur toute l'étendue du continent [...] Ces deux pays à eux seuls (Sénégal et Côte d'Ivoire) occupent plus de 66% de la demande d'espagnol, ce qui ne peut que surprendre si nous considérons les conditions socio-économique précaires et le taux d'analphabétisme autour de 50%.<sup>1</sup>*

La langue espagnole est cette langue dont l'apprentissage est beaucoup prisé par les Ivoiriens. Cependant, des obstacles empêchent un meilleur apprentissage ainsi qu'un bon enseignement. Mais des solutions sont envisagées pour leur amélioration. Les Autorités de la Côte d'Ivoire ont opté pour l'enseignement de la langue espagnole dans le système éducatif. Depuis 2004, il est envisagé dans le cadre des réformes, l'extension de l'enseignement de la langue espagnole aux classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>. Dès lors l'enseignement de la langue espagnole dans la formation du citoyen ivoirien permet à celui-ci de disposer d'un outil de développement et de maintien des relations humaines nationales et internationales et d'un outil d'études et de travail dans différents domaines de la vie contemporaine. L'enseignement de la langue espagnole, à l'instar des autres activités de développement, doit contribuer à faire de l'Ivoirien, l'égal de tout autre citoyen de ce monde.

Au terme de la démonstration de la place occupée par l'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire et les difficultés inhérentes au caractère de sous-développement de ce pays, nous envisageons de présenter les acteurs de cette œuvre gigantesque. En d'autres termes, quels sont les acteurs de l'enseignement de la langue espagnole en Côte d'Ivoire ?

---

<sup>1</sup>César Antonio Molina, *El español entre 6.900 lenguas vivas* in Revista de Occidente n°311, Abril 2007. pp.3-5, l'auteur souligne que: "la lengua española ocupa en la actualidad el segundo lugar como lengua extranjera más estudiada del mundo, por detrás, únicamente del inglés [...] Más de medio millón de alumnos africanos estudian español como lengua extranjera a lo largo y ancho del continente [...] solo estos dos países (Senegal y Costa de Marfil) acaparan más del 66 por 100 de la demanda de español, lo cual no deja resultar insólito. Si consideramos las precarias condiciones socioeconómicas y tasas de analfabetismo en torno al 50 por 100".

# **CHAPITRE III : LES ACTEURS DE** **L'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL**

L'étude des acteurs de l'enseignement de l'espagnol revient à présenter les personnes et les institutions qui prennent une part active dans l'enseignement de cette langue. A ce titre, on parlera des acteurs institutionnels, des acteurs scolaires appelés aussi communauté éducative, des étudiants et de leurs enseignants, et des partenaires à l'école ivoirienne.

## **I- LES ACTEURS INSTITUTIONNELS**

Les acteurs institutionnels de l'enseignement de l'espagnol se composent du Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation de Base, du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique ainsi que de l'Ambassade d'Espagne en Côte d'Ivoire, précisément sa branche culturelle dénommée Centre Culturel Espagnol. Ce sont ces différentes institutions que nous allons étudier.

### **1- Le Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation de Base**

Le premier Ministère de l'Education Nationale fut créé le 17 Mai 1957 par l'arrêté du Conseil du Gouvernement n°4948<sup>1</sup>. Boka Ernest fut le premier ministre de l'Education Nationale et il occupa ce poste jusqu'en 1959. Il sera remplacé par Boni Joachin. Mais le 14 janvier 1963 Alcide Kakou, alors Ministre de l'Enseignement Technique, devint ministre par intérim de l'Education Nationale. Quelques mois plus tard, il sera remplacé par Amon Tanoh Lambert qui assumera cette fonction jusqu'en 1969. Son successeur sera Lorougnon Guédé qui occupa cette fonction d'où il fut affecté au Ministère de la Recherche Scientifique en 1971. En somme, plusieurs ministres se sont succédé à la tête du Ministère de l'Education Nationale.

### **2- L'ambassade d'Espagne en Côte d'Ivoire et le Centre Culturel Espagnol**

La représentation diplomatique espagnole en Côte d'Ivoire, créée en 1969, est située à Abidjan (Cocody Danga). Dans la perspective de la promotion de l'espagnol, c'est le Centre Culturel Espagnol situé dans l'enceinte de l'Ambassade qui en a la charge. En effet, le Centre Culturel Espagnol créé en 1985 est la structure qui s'occupe des questions culturelles dans les

---

<sup>1</sup>J.O.R.C.I, Arrêté n°4948, 17- V- 1957, p. 408.

relations entre la Côte d'Ivoire et l'Espagne. Le Centre Culturel Espagnol propose chaque année des programmes variés d'activités culturelles. Aussi dispose-t-il d'une bibliothèque comprenant des ouvrages de grammaire, de civilisation, de littérature, de linguistique et des revues. En outre, on y trouve des cassettes audio et vidéo pour se familiariser à l'accent particulier des Espagnols dans la langue.

Le Centre Culturel Espagnol possède une salle qui autrefois servait de cadre aux colloques, séminaires, conférences et réunions. Mais à ce jour, elle est strictement réservée à la projection de films et documentaires espagnols. Les projections ont lieu tous les mercredis. Par ailleurs, en collaboration avec la section d'espagnol de la Direction de Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC) du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation de Base, le Centre Culturel Espagnol organise chaque année un concours national de langue espagnole à l'intention des élèves des lycées et collèges. Sont primés à ce concours les trois premiers de chaque niveau de la Troisième à la Terminale. Le premier prix est une bourse pour un séjour d'un mois en Espagne désormais octroyé au meilleur des classes de Premières. Toutes ces activités ont contribué à la motivation des apprenants pour le choix de la langue espagnole.

## II- LES ACTEURS SCOLAIRES

Il s'agit de toutes les personnes qui prennent une part active au développement du système éducatif ivoirien. On appelle l'ensemble de toutes ces personnes la communauté éducative. Cette communauté regroupe en son sein les enseignants, les élèves et les étudiants.

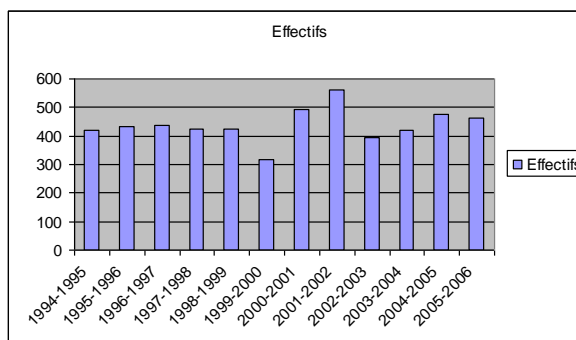
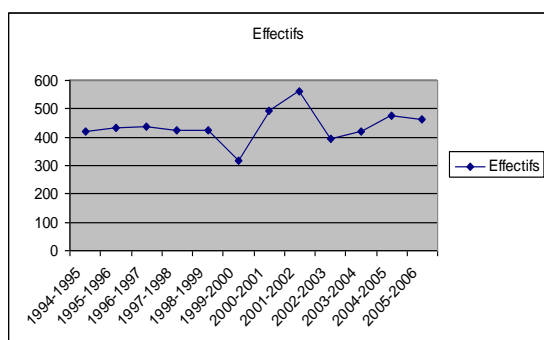
### 1- Les enseignants

Ces derniers exercent cette fonction dans les lycées et collèges du secteur public ou dans le secteur privé. Sortis de l'ENS, ces enseignants sont mis à la disposition du MENFB. Une direction centrale dudit ministère chargée de la gestion des différents personnels de l'éducation s'occupe de ces derniers. Parmi eux, certains occupent des postes dans l'administration. Mais la majorité demeure dans les salles de classe pour dispenser les cours dans l'enseignement secondaire.

Voici les statistiques obtenues concernant les enseignants du secondaire d'espagnol du secteur public. Signalée plus haut, l'absence d'archives ne nous permet d'avoir que les effectifs à partir de 1994.

**Tableau IV** : Effectifs des enseignants d'espagnol (Secteur public)<sup>1</sup>

Années scolaires	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Effectifs	418	435	436	426	426	319	495	561	395	419	476	464



Les enseignants d'espagnol du secondaire ont un effectif stable. C'est en 2000 que l'on constate une décroissance qui sera corrigée l'année suivante avant de subir une autre décroissance en 2003. Mais depuis 2004, l'effectif garde une croissance constante. Le nombre le plus élevé des effectifs se situe en 2002. Ces effectifs pourraient expliquer le manque d'enseignants à une certaine époque relevé plus haut dans les difficultés rencontrées pour la diffusion de la langue espagnole.

Mais nous assistons à un déficit d'enseignants en général et en particulier, dans le domaine de l'espagnol. Par ailleurs, ces enseignants d'espagnol des lycées et collèges se sont réunis au sein d'une structure dénommée Association Ivoirienne des Professeurs d'Espagnol du Secondaire (AIPES) née vers 1980. Des cendres de l'Association Nationale des Professeurs d'Espagnol (ANAPES) est née l'AIPES le 23 juillet 1998 au Lycée Sainte Marie de Cocody<sup>2</sup>. L'AIPES réunit tous les enseignants d'espagnol de l'enseignement secondaire. Ses objectifs sont d'identifier et de définir les bases d'une solidarité entre les professeurs d'espagnol, de déterminer les voies de collaboration avec le monde hispanophone et enfin de collaborer à la diffusion et à l'application plus efficace des nouvelles méthodes pédagogiques.

<sup>1</sup> Archives du Ministère de l'Education Nationale / Direction des Ressources Humaines.

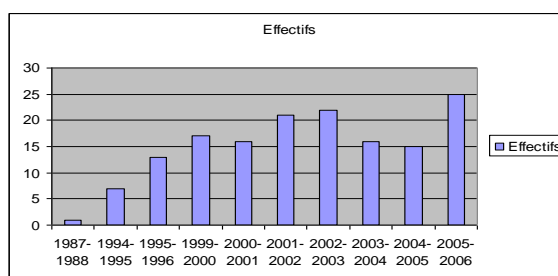
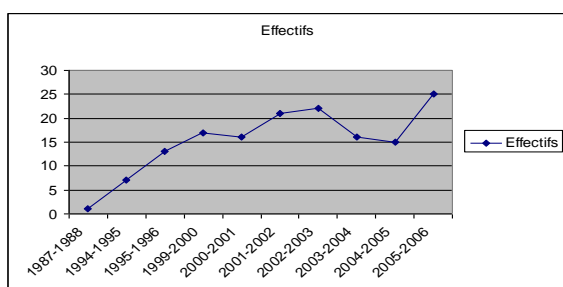
<sup>2</sup>Entretien avec Isidore Aimé Melles in "HISPANIA", *Revista de los Profesores de Español de Costa de Marfil*, n°001, febrero de 1990, p. 4.

Pour leur part, les enseignants du secteur privé sont subdivisés en deux groupes. D'une part, nous avons des étudiants ayant obtenu la licence dans les universités de Cocody (Abidjan) et de Bouaké qui se mettent sous la tutelle du Service Autonome pour la Promotion de l'Enseignement Privé (SAPEP). Cette structure leur délivre une autorisation personnelle d'enseigner dans les établissements secondaires privés laïcs et confessionnels.

Autrefois Direction de l'Enseignement Privé, le Service Autonome pour la Promotion de l'Enseignement Privé (SAPEP) a été créé en 1997. Selon les archives du SAPEP, il a été délivré un nombre assez important d'autorisation que nous pouvons apprécier dans le tableau ci-dessous. Cependant la mauvaise gestion des archives nous contraint à n'avoir que des effectifs partiels.

**Tableau V:** Effectifs des enseignants d'espagnol 1987-2006 (Secteur privé)<sup>1</sup>

Années scolaires	1987-1988	1994-1995	1995-1996	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Effectifs	1	7	13	17	16	21	22	16	15	25



Les effectifs des enseignants du secteur privé présentent une évolution croissante en général, mais parfois décroissante (2003-2004 et 2004-2005).

D'autre part, enseignent aussi dans les écoles privées laïques confessionnelles autorisées ou non, des étudiants ayant obtenu le DUEL II, la licence, voire au-delà. Ces derniers ne sont ni reconnus par le MENFB ni par le SAPEP. Ils dispensent des cours pour subvenir à leurs besoins pour certains ; pour d'autres, c'est dans l'intention de mieux se préparer au concours

<sup>1</sup> Archives du Service Autonome pour la Promotion de l'Enseignement Privé.

d'entrée à l'ENS. Considérés comme exerçant dans la clandestinité d'une certaine manière, il s'avère donc impossible d'avoir des statistiques sur ce groupe d'enseignants. Cependant, selon certaines indiscrétions, ce sont les plus nombreux des enseignants et leur nombre est sans cesse croissant, surtout depuis que perdure la crise sociopolitique.

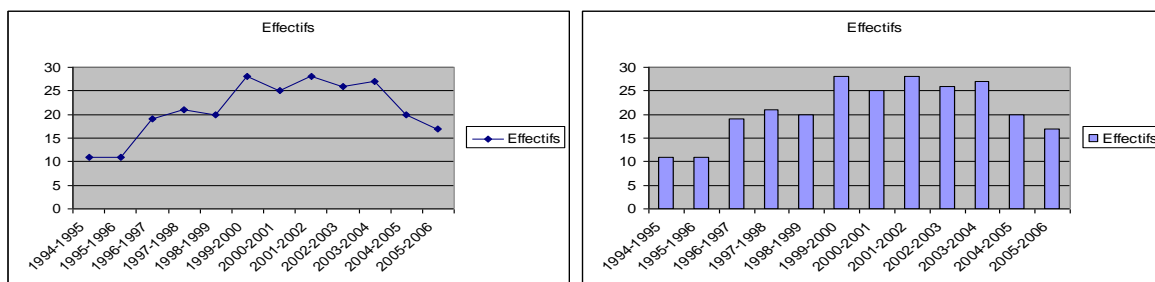
En outre, il convient de signaler que, pour combler un besoin pressant, en 2004 le Ministère de la Fonction Publique, en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, a organisé une sélection d'enseignants. C'est en 2006 que ce concours fut ouvert aux hispanisants ayant la licence. Furent sélectionnées 92 personnes pour combler le déficit au niveau des enseignants d'espagnol. La première partie de la formation de ces derniers s'est déroulée au Lycée Scientifique de Yamoussoukro du 22 août au 27 septembre 2007. Cette demande expresse ne serait-elle pas due à la croissance du nombre d'apprenants grâce à la construction de nouvelles écoles d'enseignement secondaire ? Le nombre d'apprenants serait-il en croissance ? Quelles en sont les raisons ?

Cependant, aux côtés de ces enseignants, il existe également le personnel d'encadrement au strict secteur de l'enseignement/apprentissage de la langue espagnole. Il regroupe en son sein les inspecteurs généraux de l'enseignement national, les inspecteurs de l'enseignement secondaire et les animateurs pédagogiques. Les effectifs de ces derniers se présentent dans le tableau ci-dessous.

**Tableau VI** : Effectifs des personnels d'encadrement d'espagnol (Conseillers, Inspecteurs, Animateurs) <sup>1</sup>

Années scolaires	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Effectifs	11	11	19	21	20	28	25	28	26	27	20	17

<sup>1</sup> Archives du Ministère de l'Education Nationale / Direction des ressources humaines.



Les effectifs sont constants puis croissants et quelquefois décroissants. Elles ressemblent à des dents de scie. On dénombre de nos jours un effectif de quarante personnes réparties pour l'encadrement dans la section espagnol dans les différentes directions régionales sur l'étendue du territoire à l'exception de cinq inspecteurs généraux. Tout comme les effectifs des enseignants, les effectifs du personnel d'encadrement connaît une croissance qui pourrait trouver sa justification dans une certaine évolution du nombre des apprenants de ladite langue. Nous allons la vérifier à travers le recensement et l'analyse des effectifs des apprenants hispanisants, les derniers de la liste des acteurs de l'enseignement /apprentissage de la langue espagnole.

## 2- Les élèves

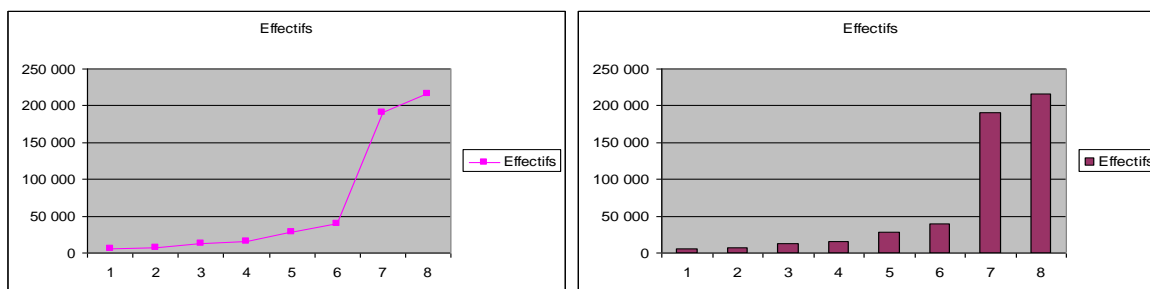
L'étude se consacre aux élèves de l'enseignement secondaire et précisément à ceux qui apprennent l'espagnol. Les statistiques sur les élèves hispanisants ne sont véritablement pas tenues. Dès lors nous nous retrouvons avec des données parcellaires.

**Tableau VII : Effectif des élèves hispanisants<sup>1</sup>**

Années scolaires	1968	1969	1970	1971	1977	1988	1999	2001
Effectifs	5 000	7 500	12 284	14 904	28 368	40 000	190 000	216 000

<sup>1</sup> KOFFI Konan Hervé, *Op. Cit.*, p. 104 / Archives de D.P.F.C.





Nous observons une évolution croissante des effectifs. Mais c'est en 1999 que se produit l'explosion des effectifs des élèves hispanisants. Les effectifs de 1988 sont multipliés par cinq en 1999. Cette croissance démontre l'intérêt certain accordé à la langue espagnole par les apprenants. De cet intérêt, l'évolution des effectifs des enseignants et du personnel d'encadrement. Pourquoi les apprenants manifestent-ils un si grand intérêt pour cette langue ? Est-ce véritablement de l'intérêt ? Le système éducatif ne contraint-ils pas les apprenants ? Les supports de l'apprentissage (les manuels) n'ont-ils pas une relation avec cette explosion d'effectifs ?

Au-delà des acteurs institutionnels, universitaires et scolaires, l'école ivoirienne a des partenaires. Ceux-ci interviennent dans la majorité des activités du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation de Base qui a à sa charge l'éducation des citoyens dont fait partie l'enseignement de l'espagnol. Qui sont-ils ? Et que font-ils ? Ils sont d'une grande diversité et ont plusieurs activités. On peut citer entre autres, la Banque Africaine de Développement qui participe à la construction des écoles pendant que le Programme des Nations Unies de Développement et le Programme Alimentaire Mondial soutiennent les cantines scolaires de l'enseignement primaire.

Quant à l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture, elle est au fondement de la création des Ecoles Normales Supérieures en Afrique subsaharienne, en l'occurrence celle d'Abidjan en Côte d'Ivoire. L'UNESCO soutient donc la formation des formateurs en apportant des moyens didactiques et financiers. En dehors de l'ENS, l'UNESCO soutient la majorité des activités en relations avec l'éducation, la culture, la science. Le partenaire le plus important et utile à notre étude est les maisons d'édition parce qu'elles sont les éditeurs des manuels, objet de notre étude.

### 3- Les maisons d'édition partenaire de l'école ivoirienne et producteur des manuels scolaires<sup>1</sup>

Après l'indépendance, l'État crée, en 1961, le Centre d'Édition et de Diffusion Africain (CEDA)<sup>2</sup>. C'est à l'origine une société d'économie mixte constituée avec des partenaires français (Hatier, Didier, Mame) dans le but de fournir des manuels scolaires. Dirigé par Venance Kacou, le centre a pour activité principale la diffusion-distribution des ouvrages de ses partenaires étrangers. Les Nouvelles Éditions Africaines (NEA) ont été créées quant à elles à l'initiative de Léopold Sédar Senghor, alors président du Sénégal, à Dakar en 1972, avec le soutien de cinq partenaires : Armand Colin, Nathan, Présence africaine, Le Seuil, Edicef. Une antenne togolaise et une autre ivoirienne voient le jour également. L'antenne ivoirienne a au départ essentiellement une activité de distribution. Puis elle se développe à la faveur du monopole de la production du scolaire que l'État lui accorde en 1980, date marquant la fin de l'enseignement télévisuel et le retour à un système éducatif obligeant à doter en un temps record le pays en manuels scolaires.

En 1982, le CEDA ayant manifesté sa volonté de participer à la production scolaire, l'État répartit les titres de la collection « École et Développement » entre ces deux structures, à qui il accorde l'exclusivité d'exploitation des manuels du primaire. Les contenus sont conçus et rédigés par le Centre National de Formation et de Production de Matériels Didactiques de Bouaké (CNFPMD) ; l'édition est assurée par leurs partenaires français, Hatier International pour le CEDA et Edicef pour les NEA. Ils développent par ailleurs une production dans d'autres secteurs comme la littérature de jeunesse.

Les NEA dissoutes en 1988 donnent naissance en Côte d'Ivoire au Bureau Ivoirien des Nouvelles Éditions Africaines (BINEA). Sur recommandation de la Banque mondiale, dans le cadre d'un plan d'ajustement structurel, ces deux maisons sont privatisées en 1992, et le BINEA, alors en difficulté, devient les Nouvelles Éditions Ivoiriennes, dirigées par Guy Lambin. L'État ivoirien reste actionnaire des NEI à hauteur de 20%, l'actionnaire référent étant Edicef (groupe Hachette), avec 29% des parts ; les autres actionnaires sont essentiellement des établissements privés ivoiriens, Edipresse (à hauteur de 20%) et la Librairie de France. Quant au CEDA, Hatier International est l'actionnaire de référence non majoritaire avec 41% des

---

<sup>1</sup>L'essentiel de cette section est basée sur le document de Marill Stéphane et sur les témoignages des responsables de ces structures.

<sup>2</sup>Stéphane Maril, *L'édition en Côte d'Ivoire : étude du secteur scolaire soumis à appel d'offre*, mars 2008, p.4.

parts, l'État ivoirien conservant 20% et 31% appartenant à des actionnaires privés ivoiriens, et 9% à Hurtubise HMH (Canada).

En 1996, Hatier est racheté par Hachette. Cela crée un monopole de fait du marché scolaire par un éditeur non ivoirien, Edicef appartenant à Hachette. 85% de l'activité des Nouvelles Éditions Ivoiriennes (N E I) est consacrée à l'édition de manuels d'enseignement primaire et secondaire et au parascolaire. Le reste concernant la littérature générale et la jeunesse. Le CEDA a produit et adapté des ouvrages scolaires indispensables à la formation des élèves, surtout pour l'enseignement primaire. Au cours de ces dernières années, l'activité éditoriale du CEDA s'est diversifiée, tant au niveau des produits que du public. En marge de l'édition scolaire (55% du chiffre d'affaire en 1995), le CEDA s'intéresse aussi à la littérature générale (en incluant la littérature enfantine).

Ces deux maisons restent aujourd'hui les plus importantes de Côte d'Ivoire ; elles publient essentiellement du scolaire, pour lequel elles travaillent avec Edicef pour les NEI et Hatier International pour le CEDA, qui assurent l'ensemble du prépresse (création maquette, exécution, suivi éditorial), mais aussi du parascolaire, de la littérature jeunesse, de la littérature générale, des essais... Elles ont par ailleurs l'exclusivité de la distribution de Hatier International et Edicef, et distribuent d'autres éditeurs du groupe Hachette. Ceux sont les éditeurs exclusifs des manuels *Horizontes*.

L'école européenne, base du système éducatif, avait trouvé sur le territoire ivoirien l'enseignement traditionnel et l'enseignement coranique. Pendant que l'enseignement coranique s'est acclimaté en devenant enseignement franco-arabe, l'enseignement traditionnel a été sublimé.

D'inspiration coloniale, le système éducatif ivoirien a subi plusieurs modifications pour s'adapter aux réalités ivoiriennes et aux politiques des autorités ivoiriennes.

Introduite dans ce système, après six décennies, le nombre d'apprenants de la langue espagnole a régulièrement augmenté elle est la deuxième langue la plus étudiée après l'anglais. Cependant, les apprenants et les enseignants rencontrent de nombreuses difficultés. Des difficultés inhérentes à l'état de sous-développement de la Côte d'Ivoire. Il y a entre autres le manque et l'insuffisance des structures d'accueil (écoles, universités). En d'autres termes, l'inadéquation entre les structures d'accueil et l'évolution de la population. On note aussi le manque et/ou l'insuffisance de matériels didactiques. D'autres encore ont pour origine la grande influence du français et des langues nationales. A ces différentes préoccupations, quelques suggestions ont été données entre autres la rédaction de nouveaux manuels, la construction de bâtiments, l'apport de matériels didactiques et la formation continue ainsi que des séjours linguistiques pour les enseignants.

Aussi, avons-nous présenté les acteurs de l'enseignement général et singulièrement ceux de l'espagnol. Ce sont le ministère ayant en charge l'éducation de l'enseignement secondaire (MENFB), la représentation diplomatique de l'Espagne en Côte d'Ivoire et son centre culturel à titre d'acteurs institutionnels. Les acteurs scolaires regroupent les enseignants d'espagnol du secondaire et les élèves hispanisants du secondaire.

Par ailleurs, les manuels scolaires supports de l'enseignement et de l'apprentissage sont nombreux. Ces manuels se présentent en deux groupes : ceux élaborés en France (puissance colonisatrice de la Côte d'Ivoire) et ceux élaborés en Afrique par les Ivoiriens.

Des manuels élaborés en France aux manuels confectionnés en Côte d'Ivoire, quelle place occupent les pays hispanophones et l'Afrique ?

Deuxième partie

POUR UNE ANALYSE QUANTITATIVE  
DE LA PLACE ACCORDEE A L'ESPAGNE  
ET A L'AMERIQUE HISPANIQUE DANS  
LES MANUELS SCOLAIRES DESTINES A  
L'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL

L'étude des représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique passe par l'analyse de celles-ci dans les manuels utilisés pour l'enseignement de la langue espagnole dans les Lycées et Collèges. Quels sont les supports pédagogiques présents dans ces manuels pour une analyse de l'évolution des représentations? Quelles sont les caractéristiques de ces différents manuels, éléments de notre étude?

Etant entendu que les manuels d'espagnol peuvent se classer en fonction de l'époque pendant laquelle ils ont été utilisés, nous pouvons en identifier deux groupes : les manuels français et les manuels africains. Les manuels français eux-mêmes de différentes éditions ne seraient-ils pas source de l'évolution de ces représentations en supposant que le contenu de ces derniers doit être conforme à la réalité des pays hispanophones?

Nous allons observer tout d'abord la place de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels français, l'analyser et la commenter. Ensuite, nous aborderons, dans la même perspective, la place de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels africains. Puis, nous relèverons les conséquences de la répartition des textes et des iconographies sur la promotion de l'Amérique hispanique. Nous analyserons aussi l'apparition de l'Afrique dans les manuels africains.

# **CHAPITRE I : LES MANUELS D'ESPAGNOL DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN CÔTE D'IVOIRE**<sup>1</sup>

Aujourd'hui, en Côte d'Ivoire, à l'exception des disciplines "récemment" insérées dans le système éducatif, en l'occurrence l'éducation musicale et les arts plastiques, toutes les autres disciplines utilisent les manuels confectionnés par les équipes d'enseignants ivoiriens.

En effet, dès l'accession à l'indépendance, de nombreux travaux sont entrepris pour une meilleure adaptation des programmes dans l'enseignement secondaire. Cette adaptation s'aligne en général sur les modifications de la métropole (la France). Par conséquent, les manuels utilisés sont ceux utilisés en France. Cette situation va perdurer dans le temps au niveau de toutes les disciplines jusqu'à l'adoption par l'assemblée nationale de la loi de la réforme de l'éducation de 1995.

## **I- LES MANUELS DES DISCIPLINES SCIENTIFIQUES**

Les disciplines à caractère scientifique vont peu à peu se détacher de cette tutelle française. Pour l'enseignement des mathématiques, les manuels d'origine françaises sont utilisés jusqu'en 1980. A partir de cette année, dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire, les enseignants font usage des manuels de la collection de l'Institut de Recherches Mathématiques d'Abidjan (IRMA) créé en 1975<sup>2</sup>. Quant à l'enseignement des sciences naturelles (aujourd'hui Sciences de la vie et de la terre), ce sont les rénovations des programmes français avec toujours l'utilisation des manuels français tels que la série de manuels de Menant et Oria<sup>3</sup>. Puis en 1974, la rénovation en profondeur des programmes des sciences naturelles aboutit à l'écriture de nouveaux manuels. Deux manuels apparaissent conjointement : l'un de l'édition Nea /Bordas et l'autre de l'édition Hatier/Ceda<sup>4</sup>. L'enseignement des sciences physiques connaîtra lui aussi

---

<sup>1</sup>Les informations relatives à cette partie nous proviennent en majorité des témoignages des membres de la coordination espagnole et de quelques archives de la D.P.F.C.

<sup>2</sup> Décret du 23/ 5/ 1975, *J.O.R.C.I*, 1975, p. 1978.

<sup>3</sup>Menant (G.), Oria (M.), Henry (P.), *Biologie 6<sup>e</sup> à l'usage des élèves d'Afrique et de Madagascar*, Paris, Hatier, 1966, 198p, et idem pour les classes suivantes.

<sup>4</sup> Gerenton (O.), Ahizi (J.), Champroux (J. P.), Dromain (M. C.), *Biologie Afrique et pays intertropicaux, classe de 6<sup>e</sup> et suivants*, Hatier/ Ceda, 1979, 128p. Utilisés conjointement avec *biologie 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et suivants* de Djakou (R.), Thamon (S.Y.), 1979, 160 pages.

les multiples rénovations suivant les réaménagements du système français. Les premiers manuels africains sont de la collection GRIA ; ils entrent dans le système éducatif ivoirien en 1992.

## II- LES MANUELS DES DISCIPLINES LITTÉRAIRES

Avec l'évolution des programmes, mais toujours axée sur le modèle français, certains textes d'auteurs africains étaient déjà étudiés au début des années soixante-dix. Mais jusqu'en 1976 les manuels français intitulés *Langages et textes* servaient de support à l'enseignement du français<sup>1</sup>. Les disciplines dites littéraires vont également suivre l'initiative. Ainsi, en français, les manuels français feront place à deux nouvelles collections ; "Le français" et "La nouvelle méthode de français" qui couvre toutes les classes de l'enseignement secondaire (de la classe de 6<sup>ème</sup> à la classe de terminales). Elle y est introduite depuis la rentrée scolaire 1992-1993.

Quant à la seconde collection, "Le français", son introduction précède la collection des manuels la nouvelle méthode de français. Elle est introduite dans le système éducatif ivoirien au cours de l'année scolaire 1990-1991. La collection couvre toutes les classes du premier cycle et chaque manuel porte le nom de sa classe (la 6<sup>ème</sup> en français et suivant).

Quant à l'allemand, son enseignement voit la naissance du *Yao lernt Deutsch* en 1974<sup>2</sup>. C'est le premier manuel conçu en Côte d'Ivoire pour l'enseignement d'une discipline. Cette collection restera pour l'enseignement de cette langue jusqu'en 1995 où apparaît la collection *Ihr Und Wir* qui continue d'être utilisée jusqu'à ce jour.

Pour l'enseignement de l'anglais, selon Désalmand, celui-ci était organisé exactement comme en France et confié à des enseignants français<sup>3</sup>. Et, bien évidemment, les manuels choisis par les établissements étaient les mêmes que ceux que l'on rencontrait dans les classes françaises, en l'occurrence ceux de la collection Carpentier-Fialip. Puis, selon Georgette Odi, à partir de 1965 une évolution se dessine dans le domaine des manuels<sup>4</sup>. Des manuels français sont hâtivement africanisés dont *English For French Speaking Africa* en 1970, *The world today* et *African Ways* en 1987. Plus tard, deux collections apparaissent et sont utilisées à la convenance de l'enseignant : *English For succes* et *Go For English*. La collection Go For

---

<sup>1</sup> Calvet (L.-J.), Gazio (J.), Rotman (L.), *Langages et textes. Méthode complète d'enseignement du français en Afrique 6<sup>e</sup> et suivants*, Paris, Nathan/ Nea, 1974, 192 p.

<sup>2</sup> *Yao lernt Deutsch* a été élaboré par deux professeurs de l'E.N.S d'Abidjan, Schroeder (M.) et Beisner (R. D.).

<sup>3</sup> Désalmand Paul, 2008, *Op. Cit.*, p. 431.

<sup>4</sup> Odi Georgette, *Op. Cit.* Cité dans Désalmand Paul, 2008, p.431.



English est introduite dans le système éducatif ivoirien en 1990. Une décennie plus tard, en 2000, arrive *English for succes*.

Quant à l'enseignement de l'espagnol et comme les autres disciplines, les manuels étaient ceux utilisés dans la métropole sauf en classe de terminale où les services pédagogiques fournissent des documents relatifs à l'Espagne et à l'Amérique hispanique<sup>1</sup>. Cette situation va perdurer jusqu'à une date récente c'est-à-dire en 1997. En 1998 apparaît le premier manuel africain d'espagnol destiné à enseigner l'espagnol dans l'enseignement secondaire: *Horizontes*.

Les manuels scolaires pour l'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire se présentent sous deux périodes. La première s'étend depuis l'accession à la souveraineté jusqu'à 1997. L'année 1997 marque en d'autres termes l'émancipation de l'enseignement de l'espagnol dans l'enseignement secondaire. La seconde période de 1997 à nos jours est la mise en place des manuels d'auteurs africains.

## 1- Les manuels d'espagnol d'origine française en Côte d'Ivoire

L'édition des manuels scolaires d'espagnol en France est très prolifique<sup>2</sup>. La Côte d'Ivoire recevait de la métropole les manuels destinés à former ses citoyens y compris ceux utilisés pour l'enseignement /apprentissage de l'espagnol. Ecrits et édités en France par les Français pour les programmes d'enseignement français, les élèves ivoiriens en héritent directement du fait des relations, des traités et des accords existants entre l'ancienne colonie et la métropole.

En effet, nombreux sont les manuels venus de la métropole pour servir de support à l'enseignement de l'espagnol. Certains ont été utilisés à titre expérimental au Lycée Sainte Marie de Cocody et au Collège Moderne du Plateau et d'autres ont véritablement servi de support dans tous les établissements de l'enseignement secondaire :

- ✓ REBERSAT Jacques, MERCIER Albert. 1964. *Siglo veinte. À l'usage des classes terminales, des classes préparatoires aux grandes écoles*. Paris: Colin, 223 p.
- ✓ VILLÉGIÉ Jean, DUVIOLS Marcel. 1962. *Tras el Pirineo II. Por España y América. Seconde, première et classes supérieures*. Paris : Hatier, 479 p.

---

<sup>1</sup> Les textes étudiés en classe de terminales sont extraits des bulletins de liaisons des professeurs d'espagnol.

<sup>2</sup>Lenoir Pascal, *De l'ellipse méthodologique à la perspective actionnelle : la didactique scolaire de l'espagnol entre tradition et innovation (1970-2007)* sous la direction de Christian Puren, Université Jean Monnet de Saint-Étienne, novembre 2009, pp.407-419.

- ✓ FERRER Adam, RIVENC Paul, ROJO SASTRE Antonio José. 1968. *Vida y diálogos de España. Método audiovisual. Primer grado*. Paris: Didier.
- ✓ VILLÉGIÉ Jean, DUVIOLS Pierre. 1963. *Por el mundo hispánico II: a buen andar. À l'usage des classes de 5ème, de 4ème, première langue et de 3ème, seconde langue*. Paris: Hatier, 224 p.
- ✓ VILLÉGIÉ Jean, DUVIOLS Pierre. 1963. *Por el mundo hispánico I: paso a paso. À l'usage des classes de 6ème, de 5ème, première langue et de 4ème, seconde langue*. (Éd. 1972) Paris : Hatier, 223 p.
- ✓ DUVIOLS Jean-Paul. 1977. *Sol y sombra. Classe de 2de*. Paris : Bordas, 224 p.
- ✓ DABÈNE Louise. 1968. *¿Qué tal Carmen?* Premier livre, première année d'espagnol. À l'usage des grands commençants. Second cycle. Paris : Colin, 224 p.
- ✓ MERCIER Albert. 1965. *Pueblo. Première année d'espagnol*. (7e éd.). Paris : Colin, 208 p. 1967.
- ✓ MERCIER Albert. 1979. *Pueblo uno. Première année d'espagnol*. classe de 4ème. À l'usage des collèges et des lycées. Paris : Colin, 180 p.
- ✓ DABÈNE Louise, 1972, *¿A dónde ?* deuxième livre, deuxième année d'espagnol. À l'usage des grands commençants. Second cycle. Paris : Colin, 239 p.
- ✓ MERCIER Albert. 1980. *Pueblo dos. Deuxième année d'espagnol. Classe de 3ème*. À l'usage des collèges et des lycées. Paris : Colin, 191 p.
- ✓ BEAUVAL Colette, GIMIÉ Philippe, GOURDON Gérard. 1987. *Caminos del idioma. 1ère année d'espagnol*. (R. BASTERRA Dir.). Paris : Didier, 207 p.
- ✓ BASTERRA Robert, BEAUVAL Colette, GIMIÉ Philippe, GOURDON Gérard, KOURIMNOLLET Sylvie. 1988. *Caminos del idioma. 2ème année d'espagnol*. (R. BASTERRA Dir.). Paris: Didier, 207 p.
- ✓ BALIAN Monique, CAZAUX Élisabeth, DELGADO GIRÓN Manuel, DUVIOLS Jean-Paul. 1988. *Cambios. Classe de 1ère*. Paris : Bordas, 255 p.
- ✓ BALIAN Monique, CAZAUX Élisabeth, DUVIOLS Jean-Paul. 1989. *Cambios. Classes terminales*. Paris: Bordas, 275 p.

Ces manuels ont servis de support à l'enseignement/ apprentissage de la langue espagnole avec l'aide de différentes méthodologies d'enseignement des langues. Ce sont la méthodologie traditionnelle et la méthode audio-visuelle : « dans l'enseignement secondaire la

*Côte d'Ivoire a choisi deux options pédagogiques en matière d'enseignement de la langue espagnole : la méthode traditionnelle et l'option audio-visuelle »<sup>1</sup>.*

**La méthodologie traditionnelle** est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Puis elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes qui ont par conséquent été considérées comme des langues mortes. Elle a été largement utilisée dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle. Il s'agit d'une méthodologie qui a perduré pendant plusieurs siècles et qui a contribué au développement de la pensée méthodologique. D'après Christian Puren, la méthodologie traditionnelle a donné lieu entre le XVIII<sup>ème</sup> et le XIX<sup>ème</sup> siècle à des variations méthodologiques assez importantes, et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe.

Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et l'on étudiait dans des textes et qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle. Cependant on accordait plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes, même si celui-ci n'est pas totalement négligé. Par conséquent il existe une langue, celle utilisée par les auteurs littéraires qui devait être préférée à la langue orale et imitée par les apprenants afin d'acquérir une compétence linguistique adéquate. La culture était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère.

Au XVIII<sup>ème</sup> siècle, la méthodologie traditionnelle utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue. La grammaire était enseignée de manière déductive (on présentait d'abord la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases). C'est à cette époque que s'est répandue l'utilisation d'un métalangage grammatical dans l'enseignement des langues; un métalangage dont l'héritage persiste encore aujourd'hui.

Au XIX<sup>ème</sup> siècle, on a pu constater une évolution de la méthodologie provoquée par l'introduction de la version-grammaire dont les pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot à la langue maternelle. Cette traduction était le point de départ d'une étude théorique de la grammaire, qui n'occupait plus une place de

---

<sup>1</sup>Archives de la D.P.F.C., *Vingt années d'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire : bilan et perspectives*, p.2, document non publié.

choix dans l'apprentissage. Par conséquent, les points grammaticaux étaient abordés dans l'ordre de leur apparition dans les textes de base.

D'après Henri Besse, la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles.

L'utilisation de la méthode traditionnelle en Côte d'Ivoire se résume en ces termes :

*« Elle consiste à mettre à la disposition de l'élève une classe, un livre et un professeur (...) quant au livre il a souvent évolué. Dans le premier cycle, il s'agit souvent de Pueblo I et Pueblo II (...) pour le second cycle, c'est Sol y Sombra qui a remplacé Siglo XX utilisé en jusqu'en 1980. A partir de 1980 est apparu Lengua y Vida en compétition avec Sol y Sombra. Les grands commençants qui ont disparu depuis 5 ans utilisaient ¿Qué tal Carmen ? Et ¿A dónde ? »<sup>1</sup>.*

Remise en question, la méthodologie traditionnelle coexistera vers la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle avec la méthode naturelle. Puis, à partir des années 1870 une interminable polémique va opposer les traditionalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en 1902, date à laquelle une instruction officielle imposera d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national.

Pour les enseignants ivoiriens de la langue espagnole la méthode traditionnelle : *« ne facilite pas le dialogue et a l'inconvénient d'engendrer l'ennui (...) malgré ces inconvénients, la méthode traditionnelle a pour avantage de bien structurer l'esprit »<sup>2</sup>.*

En raison de ses résultats insatisfaisants et de sa rigueur, la méthodologie traditionnelle disparaît vers la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle laissant la place à d'autres méthodes plus captivantes pour les élèves.

Mais parmi elles, c'est celle dénommée la méthode audio-visuelle qui sera utilisée dans l'enseignement/ apprentissage de l'espagnol en vue des manuels supports en Côte d'Ivoire.

### **La méthode audio-visuelle**

A partir de la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient de plus en plus la langue des communications internationales et le français se sent alors menacé. La France a besoin de renforcer son implantation dans les colonies, de restaurer son prestige à l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais. Elle va faire de l'enseignement du Français Langue Etrangère (F.L.E) une affaire d'Etat. C'est pourquoi le Ministère de l'Education Nationale a mis sur pied

---

<sup>1</sup> Archives de la D.P.F.C., *Vingt années d'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire : bilan et perspectives*, pp.1-2, document non publié.

<sup>2</sup> Archives de la D.P.F.C., *Vingt années d'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire : bilan et perspectives*, p.4, document non publié.

une Commission chargée de mettre au point “le français élémentaire” (rebaptisé plus tard français fondamental), conçu comme une gradation grammaticale et lexicale élaborée à partir de l’analyse de la langue parlée. C’est le linguiste Georges Gougenheim et le pédagogue Paul Rivenc entre autres qui sont chargés de cette mission en vue de faciliter l’apprentissage et par-là même la diffusion du français.

Les méthodologues du Centre de Recherche et d’Etude pour la Diffusion du Français vont publier en 1954 les résultats de cette étude lexicale en deux listes: un français fondamental premier degré constitué de 1475 mots, puis un français fondamental second degré comprenant 1609 mots. Le français fondamental est considéré comme une base indispensable pour une première étape d’apprentissage du Français Langue Etrangère (F.L .E) pour des élèves en situation scolaire. Il désire leur proposer une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser.

Le français fondamental a été l’objet de beaucoup de critiques surtout d’ordre linguistique: pour certains, c’était un crime contre l’intégrité de la langue française, pour d’autres, il devait être actualisé car certains dialogues “fabriqués” présentaient une langue peu vraisemblable, il devait également tenir compte des besoins langagiers et des motivations réelles du public visé. C’est au milieu des années 1950 que Petar Guberina (1913-2005) de l’Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle).

La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970. La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l’utilisation conjointe de l’image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes.

En effet, les méthodes audiovisuelles avaient recours à la séquence d’images pouvant être de deux types: des images de transcodage qui traduisaient l’énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation d’énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc.

Selon Christian Puren, la méthodologie audiovisuelle française est une méthode originale, parce qu’elle constitue une synthèse inédite entre l’héritage direct, la méthodologie induite par les moyens audiovisuels et une psychologie de l’apprentissage spécifique, le structuro globalisme. La méthodologie audiovisuelle se situait dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels s’étaient

heurtés les méthodologues directs. Fermons donc cette parenthèse qui nous a permis d'avoir une vue d'ensemble des méthodologies utilisées dans l'enseignement des langues en particulier la langue espagnole. Parenthèse qui nous a permis de connaître les objectifs des méthodes.

En Côte d'Ivoire, l'utilisation de la méthode audiovisuelle dans l'enseignement de la langue espagnole : « *s'appuie sur le livre du professeur appelé *Vida y dialogos de España* et qui utilise des films fixes, des diapositives, des bandes magnétiques et toutes une batterie de textes structuraux* »<sup>1</sup>.

Mais la méthode audiovisuelle ne sera pas acceptée par les enseignants ivoiriens de la langue espagnole. Les archives soutiennent que :

« *La méthode audiovisuelle posait des problèmes aux professeurs. (...) ils avaient des difficultés d'évaluation des élèves, les classes sont surchargées donc difficultés pour atteindre les objectifs visés, l'expression orale des élèves est fort réduite sinon inexistante et le coût prohibitif du matériel de la méthode. (...) il y a aussi l'absence de connotations culturelles. Sans la formation adéquate pour mieux cerner celle-ci, ils se sentaient plus à l'aise avec la méthode traditionnelle (...) en 1982 la Commission Pédagogique Nationale revient à la méthode traditionnelle avec les ouvrages *Lengua y vida* et *Pueblo* »<sup>2</sup>.*

Le tableau ci-dessous vient à titre récapitulatif pour signifier aussi bien la méthode utilisée que la durée de l'utilisation des manuels.

**Tableau VIII** : Récapitulatif des manuels d'espagnols d'origine française utilisés en Côte d'Ivoire

Années scolaires	Manuels scolaires	Premier cycle	Second cycle	Méthodologie
1960- 1980	<i>Siglo XX</i>		*	Traditionnelle
	<i>Tras el pirineo</i>	*		
	<i>Por el mundo hispánico</i>	*		
	<i>¿A dónde?</i>		*	
	<i>¿Qué tal Carmen?</i>		*	
1970	<i>Vida y diálogos de España</i>	*		Audiovisuelle
1980-1997	<i>Pueblo I et II</i>	*		Traditionnelle
	<i>Lengua y vida</i>	*	*	
	<i>Sol y sombra</i>		*	
	<i>Caminos del idioma I et II</i>	*		
	<i>Cambios</i>		*	

<sup>1</sup> Archives de la D.P.F.C., *Vingt années d'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire : bilan et perspectives*, p.5, document non publié.

<sup>2</sup> Archives de la DPFC, *Vingt années d'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire : bilan et perspectives*, pp.5-6, document non publié.

Les manuels “Cambios” sont les derniers ouvrages d’origine française ayant été supports de l’enseignement/apprentissage de la langue espagnole en Côte d’Ivoire. A partir de 1997 le premier manuel de la collection africaine mais d’origine ivoirienne arrive dans les classes de 4<sup>ème</sup> des lycées et collèges.

## 2- Les manuels espagnol d’origine ivoirienne

Horizontes est l’unique collection de manuels destinés à l’enseignement de l’espagnol en Côte d’Ivoire et dans certains pays de l’Afrique (Sénégal, Togo, Cameroun)<sup>1</sup>. En effet, les enseignants ivoiriens de la langue espagnole décidèrent de donner une autre vision des manuels qui leur servent de support de travail tout en respectant les objectifs de l’enseignement en général et en particulier de l’enseignement de l’espagnol. Les propos de Kangah Kangah Christophe, ex-professeur certifié, conseiller pédagogique du secondaire et co-auteur de *Horizontes* l’illustrent en ces termes :

*« C’est l’unique manuel d’espagnol rédigé par les Africains pour les africains. Son ambition pédagogique est la diffusion de la langue et des cultures hispaniques. [...] L’élève se retrouve dans des situations de communication réelles de la vie quotidienne et les apprécie avec ses propres moyens, authentiques et naturels. Il ne voit pas la culture hispanique à travers le regard de la culture coloniale »<sup>2</sup>.*

Isidore Aimé Melles, professeur certifié et inspecteur de l’enseignement secondaire, abonde dans le même sens en ces termes : « *Horizontes est un bon produit pédagogique pour un apprentissage plus efficace de l’espagnol dans toute l’Afrique subsaharienne* »<sup>3</sup>.

Dans la collection Horizontes, il y a le livre, le cahier d’activités puis le guide de l’enseignant. Le livre est commun aux deux acteurs scolaires que sont les enseignants et les élèves. Quant au cahier d’activité, il intéresse en particulier l’élève. Cependant, comme son nom l’indique, le guide de l’enseignant, lui, est confectionné pour l’enseignant.

La collection Horizontes couvre le premier et le second cycle de l’enseignement secondaire des lycées et collèges ivoiriens ayant pour ministère de tutelle le Ministère de

---

<sup>1</sup> Entretien avec l’inspecteur général Niangbo co-auteur de la collection Horizontes

<sup>2</sup>Entretien avec Christophe Kangah Kangah, “HISPANIA”, *Revista de los Profesores de Español de Costa de Marfil*, n°001, febrero de 1990, p. 4: « *es el único manual de español redactado por Africanos para Africanos. Su ambición pedagógica es la difusión de la lengua y las culturas hispánicas portadas el África subsahariana*

<sup>3</sup> Entretiens avec Isidore Aimé Melles, «*Horizontes es un buen producto pedagógico para un aprendizaje más eficiente del español en toda África subsahariana* » in *ibidem*.

l'Education Nationale et de la Formation de Base. A l'exception des classes de Première et de Terminale qui ont leur cahier d'exercices incorporé, chaque année d'apprentissage utilise les trois manuels suscités.

Parmi eux, celui qui nous sert de référence pour notre étude est le manuel commun aux enseignants et aux élèves. Le premier manuel *Horizontes* s'installe dans les classes de quatrième en 1998. Il sera suivi par celui des classes de troisième en 1999 puis *Horizontes seconde* en 2000. A sa suite viendra *Horizontes Première* en 2001 pour les élèves en classe de Première A (première série littéraire). Enfin, en 2002 pour les élèves en classe de Terminale A, série Littéraire, arrive *Horizontes Terminales*.

Avec les manuels de la collection Horizontes, la méthodologie en vigueur est l'**approche communicative**. Elle s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle apparaît au moment où l'on remet en cause en Grande-Bretagne l'approche situationnelle et où aux Etats-Unis la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky est en plein apogée. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considèrerait pas comme une méthodologie constituée solide. Quoique Chomsky ait beaucoup critiqué les méthodes audio-orale et situationnelle, sa linguistique n'est pas directement la source de l'approche communicative.

En effet, c'est la convergence de quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre européen (Marché commun, Conseil de l'Europe, etc.) qui a en définitive donné naissance à l'approche communicative.

Il n'y a pas de rupture dans les objectifs entre les méthodes structurales et la méthode fonctionnelle comme cela avait été le cas entre les méthodologies directe et traditionnelle. La différence se situe au niveau de la compétence: pour les structuralistes l'important est la compétence linguistique tandis que pour les fonctionnalistes il faut privilégier la compétence de communication, c'est-à-dire l'emploi de la langue. Trois types de savoirs sont donc nécessaires pour que cette autonomie soit effective :

- le savoir linguistique ;
- le savoir - faire qui se traduit par des compétences communicatives ;



- le savoir - être qui se manifeste dans la confiance en soi, le désir de progresser et de créer.

Aussi, il est indispensable de multiplier les contextes d'apprentissage, de choisir les activités adéquates pour déclencher la communication orale chez l'apprenant et de développer son potentiel langagier. Selon les auteurs des manuels *Horizontes*, ces manuels « proposent une démarche pédagogique qui associe méthodologie traditionnelle et techniques récentes en matières d'apprentissage d'une langue étrangère »<sup>1</sup>

**Tableau IX** : manuels d'espagnols d'origine africaine utilisés en Côte d'Ivoire

Années scolaires	Manuels scolaires	Premier cycle	Second cycle	Méthodologie
1997 à nos jours	<i>Horizontes</i>	➤	➤	méthodologie traditionnelle (approche communicative)

Les manuels, que nous étudions, sont les manuels d'origine française qui ont été support de l'enseignement /apprentissage de la langue espagnole sur toute l'étendue du territoire ivoirien précisément dans tous les lycées et collèges<sup>2</sup>.

Nous avons analysé des manuels scolaires d'espagnol pour débutants (premier cycle), car ils constituent leur premier contact avec la langue et les cultures du monde hispanique. Mais aussi les manuels pour les apprenants du second cycle pour voir l'évolution du contenu de ces manuels.

<sup>1</sup> Les auteurs des manuels *Horizontes*, « Avant-propos » in *Horizontes quatrième*, p.3.

<sup>2</sup> Voir Corpus, p.315.

### III- DESCRIPTION, STRUCTURE ET CONTENUS DES MANUELS

#### 1-Description et Structure des manuels d'origine française

**Tableau X : Description, Structure et objectifs du manuel *Pueblo I***

<b>Nom du manuel</b>	Pueblo I
<b>Discipline</b>	Espagnol
<b>Classe</b>	Quatrième (troisième année des lycées et collèges)
<b>Age des élèves</b>	11/12 ans
<b>Maison d'édition</b>	Paris : Colin,
<b>Année de publication</b>	1979,
<b>Nombre de page</b>	180
<b>Auteurs</b>	MERCIER Albert

Avec *Pueblo I*, c'est un ensemble de textes et d'iconographies parsemé de points de grammaire et se termine par un appendice grammatical<sup>1</sup>. *Pueblo I* est accompagné d'aides audio-orales dont deux bandes magnétiques pour les textes et deux autres pour les exercices<sup>2</sup>. Après chaque texte de ce manuel, on trouve une rubrique dénommée « Apuntes ». Il donne le sens de certains mots du texte (en français ou par des dessins) mais généralement en langue espagnole en vue de faciliter la compréhension et de donner à l'apprenant une connaissance de nouveaux mots et de nouvelles expressions.

---

<sup>1</sup> Apéndice gramatical in *Pueblo I*, pp. 184-189.

<sup>2</sup>*Pueblo I*, deuxième couverture

**Tableau XI : Structure et objectifs du manuel *Pueblo II***

<b>Nom du manuel</b>	<i>Pueblo II</i>
<b>Discipline</b>	Espagnol
<b>Classe</b>	Troisième (Quatrième année des lycées et collèges)
<b>Age des élèves</b>	12/13 ans
<b>Maison d'édition</b>	Paris : Colin,
<b>Année de publication</b>	1980
<b>Nombre de page</b>	191
<b>Auteurs</b>	MERCIER Albert

*Pueblo II* est aussi un ensemble de textes et d'iconographies parsemé de points de grammaire et un appendice grammatical à la fin<sup>1</sup>. Il est lui aussi accompagné de cinq cassettes dont trois pour les textes et les deux autres pour les exercices<sup>2</sup>. Contrairement à *Pueblo I*, ce manuel ne présente pas d'autres rubriques.

**Tableau XII : Structure et objectifs du manuel *Caminos del idioma***

<b>Nom du manuel</b>	<i>Caminos del idioma</i>
<b>Discipline</b>	Espagnol
<b>Classe</b>	Troisième (Quatrième année des lycées et collèges)
<b>Age des élèves</b>	12/13 ans
<b>Maison d'édition</b>	Paris : Didier
<b>Année de publication</b>	1988
<b>Nombre de page</b>	207
<b>Auteurs</b>	BASTERRA Robert, BEAUVAL Colette, GIMIÉ Philippe, GOURDON Gérard, KOURIMNOLLET Sylvie. (R. BASTERRA Dir.)

<sup>1</sup> Apéndice gramatical in *Pueblo II*, pp. 180-187.

<sup>2</sup>MERCIER Albert, *Pueblo II*, deuxième couverture

Les concepteurs de *Caminos del Idioma* accordent une grande attention à la présentation soignée et à la progression grammaticale, à l'équilibre entre l'Espagne et l'Amérique hispanique. Les auteurs de *Caminos del Idioma* indiquent l'origine des documents textes et de l'iconographie par des cartes géographiques. Selon les auteurs, ce manuel « propose de revoir et consolider vos acquis, d'approfondir l'étude de la langue et votre connaissance des peuples hispaniques »<sup>1</sup>.

Il comprend dix chapitres, un mémento grammatical<sup>2</sup>, un lexique<sup>3</sup> et un indice grammatical<sup>4</sup>. Chaque chapitre est un ensemble de textes et d'iconographies, et de points de grammaire. Dans chacun de ces chapitres, diverses rubriques représentent les activités proposées aux apprenants :

- Le **questionnaire**, lui accompagne les documents tout en attirant l'attention de l'apprenant sur le vocabulaire et les expressions utiles.
- "**Alto**" fait référence aux points de grammaire auxquels il faudra faire attention et que l'on retrouve dans le mémento grammatical.
- Quant à "**Obras**", cette rubrique propose à l'utilisateur du manuel d'exercices oraux ou écrits qu'il retrouvera à la fin du manuel.<sup>5</sup>
- Les **jeux** intitulés « juegos y diversiones. »
- Des **fiches méthodologiques** sont conçues pour parfaire les commentaires des divers documents.<sup>6</sup>

Toutes ces rubriques permettent un apprentissage efficient de la langue. Elles permettent de se perfectionner et d'enrichir sa culture comme le soutiennent les auteurs : « diverses rubriques vous permettront de mieux comprendre et commenter les documents »<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Les auteurs, Avant-propos in *Caminos del idioma troisième*, p. 9

<sup>2</sup> Mémento gramatical in *Caminos del idioma Troisième*, pp. 165-198.

<sup>3</sup> Léxico in *Caminos del idioma Troisième*, pp. 199-207.

<sup>4</sup> Índice gramatical in *Caminos del idioma Troisième*, p. 208.

<sup>5</sup> Obras in *Caminos del idioma Troisième*, pp. 156-164.

<sup>6</sup> Les auteurs, Avant-propos in *Caminos del idioma troisième*, p. 9

<sup>7</sup> Les auteurs, Avant-propos in *Caminos del idioma troisième*, p. 9

**Tableau XIII : Structure et objectifs du manuel *Sol y Sombra***

<b>Nom du manuel</b>	Sol y Sombra Seconde littéraire et scientifique
<b>Discipline</b>	Espagnol
<b>Classe</b>	Seconde littéraire et scientifique (seconde A & C) (cinquième année des lycées et collèges)
<b>Age des élèves</b>	13/14 ans
<b>Maison d'édition</b>	Paris : Bordas,
<b>Année de publication</b>	1977
<b>Nombre de page</b>	224
<b>Auteurs</b>	DUVIOLS Jean-Paul,

Destiné à la classe de seconde, *Sol y Sombra* présente le monde contemporain espagnol et latino-américain en suscitant le dialogue. *Sol y Sombra* est accompagné d'une cassette de chansons traditionnelles. Il est subdivisé en en deux grandes parties :

➤ la première partie est réservée à l'Espagne et ses différentes communautés (Andalucía, Madrid, Aragon, Cataluña, la Meseta et las provincias vascongadas y Navarra) dont un premier chapitre sur les thèmes d'actualité.

➤ la seconde partie concerne les pays de l'Amérique hispanique (Mexico, Colombia, Paraguay, Venezuela, Bolivia, Argentina et Uruguay, Chile, Pérou, América central et les Antillas). Il y a des chapitres sur certains aspects de l'histoire de ces pays ("primeros descubrimientos", "aztecas y españoles" et "el imperio inca"). Cette partie tout comme la première possède un chapitre intitulé « Temas de actualidad. »

La structure du manuel *Sol y Sombra* se termine par un résumé de la conjugaison espagnole<sup>1</sup>. Ce manuel propose comme activités d'apprentissage :

➤ **"comentario"** qui est un ensemble de questions après les documents textes pour la compréhension.

---

<sup>1</sup>Conjugaisons in *Sol y Sombra seconde*, pp. 214-221.

➤ **"ejercicio"** qui semble permettre le dialogue, le renforcement et le développement des acquis des classes antérieures.

**Tableau XIV : Structure et objectifs du manuel *Cambios Premières***

<b>Nom du manuel</b>	Cambios premières
<b>Discipline</b>	Espagnol
<b>Classe</b>	premières littéraires (sixième année des lycées et collèges)
<b>Age des élèves</b>	14/15ans
<b>Maison d'édition</b>	Paris : Bordas
<b>Année de publication</b>	1988
<b>Nombre de page</b>	255
<b>Auteurs</b>	BALIAN Monique, CAZAUX Élisabeth, DELGADO GIRÓN Manuel, DUVIOLS Jean-Paul

Selon les auteurs, c'est conformément au programme linguistique et culturel préconisé par les instructions officielles françaises que *Cambios* a été élaboré. *Cambios Premières* qui a été élaboré dans le même esprit que l'ouvrage de seconde, a une triple ambition : proposer aux enseignants et aux élèves un instrument de travail pratique, agréable et efficace<sup>1</sup>.

Chacun des manuels de cette collection offre un ensemble de documents complémentaires orientés sur le monde hispanique dont il met en valeur l'héritage culturel. *Cambios Première* est accompagné d'un coffret de trois cassettes et d'une série de diapositives. *Cambios Premières* est divisé en deux parties de onze chapitres dont six concernent l'Espagne et les cinq autres l'Amérique. Les activités d'apprentissage de ce manuel sont :

➤ **"Comprendre"** et **"Analyser"** viennent après les documents textes certes pour aider à la compréhension. Et comme le souhaitent les auteurs, il s'agit : « *d'organiser le dialogue et d'inciter l'expression orale (...), donner lieu à un travail écrit de mise en forme.* »<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Les auteurs, Avant-propos in *Cambios premières*, p. 3.

<sup>2</sup> Les auteurs, Avant-propos in *Cambios premières*, p. 3.

➤ Et **“practicar”** est la rubrique consacrée aux exercices linguistiques tout au long du manuel.

Chaque chapitre permet l'étude d'un ou deux points de grammaire que des exercices permettent l'acquisition. Le manuel *Cambios Première* s'achève sur un précis de grammaire<sup>1</sup>, un lexique espagnol français<sup>2</sup> et un index grammatical<sup>3</sup>.

**Tableau XV : Structure et objectifs du manuel *Cambios Terminales***

<b>Nom du manuel</b>	Cambios Terminales
<b>Discipline</b>	espagnol
<b>Classe</b>	Terminales littéraires
<b>Age des élèves</b>	15/16 ans
<b>Maison d'édition</b>	Paris : Bordas,
<b>Année de publication</b>	1989
<b>Nombre de page</b>	271
<b>Auteurs</b>	BALIAN Monique, CAZAUX Élisabeth, DUVIOLS Jean-Paul

Pour les même objectifs et respectant les instructions officielles françaises. *Cambios Terminales* allie la variété et la cohérence. Il est aussi associé à un coffret de trois cassettes et à une série de diapositives. Chaque chapitre offre un ensemble de documents complémentaires orienté sur le monde hispanique en deux parties de quatorze chapitres dont sept concernent l'Espagne et les sept autres en rapport avec l'Amérique hispanique. *Cambios Terminales* tout comme *Cambios Premières* propose les mêmes activités d'apprentissage. Cependant, *Cambios Terminales* « permet la préparation aux différentes épreuves du baccalauréat »<sup>4</sup>. Ce manuel se termine par un précis grammatical s'achevant sur la conjugaison espagnole<sup>5</sup> et un lexique espagnol français<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Précis de grammaire in *Cambios premières*, pp.226-245.

<sup>2</sup> Lexique espagnol-français in *Cambios premières*, pp. 246-250.

<sup>3</sup> Index grammatical in *Cambios premières*, pp. 251-253.

<sup>4</sup> Les auteurs, Avant-propos in *Cambios terminales*, p. 3.

<sup>5</sup> Précis grammatical in *Cambios terminales*, pp. 243-265.

<sup>6</sup> Lexique espagnol-français in *Cambios terminales*, pp. 267-269.

Les concepteurs de la série *Cambios* et *Sol y Sombra* se préoccupent de la variété des supports pédagogiques et privilégient les articles de presse. Quant aux concepteurs de *Pueblo*, ils allient une progression grammaticale et un certain équilibre entre texte et iconographie. Dans les manuels, il n'est pas prévu de préface qui explique le concept et la méthodologie adoptée.

Toutes les séries de manuels sont rédigées par un groupe, une équipe. Dans l'équipe nous trouvons toujours des enseignants du second degré et souvent des collections sont dirigées par un professeur d'université ou un inspecteur général. Il y a un désir de tenir compte des difficultés réelles de l'élève car, dans la préface, les auteurs signalent qu'ils ont généralement testé plusieurs documents en classe auparavant. Les auteurs de manuels manifestent une volonté identique de donner à l'élève la possibilité d'enrichir sa culture et ses connaissances sur les réalités contemporaines ou historiques du monde hispanique.

Pour la représentation de l'Espagne et de l'Amérique hispanique, la technique varie selon les ouvrages. D'un côté, il y a division du manuel en deux parties distinctes : la première est consacrée à l'Espagne et la seconde à l'Amérique<sup>1</sup> ; d'un autre côté, il peut y avoir une étude thématique avec mélange des deux continents dans un même chapitre qui insiste sur les liens entre les deux.<sup>2</sup>

## 2- Description et Structure des manuels *Horizontes*

C'est aussi, conformément à loi n° 95-696 du 7 septembre 1995<sup>3</sup> relative à l'enseignement et aux institutions dérivées en Côte d'Ivoire que la section espagnole de la direction de la pédagogie et de la formation continue a réalisé une enquête dans les directions régionales de l'Education Nationale et de la Formation de Base. Cette enquête a permis de découvrir les faiblesses et les lacunes des anciens programmes.

Par conséquent, la conception de nouveaux programmes s'est imposée. Les nouveaux programmes de la quatrième à la terminale établis, suggèrent- ils à leur tour la rédaction de nouveaux manuels. En d'autres termes, des manuels épousant dans le fond et la forme ces nouveaux programmes. C'est pourquoi une équipe de rédaction composée d'inspecteurs de l'enseignement secondaire et de conseillers pédagogiques va concevoir de nouveaux manuels.

---

<sup>1</sup>Table des matières in *Sol y Sombra seconde*, pp.223-224, Table des matières in *Cambios premières*, pp. 254-255, Table des matières in *Cambios terminales*, pp. 270-271.

<sup>2</sup>Indice de textos e ilustraciones in *Caminos de Idioma*, pp.3-8.

<sup>3</sup>Loi n° 95-696 du 7 septembre 1995, *J.O.R .C. I.*, numéro 50, 30 -XI -1995, pp. 1001-1006. Voir aussi annexe IX, p.386.



Ces nouveaux manuels sont connus sous le nom de *Horizontes*<sup>1</sup>. Selon les auteurs, « *Horizontes propose une approche nouvelle : un livre de l'élève pour l'oral et le cahier d'activités pour l'écrit* »<sup>2</sup>.

L'objet de notre étude est le manuel commun à l'enseignant et à l'apprenant c'est-à-dire le livre de l'élève. Les manuels *Horizontes quatrième* et *Horizontes troisième* proposent les activités suivantes : la découverte de la civilisation des pays hispanophones et africains, l'apprentissage et l'étude de la langue, l'apprentissage des techniques d'expression, la lecture et, l'étude des textes et des iconographies.

**Tableau XVI : Structure du manuel *Horizontes Quatrième***

<b>Nom du manuel</b>	Horizontes quatrième
<b>Discipline</b>	Espagnol
<b>Classe</b>	Quatrième (troisième année des lycées et collèges)
<b>Age des élèves</b>	12/13 ans
<b>Maison d'édition</b>	Nouvelles Editions Ivoiriennes/ Editions Classiques d'Expression Française
<b>Année de publication</b>	1998
<b>Nombre de page</b>	112
<b>Auteurs</b>	Non signalés
<b>couleur couverture</b>	Orange

*Horizontes quatrième* est le manuel pour les élèves qui débutent l'apprentissage de la langue espagnole. Il est composé de deux grandes parties<sup>3</sup> :

➤ La première partie est intitulé "*mi mundo*" qui fait référence à l'environnement immédiat de l'apprenant. Il est subdivisé en quatre unités thématiques que sont :

<sup>1</sup>*Horizontes* est le manuel utilisé dans toutes les écoles publiques et privées suivant le système ivoirien, cependant les écoles privées à caractère international basée sur le système français utilisent les manuels des éditeurs français dont *Nuevo Encuentro*, *Ritmos*, *Gran Via* et *Continents*.

<sup>2</sup> Les auteurs, Avant-propos in *Horizontes quatrième*, p. 3.

<sup>3</sup>*Horizontes quatrième*, p.112.

✓ Unité 1 : "*Vida escolar*" parle de l'environnement scolaire et surtout de la classe. L'école étant par excellence l'endroit de socialisation de l'enfant cette unité en est donc le thème principal. Elle permettra à l'apprenant d'être en contact avec des jeunes de son âge et connaître d'autres réalités socioculturelles, économiques, politiques et religieuses. Les objectifs de cette unité sont les salutations et la présentation.

✓ Unité 2 : "*En el hogar*" fait référence à la famille, à la maison, l'environnement immédiat. C'est aussi l'un des thèmes principaux et il permet de montrer les liens entre les membres de la famille et l'apprenant. Ses objectifs sont la situation dans le temps et l'espace, l'expression de la possession, de la comparaison et la connaissance des couleurs.

✓ Unité 3 : "*Tu ámbito*" présente les relations dans l'environnement immédiat dans l'objectif de permettre l'expression du goût, de l'ordre et du temps.

✓ Unité 4 : "*Compras*" propose les achats et l'environnement commercial et a pour objectifs l'expression de la quantité, de l'accord. Cette unité propose de renseigner l'apprenant sur l'une de ces préoccupations quotidiennes : la mode et les repas.

Ces quatre premières unités sont précédées de "*Conocer el mundo hispánico*" qui correspond à l'unité 0 composée des cartes de l'Afrique et de l'Amérique latine. Il permet à l'apprenant de connaître et de situer dans l'espace ces différents pays.

➤ La deuxième partie ayant pour titre "*el mundo de fuera*" comprend aussi quatre unités thématiques.

✓ Unité 5 : "*Naturaleza*" fait référence aux champs, au temps et à la nature comme l'indique le titre (la faune et la flore). Il permet à l'apprenant de se familiariser avec les différentes saisons de l'année, les climats, les cultures et les problèmes écologiques. Les objectifs à atteindre sont décrire, lire et comprendre un texte, parler du temps et conter une histoire.

✓ Unité 6 : "*La ciudad*" présente la ville et les diverses activités ainsi que le transport urbains dans l'objectif de permettre à l'apprenant de donner son avis, exprimer le doute, la négation et s'exclamer.

✓ Unité 7 : "*Ocios*" comme son titre l'indique présente les activités de divertissements, de loisirs et de fêtes. Les objectifs de cette unité sont l'expression du souhait, de la douleur et du point de vue.

✓ Unité 8 : "*Vacaciones*" propose des documents à propos des vacances, des voyages et des découvertes. L'unité souhaite que l'apprenant se projette dans le futur et puisse rêver de voyage afin de mettre en pratique tout ce qu'il a appris. Cette unité a pour objectifs l'expression de la durée, des conséquences et l'expression de ses rêves.

Plusieurs activités sont proposées à l'apprenant dans les sous-thèmes pour une meilleure assimilation de la langue. Ce sont :

- "**Observa**", elle demande à l'apprenant d'être attentif au document qu'il découvre afin de déceler certaines informations relatives aux notions de grammaire, au nouveau vocabulaire.

- "**fijate**" concerne ce que l'apprenant doit retenir de la séance de cours en l'occurrence les points de grammaire.

- "**En pajaras**" et "**en grupos**" qui selon les auteurs sont « *de véritables occasions de communiquer.* »<sup>1</sup>

La dernière page de l'unité, propose un travail qui se rattache à l'approche interculturelle : lecture, compréhension de l'écrit et production orale à partir de quelques textes : « Repaso ». Chaque unité se termine par une révision qui s'étend sur deux pages. Elle permet de revoir l'ensemble des connaissances de l'unité. La révision suggère la communication, l'expression orale et écrite. A l'exception des titres, les instructions sont données en français.

---

<sup>1</sup> Les auteurs, Avant-propos in *Horizontes* quatrième, p. 3.

**Tableau XVII : Structure du manuel *Horizontes Troisième***

<b>Nom du manuel</b>	Horizontes troisième
<b>Discipline</b>	Espagnol
<b>classe</b>	troisième (quatrième année des lycées et collèges)
<b>Age des élèves</b>	13/14 ans
<b>Maison d'édition</b>	Nouvelles Editions Ivoiriennes/ Editions Classiques d'Expression Française
<b>Année de publication</b>	1999
<b>Nombre de page</b>	127
<b>Auteurs</b>	Non signalés
<b>couleur couverture</b>	rouge

*Horizontes troisième* est le manuel d'espagnol pour les élèves en deuxième année d'apprentissage de cette langue. Ce manuel est subdivisé en huit unités thématiques<sup>1</sup>. "Conocer el mundo hispano" qui correspond à l'unité 0 composée des cartes de l'Afrique et de l'Amérique latine. Il permet à l'apprenant de connaître et de situer dans l'espace ces différents pays : connaître le monde hispanique.

✓ Unité 1: "Recuerda" est composée de documents en rapport avec les activités de vacances et de retour à l'école. Elle permet de raconter les faits passés, de présenter sa famille, d'exprimer le doute, la volonté et de parler du futur. Cette première unité : « *permettra aux élèves de revoir les notions essentielles abordées en classe de quatrième.* »<sup>2</sup> C'est la dernière unité dans laquelle les instructions sont données en français. Elle fonctionne comme une révision des unités en classe de quatrième.

✓ Unité 2: "Ser joven hoy" fait référence aux activités menées par les jeunes d'aujourd'hui, les jeunes de l'âge de l'apprenant afin qu'il puisse connaître le vocabulaire et les expressions grammaticales de son actualité dans la langue qu'il apprend. Cette unité a pour objectifs l'expression de ses désirs, de ses opinions, l'expression de l'accord, de l'interdiction, l'insistance et parler du futur. Cette unité leur permet de découvrir leurs problèmes, leurs

<sup>1</sup>*Horizontes troisième*, pp.126-127.

<sup>2</sup> Les auteurs, Avant-propos in *Horizontes quatrième*, p. 3.

préoccupations et leurs aspirations. C'est la représentation du monde à la fois merveilleux et inquiétant de la jeunesse.

✓ Unité 3: "Por España" présente des documents se référant à l'Espagne sur le plan géographique, historique, littéraire et culturel. L'apprenant sera capable de connaître la gastronomie et la vie quotidienne espagnoles. Elle a pour objectifs la connaissance de l'histoire, la géographie et de la culture de l'Espagne. Cette unité permet aussi de conter une histoire passée, nommer les rois et leur siècle et nommer les pays et régions.

✓ Unité 4: " Por África" regroupe les informations relatives à l'Afrique entre autres les langues, le sport, l'agriculture et même la situation des apprenants. Cette unité expose les problèmes linguistiques, le poids de la pauvreté et le monde agricole. Son objectif serait de permettre à l'apprenant d'acquérir les connaissances se rapportant à son continent, à son pays et aux autres pays du continent dans une autre langue : la langue espagnole. Cette unité serait aussi capable de venir à bout de certaines difficultés des apprenants.

✓ Unité 5: "Por América", cette unité est conçue avec des documents relatifs à la connaissance de l'espace géographique, la culture, l'histoire et l'actualité citadine de l'Amérique hispanique. Cette unité permet de connaître la culture précolombienne, les réalités mexicaines et le problème du métissage. Elle a pour objectifs de faire connaître ce continent où la majorité des pays sont hispaniques, rédiger les événements passés, parler de la géographie et donner des conseils.

✓ Unité 6: "Fiestas y tradiciones" est l'ensemble des informations concernant comme l'indique son titre les fêtes, les coutumes et les traditions des peuples hispaniques et certains peuples africains. Elle a pour objectifs l'expression des opinions, des sentiments, de l'obligation et de l'hypothèse. On pourrait admettre la connaissance de la culture de l'apprenant et de celle des pays hispanique dans la langue espagnole.

✓ Unité 7: "Hablando del futuro" est l'unité qui rassemble les documents en relation avec l'avenir, le futur et les projets dans lesquels doivent se projeter les apprenants. A partir de cette unité, l'apprenant doit être capable de se projeter dans le futur, songer à son futur métier et parler de ses projets. Son objectif se résume en plusieurs lignes que sont l'expression des désirs, la présentation des emplois, la justification des choix et la comparaison.

✓ Unité 8: "Por el mundo" rassemble les documents sur le développement de la technologie et une vision panoramique du futur. Elle démontre l'avantage certains produits de la technologie (l'ordinateur et le téléphone mobile). Elle présente aussi des tares de la société en l'occurrence les graves maladies : le Sida. Cette unité attire l'attention de l'apprenant sur certains aspects de sa vie d'adolescent, les risques à ne pas prendre et les dispositions utiles.

Tout comme dans le précédent manuel, chaque unité se termine par une révision qui s'étend sur deux pages. Elle permet de revoir l'ensemble des connaissances de l'unité thématique. La révision suggère aussi bien la communication que l'expression orale et écrite.

Un document des archives de D.P.F.C. nous présente les différentes étapes de l'exploitation du manuel ainsi que les objectifs à atteindre de chaque activité du manuel<sup>1</sup>. Ce document explique les détails des activités proposées aux apprenants dans les sous-thèmes :

- **"Observa"** est défini par les auteurs du manuel comme suit : « *permet de développer l'observation de la langue et les signes culturelles* »<sup>2</sup>

- **"Fijate"** permet d'atteindre l'objectif grammatical. Grâce à la connaissance des points de grammaire, l'apprenant peut s'exprimer avec aisance dans un dialogue ou une conversation.

- **"En parejas"** favorise la communication et le dialogue. Cette activité est aussi un stimulant pour le travail personnel.

- **"En grupos"**, ici, l'enseignant oriente les apprenants qui doivent développer la communication, la créativité et l'imagination.

Ces sous-thèmes exposés sont communs aux manuels de quatrième et troisième (les deux manuels du premier cycle)

*Horizontes troisième* de par sa structure et les activités qui la composent est un manuel conçu pour des apprenants ayant un pré acquis dans l'apprentissage de la langue espagnole.

---

<sup>1</sup> Voir annexe IV, p.362.

<sup>2</sup> Les auteurs, «*sirve para desarrollar la observación de la lengua y los signos culturales*» in Avant-propos *Horizontes quatrième*, p. 31.

Selon les auteurs, il « *complète et approfondit les enseignements du manuel Horizontes quatrième* »<sup>1</sup>.

**Tableau XVIII : Structure du manuel *Horizontes Seconde***

<b>Nom du manuel</b>	Horizontes Seconde
<b>Discipline</b>	espagnol
<b>Classe</b>	Seconde scientifique et littéraire (seconde A & C) cinquième année des lycées et collèges
<b>Age des élèves</b>	14/15 ans
<b>Maison d'édition</b>	Nouvelles Editions Ivoiriennes/ Editions Classiques d'Expression Française
<b>Année de publication</b>	2000
<b>Nombre de page</b>	145
<b>Auteurs</b>	Non signalés
<b>couleur couverture</b>	Vert clair

*Horizontes seconde* est le support d'apprentissage de la langue espagnole pour les élèves en troisième année d'apprentissage de ladite langue. Utilisé simultanément par les élèves des séries scientifique et littéraire, il est aussi composé de huit unités thématiques<sup>2</sup>.

✓ Unité 1 : "Lo personal" permet aussi bien de faire la description physique et morale que de raconter la vie d'une personne. L'unité permet à l'apprenant de faire de la correspondance ou de solliciter un emploi dans la langue espagnole.

✓ Unité 2 : " Hombres y mujeres" est l'unité qui rassemble les documents sur les hommes, les femmes, les jeunes et les enfants de l'Afrique, de l'Amérique hispanique et de l'Espagne. A travers cette unité, l'apprenant réalise l'inégalité entre les hommes et les femmes dans le monde et singulièrement en Afrique. Il apprend la charité ainsi que comment remédier à l'évolution de cette inégalité. L'unité lui permet de connaître l'histoire de certains hommes très importants.

<sup>1</sup> Les auteurs, Avant-propos in *Horizontes quatrième*, p. 3.

<sup>2</sup>*Horizontes seconde*, pp. 142-143

✓ Unité 3 : "Por España" présente certains aspects de l'histoire et la géographie de l'Espagne. Elle fait la situation géographique de la capitale et donne un panorama des croyances et traditions. L'unité permet à l'apprenant de se représenter de manière virtuelle les lieux célèbres d'Espagne. L'apprenant apprécie les pratiques religieuses du peuple espagnol.

✓ Unité 4 : "Consejos e instrucciones" se propose d'informer et d'exprimer les précautions à prendre selon l'endroit où l'on se rend (en forêt, à la montagne ou dans les eaux). Nous avons des dispositions à prendre et des consignes à respecter à propos de certaines maladies entre autres le sida.

✓ Unité 5 : "Por hispanoamérica". Cette unité nous informe sur l'espace géographique et touristique des hispano-américains. Elle nous parle de leur religion, des coutumes et changements occasionnés par l'arrivée d'autres peuples.

✓ Unité 6 : "La ciudad", c'est la description des villes espagnoles, africaines et hispano-américaines. Cette unité vise à faire connaître dans les plus amples détails les villes et à suggérer des visites touristiques

✓ Unité 7 : "Por África" rassemble les informations relatives à l'Afrique. Cette unité présente les cultures en Afrique, la végétation, la faune et la flore ainsi que l'évolution sociale des peuples africains. Elle donne à l'apprenant une grande connaissance de son continent et surtout dans la langue espagnole.

✓ Unité 8 : "Medios de información" regroupe des documents concernant les moyens d'information, leur rôle dans la société, leurs effets et surtout leur importance. Les objectifs de cette unité sont l'exposition des moyens de communication, les commentaires sur les faits incertains sur les faits de société mais aussi la capacité de l'apprenant à tenir une conversation au cours de laquelle il argumente, donne les causes et les conséquences.

Toutes ces unités sont précédées de la présentation du monde hispanophone pour évaluer les connaissances de l'apprenant et dans le même temps lui permettre de faire une révision des acquis du premier cycle.

Les unités thématiques de ce manuel commencent toujours par une introduction qui donne un aperçu général du contenu de l'unité. Cette introduction s'étend sur deux pages. A la fin de chaque unité, on rencontre une page de révision et un texte intitulé "lectura por episodio".



**"Lectura por episodio"** est un texte extrait de *la abeja haragana* de Horacio Quiroga<sup>1</sup> suivi d'un questionnaire **"Comprende"** pour permettre la compréhension et **"Ayuda"** pour les expressions et le vocabulaire. **"Lectura por episodio"** peut être considéré comme un feuilleton dont l'épisode suivant est la suite du précédent.

Les activités de chaque unité inscrites dans ce manuel sont :

- **"Enterate"**. A travers cette activité, l'apprenant développe la compréhension lexicale et grammaticale des documents.
- **"Dialoga"** permet à l'apprenant de communiquer oralement
- **"Comprende y analiza"**, c'est l'analyse et le commentaire des documents.
- Avec **"Comunica"** l'apprenant organise sa réflexion et son argumentation qu'il exposera dans sa communication orale ou écrite.

Pour enrichir son vocabulaire, l'apprenant se réfère aux outils que sont **"Asi se dice"** et **"De memoria"**. Les points de grammaire sont expliqués dans **"Puntualicemos"**

Le manuel *Horizontes seconde* « prolonge, dans le même esprit, la méthode du 1<sup>er</sup> cycle. Il reprend les mêmes activités que sont la découverte de la civilisation des pays hispanophones, l'apprentissage des techniques d'expressions, l'étude de textes et la réflexion sur le fonctionnement de la langue »<sup>2</sup>.

En somme, les manuels *Horizontes quatrième*, *Horizontes troisième* et *Horizontes seconde* sont composés de huit unités thématiques qui proposent des situations progressives d'apprentissage. Ces huit unités thématiques se composent de trois unités se référant aux aspects culturels de l'Espagne ; trois autres se réfèrent aux informations relatives à l'Afrique et deux relatives à l'Amérique hispanique. Chaque unité est subdivisée en deux petites unités didactiques de deux pages qui s'articulent autour des aspects grammaticaux, lexicaux et communicatifs. Les auteurs des manuels *Horizontes* affirment que ces manuels : « proposent

---

<sup>1</sup>Horacio Quiroga [1878 -1937] écrivain uruguayen.

<sup>2</sup> Les auteurs « Avant-propos » in *Horizontes seconde*, p. 3.

une pédagogie qui associe méthodologie traditionnelle et techniques récentes en matière d'apprentissage d'une langue »<sup>1</sup>.

**Tableau XIX : Structure du manuel *Horizontes Premières***

<b>Nom du manuel</b>	Horizontes premières
<b>Discipline</b>	Espagnol
<b>Classe</b>	Premières littéraire (premières A)
<b>Age des élèves</b>	15/16 ans
<b>Maison d'édition</b>	Nouvelles Editions Ivoiriennes/ Editions Classiques d'Expression Française
<b>Année de publication</b>	2001
<b>Nombre de page</b>	189
<b>Auteurs</b>	Non signalés
<b>Couleur couverture</b>	Bleu

*Horizontes premières*, manuel de la classe de Premières littéraire, est aussi composé de huit unités thématiques<sup>2</sup>.

✓ Unité 1 : "La gente" est l'ensemble des documents en relation avec les activités des hommes et la société. Elle a pour ambition de traduire les tares des sociétés en voie de développement (l'absence de scolarisation des enfants surtout de la petite fille et le travail des enfants).

✓ Unité 2 : "España" rassemble des informations sur la beauté des joyaux d'Espagne, le dépaysement et les effets néfastes de l'homme sur la nature. Cette unité vise à faire aimer l'Espagne, à connaître les habitudes des espagnols et à faire des projets ainsi que apprécier et donner son opinion.

<sup>1</sup> Les auteurs, « Avant-propos » in *Horizontes quatrième*, p. 3.

<sup>2</sup>*Horizontes premières*, pp. 190-191.

✓ Unité 3 : "Conversar" comme son titre l'indique donne les rudiments de la communication écrite et orale. Ses objectifs sont permettre la conversation téléphonique, l'expression des goûts, les habitudes et des désirs.

✓ Unité 4 : "Tecnología" est l'ensemble des informations relatives aux inventions technologiques en l'occurrence l'internet et les téléphones portables. Cette unité a pour objectifs la communication avec les autres. Le bon usage des produits des nouvelles technologies.

✓ Unité 5 : "Hispanoamerica" relate certains épisodes de l'histoire de l'Amérique hispanique tels que la découverte et la conquête. Elle présente aussi le monde des autochtones et les catastrophes naturelles. Cette unité a pour objectifs la connaissance des difficultés qu'on peut rencontrer dans les pays en voie de développement. Elle nous donne une autre vision de la découverte et de la conquête de l'Amérique hispanique.

✓ Unité 6 : "Redactar" donne des documents en relation avec la correspondance et la description physique et morale. Elle permet à l'apprenant d'exprimer ses sentiments et de marquer son admiration.

✓ Unité 7 : "Ecologia" est un ensemble de documents se rapportant à la destruction de la nature, de la terre et du système écologique. Cette unité fait comprendre à la jeunesse les conséquences des activités humaines sur la nature.

✓ Unité 8 : "Africa" présente la vision future de l'Afrique avec le rôle prépondérant de la femme dans l'économie. Les objectifs de cette unité est d'influencer la vision traditionnelle que les apprenant ont sur le genre en faisant ressortir les valeurs de la femme.

Dans ce manuel, les unités sont précédées par des cartes de l'Espagne et de l'Amérique hispanique. Les auteurs souhaitent mettre à l'esprit de l'apprenant une connaissance des pays hispanophones. Comme dans le manuels de seconde, pour enrichir son vocabulaire, l'apprenant se réfère aux outils que sont "**Asi se dice**" et "**De memoria**". Les points de grammaire sont expliqués dans "**Puntualicemos**"

On retrouve dans le manuel de *Premières* des similitudes avec le manuel de *Seconde* que sont la révision "**Revista**" à la fin de chaque unité et la "**Lectura por episodio**". Les textes

de ce manuel sont des extraits de « *El fuego de los origenes* » d'Emmanuel Dongala<sup>1</sup>. A la suite du texte, les auteurs proposent un questionnaire pour vérifier et aider à la compréhension ainsi que des expressions ou des mots dont le sens est à chercher avant la lecture du texte.

A la fin de l'ouvrage, on trouve quatre sujets de préparation à l'examen écrit du baccalauréat<sup>2</sup>. Les auteurs souhaitent donner un aperçu des épreuves écrites aux apprenants afin de s'y familiariser. Viennent s'ajouter également aux préparations les points de grammaire<sup>3</sup> et le double lexique déjà présents dans les manuels *Horizontes* précédents<sup>4</sup>. Les auteurs signifient à l'apprenant toutes ces informations : « *à la fin de l'ouvrage, on trouvera, dans les pages mini-bac, quatre sujets de préparation à l'examen, "gramática" qui présente par ordre alphabétique les points de grammaire, ainsi qu'un double lexique qui traduit les mots des textes* »<sup>5</sup>. On y trouve comme dans les précédents manuels de la conjugaison<sup>6</sup> et une chronologie des événements historiques de l'Afrique, de l'Espagne et de l'Amérique hispanique. Cette chronologie débute à partir de 3.000.000 avant Jésus-Christ jusqu'au XVIème siècle<sup>7</sup>.

Les activités d'apprentissage de *Horizontes premières* sont les mêmes que ceux du manuel *Horizontes seconde* avec les mêmes instructions ainsi que les objectifs à atteindre. On les retrouve dans les sous-thèmes suivants :

- **"Enterate"** permet la compréhension du lexique et des points de grammaire.
- **"Dialoga"** quant à lui, facilite une communication orale brève.
- **"Comprende y analiza"** donne l'opportunité de la compréhension des documents à travers une analyse et un commentaire.
- **"Comunica"** met l'apprenant dans une situation de communication dans laquelle, il doit mener une réflexion bien argumentée.

---

<sup>1</sup>Emmanuel Boundzéki Dongala est professeur de chimie à Simon's Rock College et professeur de littérature africaine francophone à Bard College, dans l'Etat de New York. Sa bibliographie est composée de nombreux ouvrages dont *Un fusil dans la main, un poème dans la poche*- Albin Michel, 1974, *Le feu des origines* - Albin Michel, 1987.

<sup>2</sup> Mini BAC in *Horizontes premières*, pp. 158-161.

<sup>3</sup> Gramática in *Horizontes premières*, pp. 162-173.

<sup>4</sup> Léxico francés/español et léxico español/francés in *Horizontes premières*, pp. 178-185.

<sup>5</sup> Les auteurs, Avant-propos in *Horizontes premières*, p. 3.

<sup>6</sup> Conjugación in *Horizontes premières*, pp. 174-177.

<sup>7</sup> Cronología in *Horizontes premières*, p. 186.

Tout comme le manuel *Horizontes seconde*, *Horizontes premières* : « prolonge, dans le même esprit, la méthode du 1<sup>er</sup> cycle. Il reprend les mêmes activités que sont la découverte de la civilisation des pays hispanophones, l'apprentissage des techniques d'expressions, l'étude de textes et la réflexion sur le fonctionnement de la langue »<sup>1</sup>.

**Tableau XX : Structure du manuel *Horizontes Terminales***

<b>Nom du manuel</b>	Horizontes Terminales
<b>Discipline</b>	Espagnol
<b>Classe</b>	Terminales littéraires (terminales A)
<b>Age des élèves</b>	16/17 ans
<b>Maison d'édition</b>	Nouvelles Editions Ivoiriennes/ Editions Classiques d'Expression Française
<b>Année de publication</b>	2002
<b>Nombre de page</b>	189
<b>Auteurs</b>	Non signalés
<b>couleur</b>	Violet

*Horizontes terminales* est le manuel de la langue des terminales littéraires. Toujours avec huit unités thématiques<sup>2</sup>. Ces unités « permettent d'approfondir les notions acquises en classe de seconde et en classe de première »<sup>3</sup>. Les titres donnent souvent l'aperçu du contenu de l'unité.

✓ Unité 1 : "el hombre y los valores morales" est un ensemble de documents en relation avec les croyances religieuses africaines et hispano-américaines, et l'expression des valeurs morales. Elle a pour objectifs de décrire les phénomènes religieux, de relater des événements passés, comparer les autres coutumes, montrer et valoriser le rôle de la presse ainsi que exposer les risques de ce métier.

<sup>1</sup>Les auteurs, Avant-propos in *Horizontes premières*, p. 3.

<sup>2</sup>*Horizontes terminales*, pp. 190-181.

<sup>3</sup> Les auteurs, Avant-propos in *Horizontes terminales*, p. 3.

✓ Unité 2 : "el hombre y el hombre" regroupe les documents qui des faits historiques, des traditions et la description physique et morale. A travers cette unité, l'apprenant valorise les relations sociales et les traditions. L'apprenant peut aussi parler d'expérience personnelle et donner son avis sur les faits historiques.

✓ Unité 3 : "el hombre y la historia" expose les évènements historiques et les hommes des époques anciennes. Cette unité permet à l'apprenant de rédiger une biographie, de valoriser l'évolution de la technologie, de connaître les différentes époques de l'histoire et d'être capable de donner son avis sur un sujet.

✓ Unité 4 : "el hombre y la felicidad" est l'ensemble des documents relatifs au bonheur. L'unité expose toutes les activités qui contribuent au bonheur de l'homme ainsi que la volonté humaine à accéder au bonheur ou l'élément qui lui procure la joie.

✓ Unité 5 : "el hombre y su paisaje" est l'unité qui expose certaines particularité du paysage espagnole, hispano-américaine et africaine. Elle valorise ces paysages, exalte leur beauté et invite au tourisme.

✓ Unité 6 : "el hombre y la vida rural y urbana" rassemble les documents sur la vie urbaine et citadine des peuples espagnols, hispano-américains et africains. Elle expose comme l'indique son introduction les trésors du monde entier.

✓ Unité 7 : "el hombre y los recursos naturales", comme l'indique le titre de l'unité, ce sont les documents sur les ressources naturelles et leurs gestions par l'homme. Ce sont aussi des trésors du monde. Elle permet à l'apprenant d'avoir une notion sur la gestion des ressources les conséquences de la mauvaise gestion.

✓ Unité 8 : "el hombre y el entorno politico" regroupe l'ensemble des documents qui exposent les organisations régionales et mondiales au niveau politique et économique. Cette unité a pour objectifs de faire connaître l'homme et son environnement politique ainsi que les avantages et les évolutions de ces organisations.

Comme dans le manuels de seconde et dans celui de premières, pour enrichir son vocabulaire, l'apprenant se réfère aux outils que sont "**Asi se dice**" et "**De memoria**". Les points de grammaire sont expliqués dans "**Puntualicemos**". Dans *Horizontes terminales*, il a les cartes de l'Espagne et de l'Amérique hispanique pour toujours rappeler à l'esprit de

l'apprenant la connaissance du monde hispanophone<sup>1</sup>. La carte de l'Afrique, elle, se trouve après la chronologie<sup>2</sup>. Les activités d'apprentissage de *Horizontes terminales* sont les mêmes que ceux des manuels *Horizontes premières* et *Horizontes seconde*

- **"Enterate"** facilite la compréhension lexicale et grammaticale.
- **"Dialoga"** est l'activité qui fournit la capacité de la communication orale.
- **"Comprende"** y **"analiza"** permet l'analyse et le commentaire de texte.
- **"Comunica"**. avec cette activité, ce sont la réflexion et l'argumentation.

Il termine la collection en reprenant les mêmes activités :

*« Prolonge et termine la collection du second cycle. Il reprend les mêmes activités que sont la découverte de la civilisation des pays hispanophones, l'apprentissage des techniques d'expressions, l'étude de textes et la réflexion sur le fonctionnement de la langue et offre une préparation aux épreuves, écrites et orales du baccalauréat »<sup>3</sup>.*

Il offre une préparation aux épreuves écrites et orales du baccalauréat<sup>4</sup>. Cette affirmation, les auteurs la confirment au début du manuel : *« à la fin de l'ouvrage, on trouvera (...) prépbac oral comprenant 3 fiches méthodologique pour le commentaire de documents iconographiques (...) prépbac écrit proposant 5 sujets »<sup>5</sup>* Il présente aussi un précis de grammaire<sup>6</sup>, de la conjugaison<sup>7</sup>, un double lexique<sup>8</sup> comme dans les manuels des autres niveaux. La structure du manuel *Horizontes terminales* se termine par une chronologie se référant aux événements historiques de l'Espagne, de l'Afrique et de l'Amérique hispanique. Cette chronologie est la suite de celle du manuels *Horizontes premières* elle présente les événements du XVI<sup>ème</sup> siècle jusqu'au XX<sup>ème</sup> siècle<sup>9</sup>.

Les thèmes autour desquels sont perçus l'enseignement/apprentissage dans l'ensemble des manuels *Horizontes* sont :- relations familiales et voisinage(Identification personnelle, la

---

<sup>1</sup> Les auteurs, « Avant-propos » *Horizontes terminales*, pp.4-5.

<sup>2</sup> *Horizontes terminales*, p.187.

<sup>3</sup> Les auteurs, Avant-propos in *Horizontes terminales*, p.3.

<sup>4</sup> PrepaBAC oral et PrepaBAC écrit in *Horizontes terminales*, pp. 142-159.

<sup>5</sup> Les auteurs, Avant-propos in *Horizontes terminales*, p.3.

<sup>6</sup> Gramática in *Horizontes terminales*, pp. 164-176.

<sup>7</sup> Conjugación in *Horizontes terminales*, pp. 160-163.

<sup>8</sup> Léxico francés/español et léxico español/francés in *Horizontes terminales*, pp. 177-185.

<sup>9</sup> Cronología in *Horizontes terminales*, p. 186.

maison et le foyer, les services, la vie familiale, la communauté/ le voisinage), - l'environnement (la faune et la flore), - les services publics (l'éducation, la santé et le bien-être), - gagner sa vie (commerce et achats), - les divertissements, les voyages, - l'organisation territoriale, politique et administrative de l'Espagne (les communautés autonomes, les provinces), - les moyens de communications (les téléphones portables, internet et les ordinateurs, courriers), - la culture actuelle ( le cinéma, la littérature, la peinture etc. ), la vie politique et sociale dans le dernier tiers du XX<sup>ème</sup> siècle ( ONG, les actes de terrorisme, les guerres civiles).

Dans les manuels *Horizontes* un logo (carte d'Afrique, d'Espagne et d'Amérique hispanique) indique toujours la provenance de chaque document. Les manuels de premières et terminales sont aussi composés de huit unités thématiques. Elles permettent d'approfondir les bases acquises au premier cycle et en seconde. Les activités d'apprentissage des manuels du second cycle sont différentes de celles du premier cycle. Pour la présentation de l'Espagne et de l'Amérique hispanique il y a une étude thématique avec mélange des deux continents dans un même chapitre qui insiste sur les liens entre les deux.

En somme, les méthodes et méthodologies qui apparaissent dans les manuels de langue que nous avons analysés sont très diverses. L'image traditionnelle que l'on avait des manuels scolaires voulait qu'ils soient considérés comme des instruments de transmission des connaissances. Ainsi, un manuel se limitait à énoncer des contenus que l'élève devait assimiler en les mémorisant et/ou en effectuant un certain nombre d'exercices qui se ressemblaient tous plus ou moins. Cette appréciation se réfère aux manuels *Pueblo I* et *Pueblo II* de l'édition Armand Colin de notre corpus. Les images et illustrations sont nombreuses et en rapport avec les textes et les exercices.

Les manuels *Cambios Premières et Terminales* de l'édition Bordas, le manuel *Caminos del idioma* (troisième) de l'édition Didier et les manuels *Horizontes* proposent des activités riches et variées et gardent comme fil conducteur les activités dont le but premier est l'acquisition de la compétence de communication.

Dans les manuels *Horizontes*, les unités d'enseignement sont construites sur un même modèle et développent des sujets autour d'un thème. Les manuels *Horizontes* ne sont pas accompagnés de documents sonores et les activités concernant la phonétique sont presque inexistantes. Cependant les manuels d'origine française *Pueblo I* et *Pueblo II* de l'édition



Armand Colin sont accompagnés de cassettes audio pour les cours et pour les exercices. Nous notons que ces deux manuels sont dépourvus de préface et de note d'auteurs. Les manuels *Cambios Premières* et *Terminales* de l'édition Bordas sont eux-aussi accompagnés de cassettes audio et de diapositives. Quant au manuel *Sol y sombra* (seconde) de l'édition Bordas, il est seulement accompagné de cassettes audio des chansons présentes dans le manuels.

L'analyse des manuels nous a montré qu'il n'y a pas de continuité aussi bien dans les méthodes et méthodologies utilisées que dans leur choix. Malgré les différences de structure entre les unités d'enseignement de ces manuels, nous remarquons l'effort pour des activités variées dont le principal objectif semble être la communication et l'expression orale.

Le point commun à tous ces manuels est représenté par les activités qui pourraient se rattacher à la pédagogie par l'intégration des acquis. Qu'elle soit introduite par l'intermédiaire de la méthodologie traditionnelle, audio-orale, l'approche communicative, ou plus récemment, actionnelle, l'objectif principal de cette pédagogie est de préparer l'élève à produire des discours cohérents face une situation réelle. C'est aussi le préparer à l'écrit (et à la parole) en classe, en intégrant dans un discours spontané les différentes acquisitions langagières capitalisées.

### 3- Le contenu des manuels

Le contenu des manuels fait référence à l'ensemble des supports pédagogiques présents dans ces manuels. Quels sont les supports pédagogiques dans ces différents manuels et quelles relations entretiennent-ils ?

#### 3-1- Le contenu des manuels d'origine française

Dans les manuels *Pueblo I* et *Pueblo II*, on peut observer une forte présence des bandes dessinées, des dessins humoristiques. Les dessins de *Pueblo I* de Gring<sup>1</sup> et ceux de *Pueblo II* sont de Quino<sup>2</sup>. On observe également de nombreuses photos en noir et blanc qui parfois illustrent les documents textes qui sont eux en majorité des extraits de romans, des poèmes et des chansons. Les tableaux ci-dessous présentent le contenu détaillé de ce manuel.

---

<sup>1</sup>MERCIER Albert *Pueblo I*, p.1.

<sup>2</sup>MERCIER Albert *Pueblo II*, p.1.

**Tableau XXI : Le contenu du manuel *Pueblo I***

Types d'iconographie	Nombre de page	Pourcentage %
photographies	55	30,56
Bandes dessinées	19 +2/3	10,93
Cartes	2	1,12
<b>Total de page</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

Genres littéraires	Nombre de page	Pourcentage %
Les extraits de romans	25+ 1/3	14,08
Les extraits de poèmes	3/4	0,42
Chansons	7/8	0,48
<b>Total de page</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

Ces deux tableaux nous permettent de constater d'abord la présence denombreuses pages de photographies suivies d'un nombre assez important de pages de bandes dessinées dans le manuel Pueblo I. Quant aux cartes, les pages sont quasi insignifiantes dans ce manuel. Puis, elles nous permettent de réaliser qu'il y a une abondance de pages des extraits de romans au détriment de pages des extraits de poésie et de chansons.

**Tableau XXII : Le contenu du manuel *Pueblo II***

Types d'iconographie	Nombre de page	Pourcentage %
photographies	55	28,80
Bandes dessinées	19 +2/3	10,30
Cartes	2	1,05
<b>Total de page</b>	<b>191</b>	<b>100</b>

Genres littéraires	Nombre de page	Pourcentage %
Les extraits de romans	25+ 1/3	13,27
Les extraits de poèmes	3/4	0,40
Chansons	7/8	0,45
<b>Total de page</b>	<b>191</b>	<b>100</b>

Tout comme dans le manuel *Pueblo I*, les deux tableaux ci-dessus nous permettent de faire le même constat dans le manuel *Pueblo II*. Nous avons un nombre important de page de photographies, peu de page pour les bandes dessinées en comparaison avec celles des photographies et encore moins de pages pour les cartes. Le nombre de pages des extraits de chansons est moins nombreux que celui des extraits de poème qui à son tour est aussi moins nombreux que le nombre de page des extraits de romans.

On ne retiendra donc que ces deux manuels d'origine française pour l'apprentissage de la langue espagnole pour débutants des années 60 et 70 ont le même contenu. Les auteurs se contentent que de textes, de poésie, de quelques chansons, de bandes dessinées et de dessins humoristiques pour permettre l'apprentissage. Cette édition serait-elle différente des autres éditions ?

Dans *Caminos del idioma*, les supports pédagogiques sont des documents textes et des documents iconographiques. Les auteurs soutiennent que ce manuel « offre des documents variés : photographies, photogrammes, tableaux de maîtres, dessins humoristiques, bandes dessinées, articles de presse, publicités, contes, chansons, textes d'auteurs »<sup>1</sup>. Dans ce manuel, l'iconographie est en couleur. Le contenu de ce manuel est établi dans les tableaux ci-dessous :

**Tableau XXIII : Le contenu du manuel *Caminos del idioma* (troisième)**

Types d'iconographie	Nombre de page	Pourcentage %
Œuvres d'art	7	3,38
Autres dessins	1+11/12	0,92
Cartes	2	0,96
Bandes dessinées	2+23/24	1,43
Photographies de cinéma	4+1/2	2,17
Autres photos	10+5/8	5,13
<b>Total de page</b>	<b>207</b>	<b>100</b>

Dans ce manuel, les photographies occupent un grand pourcentage du volume, suivi du pourcentage des œuvres d'art puis de celui des photographies de cinéma et de celui des bandes dessinées. Les cartes et les autres dessins occupent un volume moins représentatif.

Genres littéraires	Nombre de page	Pourcentage %
Articles de presse	3+5/6	1,85
Les extraits de romans	18	8,69
Les extraits de poème	4+1/4	2,05
Texte de cinéma	2 +1/8	1,03
Conte	2+1/2	1,2
Textes publicitaires	1+2/3	0,4
Chansons	3+2/3	1,77
<b>Total de page</b>	<b>207</b>	<b>100</b>

Le tableau ci-dessus nous permet de constater le grand nombre de documents textes extraits de romans suivi de poèmes. Dans ce manuel, apparaissent des supports pédagogiques

<sup>1</sup> Les auteurs, "avant-propos" in *Caminos del idioma troisième*, p. 9.

en relation avec le cinéma (textes et photographies). Nous avons aussi la présence de contes et de textes publicitaires bien que les extraits de romans conservent leur suprématie. Du contenu, ces deux manuels Pueblo II et Caminos del idioma pour les débutants sont différents. Caminos del idioma est plus attrayant à travers la présence des couleurs et encore plus accessible à les activités qu'il propose et aussi à travers son contenu diversifié. *Caminos del idioma* se différencie aussi de *Pueblo II* par les auteurs et l'éditeur<sup>1</sup>

Avec *Sol y Sombra*, nous avons des extraits de pièces de théâtre, des chansons, les contes et les articles de presse. L'iconographie de *Sol y Sombra* permet d'observer une forte présence de photos toujours en noir et blanc qui rivalisent avec les bandes dessinées et les dessins humoristiques. Selon les auteurs, *Sol y Sombra* seconde est « un ensemble de textes et de documents choisis pour leur valeur représentative du monde contemporain espagnol et latino-américain et dont la tonalité est propre à susciter l'intérêt et le dialogue »<sup>2</sup>. Ce manuel accorde une grande place aux articles de presse et à l'actualité de l'époque de la réalisation de ce dernier. Dans ce manuel, nous observons la présence de documents économiques et historiques. Cependant les extraits de romans sont d'une importance supérieure ainsi que les photographies. Les tableaux ci-dessous nous l'indiquent à travers les pourcentages réalisés.

**Tableau XXIV : Le contenu du manuel *Sol y sombra* (seconde)**

Types d'iconographie	Nombre de page	Pourcentage %
Œuvres d'art	1+1/8	0,5
Bandes dessinées	8+1/4	3,68
photographies	48+19/24	21,78
Gravures	6+1/4	2,79
Autres dessins	8+5/12	3,75
Cartes	4+1/6	1,86
<b>Total de page</b>	<b>224</b>	<b>100</b>

Genres littéraires	Nombre de page	Pourcentage %
Articles de presse	21+1/6	09,45
Les extraits romans	54+1/8	24,16
Les extraits de poème	8+13/24	3,81
Théâtre	3+1/6	1,41
Documents économiques et historiques	7+5/8	3,4
Chansons	10+5/8	4,74
<b>Total de page</b>	<b>224</b>	<b>100</b>

Avec *Cambios primeras*, l'iconographie est composée de toiles de Goya ou de Siqueiros, de photographies, de cartes géographiques et des extraits de films. Dans cette édition,

<sup>1</sup> Voir Corpus, p. 315.

<sup>2</sup> Duviols Jean- Paul "préface" in *Sol y Sombra* seconde, p. 3.

les œuvres d'art occupent une grande partie du volume du manuel néanmoins les photographies ont un pourcentage plus élevé. De même, ce manuel *Cambios Premières* de notre étude a pour support pédagogiques textes des extraits de roman dont "*cinco pesetas por bautizar un chinito*"<sup>1</sup>, "*ricote el morisco*"<sup>2</sup>, "*conservadores y liberales*"<sup>3</sup> etc. Nous avons aussi des chansons entre autres "*Rogelio*"<sup>4</sup>, "*lapuerta de Alcala*"<sup>5</sup>... des poèmes que sont "*mi pueblo*"<sup>6</sup>, "*el general*"<sup>7</sup>, "*primavera en Castilla*"<sup>8</sup> etc. et des articles de presse "*las cataratas del Iguazú*"<sup>9</sup>... Les extraits de romans conservent toujours leur suprématie sur les autres.

**Tableau XXV : Le contenu du manuel Cambios premières**

Types d'iconographie	Nombre de page	Pourcentage %
Œuvres d'art	20	7,84
Bandes dessinées	5	1,96
Dessins	4+1/3	1,70
Cartes	4+1/3	1,70
Gravures	2+5/6	1,11
Photographies cinéma	2	0,78
photographies	21+7/12	8,46
<b>Total de page</b>	<b>255</b>	<b>100</b>

Genres littéraires	Nombre de page	Pourcentage %
Articles de presse	7+5/12	2,90
Les romans	38+2/3	15,16
La poésie	12	4,70
Théâtre	5+5/12	2,12
Chansons	8+2/3	3,4
<b>Total de page</b>	<b>255</b>	<b>100</b>

Les supports pédagogiques en occurrence les extraits de romans occupent un volume plus important malgré la présence des articles de presse dont le pourcentage de volume n'est pas à négliger dans *Cambios terminales*. Les autres genres littéraires (la poésie et le théâtre) sont très peu représentatifs. La chanson est toujours présente dans ce manuel tout comme dans les précédents que nous avons analysé. Dans ce même manuel, l'iconographie es en majorité des toiles de Velázquez, de Picasso et Salvador Dali... pour les Espagnols et Rivera, Botero,

<sup>1</sup> Camilo José Cela, *La Colmena*, 1951 in *Cambios premières*, p. 31.

<sup>2</sup> Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, II, 54-1615 in *Cambios premières*, p. 87.

<sup>3</sup> Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*, 1967 in *Cambios terminales*, p. 194.

<sup>4</sup> Patxi Andiñón (arr. Montero), interprété par Patxi Andiñón in *Cambios premières*, p. 59.

<sup>5</sup> Interprété par Ana Belén y Víctor Manuel in *Cambios premières*, p. 56.

<sup>6</sup> Rafael Alberti, "*mi pueblo*" in *Cambios premières*, p. 38.

<sup>7</sup> Rafael Alberti, "*el general*" in *Cambios premières*, p. 39.

<sup>8</sup> Antonio Machado, *Campos de Castilla* (1907-1917) in *Cambios premières*, p. 11.

<sup>9</sup> Arturo Uslar Pietri, *América del agua*, ABC, 12. 6. 88 in *Cambios terminales*, p. 144.

Siqueiros etc. pour les Hispano-américains. L'iconographie de ce manuel est aussi représentée par les cartes géographiques, les gravures, les affiches. Nous avons un nombre élevé de photos spécifiquement les bandes dessinées et les dessins humoristiques et de la publicité. Les pourcentages peuvent être appréciés dans les tableaux ci-dessous.

**Tableau XXVI : Le contenu du manuel Cambios terminales**

Types d'iconographie	Nombre de page	Pourcentage %
Œuvres d'art	17+1/2	6,45
Bandes dessinées	11+1/4	4,15
Dessins	2+1/4	0,83
Cartes	7	2,58
Gravures	4+23/40	1,69
Photographies cinéma	1+1/4	0,46
photographies	13+5/6	5,41
<b>Total de page</b>	<b>255</b>	<b>100</b>

Genres littéraires	Nombre de page	Pourcentage %
Articles de presse	17+1/6	6,33
Les romans	42+1/2	15,68
La poésie	20+1/4	7,47
Théâtre	3+1/2	1,29
Documents officiels	2+3/4	1,01
Chansons	3+5/6	1,41
<b>Total de page</b>	<b>271</b>	<b>100</b>

Au terme de la typologie du contenu des manuels d'origine française, nous permet de constater d'une part, la suprématie des extraits de romans sur les autres genres littéraires et même sur les articles de presse. D'autre part, la présence massive d'œuvre d'art et de photographies.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, toute nouvelle édition d'un manuel comporte un support visuel et audiovisuel comme outils d'apprentissage. Pourquoi des enseignants et concepteurs de matériel pédagogique ont-ils fait le choix d'utiliser des images pour enseigner une langue? Il semble évident que les concepteurs de matériel pédagogique s'occupent du contenu linguistique et didactique dans les manuels scolaires. Mais, qu'en est-il du contenu iconographique de notre corpus?

Pour analyser le contenu iconographique dans les manuels de langue, Bertoletti et Dahlet proposent que les supports iconiques soient analysés d'après leur typologie, leur

présentation et leur origine<sup>1</sup>. La typologie des images est une rubrique très détaillée. Ainsi, les images utilisées peuvent-elles être classées tour à tour comme : «bandes dessinées», «vignettes», «photos», «dessins», «montages photo/dessin », « images publicitaires ». Cette classification montre toute l'étendue et la richesse possible du contenu iconographique dans les manuels d'espagnol. La typologie du contenu de ces manuels effectuée plus haut a permis de déterminer la présence de toutes ces types de l'iconographie.

De notre point de vue, l'insertion d'une image n'est pas anodine. Ainsi, les images peuvent-elles constituer une invitation à découvrir une langue et une culture. Loin d'être neutres, elles suggèrent des représentations aux apprenants, puisque, d'une façon ou d'une autre, elles relèvent des orientations didactiques choisies par les membres d'une équipe éditoriale, ainsi que des indications fournies par un auteur.

- **La photographie : les catégories et images véhiculées<sup>2</sup>**

En général, les photographies de ces manuels présentent les quartiers de certaines villes dont des quartiers de Madrid qui nous font découvrir la beauté physique et géographique<sup>3</sup>. Nous avons aussi les champs d'Espagne entre autre "campos solitarios de Castilla"<sup>4</sup>. Certaines de ces photographies exposent la pollution en Espagne causée par tous les déchets industriels.<sup>5</sup> Un problème auquel sont confrontés de nombreux pays développés et même sous-développés. Les photographies représentent les fêtes et les peuples en fête dont "festejos en la plaza del Azoguejo"<sup>6</sup>.

Nous retrouvons des paysages de certains pays d'Amérique hispanique en l'occurrence "las cataratas del Iguazú" à la frontière entre le Brésil et l'Argentine en pleine forêt tropicale<sup>7</sup>. Elle représente la beauté de ce continent et dans le même temps c'est une invitation touristique. Des processions religieuses qui dans l'ensemble démontrent de la ferveur des chrétiens espagnols et hispano-américains.<sup>8</sup> Le contraste des quartiers à "buildings" et bidonvilles est

---

<sup>1</sup> Bertolletti, M.C et Dahlet, P. (1984). « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE », *Le Français dans le monde*, n° 186, p.55-62.

<sup>2</sup> Voir Illustrations, pp.333-338.

<sup>3</sup> Duviols Jean- Paul, "Plaza Mayor y Calle Toledo de Madrid" in *Cambios terminales*, p. 84.

<sup>4</sup> Juan Antonio Fernández, "campos solitarios de Castilla" in *Cambios terminales*, p. 16.

<sup>5</sup> José María Ponce, "Cambio 16" in *Cambios terminales*, p. 112.

<sup>6</sup> Agencia EFE, "festejos en la plaza del Azoguejo (Segovia)" in *Cambios terminales*, p. 9.

<sup>7</sup> Manley, "las cataratas del Iguazú" in *Cambios terminales*, p. 144.

<sup>8</sup> Marcel Delbey Procecion de semana santa, Colección J-P. Duviols in *Cambios premières*, p. 31, Vautier-Decool-Archives Photeb, "Peregrinación al santuario de la Virgen de Guadalupe" in *Sol y Sombra seconde*, p. 141 M. Dieuzaide, M. del Castillo, *Nos Andalousies*, Ed. Berger-Levrault, "Cambio 16" in *Caminos del idioma troisième*, p. 140.

représenté par la photographie des manuels français<sup>1</sup>. Ce contraste traduit le développement vertigineux des villes des pays développés et des pays en voie de développement, et par ricochet son corolaire de problèmes dont l'insécurité, la pollution et les maladies infectieuses. C'est aussi la traduction du malaise socio-économique de ces pays.

Les images de certains peuples entre autres les "Indios quechas"<sup>2</sup>, les "Indios Jibaros"<sup>3</sup>, les "gitans"<sup>4</sup> sont représentées par les photographies de ces manuels. La vie journalière de certains habitants des pays d'Amérique hispanique est aussi représentée les photographies des manuels français dont celle de "un vendedor de cigarillos en Iquitos" au Pérou<sup>5</sup> et de "vendedora de papel amate" au Mexique<sup>6</sup>. Les marchés des pays d'Amérique hispanique en l'occurrence "mercado de Guatemala"<sup>7</sup> et "mercado de San Salvador"<sup>8</sup> sont aussi des photographies des manuels d'origine française.

D'autres photographies nous montrent des monuments historiques et religieux d'Amérique hispanique tels que la "Catedral de Trujillo" et "Palacio arzobispal"<sup>9</sup> au Pérou. Ces monuments religieux confirment la ferveur religieuse représentée par les processions religieuses dont nous parlons plus haut. On pourrait aussi croire que ces monuments sont les stimulants de cette ferveur religieuse. "La plaza de armas" et "El puerto de Valparaiso" en Bolivie des sites touristiques<sup>10</sup>.

Sont aussi présents les portraits des leaders des indépendances d'Amérique hispanique José Martí<sup>11</sup>, Simon Bolivar, José de San Martín, Antonio José de Sucre, le prêtre Miguel Hidalgo [1753-1811]<sup>12</sup>. Nous avons aussi les portraits de certains personnages de la littérature espagnole entre autres Miguel de Cervantes [1547-1616], Antonio Machado<sup>13</sup>, Federico García

---

<sup>1</sup>Paul Almasy "Chabolas y edificios modernos en México" in *Sol y Sombra seconde*, p. 139.

<sup>2</sup>Francisco Hidalgo y Gianni Dagli Orti, "Indios quechas en Chincheros (Perú)" in *Cambios premières*, p. 181.

<sup>3</sup>Francisco Hidalgo, "Indios Jibaros (Loreto, Perú)" in *Cambios premières*, p. 157.

<sup>4</sup>Jean Dieuzaide, "maternidad gitana (Granada, Sacromonte, 1951)" in *Cambios premières*, p.115; D./R. "Gitanos en Sacromonte". Granada, 1924, Colección Jean-Paul Duviols, in *Op.cit*, p.118.

<sup>5</sup>Mireille Vautier, "un vendedor de cigarillos en Iquitos (Perú)" in *Cambios terminales*, p. 169.

<sup>6</sup>Jean-Paul Duviols, "vendedora de papel amate. Taxco (México)" in *Cambios terminales*, p. 172.

<sup>7</sup>Paul Almasy, "Mercado de Palín (Guatemala)" in *Sol y Sombra seconde*, p. 144.

<sup>8</sup>Vautier-Decool, "Mercado en San Salvador" in *Sol y Sombra seconde*, p. 146.

<sup>9</sup>Francisco Hidalgo, "Catedral de Trujillo (Perú) y Palacio arzobispal Lima" in *Cambios premières*, p. 193.

<sup>10</sup>Gianni Dagli Orti, "Plaza de Armas (La Paz)" et Francisco Hidalgo, "El puerto de Valparaíso" in *Cambios premières*, p. 165.

<sup>11</sup>Bibliothèque Nationale, Paris/Archives Photeb, "foto de José Martí" in *Cambios premières*, p. 223.

<sup>12</sup>Linati, "El cura Miguel Hidalgo", Museo de América, Madrid; R. Salas-Pérez, "Antonio José de Sucre", Universidad católica, Quito in *Cambios premières*, p. 220; Daniel Hernández, "El general José de San Martín", Museo de Historia, Lima; R. Salas-Pérez, Simon Bolivar, Casa de Cultura, Quito in *Op.cit*, p.221.

<sup>13</sup>José Machado, Retrato de Antonio Machado. Colección Jean-Paul Duviols, *Cambios terminales*, p. 11.



Lorca[1898-1936]<sup>1</sup>, les portraits de différentes personnalités politiques Ernesto Guevara [1928-1967] et Fidel Castro<sup>2</sup>, Salvador Allende[1908-1973]<sup>3</sup>, Juan Carlos de Borbón et son épouse<sup>4</sup>.

Nous retrouvons par ailleurs deux portraits : celui d'un homme de cinéma Luis Buñuel [1900-1983]<sup>5</sup> et celui du chanteur Juan Valderrama Blanca ou Juanito Valderrama [1916-2004]<sup>6</sup>. Par ailleurs, nous avons des photographies qui exposent les catastrophes naturelles dont souffrent l'Espagne et des pays de l'Amérique hispanique : les tremblements de terre et les inondations<sup>7</sup>. Des photographies évoluant du blanc-noir à la couleur selon l'édition du manuel. En majorité, elles sont des propriétés des auteurs des manuels en l'occurrence Jean-Paul Duviols<sup>8</sup>

- **Les dessins humoristiques: les grands noms des dessinateurs**

Les dessins humoristiques occupent une grande place et ont une présence régulière dans les manuels d'origine française. Bien que basés sur l'humour, ces dessins traitent de thèmes tels que le tourisme, la pollution, l'immigration, la faune et la flore, la dictature, les élections, les relations internationales entre les États-Unis et l'Amérique hispanique et entre les États-Unis et autrefois l'Union des Républiques Socialistes et Soviétiques, les us et coutumes, les pratiques ancestrales des peuples d'Amérique hispanique, la conquête et la colonisation des peuples d'Amérique hispanique.

Les grands noms des dessinateurs dans ces manuels sont de diverses nationalités dont les hispano-américains, les espagnols et les français. Nous avons entre autres Emmanuel Witz [1717-1797] un peintre autrichien spécialiste parmi les peintres des portraits et des tableaux religieux. Mais dans les manuels d'origine française nous le retrouvons avec des dessins dont l'arène d'une corrida.<sup>9</sup>

---

<sup>1</sup>Herederos de Federico García Lorca, Federico García Lorca ante el piano en su casa familiar de Granada en 1923. Fundación Federico García Lorca in *Cambios terminales*, p. 27.

<sup>2</sup>Associated Press-Photob, "Ernesto "Che" Guevara et Fidel Castro, enero 1959 en Camagüey" in *Cambios terminales*, p. 211.

<sup>3</sup>The New York Times, "Últimos momentos de la vida de Salvador Allende, 11 de septiembre de 1973. Palacio de la Moneda, Santiago de Chile" in *Cambios terminales*, p. 208.

<sup>4</sup>Sergio Lainz-EFE, "El Rey y la Reina llegando al aeropuerto de Barcelona para condenar el atentado de E.T.A. en el almacén *Hipercor* (junio de 1988). Les acompañan Jordi Pujol, Pascual Maragall y Baldomero Hernández". in *Cambios terminales*, p. 67.

<sup>5</sup>J.-C. Carrière, "Luis Buñuel tocando el tambor en Calanda", Ed. Laffont in *Cambios terminales*, p. 6.

<sup>6</sup>Edita Divusca, El popular cantante flamenco Juanito Valderrama, 1985 in *Cambios premières*, p. 36.

<sup>7</sup>Sergio-Larrain-Magnum, *Sol y Sombra seconde*, p. 208.

<sup>8</sup> *Cambios premières*, p.31.

<sup>9</sup>Jean-Paul Duviols, dibujo de Emmanuel Witz in *Sol y Sombra seconde*, p. 38.

Johan Moritz Rugendas mieux connu comme Mauricio Rugendas [1802-1858] peintre et dessinateur allemand. Il est connu dans le registre des paysages et des personnalités des différents pays latino-américains. Nous le retrouvons dans les manuels de notre étude avec "gauchos"<sup>1</sup>, "un malón de los indios Araucanos"<sup>2</sup>

Paul Gustave Doré [1832-1883] est un artiste français graveur, sculpteur et illustrateur. Il est présent dans les manuels français avec des illustrations telles que "contrabandista y su maja"<sup>3</sup>, Miguel Cervantès<sup>4</sup>, Don quijote y Sancho Panza<sup>5</sup>.

José Guadalupe Posada [1852-1913] est un graveur et illustrateur mexicain. Dans les manuels d'origine française, il représente "la terrible noche"<sup>6</sup> qui rappelle une partie de l'histoire du Mexique. "Calavera revolucionaria" fait allusion la révolution mexicaine longue de plusieurs décennies.<sup>7</sup>

Mingote de son vrai nom Angel Antonio Mingote Barrachina [1919] est dessinateur au style caractéristique, écrivain et journaliste espagnol. Ses bandes dessinées, nous les retrouvons dans les manuels d'origine française. Les thèmes traités sont souvent liés aux maux de la société dont la crise économique et son corollaire de difficultés entre autres l'augmentation du prix du carburant<sup>8</sup>. La découverte de l'Amérique et l'icône de Christophe Colomb font partie de l'ensemble de ses créations que nous retrouvons dans ces manuels.<sup>9</sup> La mort et le temps sont aussi des thèmes développés à travers ses bandes dessinées.<sup>10</sup>

José Maria Gonzamez Castrillo [1927-2003] connu sous le pseudonyme de Chumy Chumez fut un écrivain, un metteur en scène espagnol et humoriste graphique. Dans les manuels de notre étude, nous retrouvons certains de ses dessins humoristiques<sup>11</sup>. Il caricature la situation sociale des espagnols<sup>12</sup>. Il fait aussi de l'humour sur Miguel Cervantès : « *Bien sûr, Bien sûr!*

---

<sup>1</sup>Johan Moritz Rugendas, "gauchos", Colección de J.-P. Duviols in *Cambios terminales*, p. 147.

<sup>2</sup>Jeanbor Photeb, "un malón de los indios Araucanos" Colección de J.-P. Duviols in *Cambios primeras*, p. 171.

<sup>3</sup>X-D.R., "contrabandista y su maja" in *Sol y Sombra seconde*, p. 40.

<sup>4</sup>Michel Didier Photeb, Miguel Cervantes, grabado de Gustave Doré, Colección de J.-P. Duviols in *Sol y Sombra seconde*, p. 115.

<sup>5</sup>Jeanbor Photeb, "Don quijote y Sancho Panza", Colección de J.-P. Duviols in *Cambios primeras*, p. 99.

<sup>6</sup>Jeanbor Photeb, "la terrible noche" de José Guadalupe Posada in *Cambios terminales*, p. 183.

<sup>7</sup>Jeanbor Photeb, "calavera revolucionaria" de José Guadalupe Posada in *Cambios terminales*, p. 200.

<sup>8</sup>ABC. Madrid-Photeb, "a mí no me afecta la subida de la gasolina... yo siempre pongo veinte duros" in *Sol y Sombra seconde*, p. 19.

<sup>9</sup>ABC. Madrid-Photeb, "dibujo de Mingote" in *Sol y Sombra seconde*, p. 153.

<sup>10</sup>By Mingote, 1979 in *Cambios primeras*, p. 126.

<sup>11</sup>By Chumy Chumez in *Cambios terminales*, p. 107.

<sup>12</sup>By Chumy Chumez in *Cambios primeras*, p. 42.

*Saavedra, le fils de Saavedra! Mais comment voudrais tu que je te reconnaisse comme Cervantes! »*<sup>1</sup>

Joaquín Salvador Lavado connu sous le pseudonyme de Quino [1932] est scénariste et dessinateur de bandes dessinées. De nationalité argentine, il est représenté dans les manuels de notre étude par le personnage de Malfada. Quino exprime ses idées sur son époque et fait certaines allusions à l'actualité argentine. Nous le retrouvons dans les manuels de notre étude à travers les thèmes tels que la relation entre les États Unis et autrefois l'Union des Républiques Socialistes Soviétiques<sup>2</sup>, "*problèmes de société*" : « *Aujourd'hui, nous vivons dans une société moderne ... la saleté moderne?... une société de parc zoologique moderne.... Mon papa dit que notre problème est que les gens d'ici vivent en imitant ce qui est à la mode en Europe ou aux États Unis* »<sup>3</sup>. Ou encore les problèmes dans le monde: « *ne t'inquiètes pas, en cet instant même, il y a mille personnes étudiant tous tes problèmes : la surpopulation, la faim, la pollution, le racisme, la course à l'armement, la violence ... tout* »<sup>4</sup>. La dictature militaire est aussi l'un des thèmes traité par Quino.<sup>5</sup> Originaire d'un pays qui en a souffert, il utilise sa plume pour exposer ce problème. Les problèmes existentiels de "*la liberté*" et de "*la nationalité*" sont aussi exposés : « *Excusez-moi monsieur, êtes-vous Nord-américain ? Non, je n'ai pas la nationalité... Mais cette liberté que vous vendez, pourquoi n'a-t-elle pas de flamme? Parce qu'elle s'allume quand on l'appuie* »<sup>6</sup>. D'autres problèmes de l'existence humaine sont encore développés tels "*la llave de la felicidad*"<sup>7</sup> et les difficultés des hommes dans la société actuelle<sup>8</sup>.

Máximo San Juan Arranz connu sous le pseudonyme de Máximo [1933] est un dessinateur chroniqueur espagnol. Il a publié des milliers de dessins et des textes dans un grand nombre de journaux et de revues dont *El País*, *La Vanguardia*, *Mundo*, *Por favor*. Nous le retrouvons dans les manuels d'origine française avec "*el verano*" avec lequel il peint la vision

---

<sup>1</sup>By Chumy Chumez « ¡claro, claro! ¡Saavedra, el chico de la Saavedra! ¡Pero cómo querías que te conociera por Cervantes! » in *Cambios premièeres*, p. 102.

<sup>2</sup>*Caminos del idioma troisième*, p. 23.

<sup>3</sup> Quino, "problemas de sociedad" « hoy, vivimos en una sociedad moderna... sociedad moderna?... sociedad moderna.... Mi papa dice que nuestro problema es que aquí la gente vive imitando lo que está de moda en Europa o Estados Unidos » in *Sol y Sombra seconde*, p. 131.

<sup>4</sup> By Quino, « no te preocupes, que en este mismo momento hay miles de tipos estudiando todos tus problemas: superpoblación, hambre, contaminación, racismo, armamentismo, violencia... todos.» in *Cambios terminales*, p. 71.

<sup>5</sup> By Quino in *Cambios terminales*, p. 185.

<sup>6</sup> By Quino, « perdón, señor ¿usted es norteamericano? No, yo no tengo nacionalidad... Pero esta libertad que usted vende ¿por qué no tiene llama? Porque se le enciende al oprimirla» in *Cambios terminales*, p. 187.

<sup>7</sup> El humor de Quino in *Cambios premièeres*, p. 195.

<sup>8</sup> By Quino in *Cambios terminales*, p. 159.

des adultes et celle des jeunes sur l'été : « *cette forme à nous de passer les vacances, n'attire déjà pas les jeunes* »<sup>1</sup>. Les adultes passent leurs vacances dans les champs en travaillant.

Certains dessins de Juan Ballesta [1935] dont "encierro de la San Fermin en Pamplona"<sup>2</sup> avec lequel il nous relate une habitude millénaire du peuple espagnole. Quant au "el camino de Belén"<sup>3</sup>, c'est la traduction de la ferveur religieuse des espagnols. "La deformada imagen de la mujer en TVE" présent dans les manuels d'origine française critique l'image de la femme espagnole que la télévision renvoie à la société : « *les seules informations qui mentionnent la femme sont celles faisant référence à la maternité.* »<sup>4</sup>

Jaume Perich i Escala [1941-1995] fut un dessinateur satirique et écrivain espagnol. Il publiait ses dessins dans le magazine *Jueves*, et d'autres tels que *la Vanguardia*, *el periódico de Catalunya*. Il a traité de nombreux thèmes tels la sécheresse et les inondations pour nous informer de certaines catastrophes naturelles en Espagne : « *moques toi si tu veux, mais moi je sais comment se termine les sécheresses dans ce pays* »<sup>5</sup>. Perich nous a donné aussi sa vision sur les vacances. Selon lui, les vacances sont synonymes de dépenses inutiles mais qui valent la peine d'être vécues : « *j'ai passé les vacances de cette année. ... Dans une année j'aurai suffisamment économisé pour recommencer* »<sup>6</sup>. Il critique l'absence d'égalité de droits entre les hommes et les femmes dans la société : « *nous voudrions avoir les mêmes droits que l'homme! Eh bien, alors tu n'as pas le droit de faire ceci ...* »<sup>7</sup> Perich fait aussi de l'humour sur Miguel Cervantes : « *Cervantes écrivant le quichotte avec une seule main!* »<sup>8</sup>.

Carlos Romeu Muller *est né à Barcelone en mai de l'an 48 dans l'actualité, il collabore avec El País et à TV3 de Catalogne*. Sous le pseudonyme Romeu il est connu grâce à son personnage Miguelito qui apparaissait tous les jours pendant plusieurs années dans *El País*. Dans les manuels de notre étude, nous le retrouvons toujours avec Miguelito dans l'évolution

---

<sup>1</sup> By Ediciones 99, Madrid-Photob, « *esta forma nuestra de veranear, ya no les tira a los mozos.* » in *Sol y Sombra seconde*, p. 54.

<sup>2</sup>By Juan Ballesta, "encierro de la San Fermín en Pamplona " in *Cambios terminales*, p. 19.

<sup>3</sup> Juan Ballesta, "el camino de Belén" in *Caminos del idioma troisième*, p. 65.

<sup>4</sup>Dibujo de Ballesta, "La deformada imagen de la mujer en TVE" « *las únicas noticias que mencionan a la mujer son las referentes a la maternidad* », Cambio 16 in *Cambios premières*, p. 67.

<sup>5</sup>« *riete si quieres, pero yo me sé cómo acaban las sequias en este país* » in *Sol y Sombra seconde*, p. 64.

<sup>6</sup> « *he pasado las vacaciones de este año. ...dentro de un año habré ahorrado suficiente para repetirlo* » in *Sol y Sombra seconde*, p. 27.

<sup>7</sup> « *¡queremos los mismos derechos que el hombre!.. pues entonces no tiene derecho a hacer esto...* » in *Cambios terminales*, p. 133.

<sup>8</sup>« *Cervantes escribiendo el quijote ¡con una sola mano!* » in *Cambios premières*, p. 102.

des tares de la société dont le terrorisme, l'insécurité, les impôts<sup>1</sup>. Romeu analyse aussi la situation de l'agriculteur espagnol dans la Communauté Economique Européenne<sup>2</sup>.

Carlos Giménez [1941] dessinateur espagnol de bande dessinée; nous propose une autobiographie, un récit de l'Espagne après la guerre civile<sup>3</sup>. La période post-guerre était la source d'inspiration de nombreux écrivains, cinéastes et autres artistes dont Carlos Giménez.

En conclusion, les bandes dessinées réagissent sur les stéréotypes basés sur le genre et font ressortir certaines tares et certains problèmes de la société. Les dessins humoristiques véhiculent une dimension humoristique, qui semble ainsi jouer un rôle important dans le manuel. Les dessins humoristiques se développent. Ce phénomène est à la lettre en parallèle avec l'apparition de nombreux textes ironiques, satiriques en opposition avec la vision misérabiliste des années qui a tendance à disparaître. Ces dessins et vignettes existaient déjà auparavant mais leur importance va croissant car ils correspondent aux goûts et aux capacités réelles des apprenants ; la compréhension immédiate est facilitée par rapport à un support écrit. Ils révèlent une pédagogie de la motivation en accord avec les instructions officielles.

- **La publicité : publicité d'état, publicité commerciale<sup>4</sup>**

Nous constatons une présence insignifiante de publicité et une inégale répartition de celle-ci entre l'Espagne et l'Amérique hispanique. Deux groupes de publicité se dégagent de l'ensemble publicitaire de ces manuels : la publicité d'état et la publicité commerciale. La publicité d'état fait référence à l'ensemble de la publicité des actions menées par différents ministères :

-Le ministère de la culture en collaboration avec l'institut de la femme présente une publicité. Elle s'adresse à la jeunesse singulièrement à la femme : « *Choisis bien ton avenir, en choisissant ta profession, tu choisis ton futur. Maintenant tu peux décider de ce qui te convient. Ne laisse pas la tradition décider pour toi.* »<sup>5</sup> Cette publicité encourage la femme à choisir elle-même l'emploi qui lui convient et non se laisser influencer par des stéréotypes basés sur le genre.

---

<sup>1</sup> "Miguelito", tira cómica por Romeu, "El País semanal", 1987 in *Cambios terminales*, p. 75.

<sup>2</sup> Dibujo de Romeu "El País semanal", 19.4.1987 *Cambios terminales*, p. 105.

<sup>3</sup> « *el dibujante español Carlos Giménez nos propone una autobiografía que es un retrato de la España de la posguerra y que se sitúa en varios colegios de Auxilio social* » in *Cambios primeras*, pp. 43-44.

<sup>4</sup> Voir illustrations, pp.333-338.

<sup>5</sup> « *Elige bien tu futuro. Al elegir tu profesión, eliges tu futuro. Ahora puedes decidir lo que más te conviene. No dejes que la tradición decida por ti.* » in *Cambios terminales*, p. 133.

-Le ministère de l'intérieur attire l'attention de la population sur les activités de fin de semaine et insiste sur la sécurité routière à travers cette publicité : « *au cours des fins de semaine le trafic sur les routes augmente. Augmentent les imprudences. Augmentent les accidents. Respecte en ces moments plus que jamais les règles de la circulation. Parce que les fins de semaine sont pour ne pas travailler.* »<sup>1</sup>

-Le ministère de l'éducation du Nicaragua décide l'alphabétisation de tous ces citoyens : « *pour la Patrie et l'avenir, tous à l'alphabétisation.* »<sup>2</sup> C'est une aubaine pour les populations des pays en voie de développement que les Etats prennent en charge la résolution de ce problème.

Quant à la publicité commerciale, elle prend en compte les produits touristiques des pays d'Amérique Hispanique : Colombie<sup>3</sup>, Mexique<sup>4</sup>, Cuba<sup>5</sup>. Cette publicité commerciale présente certaines communautés autonomes d'Espagne dont Barcelone<sup>6</sup>, Extremadura<sup>7</sup>, Sevilla<sup>8</sup>, Marbella-Malaga<sup>9</sup>, Andalucia<sup>10</sup>, Gibraltar<sup>11</sup>, Maruecos<sup>12</sup>. La publicité commerciale présente aussi les produits de loterie tels que celui de l'Organisation Nationale des Aveugles Espagnols (ONCE)<sup>13</sup>.

- **Les tableaux d'art : un survol de l'histoire de l'art**

Les différents tableaux d'art présents font penser de prime abord à un survol de l'histoire de l'art espagnol et hispano-américain. Mais ce panorama fait référence aux célèbres peintres espagnols: Luis de Morales [1500-1586], El Greco [1541-1614], Diego Velázquez [1599-1660], Pedro de Campobasso [1605-1674], Antonio de Pereda [1611-1678], Bartolomé Esteban Murillo [1618-1682], Juan de Valdés [1622-1690], Francisco Goya y Lucientes [1745-

---

<sup>1</sup>« *durante los fines de semana el tráfico en las carreteras aumentan de golpe. Aumentan de golpe las imprudencias. Aumentan de golpe los accidentes. Respete en estas fechas más que nunca las normas de circulación.* » in *Cambios terminales*, p. 87.

<sup>2</sup> Jeanbor Photeb, Ministerio de Educación, Managua, Nicaragua, « por la Patria y el futuro todos a alfabetizar. » in *Cambios terminales*, p. 212.

<sup>3</sup> By Iberia, Madrid in *Cambios terminales*, p. 141.

<sup>4</sup>By Delegación del Turismo de México en España in *Cambios terminales*, p. 149,

<sup>5</sup> Agencia de publicidad in *Caminos del idioma Troisième*, p. 50.

<sup>6</sup>By Diari de Barcelona in *Cambios terminales*, p. 77.

<sup>7</sup>By Junta de Extremadura in *Cambios terminales*, p. 76.

<sup>8</sup>Oroño Artphot in *Caminos del idioma Troisième*, p.149.

<sup>9</sup> Secretaria General de Turismo (España) in *Caminos del idioma Troisième*, pp. 142-143.

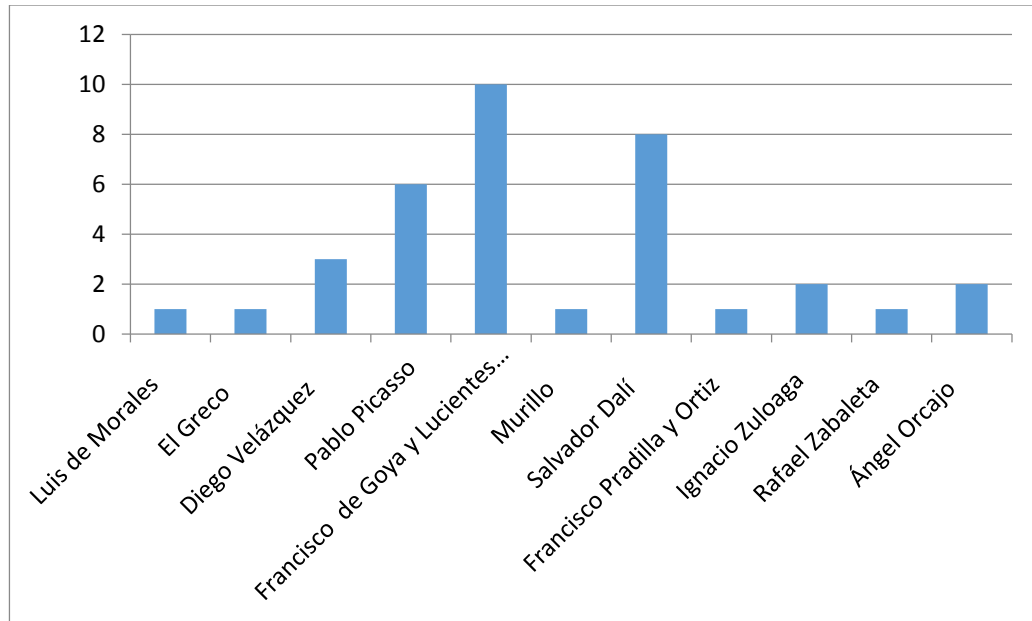
<sup>10</sup> Secretaria General de Turismo (España) in *Caminos del idioma Troisième*, p. 88.

<sup>11</sup> Gibraltar Government Tourist Office in *Caminos del idioma Troisième*, p. 74.

<sup>12</sup> Agencia Internacional de Publicidad, sa Conselleria de Turisme del Govern Balear in *Caminos del idioma Troisième*, p. 146.

<sup>13</sup> Clarín Publicidad, sa. ONCE in *Caminos del idioma Troisième*, p. 36.

1828], Francisco Pradilla y Ortiz [1848-1921], Ignacio Zuloaga [1870-1945], Pablo Picasso [1881-1973], Salvador Dalí [1904-1989], Rafael Zabaleta [1907-1960], Juan Genovés [1930], Juan Barjola [1919-2004], Ángel Orcajo [1934], Miguel Navarro Sánchez [1935], Cristóbal Toral Ruiz [1940].



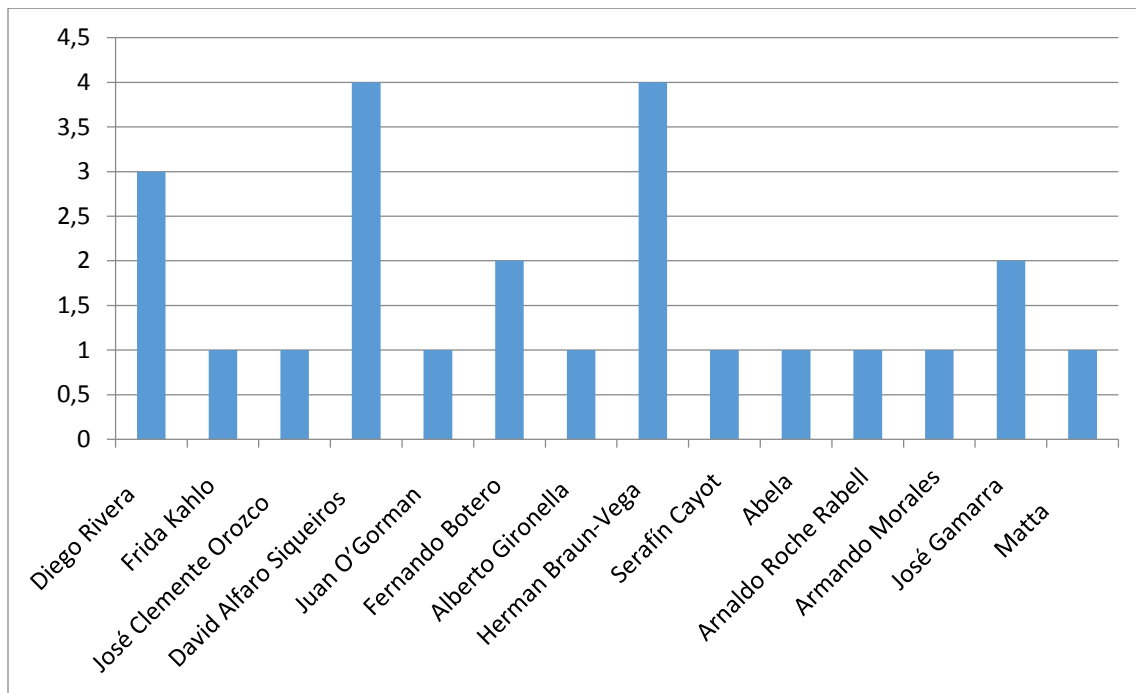
Ce diagramme expose le nombre de tableaux de chaque peintre dans les manuels du corpus. Ainsi nous pouvons identifier les plus représentatifs (Pablo Picasso, Francisco Goya, Salvador Dalí). On retiendra aussi que certains manuels d'auteurs français sont dépourvus de la présence tableaux d'art<sup>1</sup>. Nous retrouvons dans ce panorama des peintres des différents pays hispano-américains :

-les mexicains Diego Rivera [1886-1957], Juan O'Gorman [1905-1974], José Clemente Orozco [1883 -1949], David Alfaro Siqueiros [1896-1974], Frida Kahlo [1907-1954], Alberto Gironella [1929],

-le colombien Fernando Botero [1932], les péruviens Herman Braun-Vega [1933], Florentino Laima Mantilla [1960], le chilien Roberto Antonio Sebastian Echaurren Matta plus connu sous le pseudonyme de Matta [1911-2002]

- le nicaraguayen Armando Morales [1927], l'uruguayen José Gamarra [1934] et le portoricain Arnaldo Roche Rabell [1955].

<sup>1</sup>MERCIER Albert *Pueblo I*, MERCIER Albert *Pueblo II*.



Selon le diagramme ci-dessus, les peintres hispano-américains les plus représentatifs dans les manuels français sont Herman Braun-Vega, Diego Rivera et David Alfaro Siqueiros. Ils peignent en général leur quotidien, les paysages, la beauté, l'amour, les portraits, etc. Pendant que les Espagnols peignent la guerre d'indépendance espagnole, la guerre civile espagnole, l'espérance et les œuvres chrétiennes ; les Hispano-américains, eux, peignent les guerres d'indépendance des Etats de l'Amérique hispanique, la dictature militaire, le métissage, la beauté, la tristesse et l'espoir.

La présence de documents artistiques dans les manuels d'espagnol d'origine française répond au fil du temps à divers objectifs propres à l'essence même des manuels scolaires et à la tradition de l'enseignement du monde hispanique français. Si des tableaux de certains peintres d'Espagne et d'Amérique hispanique apparaissent incontournables au gré des manuels et des années, on observe cependant une grande dispersion quant au choix des œuvres proposées. Les approches soumises aux élèves ont progressivement évolué, avec l'arrivée de la couleur, l'insertion des tableaux dans des doubles pages à vocation dorénavant thématique. Si à l'origine les œuvres remplissaient le plus souvent une fonction purement illustrative, elles sont ensuite devenues prétexte à un apprentissage linguistique, auquel elles se sont soumises. L'approche artistique demeure généralement limitée, se bornant le plus souvent à des descriptions.



En somme, si les manuels d'espagnol français intègrent volontiers des chefs d'œuvre très variés de l'art du monde hispanique, cela ne constitue pas forcément le gage d'un véritable apprentissage. On est passé d'une simple exposition d'œuvres, à une insertion harmonieuse certes, dans une double page sans enseignement artistique explicite, à un essai d'approche parfois trop restrictive car totalement soumise à l'objectif linguistique jusqu'à atteindre ce qui nous semble le plus probant : une proposition d'analyse en accord avec le niveau des élèves et adaptée à chaque œuvre tout en gardant une grille de lecture, celle-ci dépassant la simple description. Les démarches interrogent la technique, la création, les influences. C'est ainsi nous semble-t-il que l'on peut amener les élèves à acquérir un esprit critique, une formation artistique et une connaissance du patrimoine artistique du monde hispanique.

Des contenus on constate qu'il y a des parents pauvres comme la géographie, l'histoire de l'art. En effet, dans les manuels les cartes de géographie, les représentations de tableaux remplissent fréquemment un objectif décoratif plus qu'un objectif didactique. C'est un pan du contenu constitué à ressasser des thèmes répétitifs et lassants. Il suffit de regarder les contenus des manuels de langues (en occurrence les manuels d'espagnol) qui traitent de manière récurrente des femmes<sup>1</sup> et des ordures<sup>2</sup>.

- **La présence des films dans les manuels d'espagnol**

Nous observons une répartition inégale des films entre l'Espagne et l'Amérique hispanique. Les films sur l'Espagne sont plus nombreux que sur l'Amérique hispanique. En réalité ce sont des photographies, des extraits de films et des metteurs en scène espagnols tels que Mario Camus, Antonio Mercero, Basilio Martínez Patino, Carlos Saura, Manuel Aragón Gutiérrez, Angelino Fons, Jaime Chavarri, Juan Antonio Bardem, Pedro Lazaga et quelques photographies de films cubains dont ceux des réalisateurs Thomas Gutierrez Alea et Humberto Solas [1941-2008]. Par ailleurs, quelques extraits de romans informent sur la vie d'un metteur en scène espagnol : Luis Buñuel [1900-1983]<sup>3</sup>, des entrevues avec Pedro Almodovar<sup>4</sup>. Les

---

<sup>1</sup>Dibujo de El Perich in *Cambios terminales*, p133.; Dibujo de Ballesta, "Cambio 16" in *Cambios premières*, p.67. ; "El humor de Quino" in *Sol y Sombra seconde*, p. 203.

<sup>2</sup>"Malfada", dibujos de Quino in *Cambios terminales*, p. 71. Dibujos de José- María Ponce in *Cambios terminales*, pp. 112-113; "El humor de Quino" in *Sol y Sombra seconde*, p.203. ; problemas de sociedad por Quino" in *Sol y Sombra seconde*, p.203.

<sup>3</sup> Luis Buñuel, *Mi último suspiro*, 1982, "los tambores de Calanda" in *Cambios terminales*, p.6.

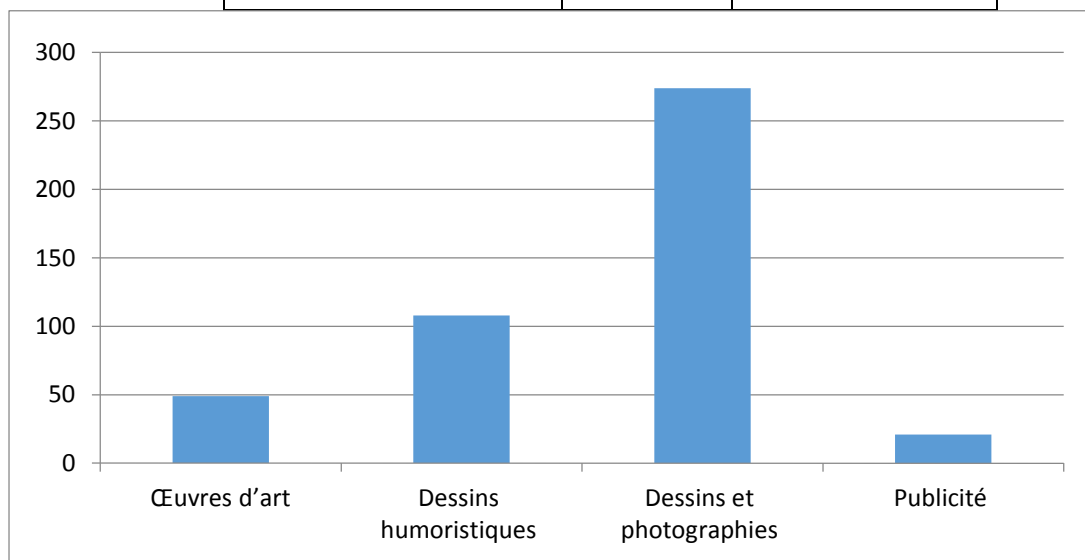
<sup>4</sup>Pedro Almodóvar, "la movida de Madrid", *Cambio 16*, 11-3-1985 in *Cambios premières*, p. 52.

extraits de films espagnols ou latino-américains font leur apparition dans les manuels scolaires au moment où l'option cinéma est introduite aux épreuves pratiques du C.A.P.E.S.

Pour comprendre l'augmentation fulgurante de la quantité de documents iconographiques, il est important de tenir compte de la culture de la société d'aujourd'hui. L'image est un des supports privilégiés de la communication humaine, elle est une des composantes importantes de tout système d'information. L'image photographique sert d'intermédiaire, elle est un vecteur de communication. Le Bulletin Officiel, hors série n° 7 du 3 octobre 2002 reconnaît : « *Le document iconographique est un support d'enseignement parmi d'autres.* »<sup>1</sup>

**Tableau XXVII :** Récapitulatif de la répartition de la typologie de l'iconographie dans les manuels français

Types d'iconographie	Nombre	Pourcentage %
Œuvres d'art	49	10,84
Dessins humoristiques	108	23,89
Dessins et photographies	274	60,61
Publicité	21	4,64
<b>Total</b>	<b>452</b>	<b>100</b>



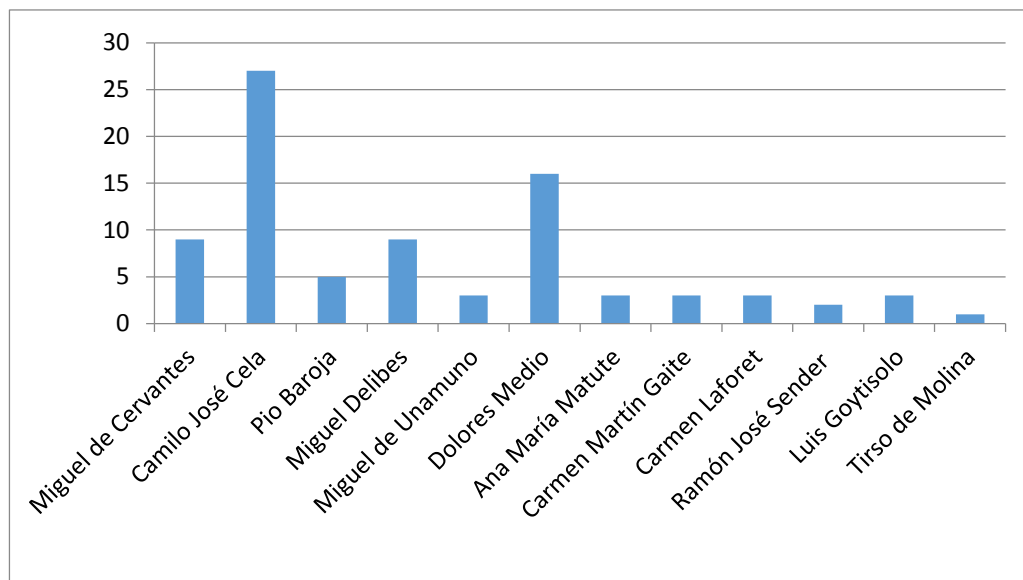
En somme, nous pouvons remarquer une répartition inégale entre les différents types d'iconographies. Les photographies occupent plus de la moitié de l'espace de l'ensemble de l'iconographie des manuels d'origine française. Le contenu des manuels d'espagnol d'origine

<sup>1</sup>Bulletin Officiel, Hors-série n°7 du 3 octobre 2002, p.50-53.

française permet aussi d'observer, à travers les documents textes, les différents genres littéraires suivants :

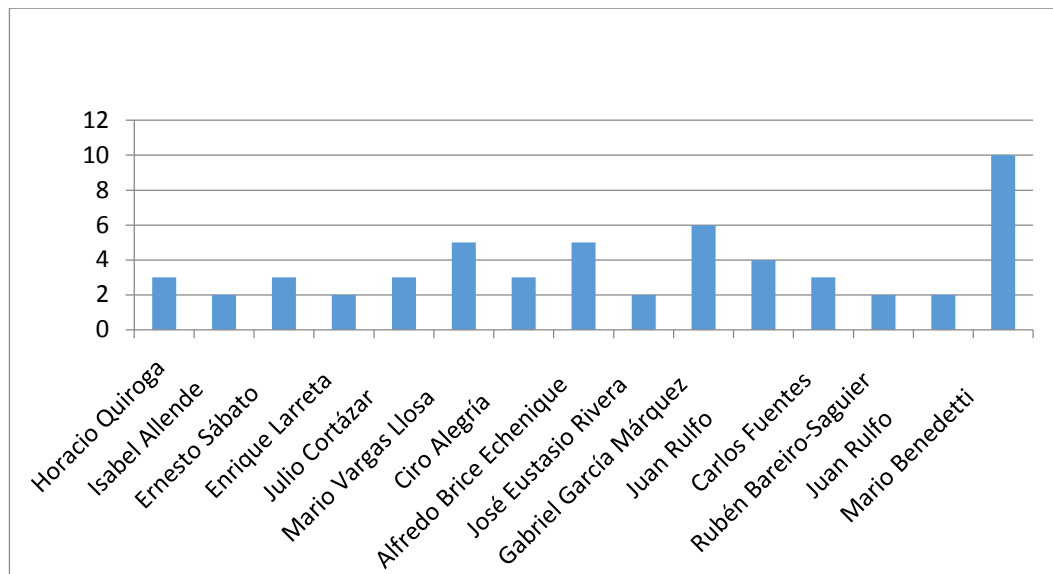
### ***Les romans***

Supports pédagogiques traditionnels, les extraits des romans dans les manuels d'origine française sont très nombreux. Les auteurs sont tout d'abord de nationalité espagnole : Miguel de Cervantes[1547-1616], Camilo José Cela [1916-2002], Pio Baroja [1872-1956], Miguel Delibes [1920-2010], Miguel de Unamuno [1864-1936], Dolores Medio [1911-1996], Ana María Matute [1925], Carmen Martín Gaité [1925-2000], Carmen Laforet [1921-2004], Ramón José Sender [1901-1982].



Ils abordent les thèmes sociopolitiques comme la dictature, la guerre civile espagnole, la présence américaine en Amérique hispanique, l'immigration. Ces auteurs présentent la vie culturelle, touristique et les traditions espagnoles.

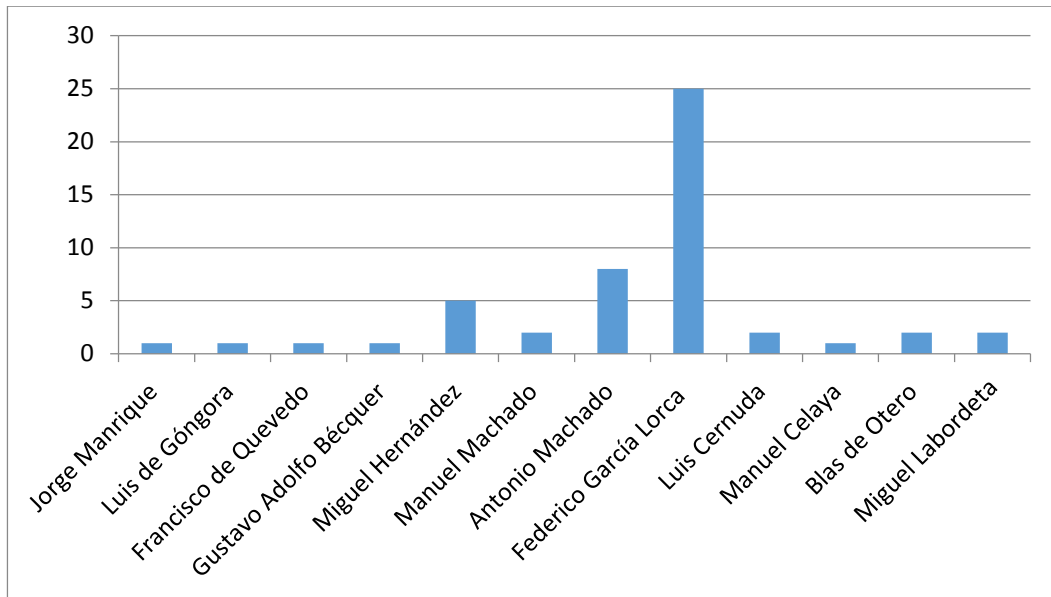
Nous retrouvons aussi les auteurs de divers pays hispano-américains dont l'uruguayen Horacio Quiroga [1878-1937], les chiliens Pablo Neruda [1904-1973] et Isabel Allende [1942]. Nous avons d'autres représentants des pays hispano-américains tels que le cubain Ernesto Sábato [1911- 2011], les argentins Enrique Larreta [1875-1961] Julio Cortázar [1914-1984], les péruviens Mario Vargas Llosa [1936], Ciro Alegría [1908-1967] et Alfredo Brice Echenique [1939], les colombiens José Eustasio Rivera [1889-1928], Gabriel García Márquez [1927], les mexicains Juan Rulfo [1917-1986], Carlos Fuentes [1928] et le paraguayen Rubén Bareiro-Saguier [1930].



Les textes abordent les thèmes sociopolitiques comme la dictature, la présence nord-américaine en Amérique hispanique, l'immigration clandestine. Les auteurs hispano-américains traitent des problèmes existentiels tels que le temps, la mort. Ils relatent aussi la vie des héros des indépendances et parlent de leur continent (sa beauté, ses traditions, sa culture, etc....).

### ***La poésie***

Tout comme les extraits de romans, les extraits de poèmes, supports pédagogiques traditionnels sont aussi importants dans les manuels d'origine française. Ils font référence aux poètes espagnols anciens et modernes tels que Jorge Manrique [1440-1479], Luis de Góngora [1561-1627], Francisco de Quevedo [1580-1645], Gustavo Adolfo Bécquer [1836-1870], Miguel Hernández [1910-1942], Manuel Machado [1874-1947], Antonio Machado [1875-1939], Federico García Lorca [1898-1936], Luis Cernuda [1902-1963], Manuel Celaya [1911-1991], Blas de Otero [1916-1979] et Miguel Labordeta [1921-1969].

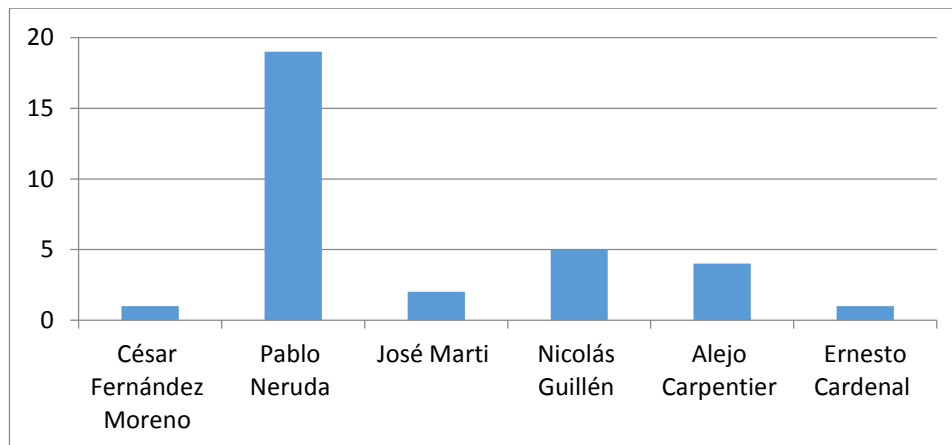


Ces poètes font l'éloge de certaines régions d'Espagne. Nous avons entre autres: « *Cádiz, une clarté salée; Grenade, une eau cachée qui pleure. Cordoue la silencieuse, Málaga la chanteuse. Almería, la dorée. Jaén l'argentée, Huelva, au borddes trois caravelles. Et Séville...* »<sup>1</sup>

Nous trouvons aussi des poèmes des auteurs hispano-américains, en l'occurrence l'argentin César Fernández Moreno [1919-1983], le chilien Pablo Neruda [1904-1973], les cubains José Martí, Nicolás Guillén et Alejo Carpentier, et le poète et ministre nicaraguayen Ernesto Cardenal [1925]<sup>2</sup>. Ces derniers chantent les merveilles du continent américain, crient leur colère et leur amertume.

<sup>1</sup> Manuel Machado, "Canto a Andalucía", « *Cádiz, salada claridad; Granada, agua oculta que llora. Córdoba callada, Málaga cantora. Almería, dorada. Plateado Jaén, Huelva, a la orilla de las tres carabelas. Y Sevilla.* » in *Sol y sombra seconde*, p. 34.

<sup>2</sup> "Barricada" in *Cambios terminales*, p. 204.



### *La chanson*

D'un nombre important dans les manuels français, la chanson, ce support pédagogique traditionnel, est spécialement plus développée dans les manuels *Cambios* et *Sol y sombra* de notre corpus. Les auteurs des manuels français ont mis un accent particulier sur les chansons de l'argentin Atahualpa Yupanqui. De son vrai nom Héctor Roberto Chavero [1908-1992], Atahualpa Yupanqui est un poète, chanteur et guitariste argentin<sup>1</sup>. Il rend hommage à Ernesto Guevara<sup>2</sup>. Mais on y trouve aussi des chansons de José Antonio Labordeta Subías [1935-2010], chanteur-auteur, écrivain et politique espagnol<sup>3</sup>. Silvio Rodríguez Domínguez [1946], musicien, poète et compositeur cubain, est aussi représenté dans les manuels d'auteurs français. Certains poèmes du poète cubain Nicolas Guillén<sup>4</sup> et Rubén Barreiro Saguier<sup>5</sup> sont interprétés comme des chansons.

Nous avons aussi des poètes espagnols dont les poèmes sont interprétés entre autres Luis de Góngora [1561-1627], Antonio Machado [1875-1939]<sup>6</sup>, Miguel Hernández<sup>7</sup>. Le dominicain

<sup>1</sup>Atahualpa Yupanqui, *Le Chant du Monde*, L.D.X. 74-415 in *Cambios primeras*, p.162; Atahualpa Yupanqui, "Indiecito dormido" in *Caminos del idioma Troisième*, p. 69; Atahualpa Yupanqui, "Saitral" in *Op. cit.* p.116; Atahualpa Yupanqui y Pablo del Cerro, "los hermanos", *Le Chant du Monde*, L.D.X. 74-415 in *Sol y Sombra seconde*, p. 130; Atahualpa Yupanqui, "por caminos tucumanos" in *Cambios terminales*, p. 147; Atahualpa Yupanqui, "duerme negrito" in *Pueblo I*, p.106; *Pueblo II*, p. 107.

<sup>2</sup>Atahualpa Yupanqui, "Nada más" in *Cambios terminales*, pp. 210 -211.

<sup>3</sup>José Antonio Labordeta, "porque avanzamos juntos" in *Cambios primeras*, p. 29; José Antonio Labordeta, "Coplas de Huesca" in *Sol y sombra seconde*, p. 89; José Antonio Labordeta, "A callejar" in *Cambios terminales*, p. 84.

<sup>4</sup>Nicolás Guillén, "la paloma del vuelo popular" cantado por Francisco Montaner in *Cambios primeras*, p. 153; Nicolás Guillén, "la paloma del vuelo popular" cantado por el conjunto Quilapayun, (Disco Dicap Pathé Marconi C 064-92678), p. 212; Nicolás Guillén, "la muralla" in *Sol y Sombra seconde*, pp. 148 -149.

<sup>5</sup>*Sol y Sombra seconde*, p. 191.

<sup>6</sup>"La saeta", Antonio Machado, (cantado por Pedro Aledo, Disc. Pierre Verany, PV 12793-CA 1841) in *Cambios primeras*, p. 119.

<sup>7</sup>Miguel Hernández, "las desiertas abarcas" cantado por Francisco Curto in *Caminos del idioma Troisième*, p. 67.

Roberto Anglero<sup>1</sup> et bien d'autres compositeurs dont Joaquín Martínez Sabina R. ou Joaquín Sabina, auteur-compositeur et poète espagnol [1949]<sup>2</sup>, la péruvienne Maria Isabel Granda y Larco [1920-1983], connue sous le nom de Chabuca Granda<sup>3</sup>, Jose Carlos Cano Fernández connu sous le pseudonyme de Carlos Cano [1946-2000]<sup>4</sup> poète, chanteur et auteur espagnol sont représentés dans les manuels français de notre étude.

Par ailleurs, des poèmes et des chansons aux auteurs inconnus sont interprétés par Maria del Pilar Cuesta Acosta dit Ana Belén [1951], chanteuse et actrice espagnole, et Victor Manuel San José Sanchez [1947], mieux connu comme Victor Manuel chanteur espagnol<sup>5</sup>. Nous avons aussi le chanteur espagnol Paco Ibáñez [1934]<sup>6</sup>. Il n'a jamais écrit les textes de ses chansons mais a mis en musique des poèmes de grands poètes espagnols du XX<sup>e</sup> siècle comme Rafael Alberti, Gabriel Celaya, Luis Cernuda, Federico Garcia Lorca<sup>7</sup>, Miguel Hernández, José Augustin Goytisolo, Antonio Machado, et latino-américains comme le chilien Pablo Neruda, le cubain Nicolas Guillén, le péruvien César Vallejo, le nicaraguayen Ruben Dario et la poétesse argentine Alfonsina Storni. Paco Ibáñez a aussi chanté les poèmes d'autres auteurs plus anciens tels que Luis de Góngora<sup>8</sup>, Jorge Manrique et Francisco de Quevedo.

Nous pouvons aussi citer Juan Valderrama Blanca mieux connu sous le pseudonyme de Juanito Valderrama [1916-2004] fut un chanteur de flamenco espagnol. Il est intervenu dans de nombreux films comme acteur chanteur dont "*el emigrante*" que nous retrouvons dans les manuels français<sup>9</sup>. C'est une icône de la culture espagnole singulièrement dans le domaine du cinéma et de la chanson.

---

<sup>1</sup>Roberto Anglero, "Si Dios fuera negro" Disco Borinoven D 549 in *Cambios premieres*, p. 211; Roberto Anglero, "Si Dios fuera negro" Disco Borinoven D 549 in *Sol y Sombra seconde*, pp. 149 -150; Roberto Anglero, "Me voy pa'l campo a vivir..." in *Cambios terminales*, p. 176.

<sup>2</sup> Joaquín Sabina, "A la sombra de un león" interpretado por Ana Belén in *Cambios terminales*, pp. 88 -89.

<sup>3</sup>Chabuca Granda, "La flor de la canela" in *Cambios terminales*, pp. 163 -164.

<sup>4</sup> Carlos Cano, "Tango de las madres locas" in *Cambios terminales*, p. 195.

<sup>5</sup>Ana Belén y Victor Manuel, "La puerta de Alcalá" in *Cambios premieres*, p. 56; Victor Manuel, "Erase una vez el año 2000" in *Caminos del idioma Troisième*, p.127.

<sup>6</sup>"¡Ay de mi alhama!" cantado por Paco Ibáñez, Polydor 658059 in *Cambios premieres*, pp. 80-81.

<sup>7</sup>Federico García Lorca, Canciones interpretado por Paco Ibáñez, Dico Polydor 2480 020 in *Sol y sombra seconde*, p. 34.

<sup>8</sup>Luis de Góngora, "Letrillas", 1580, cantado por Paco Ibáñez, Dico Polydor 46155 Selección in *Cambios premieres*, pp. 105-106; Luis de Góngora, "Romances" interpretado por Paco Ibáñez, Dico Polydor 46 155 in *Sol y Sombra seconde*, p. 110.

<sup>9</sup> Pitto-Serrapi, "*el emigrante*" interpretada por Juanito Valderrama in *Cambios premieres*, p. 36.

Dans les manuels français, nous retrouvons aussi l'uruguayen Daniel Viglietti qui chante l'Amérique<sup>1</sup>, Soledad Bravo qui chante le Venezuela<sup>2</sup>, Violeta Parra qui chante le Chili<sup>3</sup> et Alicia Maguiña qui est interprétée par les Morochucos<sup>4</sup>.

Des chanteurs espagnols sont représentés dans les manuels français tels que Rafael Mazas<sup>5</sup>. Belisario Pérez et Margarita Duran sont interprétés par Maria Dolores Pradera<sup>6</sup> et V. Cordero interprété par Jorge Negrete<sup>7</sup>. D. Vasallo<sup>8</sup>, Patxi Andion<sup>9</sup>, Lluís Llach<sup>10</sup> et bien d'autres sont présents dans les manuels d'origine française. On retrouve aussi des chansons pour les enfants<sup>11</sup>, des chansons populaires<sup>12</sup>, du folklore<sup>13</sup>, des chants de la révolution mexicaine<sup>14</sup>. En conclusion, la chanson est un support riche, à la fois audio et écrit, qu'il peut être intéressant d'intégrer dans certaines séquences pédagogiques d'où la présence des chansons dans les manuels de langues.

### ***Le théâtre***

Il occupe une place moins importante dans ces manuels. Pourquoi donc ? Serait-ce parce que le cinéma a produit des films présents dans les manuels ou serait-ce l'application de nouvelles lois ? Les extraits de films. Les auteurs des manuels d'origine française ont privilégié les documents textes des autres genres littéraires. Quelques extraits de l'œuvre théâtrale intitulée *Las mocedades del Cid* de Guillén de Castro sont présents dans les manuels français<sup>15</sup>.

---

<sup>1</sup>Daniel Viglietti, "Dale tu mano al indio... (canción para mi América)", Disco: le Chant du monde, LDX 74362 in *Sol y Sombra seconde*, p. 126.

<sup>2</sup> Soledad Bravo, Malaguna, Disco Cantos de Venezuela, Polydor 24 80 301 in *Sol y Sombra seconde*, p. 166.

<sup>3</sup> Violeta Parra, "Que lejos está mi Chile", « Presente, ausente », Disco Le chant du Monde, LDX 74-572 73 in *Sol y Sombra seconde*, p. 209.

<sup>4</sup> Alicia Maguiña, "Indio" interprété par les Morochucos, Disco Antología del vals peruano, IEMPISA LD. 1518 in *Sol y Sombra seconde*, p. 174.

<sup>5</sup> Rafael Mazas sus amigos, "Riau chiribiribi", Disco Cantos de España. Disco Arion ARN 33 367 in *Sol y Sombra seconde*, p. 83.

<sup>6</sup> Belisario Pérez-Margarita Duran, "Amarraditos" interprété par Maria Dolores Pradera, Discos Zafiro. Z.N. 400 E. in *Cambios premieres*, p. 192.

<sup>7</sup> V. Cordero, "Juan Ranchero" interprété par Jorge Negrete, Disco RCA NL 40608 in *Sol y Sombra seconde*, p. 136; V. Cordero, "Juan Charrasqueado", cantado par Antonio Aguilar in *Cambios terminales*, p. 156.

<sup>8</sup> D. Vasallo, En algún lugar interprété par Duncan Dhu 1987 in *Cambios terminales*, p. 79.

<sup>9</sup> Patxi Andion, Rogelio in *Cambios premieres*, pp. 58-59.

<sup>10</sup> Lluís Llach, L'estaca, Disco Barcelona, Gener de 1976; Movieplay S 32783 in *Cambios terminales*, p. 64.

<sup>11</sup> *Pueblo I*, pp. 108-146- 156-162-341; Jaime Torres Boder, "Ninos", Canciones in *Caminos del idioma troisième*, p.18.

<sup>12</sup> *Pueblo I*, pp. 84-110; "La cucaracha", corrido popular in *Cambios terminales*, p. 201; *Sol y Sombra seconde*, pp. 53-83.

<sup>13</sup> « El solitario », folklore boliviano interprété par los Jairas, Disco Musidisc, CV1119 in *Sol y Sombra seconde*, p. 180.

<sup>14</sup> "Adelita", Chants de la Révolution mexicaine in *Cambios terminales*, p. 200.

<sup>15</sup> Guillén de Castro, *Las Mocedades del Cid*, I, 3 (1618) in *Sol y Sombra seconde*, pp. 107-109.



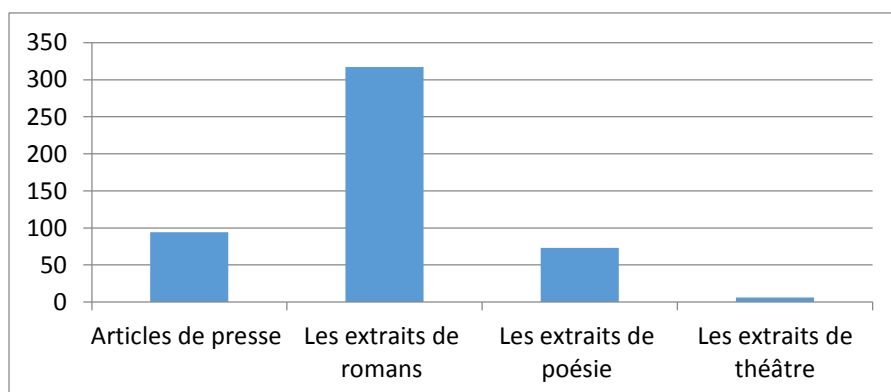
Guillén de Castro [1569-1631] est un auteur dramatique espagnol dont la plus célèbre de ses pièces (*Las Mocedades del Cid*) aurait inspiré Pierre Corneille dans son œuvre "*Le Cid*" dont nous retrouvons une scène<sup>1</sup>. Nous avons des extraits des œuvres de Federico Garcia Lorca dont "*La casa de Bernada Alba*"<sup>2</sup> et "*Doña Rosita la soltera*."<sup>3</sup>

### **La presse**

Occupant la seconde place juste après les extraits de romans, la presse dans les manuels d'origine française est très importante. Elle comporte en majorité les extraits d'articles de *La Gaceta de Madrid*, *Cambio 16*, *La vanguardia*, *El país*, *El país semanal*, *ABC*, *Tiempo*, *La calle*, *Ronda magazine*, *Panorama*. Certains articles sont des extraits de la presse hispano-américaine dont *Sucesos*, *Mundo hispánico*, *Argentina*, *Diario de Barcelona*, *Primera Plana*.

**Tableau XXVIII :** Répartition des genres littéraires des supports pédagogiques textes dans les manuels français

Genres littéraires	Nombre	Pourcentage %
Articles de presse	94	17,12
Les extraits de romans	317	57,74
Les extraits de poésie	73	13,30
Les extraits de théâtre	6	1,12
Chansons	59	10,74
<b>Total</b>	<b>549</b>	<b>100</b>



On observe une inégale répartition entre les différents genres littéraires dans les manuels d'origine française. En effet, une plus grande place est accordée aux extraits de romans et une place quasi-insignifiante part est occupée par les extraits d'œuvres théâtrales. Il faut signaler

<sup>1</sup> Escena de *Le Cid* de Pierre Corneille in *Sol y Sombra seconde*, p. 108.

<sup>2</sup> Federico García Lorca, "*La casa de Bernada Alba*" in *Cambios terminales*, pp. 130-131, Federico García Lorca, "*La casa de Bernada Alba*" in *Sol y Sombra seconde*, pp. 119-120-121.

<sup>3</sup> Federico García Lorca, *Doña Rosita la soltera*, Acto III, 1935 in *Cambios premières*, pp. 112-114.

que la présence des publicités et des spots publicitaires, des reportages et surtout les extraits de films car les synopsis dans les manuels sont relayées par l'image. Les publicités comme les articles de presse mettent en évidence le désir des concepteurs de manuels de présenter l'évolution de la société de consommation. Nous constatons que les romanciers et les historiens cèdent de la place aux journalistes, aux publicitaires et aux dessinateurs. Parmi l'iconographie l'art n'est plus le seul support à avoir des lettres de noblesse dans la perspective de l'enseignement de la langue par l'image.

En conclusion, des manuels d'origine française, on peut affirmer que l'enseignant se trouve face à une possibilité de choix parmi les divers matériaux pédagogiques : les extraits de roman, les articles de presse – qui ne cessent d'augmenter car il s'agit de documents d'actualité immédiate qui témoignent sur le vif – et les poèmes restent les bases essentielles. Les photographies qui remplissent un rôle d'illustration et d'information attirent le regard du fait de leur importance numérique ; elles rendent le manuel – produit commercial – attrayant pour les acheteurs et les utilisateurs.

Après l'exposition du contenu des manuels français, venons-en au contenu des manuels *Horizontes*. Aurait-il une différence entre ces deux contenus ?

### 3-2- Le contenu des manuels *Horizontes*

**Tableau XXIX : Le contenu du manuel *Horizontes Quatrième***

Types d'iconographie	Nombre de page	Pourcentage %
Bandes dessinées	4+1/2	1,34
Dessins	9+1/3	8,33
Cartes	1+1/2	1,34
photographies	3+5/6	3,42
Publicité	3+1/12	2,75
<b>Total de page</b>	<b>112</b>	<b>100</b>

Genres littéraires	Nombre de page	Pourcentage %
Articles de presse	2+5/8	2,34
Les extraits de romans	7+1/3	6,55
La poésie	2+1/4	2
Chansons	1/2	0,45
Textes sans auteurs	7	6,25
Contes	1+1/3	1,18
Tableau, chronologie	1/3	0,3
<b>Total de page</b>	<b>112</b>	<b>100</b>

**Tableau XXX : Le contenu du manuel *Horizontes Troisième***

Types d'iconographie	Nombre de page	Pourcentage %
Bandes dessinées	7	5,46
Dessins	5+1/8	4
Cartes	1+5/6	1,43
photographies	6+1/2	5,07
<b>Total de page</b>	<b>128</b>	<b>100</b>

Genres littéraires	Nombre de page	Pourcentage %
Les romans	11+1/12	8,65
La poésie	1+1/8	0,9
Textes sans auteurs	12+3/4	9,96
Chansons	1/4	0,2
<b>Total de page</b>	<b>128</b>	<b>100</b>

**Tableau XXXI : Le contenu du manuel *Horizontes Seconde***

Types d'iconographie	Nombre de page	Pourcentage %
Euvres d'art	1/2	0,3
Bandes dessinées	5+1/6	3,58
Dessins	6+1/8	4,25
Cartes	5+3/4	4
photographies	9+1/6	6,36
Publicité	4+1/3	3
<b>Total de page</b>	<b>144</b>	<b>100</b>

Genres littéraires	Nombre de page	Pourcentage %
Articles de presse	14+3/4	10,24
Les romans	19+1/2	13,54
La poésie	1/3	0,2
Tableau et chronologie	2+1/2	1,73
Textes sans auteurs	5	3,47
<b>Total de page</b>	<b>144</b>	<b>100</b>

**Tableau XXXII : Le contenu du manuel *Horizontes Premières***

Types d'iconographie	Nombre de page	Pourcentage %
Bandes dessinées	4+3/4	2,48
Dessins	2+3/4	1,44
Cartes	4+1/2	2,35
photographies	4+7/8	2,09
<b>Total de page</b>	<b>191</b>	<b>100</b>

Genres littéraires	Nombre de page	Pourcentage %
Articles de presse	20+2/3	10,82
Les romans	12+1/2	6,54
La poésie	1	0,5
Textes sans auteurs	7+3/4	4,05
Films	1+1/3	
Tableau et chronologie	1+3/4	09
<b>Total de page</b>	<b>191</b>	<b>100</b>

**Tableau XXXIII : Le contenu du manuel *Horizontes Terminales***

Types d'iconographie	Nombre de page	Pourcentage %
Bandes dessinées	4+5/6	2,53
Dessins	2+5/8	1,37
Cartes	6+3/4	3,53
Publicité	3+1/3	1,74
photographies	5	5,75
<b>Total de page</b>	<b>191</b>	<b>100</b>

Genres littéraires	Nombre de page	Pourcentage %
Articles de presse	20+1/6	10,56
Les romans	14+1/6	7,41
La poésie	5/6	0,4
Textes sans auteurs	7/12	0,3
Tableau, chronologie	3+1/12	1,61
<b>Total de page</b>	<b>191</b>	<b>100</b>

Le contenu des manuels *Horizontes* est très peu différent du contenu des manuels français. Les supports pédagogiques textes des manuels *Horizontes* sont aussi composés de textes extraits de romans, des extraits de poèmes, quelques textes sans auteurs et des articles de presse.

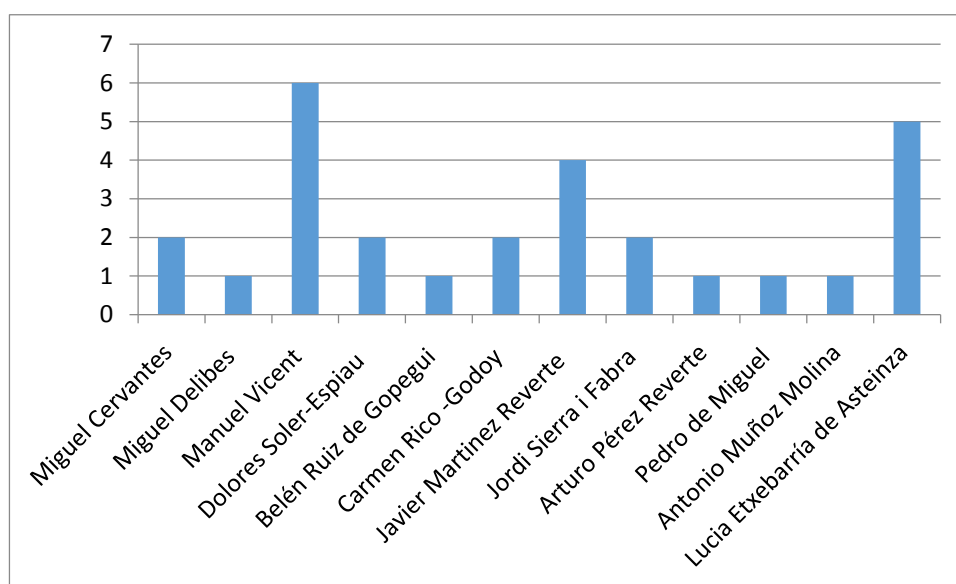
### ***Les articles de presse***

Les articles de presses sont les plus nombreux parmi les documents textes. Les auteurs des manuels *Horizontes* accordent aussi une place prépondérante à la presse. En majorité nous trouvons des extraits de la presse espagnole dont *El País, el País semanal, el Semanal, Viajeros, Mundo Negro, Cambio 16, el Tiempo, Muy Especial, Blanco y Negro, ABC, Eldiario de Sevilla* constituent la majorité des articles de presse. Nous trouvons des revues de l'organisation mondiale telle qu'*El correo de la Unesco*.

Nous avons aussi *Clarín*, une revue argentine, et bien d'autres magazines intitulées *NewBill* et *Nubenegra*.

### **Les romans**

À côté des articles de presse, les textes issus des romans sont aussi très importants. Ces extraits de textes sont tirés de divers œuvres d'auteurs que nous pouvons classer en trois groupes. Le nombre des extraits de romans est en augmentation de manuel en manuel. Le premier groupe représente l'ensemble des auteurs espagnols dont Miguel Cervantès, Miguel Delibes [1920-2010], Manuel Vicent [1936], Dolores Soler-Espiau [1935], Belén Ruiz de Gopegui [1936], Carlos Emilio Reviejo Hernández [1942], Carmen Rico -Godoy [1939-2001], Javier Martinez Reverte [1944], Jordi Sierra i Fabra [1947], Arturo Pérez Reverte [1951], Pedro de Miguel [1956 -2007], Antonio Muñoz Molina [1956] et Lucia Etxebarria de Asteinza [1966].



Les auteurs espagnols présentent l'espace géographique de l'Espagne.<sup>1</sup> Bien d'autres thèmes sont aussi abordés tels que la guerre civile<sup>2</sup> les fêtes<sup>3</sup>etc....

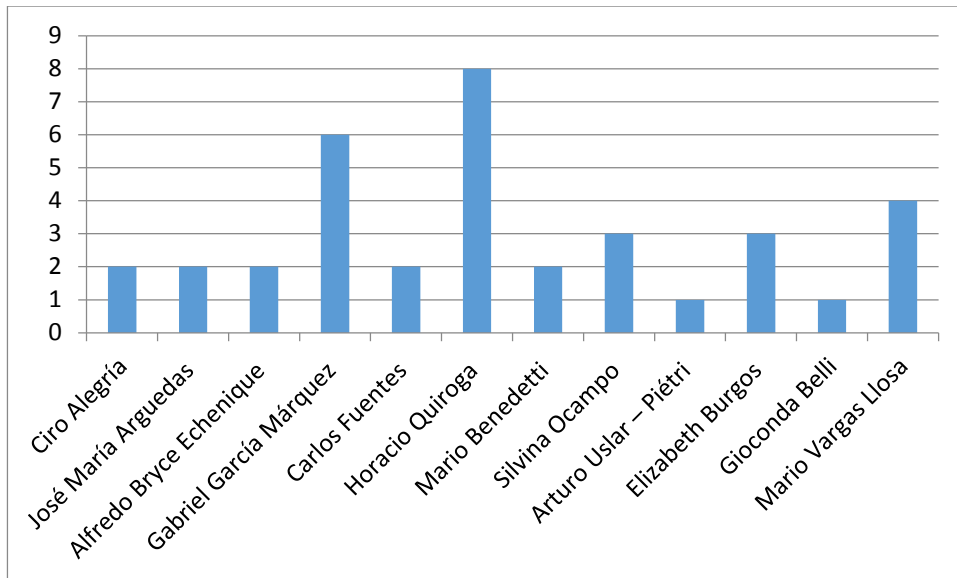
Le second groupe est celui qui est composé des auteurs hispano-américains dont les péruviens Ciro Alegría [1908- 1967], José María Arguedas [1911-1969], Alfredo Bryce

<sup>1</sup> "Las comunidades autónomas" in *Horizontes Troisième*, p. 28; "Castilla la mancha" in *Op. cit.*, p. 29.

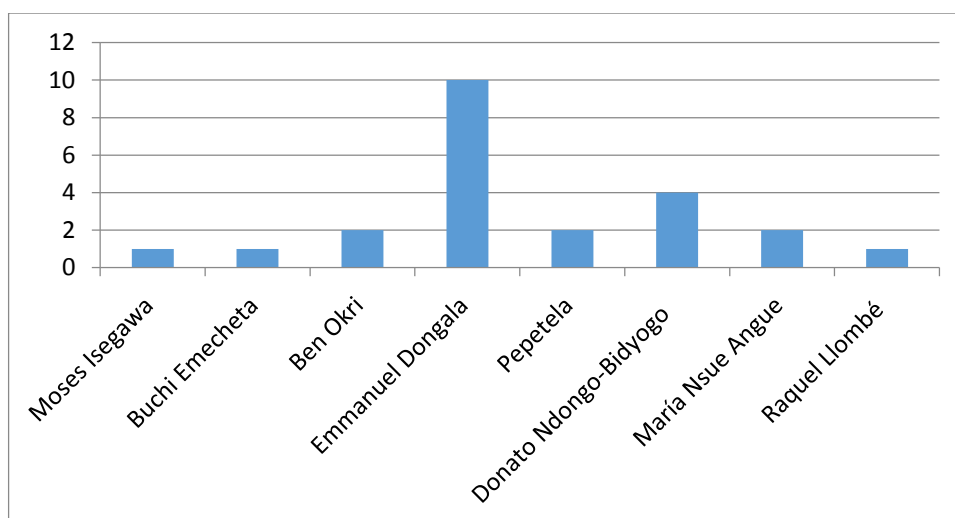
<sup>2</sup> Jose Sanchis Sinisterra, *¡Ay Carmela!*, Ed. Cátedra, Letras Hispánicas, "la guerra civil" in *Horizontes seconde*, p.36.

<sup>3</sup> "Varios meses de marcha continua" in *Horizontes Troisième*, p. 84.

Echenique [1939], le colombien Gabriel García Márquez [1927], le mexicain Carlos Fuentes [1928], les uruguayens Horacio Quiroga [1878-1937], Mario Benedetti [1920-2009], l'argentine Silvina Ocampo [1903-1993], le vénézuélien Arturo Uslar – Piétri [1906-2001] et la vénézuélienne Elizabeth Burgos [1941], Gioconda Belli [1948], poète et romancière nicaraguayenne.



Le troisième groupe comprend les auteurs africains d'expression anglophone dont l'ougandais, nationalisé néerlandais, Moses Isegawa [1963], la nigériane Buchi Emecheta [1944], le nigérian Ben Okri [1959], ceux d'expression française tels que le congolais Emmanuel Dongala [1941], Arthur Pestana dit Pepetela [1941], écrivain angolais de langue portugaise et ceux d'expression espagnole, les équato-guinéens Donato Ndongo-Bidyogo [1950], María Nsue Angue [1945], Raquel Llobbé [1939-1992].



Ces textes font allusion à plusieurs thèmes dont l'économie, l'actualité et les nouvelles technologies. Ils donnent leur vision sur la découverte<sup>1</sup>, la conquête<sup>2</sup>, la colonisation et la décolonisation<sup>3</sup>, les guerres d'indépendance<sup>4</sup> aussi bien de l'Amérique hispanique que de l'Afrique<sup>5</sup>. Ils présentent aussi les relations entre les Etats-Unis et l'Amérique hispanique dont l'exploitation des terres hispano-américaines<sup>6</sup>. Certains auteurs hispano américains critiquent l'esclavage et la traite négrière, en l'occurrence Carlos Fuentes et Gabriel García Marquez<sup>7</sup>. Les fêtes et les traditions hispano-américaines sont aussi traitées dans ces textes<sup>8</sup> ainsi celles de l'Afrique<sup>9</sup>. Les guerres civiles<sup>10</sup>, le syncrétisme religieux<sup>11</sup> et les langues<sup>12</sup> en Afrique sont des sujets traités par ces auteurs.

### ***La poésie et la chanson***

La poésie et la chanson dans les manuels sont très peu représentées en comparaison avec les autres genres littéraires. Les auteurs espagnols présents sont en l'occurrence par Clemencia Laborda et Carlos Emilio Reviejo Hernández [1942]. On y trouve aussi des poètes hispano-américains comme le chilien Pablo Neruda, le cubain Nicolas Guillén, et même quelques poètes africains comme l'ivoirien Blaise Amoa.

De même on peut noter la présence de quelques chansons. Il convient cependant de signaler que de nombreux documents textes des manuels *Horizontes* sont anonymes. Le tableau suivant rend compte du contenu des manuels *Horizontes* concernant les documents textes.

---

<sup>1</sup> Carlos Fuentes, *El naranjo*, Ed. Alfaguara, 1993, "llegada de Colon" in *Horizontes premières*, p. 66.

<sup>2</sup> José María Merno, *El oro de los sueños*, 1986, Alfaguara, "conquistadores" in *Horizontes premières*, p. 68.

<sup>3</sup> Colonización y descolonización, *Muy especial*, marzo- abril 2000 in *Horizontes terminales*, p.30.

<sup>4</sup> Arturo Uslar-Pietri, *las lanzas cloradas*, 1931, Alianza editorial, "las guerras de independencia" in *Horizontes terminales*, p. 34.

<sup>5</sup> Emmanuel Dongala, *El fuego de los orígenes*, 1996, ed. Del Bronce, "Somos los jefes" in *Horizontes terminales*, p.38.

<sup>6</sup> Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*, Cátedra, Letras Hispánicas, 1967, "la llegada de los gringos" in *Horizontes seconde*, p. 72.

<sup>7</sup> Carlos Fuentes, *El naranjo*, Ed. Alfaguara, 1993, "Esclavitud" in *Horizontes terminales*, p. 20; Gabriel García Márquez, *Del amor y otros demonios*, Ed. Mondadori, 1994, mercados de esclavos" in *Ibidem*.

<sup>8</sup> "El día de los muertos" in *Horizontes Troisième*, p. 72; "Una rentable tradición milenaria" in *Op. cit*, p.73; Elizabeth Burgos, Me llamo Rigoberta Menchú, éditions Seix Barral, "tradiciones de los indígenas de Guatemala" in *Horizontes Troisième*, p.76.

<sup>9</sup> "Casamiento en un pueblo senoufo" in *Horizontes Troisième*, p. 80; "iniciación al poro" in *Op.cit*, p.82; "tam-tam" in *Horizontes quatrième*, p. 82.

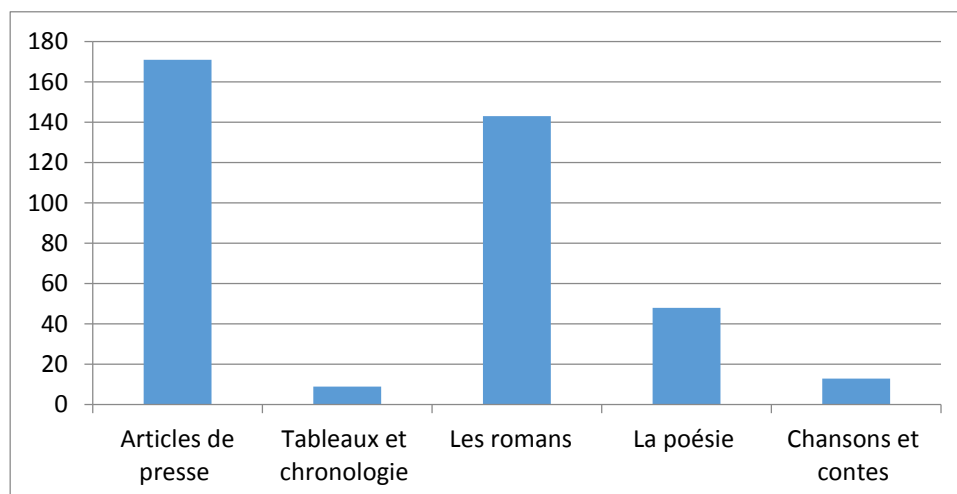
<sup>10</sup> Ramón Lobo, *El País*, domingo 2de septiembre de 2001, "la fiebre del coltan" in *Horizontes terminales*, p. 80.

<sup>11</sup> Moises Isegawa, *Crónicas abisinias*, Ediciones B.S.A. 2000 "El milagro" in *Horizontes terminales*, p. 10.

<sup>12</sup> Verónica Pereira et Luis María Mora, *literaturas africanas*, DR, "el plurilingüismo africano" in *Horizontes Troisième*, p.41.

**Tableau XXXIV** : Répartition des genres littéraires des supports pédagogiques textes dans les manuels *Horizontes*

Genres littéraires	Nombre	Pourcentage %
Articles de presse	171	45,6
Tableaux et chronologie	9	2,40
Les romans	143	38,13
La poésie	48	12,8
Chansons et contes	13	3,40
<b>Total</b>	<b>375</b>	<b>100</b>



Le tableau XXXIV nous permet d'observer une inégale répartition entre les genres littéraires qui composent l'ensemble des supports pédagogiques textes dans les manuels *Horizontes*. Les documents presse sont plus nombreux que tous les genres littéraires. Quant aux chansons et contes, elles sont quasi-inexistantes. Les extraits de roman et les poèmes restent les bases essentielles du contenu des manuels et leur nombre augmentent de manuel en manuel même si les articles de presse ont une place très importante.

Dans les manuels *Horizontes* les supports pédagogiques sont les photos, les dessins humoristiques, les gravures, les bandes dessinées, de la publicité et les documents artistiques.

- **Les dessins et les photographies : illustrations des documents textes**

Dans les manuels *Horizontes*, la majorité des dessins et photographies y sont en tant que des illustrations. Les auteurs des manuels *Horizontes* ont illustré tous les documents textes avec des dessins (parfois anonymes ou sans auteurs) et des photographies. La majorité des photographies sont des images de guerre comme la guerre en Afrique, précisément au Congo



dans le Kivu<sup>1</sup>. Ils présentent aussi la nature ("desierto de Atacama", "Patagonia", "gorilles", "plage de Benidorm"<sup>2</sup>), des portraits de Nelson Mandela et de Picasso<sup>3</sup>, les quartiers ("el barrio olímpico de Barcelona", "chabolas en Lima", "la plaza de independencia de Quito"), des villes ("Bata en Guinea Ecuatorial"<sup>4</sup>, "Kampala"<sup>5</sup>, "ciudad de Mexico" et "barrios de chabolas en Mexico"<sup>6</sup>), de fêtes ("San Fermin en Pamplona"<sup>7</sup> et "casamiento africano"<sup>8</sup>). Nous avons des photos qui sensibilisent les populations sur les accidents de la route<sup>9</sup>, etc....

Dans les manuels *Horizontes*, ces supports pédagogiques sont généralement en noirs et blancs. Comme la publication de photos ou bien de dessins en couleurs a un coût, il est évident que leur utilisation entre aussi dans des considérations d'ordre budgétaires. En outre, elle peut aussi refléter une certaine idéologie dans le domaine didactique. Il semblerait que les africains jusqu'à ce jours ne seraient pas capables d'écrire des manuels propres à eux (auteurs de manuels).

- **Un survol de l'art espagnol**

Moins important que dans les manuels d'origine française, il n'existe qu'une seule toile dans le manuel *Horizontes* qui donne une idée superficielle de l'art espagnol. Ce tableau fait référence à Picasso [1881-1973] l'un des grands peintres espagnols du XX<sup>ème</sup> siècle aussi revendiqué par la France où il vécut très longtemps. Très connu dans l'histoire de la Côte d'Ivoire pour avoir fait un séjour dans le Nord. Le document texte qui l'accompagne, présente *Guernica*: « *En 1973 Pablo Picasso a peint le Guernica, la toile, le tableau plus célèbre et symbolique, le plus célèbre de notre époque. Cet tableau créa son propre témoignage contre les atrocités de la guerre en Espagne* »<sup>10</sup>.

---

<sup>1</sup> "Guerra en Kivu" in *Horizontes terminales*, p. 80.

<sup>2</sup> "Paisajes y actividades" in *Horizontes terminales*, pp. 54-55.

<sup>3</sup> M. Thompson-Allsport /Vandystadt in *Horizontes seconde*, p.17; Herbert List/ Magnum potos in *Op.cit*, p. 30.

<sup>4</sup>"Bata en Guinea Ecuatorial" in *Horizontes terminales*, p. 87.

<sup>5</sup> "La ciudad" in *Horizontes seconde*, p. 77.

<sup>6</sup> Marc Paygnard, Rapho 109, "ciudad de México" in *Horizontes Troisième*, p.56; Gérard Bouquin, Hoaqui, Baquoo, Barrios de chabolas, México in *Op.cit*, p. 57.

<sup>7</sup>Rapho, Sanfermines en Pamplona in *Horizontes troisième*, p. 84.

<sup>8</sup> Françoise Hugier/ Rapho, casamiento, Mali in *Horizontes troisième*, p. 80.

<sup>9</sup>*Horizontes premières*, p. 38.

<sup>10</sup> « *En 1973 Pablo Picasso pinto el Guernica, el lienzo el cuadro más célebre y simbólico, el más famoso de nuestro tiempo. Este cuadro creó su propio testimonio contra las atrocidades de la guerra de España* » in *Horizontes seconde*, p. 32.

- **Les dessins humoristiques : une présence constante**

Nous observons une forte et constante présence des dessins humoristiques dans tous les manuels *Horizontes* en particulier divers dessins humoristiques de différents auteurs. Les plus représentatifs de ces auteurs sont Quino, Maitena, Rafa Ramos, Ricardo y Nacho, Mique Beltran, Mariscal, Puig Rosado.

Rafael Ramos Morales [1943-2000] ou Rafa Ramos fut un dessinateur de bande dessinée connu par son principal personnage Leo Verdura. Dans les manuels *Horizontes*, nous le retrouvons toujours avec "Leo Verdura y el león vegetariano"<sup>1</sup>, "el progreso y la destrucción de la naturaleza"<sup>2</sup> pour mettre en relief la relation étroite entre le progrès scientifique et ses abus dont la destruction de la nature. «Leo Verdura cazador»<sup>3</sup>, "Leo Verdura el futurólogo"<sup>4</sup>, "Leo Verdura y la vuelta al cole"<sup>5</sup>.

Ricardo Antonio Martinez Ortega alias Ricardo et José Ignacio Moreno Cuñat alias Nacho sont une paire d'artistes dont Ricardo est le dessinateur et Nacho l'écrivain. Nous les retrouvons dans les manuels *Horizontes* avec leur personnage Goomer: Goomer "y el tiempo"<sup>6</sup>, "Goomer y los habitantes de otro planeta"<sup>7</sup>, Goomer y Elma<sup>8</sup>.

Nous avons aussi Maitena Ines Burundarena ou Maitena [1962] qui est une argentine dessinatrice de bande dessinée et scénariste. Dans le manuel *Horizontes terminales*, elle fait son autobiographie dans laquelle elle avoue s'être ennuyée à l'école. Elle se met très tôt à dessiner et à 17 ans, ses dessins sont publiés dans des revues de salles d'attentes de médecins : « depuis mon enfance j'ai essayé d'avoir une vie normale ... mais pour le sport je n'avais pas les conditions physiques, à l'école je m'ennuyais et au foyer je n'étais pas assez femme. A 17 ans je publiais déjà dans ces revues qui sont dans les salles d'attente de consultations médicales »<sup>9</sup>. A 19 ans, elle est déjà mariée et mère de deux enfants mais Maitena avoue qu'elle a quitté son mari à 24 ans car : « elle décida qu'à sa vie il manquait d'un peu de sexe, de drogues et de rock

---

<sup>1</sup> Rafael Ramos, "Leo Verdura y el león vegetariano", ed. Pequeño País, Altea in *Horizontes quatrième*, p. 33.

<sup>2</sup> Guion y dibujos de Rafa Ramos in *Horizontes premières* p. 96.

<sup>3</sup> Guion y dibujos de Rafa Ramos in *Horizontes premières*, p. 109.

<sup>4</sup> Rafa Ramos, Leo Verdura, *Pequeño País*, "Leo Verdura el futurólogo" in *Horizontes Troisième*, p. 90.

<sup>5</sup> Rafael Ramos, Leo Verdura, *Pequeño País*, " la vuelta al cole" in *Horizontes Troisième*, p. 8.

<sup>6</sup> *Horizontes quatrième*, p. 67.

<sup>7</sup> Ricardo y Nacho, Goomer, *Pequeño País* in *Horizontes premières*, p. 18.

<sup>8</sup> Ricardo/ Nacho, Goomer, *El gorrión de las galaxias*, Ediciones B, 1999 in *Horizontes terminales*, p. 145.

<sup>9</sup> « desde muy niña traté de llevar una vida normal... pero para los deportes no tenía condiciones, en la escuela me aburría y para el hogar era demasiado feminista. Con 17 años ya publicaba en esas revistas que están en la sala de espera de los consultorios médicos.» in *Horizontes terminales*, p. 43.

n'roll »<sup>1</sup>. En 1992, enfin, le succès arrive puisqu'une grande revue lui demande de créer une page d'humour. Pour Maitena, c'est l'épanouissement et elle affirme « c'est alors que je suis devenue celle que j'ai toujours rêvé d'être... une blonde »<sup>2</sup>. Hormis cette biographie, nous retrouvons Maitena avec d'autres histoires telles que

« Ces choses typiques qui ont l'habitude de se perdre dans une maison (les stylos à billes, les clefs etc....)<sup>3</sup>, certaines choses qui rendent les hommes heureux: qu'on leur fasse la valise, porter le chariot du supermarché, les télévisions énormes, que tu laisses tes cheveux longs »<sup>4</sup>.

Mique Beltrán [1959] auteur de bande dessinée et illustrateur espagnol est présent dans les manuels *Horizontes* par son personnage Marco Antonio y "los Reyes Magos"<sup>5</sup>, Marco Antonio "y la musica"<sup>6</sup>.

Par ailleurs, nous retrouvons Fernando Puig Rosado [1931] illustrateur espagnol dans le manuel *Horizontes*<sup>7</sup>. Nous avons aussi Javier Errando Mariscal ou Mariscal [1950] dessinateur multidisciplinaire espagnol. Dans les manuels de la collection *Horizontes*, il critique le transport urbain et puis propose des solutions pour l'améliorer<sup>8</sup>. Il présente aussi les avantages et les inconvénients des bons et des mauvais jardins :

« Le potager comestible produit beaucoup de nourriture. Pere fait une sieste, pendant que Tere remplit le panier de tomates, d'oignons et de petits piments rouges pour faire de bonnes sauces de tomates. Le potager mal planté consomme beaucoup d'énergie. Beaucoup d'eau, de sueur et de kilowatts se gaspillent dans cette cour »<sup>9</sup>.

Certains des auteurs de bandes dessinées sont présents dans les manuels d'origine française et dans les manuels *Horizontes*. Nous avons Quino avec toujours Malfada y sus amiguitos « vas a ver que mis amiguitos te van a gustar tanto como a mí »<sup>10</sup>, Malfada "y los

---

<sup>1</sup> « decidí que a mi vida le faltaba un poco de sexo, drogas y rocanrol. » in *Horizontes terminales*, p. 43.

<sup>2</sup> « entonces me convertí en lo que siempre había querido ser... rubia. » in *Horizontes terminales*, p. 44.

<sup>3</sup> « esas típicas cosas que se suelen perder dentro de una casa (los bolígrafos, las llaves etc.... » in *Horizontes terminales*, p. 148.

<sup>4</sup> algunas tontadas que hacen felices a los hombres: que les hagas la maleta, llevar el carrito del supermercado, los televisores enormes, que te dejes el pelo largo. » in *Horizontes premières*, p. 85.

<sup>5</sup> Mique Beltrán, Marco Antonio, *Pequeño País* in *Horizontes Troisième*, p. 66.

<sup>6</sup> Mique Beltrán, Marco Antonio, *Pequeño País* in *Horizontes quatrième*, p. 79.

<sup>7</sup> Dibujo de Puig Rosado, Époque, España in *Horizontes premières*, p. 81.

<sup>8</sup> Mariscal, "El Señor mundo", 1995 in *Horizontes quatrième*, p. 70.

<sup>9</sup> Mariscal, "El Señor mundo", 1997 in « El jardín comestible produce mucha comida. Pere se echa una siesta, mientras Tere llena la cesta de tomates, cebollas y ajitos para hacer buenos sofritos. El jardín mal planteado consume mucha energía. Mucha agua, sudor y kilovatios se gastan en este patio. » in *Horizontes premières*, p. 100.

<sup>10</sup> Quino, *Todo Malfada*, Ed. Lumen « vas a ver que mis amiguitos te van a gustar tanto como a mí. » in *Horizontes quatrième*, p. 31.

derechos del niño"<sup>1</sup>, Malfada, "sus amigos y el futuro"<sup>2</sup>. Nous le retrouvons aussi avec plus d'humour<sup>3</sup> et plus de critiques sociopolitiques.

Le dessinateur argentin Mordillo est aussi présent dans le manuel *Horizontes* avec de l'humour tout en défendant les arbres et par ricochet les forêts<sup>4</sup>.

Nous retrouvons Romeu dans le manuel *Horizontes*<sup>5</sup> ainsi que Perich avec une critique du racisme : «*gitans dehors! Ceci n'est pas du racisme? Ne sois pas stupide! Le racisme c'est s'attaquer aux noirs!* »<sup>6</sup>

En somme, la bande dessinée peut aussi nous aider à enseigner l'histoire et la culture hispaniques ainsi que les variations linguistiques avec l'auteure argentine. Elle permet aussi de commenter les questions culturelles telles que la position de la femme dans le monde contemporain, les relations de couple, la réaffirmation ou la transgression des rôles traditionnellement assignés à l'homme et à la femme. Dans le contexte de l'enseignement de la langue espagnole, la bande dessinée, en tenant compte de ses caractéristiques, est un matériel utile et accessible.

- **Peu de publicité**

L'étude du contenu des manuels *Horizontes* permet d'apprécier une petite publicité à travers l'iconographie. On y trouve deux sortes de publicité : d'une part, la publicité d'Etat et d'autre part la publicité commerciale. La publicité fait souvent référence aux produits agricoles tels que les olives, l'huile d'olives, les fruits comme l'ananas, la goyave, la papaye, le coco, l'avocat, les oranges<sup>7</sup> etc.... Nous avons aussi les produits de pêche, les sites touristiques de l'Espagne<sup>8</sup>, de l'Amérique hispanique avec les Galápagos et de l'Afrique en l'occurrence "el mayor parque transfronterizo del mundo"<sup>9</sup>, les villes africaines touristiques telles que Maputo,

---

<sup>1</sup> Quino, Todo Malfada, Ed. Lumen, "Declaración de los derechos del niño" in *Horizontes Troisième*, p. 24.

<sup>2</sup> Quino, Malfada, "Malfada, sus amigos y el futuro" Ed. Lumen *Horizontes Troisième*, p. 94.

<sup>3</sup> Quino, Yo no fui, Ed. Lumen in *Horizontes quatrième*, p. 49.

<sup>4</sup> Mordillo in *Horizontes quatrième*, p. 61.

<sup>5</sup> Romeu, *Muy interesante*, décembre de 2000 in *Horizontes premières*, p. 92.

<sup>6</sup> El Perich, Así lo vio todo, Ediciones B, 1995, « *¡gitanos fuera! ¿eso no es racismo? ¡no seas burro! ¡racismo es meterse con los negros!* » in *Horizontes terminales*, p. 145.

<sup>7</sup> *Horizontes terminales*, pp. 66-67.

<sup>8</sup> "Redactar" in *Horizontes premières*, p. 76.

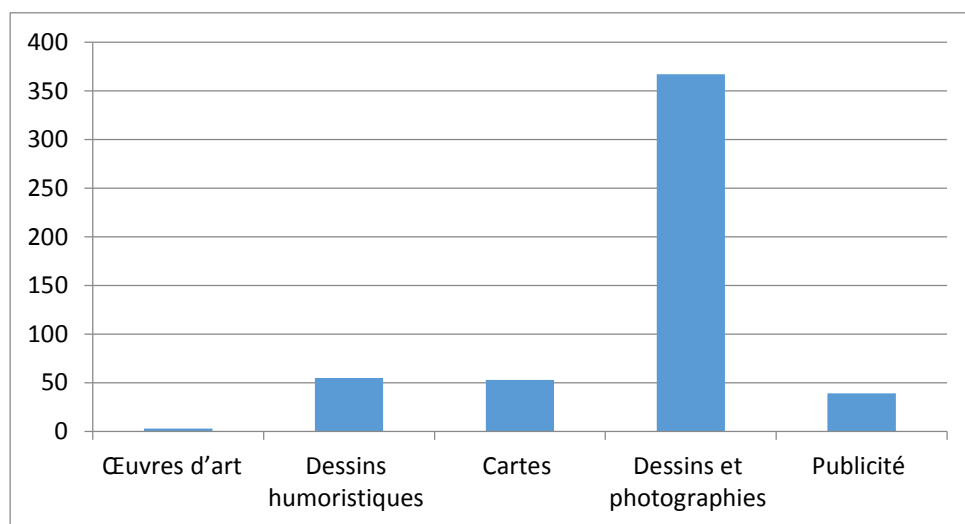
<sup>9</sup> "el mayor parque transfronterizo del mundo", *El País*, 20 de mayo de 2000 in *Horizontes premières*, p. 116.

Djenné et Lusaka<sup>1</sup>, les compagnies de transport aérien. Les nouvelles technologiques dont les téléphones mobiles<sup>2</sup>.

Par ailleurs, nous avons une publicité du film intitulé "todo sobre mi madre" de Pedro Almodovar Caballero<sup>3</sup>. Né en 1949, il est l'un des cinéastes de la nouvelle génération espagnole.

**Tableau XXXV** : Répartition des types d'iconographie dans les manuels *Horizontes*

Types d'iconographie	Nombre	Pourcentage %
Œuvres d'art	3	0,58
Dessins humoristiques	55	10,63
Cartes	53	10,25
Dessins et photographies	367	70,98
publicité	39	7,54
<b>Total</b>	<b>517</b>	<b>100</b>



Les dessins et les photographies occupent un grand pourcentage dans les manuels Horizontes comme l'indiquent le tableau ci-dessus. Les œuvres d'art ne sont les parents pauvres du contenu de ces manuels.

Beaucoup de manuels, en particulier ceux de la première époque (manuels français), incluent les œuvres d'art et les photographies dans leurs pages sans aucune proposition d'étude. En conclusion, on trouve tant dans les manuels français comme dans les manuels de la

<sup>1</sup> África, de viaje in *Horizontes premières*, pp. 104-105.

<sup>2</sup> Medios de información, el boom del teléfono portátil? in *Horizontes seconde*, p. 104.

<sup>3</sup>El Deseo, S.A. prod. Cinematográficas in *Horizontes premières*, p. 87.

collection Horizontes des poèmes, des contes, de récits, des dialogues, des articles de presse et des extraits de romans d'auteurs célèbres et reconnus, des extraits de pièces de théâtre, des chansons. Tous ces genres littéraires donnent une certaine richesse aux manuels et par là une opportunité aux apprenants de connaître ces genres et aux enseignants une possibilité de varier les supports.

Par ailleurs, il faut retenir que les manuels d'origine française ont certaines caractéristiques avec un accent particulier sur l'aspect ludique à travers les documents humoristiques. Dans leur ensemble, tous ces manuels de notre étude comportent divers dispositifs pour aider l'apprenant et même pour renouveler et redynamiser les acquis de l'enseignant. Les divers dispositifs d'aide à l'élève sont les lexiques, les précis de grammaire, la conjugaison et les méthodologies (commenter un poème, commenter une publicité, commenter un conte ou une histoire et commenter une œuvre d'art)<sup>1</sup>. Tous ces dispositifs permettent d'acquérir une autonomie progressive d'apprentissage.

Dans le chapitre suivant, nous ferons la description des textes et de l'iconographie des pays hispaniques et des pays africains que ces manuels dont ils ont l'ambition de faire connaître.

---

<sup>1</sup>*Caminos del idioma Troisième*, pp.16-20-24-37.

# **CHAPITRE II : DESCRIPTION, ANALYSE ET COMMENTAIRE DES TEXTES ET DE L'ICONOGRAPHIE DANS LES MANUELS ECRITS PAR LES FRANÇAIS**

Les manuels élaborés en France et écrits par les Français ont été longtemps utilisés en Côte d'Ivoire pour enseigner l'espagnol. Ils sont nombreux et diversifiés. En effet, il s'agit pour nous de faire notre étude sur ceux qui ont véritablement permis d'enseigner l'espagnol sur toute l'étendue du pays (Voir corpus). En d'autres, les manuels imposés sur tout le territoire ivoirien dans tous les lycées et collèges

Ainsi, la description, l'analyse et le commentaire des textes et de l'iconographie dans les manuels écrits par les Français sous-entendent, dans un premier temps, la description de la répartition des textes et de l'iconographie. Et dans le second temps, l'analyse et les commentaires de cette répartition.

Cette description concerne d'abord les manuels du premier cycle puis ceux du second cycle. Il s'agit de faire les décomptes des textes et iconographies d'auteurs ayant une relation avec l'Espagne, l'Amérique hispanique et l'Afrique. Certes, les manuels français ne sont pas une référence pour parler de l'Afrique mais c'est ainsi qu'apparaît la complexité du sujet en se référant à l'espace géographique de la recherche. Ces manuels sont utilisés pour la formation des cadres africains, singulièrement les Ivoiriens.

## **I- MANUELS DU PREMIER CYCLE**

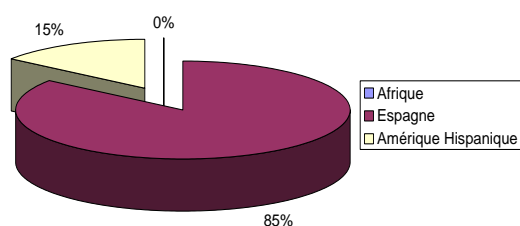
Pour notre étude, il s'agit de trois manuels choisis pour la description de la répartition des textes et des iconographies. De collections différentes, les manuels sont aussi d'auteurs différents. Nous étudierons respectivement *Pueblo uno, Première année d'espagnol*, de MERCIER Albert, Classe de 4ème. À l'usage des collèges et des lycées. Paris : Colin, 1979, 180 p. (première édition), *Pueblo dos. Deuxième année d'espagnol. Classe de 3ème. À l'usage des collèges et des lycées* de MERCIER Albert, Paris: Colin, 1980, 191 p. (neuvième édition) et *Caminos del idioma. 2ème année d'espagnol* de BASTERRA Robert, BEAUVAL Colette,

GIMIÉ Philippe, GOURDON Gérard, KOURIMNOLLET Sylvie. (R. BASTERRA Dir.), Paris : Didier, 1988, 207 p.

**Tableau XXXVI :** Description de la répartition des textes et de l’iconographie dans *Pueblo I*

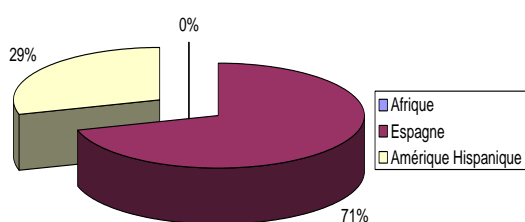
	Textes	Iconographie
<b>Afrique</b>	00	00
<b>Espagne</b>	52	41
<b>Amérique hispanique</b>	09	17

### TEXTES



Ce graphique montre que les textes d’origine espagnole et d’auteurs espagnols sont plus nombreux (85%) que les textes d’origine hispano-américaine et d’auteurs des différents pays d’Amérique hispanique (15%). Quant aux textes d’origine africaine et d’auteurs des différents pays d’Afrique, ils sont inexistants.

### ICONOGRAPHIE



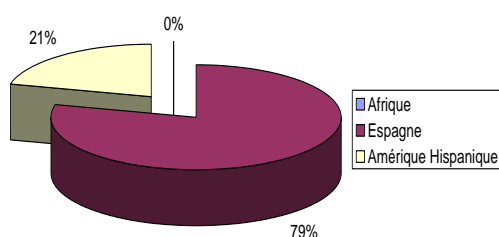
Nous signalons que l’iconographie d’origine africaine et d’auteurs africains ne sont pas représentées dans ce manuel. Mais l’iconographie d’origine espagnole et d’auteurs espagnols (71%) sont plus nombreuses que ceux portant sur l’Amérique hispanique (29%).

**Tableau XXXVII :** Description de la répartition des textes et de l’iconographie dans *Pueblo II*

	Textes	Iconographie
<b>Afrique</b>	00	00
<b>Espagne</b>	56	33
<b>Amérique hispanique</b>	15	29

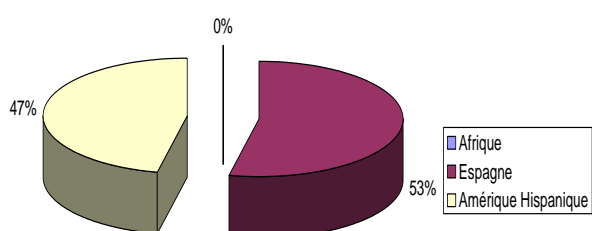


## TEXTES



Les textes d'origine espagnole et d'auteurs espagnols représentent (79%) des textes dans *Pueblo II* alors que ceux d'origine hispano-américaine et d'auteurs des différents pays d'Amérique hispanique ne représentent que (21%) des textes. Les textes d'origine africaine et d'auteurs des différents pays d'Afrique sont encore inexistant.

## ICONOGRAPHIE

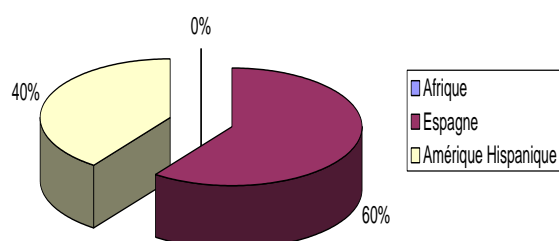


L'iconographie d'origine africaine et d'auteurs africains n'est toujours pas représentée dans ce manuel. Mais l'iconographie d'origine espagnole et d'auteurs espagnols (53%) est plus nombreuse que ceux d'Amérique hispanique (47%).

**Tableau XXXVIII :** Description de la répartition des textes et de l'iconographie dans *Caminos del Idioma*

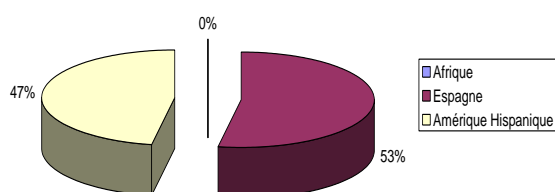
	Textes	Iconographie
<b>Afrique</b>	00	00
<b>Espagne</b>	39	29
<b>Amérique hispanique</b>	26	26

## TEXTES



Les textes d'origine espagnole et d'auteurs espagnols dans *Caminos del Idioma* sont plus nombreux (60%) que ceux d'origine hispano-américaine et d'auteurs des différents pays d'Amérique hispanique (40%). Il n'existe pas de textes d'origine africaine et d'auteurs des différents pays d'Afrique dans ce manuel.

## ICONOGRAPHIE

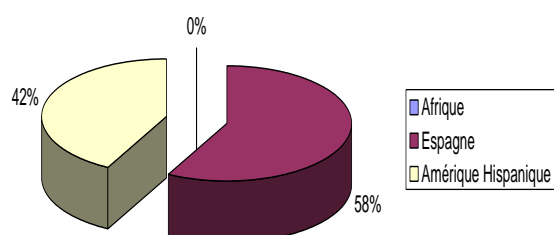


L'iconographie d'origine africaine et d'auteurs africains ne sont pas représentées dans ce manuel. Mais l'iconographie d'origine espagnole et d'auteurs espagnols représente (53%) du nombre total de l'iconographie tandis que ceux d'Amérique hispanique représente (47%) de l'iconographie.

**Tableau XXXIX :** Récapitulatif des textes et de l'iconographie dans les manuels du 1<sup>er</sup> cycle élaborés en France

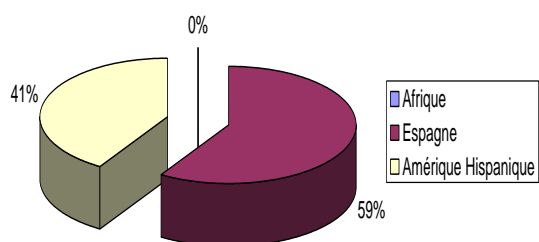
	<b>Textes</b>	<b>Iconographie</b>
<b>Afrique</b>	00	00
<b>Espagne</b>	147	103
<b>Amérique hispanique</b>	50	72

## TEXTES



Le récapitulatif des textes dans les manuels du 1<sup>er</sup> cycle élaborés en France confirme que les textes d'origine espagnole et d'auteurs espagnols sont plus nombreux (58%) que ceux d'origine hispano-américaine et d'auteurs des différents pays d'Amérique hispanique (42%). Nous déplorons l'absence de textes d'origine africaine et d'auteurs des différents pays d'Afrique.

## ICONOGRAPHIE



Le récapitulatif de l'iconographie dans les manuels du 1<sup>er</sup> cycle élaborés en France montre que l'iconographie d'origine africaine et d'auteurs africains n'est pas représentée dans ces manuels. Mais l'iconographie d'origine espagnole et d'auteurs espagnols (59%) est plus nombreuse que celle d'Amérique hispanique (41%).

## II-MANUELS DU SECOND CYCLE

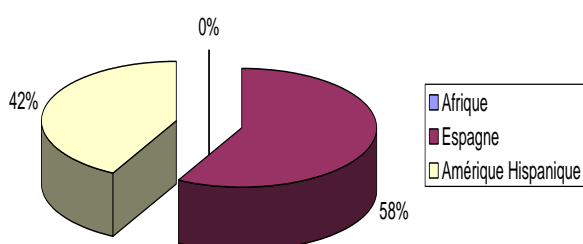
Ils sont quatre manuels choisis dans la multitude de manuels d'espagnol d'origine française support de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue en Côte d'Ivoire. Nous avons *Sol y sombra. Classe de 2<sup>de</sup>* de DUVIOLS Jean-Paul, Paris : Bordas, 1977, 224 p., *Cambios. Classe de 1<sup>ère</sup>* de BALIAN Monique, CAZAUX Élisabeth, DELGADO GIRÓN Manuel, DUVIOLS Jean-Paul Paris : Bordas, 1988, 255 p. (première édition) et *Cambios. Classes terminales* de

BALIAN Monique, CAZAUX Élisabeth, DUVIOLS Jean-Paul, Paris : Bordas, 1989, 271 p.  
(première édition)

**Tableau XXXX** : Description de la répartition des textes et de l'iconographie dans *Sol y Sombra seconde*

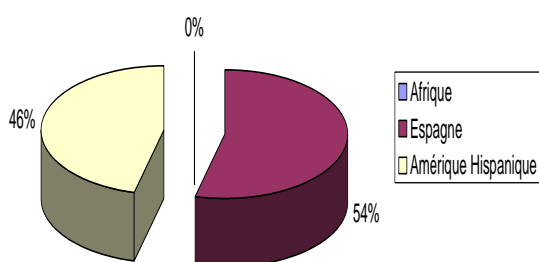
	Textes	Iconographie
<b>Afrique</b>	00	00
<b>Espagne</b>	92	35
<b>Amérique hispanique</b>	67	30

### TEXTES



Nous remarquons que le pourcentage (58%) des textes d'origine espagnole et d'auteurs espagnols est plus important que le pourcentage (42%) des textes ceux d'origine hispano-américaine et d'auteurs des différents pays d'Amérique hispanique. Nous déplorons encore l'absence de textes d'origine africaine et d'auteurs des différents pays d'Afrique.

### ICONOGRAPHIE



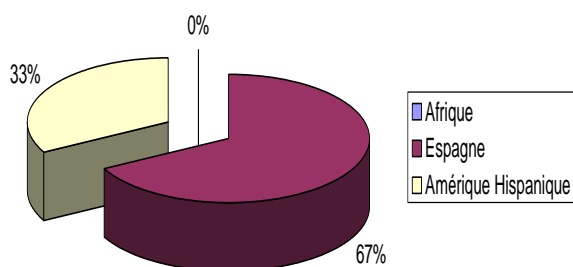
Le graphique montre que l'iconographie d'origine africaine et d'auteurs africains n'est pas représentée dans ce manuel. Mais l'iconographie d'origine espagnole et d'auteurs espagnols a un pourcentage (54%) de représentation plus importante que celle d'Amérique hispanique (46%).

**Tableau XXXXI :** Description de la répartition des textes et de l’iconographie dans *Cambios*

*Premières*

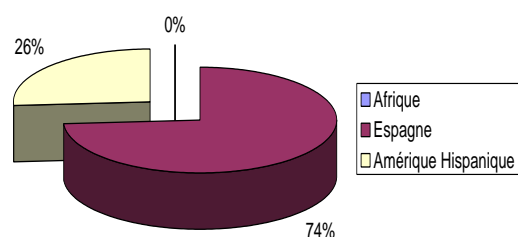
	<b>Textes</b>	<b>Iconographie</b>
<b>Afrique</b>	00	00
<b>Espagne</b>	47	48
<b>Amérique hispanique</b>	23	17

### **TEXTES**



Ce graphique montre que les textes d’origine espagnole et d’auteurs espagnols sont plus nombreux (67%) que ceux d’origine hispano-américaine et d’auteurs des différents pays d’Amérique hispanique (33%). Nous déplorons l’absence de textes d’origine africaine et d’auteurs des différents pays d’Afrique.

### **ICONOGRAPHIE**

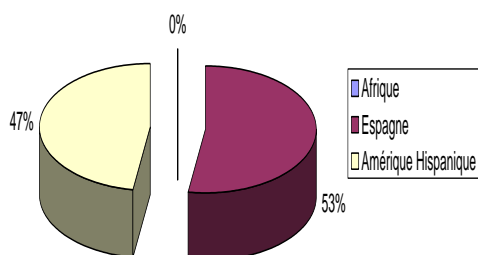


Le graphique montre que l’iconographie d’origine africaine et d’auteurs africains n’est pas représentée dans ce manuel. Cependant, le pourcentage (74%) de l’iconographie d’origine espagnole et d’auteurs espagnols est plus important que celui d’Amérique hispanique (26%).

**Tableau XXXXII :** Description de la répartition des textes et de l’iconographie dans *Cambios*  
*Terminales*

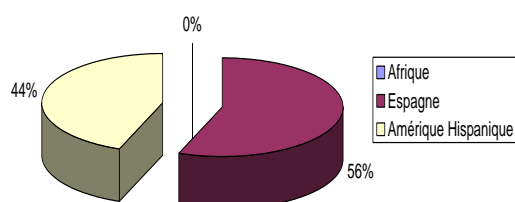
	<b>Textes</b>	<b>Iconographie</b>
<b>Afrique</b>	00	00
<b>Espagne</b>	51	39
<b>Amérique hispanique</b>	46	31

### TEXTES



Nous remarquons que les textes d’origine espagnole et d’auteurs espagnols sont plus nombreux (53%) que ceux d’origine hispano-américaine et d’auteurs des différents pays d’Amérique hispanique (47%). Les textes d’origine africaine et d’auteurs des différents pays d’Afrique sont toujours inexistants.

### ICONOGRAPHIE

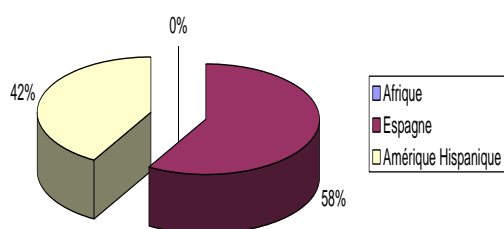


Nous observons que l’iconographie d’origine africaine et d’auteurs africains n’est pas représentée dans ce manuel. Mais l’iconographie d’origine espagnole et d’auteurs espagnols (56%) est plus nombreuse que ceux d’Amérique Hispanique (44%).

**Tableau XXXXIII :** Récapitulatif des textes et de l’iconographie dans les manuels du second cycle élaborés en France.

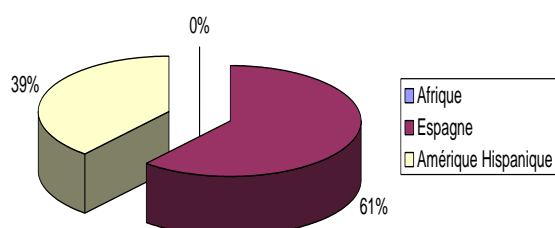
	<b>Textes</b>	<b>Iconographie</b>
<b>Afrique</b>	00	00
<b>Espagne</b>	190	122
<b>Amérique Hispanique</b>	136	78

## TEXTES



Avec le graphique ci-dessus nous avons la représentation des textes d'auteurs et d'origine africaine, espagnole et d'Amérique hispanique des manuels du second cycle élaborés en France. Nous remarquons que les textes d'origine espagnole et d'auteurs espagnols sont plus nombreux (58%) que ceux d'origine hispano-américaine et d'auteurs des différents pays d'Amérique hispanique (42%). Nous déplorons l'absence de textes d'origine africaine et d'auteurs des différents pays d'Afrique.

## ICONOGRAPHIE

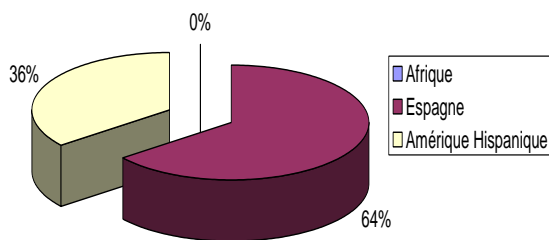


Avec ce graphique nous avons la représentation de l'iconographie des manuels du second cycle élaborés en France. Nous signalons que l'iconographie d'origine africaine et d'auteurs africains n'est pas représentée dans ce manuel. Mais l'iconographie d'origine espagnole et d'auteurs espagnols (61%) est plus nombreuse que celles d'Amérique hispanique (39%).

**Tableau XXXXIV :** Récapitulatif des textes et de l'iconographie dans les manuels élaborés en France

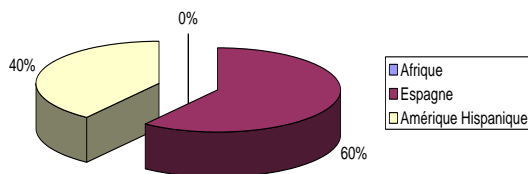
	Textes	Iconographie
<b>Afrique</b>	00	00
<b>Espagne</b>	337	225
<b>Amérique Hispanique</b>	186	150

## TEXTES



Le graphique ci-dessus est le récapitulatif des textes d'auteurs et d'origine africaine, espagnole et d'Amérique hispanique des manuels élaborés en France. Nous remarquons que les textes d'origine espagnole et d'auteurs espagnols sont plus nombreux (64%) que ceux d'origine hispano-américaine et d'auteurs des différents pays d'Amérique hispanique (36%). Nous déplorons en substance l'absence de textes d'origine africaine et d'auteurs des différents pays d'Afrique.

## ICONOGRAPHIE



Avec ce graphique nous avons le récapitulatif de la représentation de l'iconographie dans ces manuels élaborés en France. Nous signalons que l'iconographie d'origine africaine et d'auteurs africains n'est toujours pas représentée dans ces manuels. Mais l'iconographie d'origine espagnole et d'auteurs espagnols (60%) est plus nombreuse que celle d'Amérique hispanique (40%).

En somme, l'observation de ces tableaux et de ces graphiques réalisés nous permettent de faire deux constats : le premier est l'absence de textes et de l'iconographie d'origine africaine et parlant des réalités africaines ; et le second l'inégale répartition des textes et de l'iconographie qui mettent l'Espagne au premier plan et donnent une place moins importante à l'Amérique hispanique.



- **Des répartitions inégales entre l'Espagne et l'Amérique hispanique**

Les textes présentant les réalités espagnoles et ceux d'origine espagnole sont d'un nombre supérieur à celui des textes faisant état de réalités hispano-américaines et d'origine hispano-américaine. S'agissant de l'iconographie, le nombre de celle d'origine espagnole et celle relative aux réalités espagnoles est encore plus élevé que le nombre d'iconographie dépeignant les réalités hispano-américaines et d'auteurs hispano-américains.

Cette inégalité apparaît dans tous les manuels d'origine française du corpus. Sur l'ensemble des manuels du premier cycle, on a un total de 197 textes dont 147 d'origine espagnole et présentant les réalités socioculturelles espagnoles. Tandis que l'on décompte 50 textes d'origine hispano-américaine. Les pourcentages exprimés sont de 75% pour les réalités espagnoles et auteurs espagnols contre 25% pour ceux de l'Amérique hispanique. Au niveau de l'iconographie, sur un total de 175 iconographie, celles se référant à l'Espagne sont estimées à 103 soit 59% et 41% pour 72 iconographie se référant à l'Amérique hispanique.

Cette caractéristique d'inégalité dans la répartition se retrouve dans les manuels du second cycle. Dans ces manuels, on décompte 326 textes dont 190 pour les réalités socioculturelles, économiques et politiques de l'Espagne soit 58% du total. Et 42% du total avec 136 textes se référant aux réalités socioculturelles, économiques et politiques de l'Amérique hispanique. Dans les manuels du second cycle, l'Espagne comptabilise 122 iconographie sur un total de 200 soit 58% et l'Amérique hispanique en possède 78 soit 48%.

En définitive, sur un total de 523 textes, les réalités hispaniques et d'origine hispanique occupent 337 textes soit 64% contre 186 textes d'origine hispano-américaine et représentant les réalités socioculturelles et politique hispano-américaines soit 36%. Quant à l'iconographie, celle se référant à l'Espagne s'estime à 225 soit 60% sur un total de 375 et 150 pour l'Amérique hispanique soit 40%.

D'après ces pourcentages et ces chiffres l'Espagne est au premier plan et l'Amérique hispanique possède est reléguée au second plan dans ces manuels d'auteurs français.

- **Où est passée l'Afrique ?**

Le dénombrement effectué sur les textes et l'iconographie nous présente pour l'Afrique une situation déplorable. En effet, aucun texte d'auteurs africains ou qui traite des réalités

socioculturelles et politiques ne figure dans les manuels. Il en est de même de l'iconographie. On serait tenté de croire que l'Afrique est méconnue de ces auteurs français. Non, il s'agit plutôt d'une abstraction car depuis plusieurs siècles déjà, le continent africain existait et avait été découvert par les européens. Le continent africain fut convoité par toutes les puissances mondiales qui en ont tiré d'énormes profits (richesses minières, main d'œuvre...). Toute la Côte de l'Or a été visitée par les Européens : au XV<sup>e</sup> siècle, les Portugais puis les Hollandais et les Anglais pour certains empires devenus aujourd'hui des pays (Ghana, Nigeria...), les français pour des empires qui sont aujourd'hui la Côte d'Ivoire, le Mali et autres par l'Espagne et le Portugal qui sont la Guinée Equatoriale et la Guinée Bissau.

La présentation de l'Afrique dans les manuels scolaires français aurait été volontairement omise, car la France veut occulter son histoire de puissance colonisatrice. En effet, faut-il présenter l'Afrique dans les manuels scolaires de petits français? Pourquoi la présenter? Que présenter de l'Afrique? Quelle Afrique présenter? Une Afrique, source de richesses ? Une Afrique amputée de ses bras valides par l'esclavage ? Face à de telles préoccupations contraignantes pour l'image de la France et autres puissances, le bon sens français a choisi d'omettre le continent africain. Ces manuels français étaient conçus par des auteurs français que pour les petits français donc devaient épouser les textes officiels de l'éducation en vigueur sur l'enseignement en France.

Cette étude révèle que dans les manuels français, une grande place est accordée à l'Espagne au détriment des pays de l'Amérique hispanique. Quant à l'Afrique, où certains pays utilisent ces manuels comme support de l'enseignement de l'espagnol, aucune place ne lui est accordée. Qu'en est-il du contenu des manuels africains *Horizontes* ? Pourquoi des manuels africains supports de l'enseignement de l'espagnol ? Les réponses à ces différentes questions nous emmènent à l'étude de la place des pays hispaniques dans les manuels de la collection Horizontes.

# **CHAPITRE III : DESCRIPTION, ANALYSE ET COMMENTAIRE DE LA REPARTITION DES TEXTES ET DE L'ICONOGRAPHIE DANS LES MANUELS ECRITS PAR LES AFRICAINS : COLLECTION HORIZONTES**

Il s'agit de présenter la place faite à l'Espagne et l'Amérique hispanique dans les manuels de collection Horizontes. En effet, Horizontes est la collection de manuels qui depuis 1998 sert de support pour l'enseignement de la langue espagnole dans les Lycée et Collèges sur toute l'étendue du territoire ivoirien. Ces manuels sont aussi utilisés au Cameroun, au Sénégal, au Togo et au Bénin. Dans les faits, Horizontes est un produit ivoirien, le travail de la section espagnole de la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation de Base.

Au-delà de ces informations, quelles représentations sont faites de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans ces manuels africains ? Pour mieux les apprécier, procédons d'abord à la description des textes et de l'iconographie dans ces manuels, puis à l'analyse de cette répartition et en faire les commentaires.

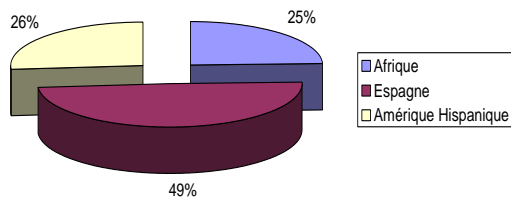
## **I- MANUELS DU PREMIER CYCLE**

Ils se composent de deux livres que sont *Horizontes quatrième* et *Horizontes troisième*.

**Tableau XXXXV** : Description de la répartition des textes et de l'iconographie dans *Horizontes quatrième*

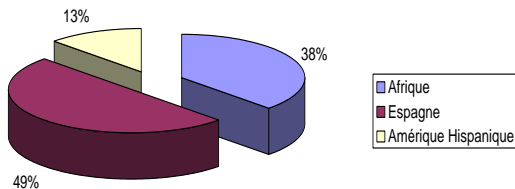
	<b>Textes</b>	<b>Iconographie</b>
<b>Afrique</b>	14	03
<b>Espagne</b>	28	04
<b>Amérique hispanique</b>	15	01

## TEXTES



Le graphique ci-dessus est la représentation des documents textes dans le manuel *Horizontes quatrième*. Nous remarquons que les textes d'origine espagnole (49%) sont plus nombreux que les textes d'origine hispano-américaine (26%). Quant aux textes d'origine africaine, ils sont moins nombreux (25%) que ceux d'Espagne et d'Amérique Hispanique.

## ICONOGRAPHIE

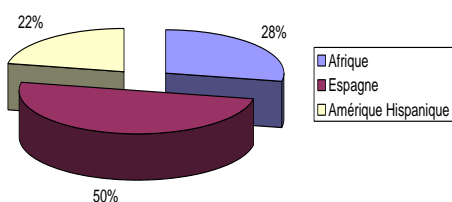


Ce graphique représente l'iconographie du manuel *Horizontes quatrième*. Nous observons que l'iconographie d'origine espagnole ou d'auteurs espagnols (49%) est plus nombreuse que celle d'origine africaine (38%). Cette dernière est plus nombreuse que celle d'origine hispano-américaine (13%).

**Tableau XXXXVI:** Description de la répartition des textes et de l'iconographie dans *Horizontestroisième*

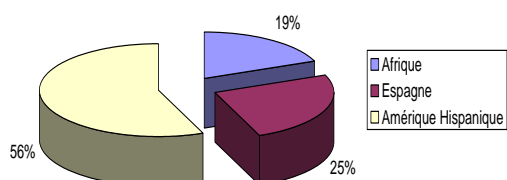
	Textes	Iconographie
<b>Afrique</b>	19	03
<b>Espagne</b>	34	04
<b>Amérique hispanique</b>	15	09

## TEXTES



Ce graphique, lui, représente les documents textes du manuel *Horizontes troisième*. Signalons que les textes d’auteurs espagnols (50%) sont plus nombreux que les textes d’auteurs hispano-américains (22%). Quant aux textes d’origine africaine, ils sont un peu plus nombreux (28%) que ceux d’Espagne et d’Amérique hispanique.

## ICONOGRAPHIE



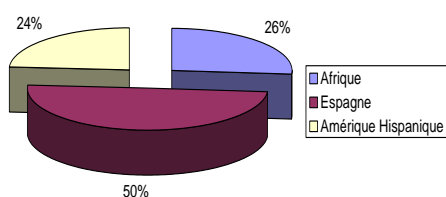
Avec ce graphique nous avons la représentation de l’iconographie *Horizontes troisième*. Le pourcentage l’iconographie de l’Afrique (19%) est inférieur à celui de l’Espagne (25%) qui est aussi inférieur à celui de l’Amérique hispanique (56%).

**Tableau XXXXVII :** Récapitulatif des textes et de l’iconographie dans les manuels

*Horizontes* du premier cycle

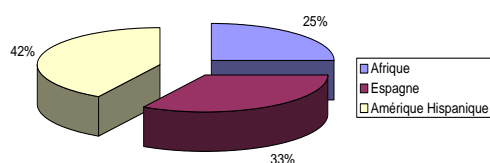
	Textes	Iconographie
<b>Afrique</b>	33	06
<b>Espagne</b>	62	08
<b>Amérique hispanique</b>	30	10

## TEXTES



Avec ce graphique, nous avons la représentation du récapitulatif des documents textes dans les manuels *Horizontes* du premier cycle. Le pourcentage de l’Espagne (50%) en violet est supérieur à celui de l’Afrique (26%) en bleu et à celui de l’Amérique hispanique (24%) en jaune.

## ICONOGRAPHIE



Ce graphique est la représentation du récapitulatif de l'iconographie des manuels *Horizontes* du premier cycle. Nous observons que de l'iconographie d'origine hispano-américaine ou d'auteurs hispano-américains (42%) est plus nombreuse que celle d'origine espagnole ou d'auteurs espagnols (33%). Cette dernière est plus nombreuse que celle d'origine africaine ou d'auteurs africains (25%).

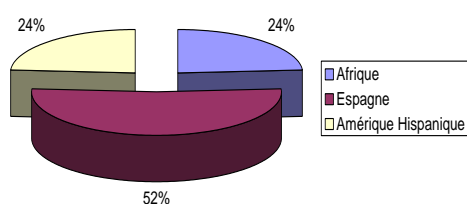
## II-MANUELS DU SECOND CYCLE

Ils sont au nombre de trois et couvrent les trois années du cycle : *Horizontes seconde*, *Horizontes premières*, *Horizontes terminales*.

**Tableau XXXXVIII :** Description de la répartition des textes et l'iconographie dans *Horizontes seconde*

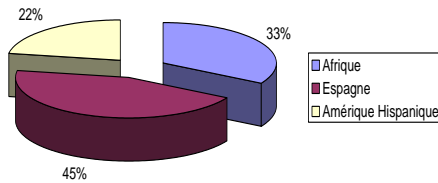
	Textes	Iconographie
<b>Afrique</b>	16	03
<b>Espagne</b>	35	04
<b>Amérique hispanique</b>	16	02

## TEXTES



Le graphique ci-dessus est la représentation des documents textes dans le manuel *Horizontes seconde*. Nous observons que les textes d'auteurs espagnols (52%) sont plus nombreux que les textes d'auteurs hispano-américains (24%). Quant aux textes d'auteurs africains, ils sont moins nombreux (24%) que ceux d'Espagne et à égalité avec ceux d'Amérique hispanique.

## ICONOGRAPHIE

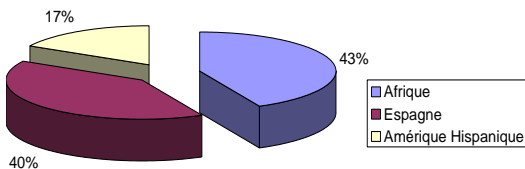


Avec le graphique ci-dessus nous avons la représentation de l'iconographie *Horizontes seconde*. Le pourcentage de l'iconographie de l'Amérique hispanique (22%) est inférieur à celui de l'Afrique (33%) qui est aussi inférieur à celui de l'Espagne (45%).

**Tableau II :** Description de la répartition des textes et de l'iconographie dans *Horizontes premières*

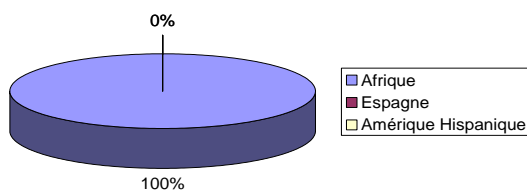
	Textes	Iconographie
<b>Afrique</b>	38	02
<b>Espagne</b>	36	00
<b>Amérique hispanique</b>	15	00

## TEXTES



Ce graphique est la représentation des documents textes dans le manuel *Horizontes premières*. Signalons que les textes ou d'auteurs espagnols (40%) sont plus nombreux que les textes d'auteurs hispano-américains (17%). Quant aux textes d'auteurs africains, ils sont un peu plus nombreux (43%) que ceux d'Espagne et d'Amérique Hispanique.

## ICONOGRAPHIE

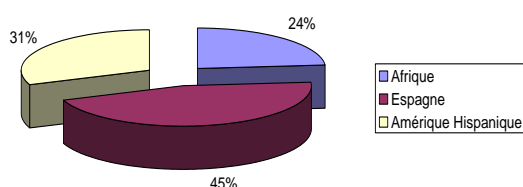


Le graphique ci-dessus est la représentation de l'iconographie du manuel *Horizontes premières*. Nous remarquons que l'iconographie de l'Espagne (0%) en violet et de l'Amérique Hispanique (0%) en jaune sont inexistantes dans ce manuel. Seules sont présentes l'iconographie d'origine africaine ou d'auteurs africains (100%) dont le pourcentage est en bleu.

**Tableau L :** Description de la répartition des textes et de l'iconographie dans *Horizontes terminales*

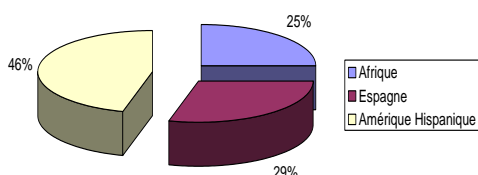
	Textes	Iconographie
<b>Afrique</b>	13	06
<b>Espagne</b>	25	07
<b>Amérique hispanique</b>	17	11

### TEXTES



Le graphique ci-dessus est la représentation des documents textes dans le manuel *Horizontes terminales*. Nous observons que les textes d'origine espagnole ou d'auteurs espagnols (45%) sont plus nombreux que les textes d'origine hispano-américaine ou d'auteurs hispano-américains (31%). Quant aux textes d'origine africaine ou d'auteurs africains, ils sont moins nombreux (24%) que ceux d'Espagne et ceux d'Amérique hispanique.

### ICONOGRAPHIE



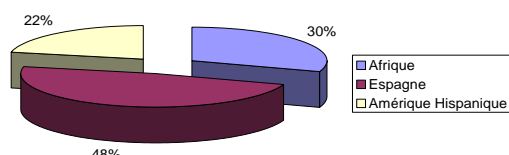
Avec le graphique ci-dessus nous avons la représentation de l'iconographie *Horizontes terminales*. Le pourcentage de l'iconographie de l'Afrique (25%) est inférieur à celui l'Espagne (29%) qui est aussi inférieur à celui de l'Amérique hispanique (46%).



**Tableau LI :** Récapitulatif des textes et de l’iconographie dans les manuels *Horizontes* seconde cycle

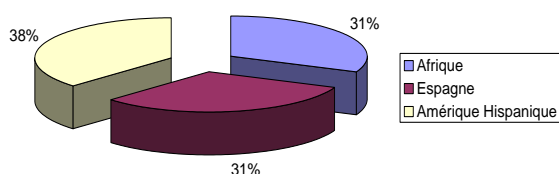
	Textes	Iconographie
<b>Afrique</b>	67	11
<b>Espagne</b>	106	11
<b>Amérique hispanique</b>	48	13

### TEXTES



Ce graphique est la représentation du récapitulatif des documents textes dans les manuels *Horizontes* du second cycle. Le pourcentage de l’Espagne (48%) en violet est supérieur à celui de l’Afrique (30%) en bleu et à celui de l’Amérique hispanique (22%) en jaune.

### ICONOGRAPHIE

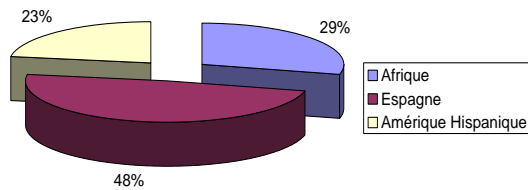


Ce graphique est la représentation du récapitulatif de l’iconographie des manuels *Horizontes* du second cycle. Nous observons que l’iconographie d’origine hispano-américaine ou d’auteurs hispano-américains (38%) est plus nombreuse que celle d’origine africaine ou d’auteurs africains (31%) et celle d’origine espagnole ou d’auteurs espagnols (31%).

**Tableau LII :** Récapitulatif des textes et images dans les manuels *Horizontes*

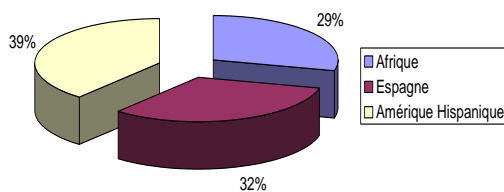
	Textes	Iconographie
<b>Afrique</b>	100	17
<b>Espagne</b>	168	19
<b>Amérique hispanique</b>	78	23
Total	346	59

## TEXTES



Avec le graphique ci-dessus nous avons le récapitulatif de la représentation des documents textes dans les manuels *Horizontes*. Nous remarquons que les textes d'origine espagnole ou d'auteurs espagnols (49%) sont plus nombreux que les textes d'origine hispano-américaine ou d'auteurs hispano-américains (26%). Quant aux textes d'origine africaine ou d'auteurs africains, ils sont moins nombreux (25%) que ceux d'Espagne et d'Amérique hispanique.

## ICONOGRAPHIE



Ce graphique est la représentation du récapitulatif de l'iconographie des manuels *Horizontes*. Nous observons que l'iconographie d'origine hispano-américaine ou d'auteurs hispano-américains (39%) est plus nombreuse que celle d'origine espagnole ou d'auteurs espagnols (32%). Cette dernière est plus nombreuse que celle d'origine africaine ou d'auteurs africains (29%).

En somme, l'observation de la répartition des textes et de l'iconographie dans les manuels écrits par des Africains nous permet de constater trois faits majeurs. Le premier est "l'apparition" de l'Afrique, le deuxième est la réduction des textes d'origine hispano-américaine et/ou se référant à ses réalités et le troisième confirme l'Espagne toujours au premier plan.

- **L'Espagne encore et toujours au premier plan**

L'Espagne demeure au premier plan avec 160 textes sur 346 soit 46,25% et 19 de l'iconographie sur 59 soit 32,21%. Bien que ces chiffres soient inférieurs à ceux des manuels d'auteurs français, ils permettent à l'Espagne d'occuper une place plus importante que les autres pays. Les 160 textes d'origine hispanique et/ou se référant aux réalités socioculturelles, politiques et économiques hispaniques sont largement supérieures aux 98 textes d'origine africaine et/ou se référant aux réalités socioculturelles, politiques et économiques de ce continent et sont également supérieurs aux 79 textes d'origine hispano-américaine et/ou se référant aux réalités socioculturelles, économiques et politiques.

Pourquoi un tel choix de la part des auteurs africains ? Ont-ils conscience de cette part belle faite à l'Espagne ? Veulent-ils suivre le choix des auteurs des précédents manuels scolaires ? Bref, l'Espagne occupe toujours une place de choix dans les manuels face au continent hispano-américain et cela malgré l'introduction de l'Afrique.

- **La réduction des textes hispano-américains**

En effet, le nombre de textes d'origine hispano-américaine et/ou présentant les réalités de cette partie du continent américain a été réduit. Il en est de même pour l'iconographie. Les chiffres nous enseignent que sur un total de 342 textes dans la collection Horizontes, l'Amérique hispanique en possède 79 soit 24% tandis qu'elle en possédait 186 (soit 36%) dans les manuels français. Concernant l'iconographie, celle se référant à l'Amérique hispanique est estimée à 23 (soit 39%) alors que dans les précédents manuels, elle était au nombre de 150 (soit 40%). Cette réduction ne serait-elle pas un préjudice porté à la place de l'Amérique hispanique par "l'africanisation" des manuels ?

- **L'apparition de l'Afrique**

Insuffisance souligné dans les manuels écrits et édités par les Français, l'absence de l'Afrique est résolue dans la Collection Horizontes. En effet, selon les propos de Kangah Christophe: « *Horizontes est l'unique manuel d'espagnol rédigé par les Africains pour les Africains* »<sup>1</sup>. Il est donc évident que dans un tel manuel et pour des objectifs pédagogiques à atteindre, l'Afrique apparaisse avec ses réalités socioculturelles, économiques et politiques

---

<sup>1</sup> Entretien avec Kangah Kangah, *Op.cit.*, p.4, l'auteur soutient que: « *Horizontes es el único manual de español redactado por Africanos para Africanos* ».

ainsi que ses auteurs. Dans la collection Horizontes, le nombre de textes s'élève à 342 dont 98 traitent les réalités se référant au continent berceau de l'Humanité. Et sur un total de 59 types d'iconographie, 17 présentent les réalités socioculturelles, politiques et économiques africaines.

Pourquoi l'apparition de l'Afrique dans ces manuels ? Quelle Afrique présente-t-on ? Est-ce l'Afrique hispanophone et ses réalités en se référant seulement à la Guinée Equatoriale ? Ou est-ce l'Afrique entière avec ses réalités dans la langue de Cervantès ?

L'apparition de l'Afrique dans les manuels scolaires d'espagnol *Horizontes* répare une injustice faite à ce continent qui, au-delà de la Guinée Equatoriale, seul pays hispanophone, possède de nombreux hispanisants. Les auteurs de ces manuels ont pour souci de permettre aux africains hispanisants d'apprendre et d'enseigner l'espagnol avec les réalités de leur pays et de leur continent. Dans cet objectif, c'est l'Afrique toute entière qui est présentée. L'Afrique dans sa pauvreté comme dans sa richesse. L'Afrique dans son sous-développement, l'Afrique dans son élan de développement, la culture, l'histoire, la beauté, l'environnement politique et les relations internationales de l'Afrique.

- **Une brève présentation géographique**

Une présentation géographique de l'Afrique est faite dans les manuels *Horizontes* à travers une carte d'Afrique où tous les pays africains sont identifiés ainsi que leurs capitales<sup>1</sup>. Cette présentation s'étend à la connaissance des pays voisins des uns et des autres. On peut ajouter la description de certaines villes africaines en l'occurrence Kampala et Dar-Es-Salam dans les textes qui portent ces mêmes noms comme titre et respectivement capitales de l'Ouganda<sup>2</sup> et de la Tanzanie<sup>3</sup> :

*« Le tracé de Dar es salam est chaotique, la chaleur et l'humidité tombent sur la ville avec une oppressive pesanteur. La ville est poussiéreuse et désordonnée, en sueur et opaque [...] à n'importe quelle personne à qui l'on affirmerait que Kampala est une belle ville te*

---

<sup>1</sup>"Conocer el mundo africano" in *Horizontes quatrième*, p. 5; "Conocer el mundo africano" in *Horizontes troisième*, p. 5; *Horizontes seconde*, p. 145; *Horizontes premières*, p. 187; *Horizontes terminales*, p.187.

<sup>2</sup>La République de l'Ouganda en swahili Uganda est un pays d'Afrique centrale divisé en 56 districts regroupés en quatre régions géographiques. La langue officielle est l'anglais et la capitale Kampala. On y parle aussi des langues bantoues et nilotiques. La population est de confession chrétienne, musulmane ou animiste.

<sup>3</sup>La Tanzanie est un pays de l'Afrique de l'Est avec une superficie de 945 087 km<sup>2</sup> et plus de 43 millions d'habitants. Le principal pôle économique est l'ancienne capitale Dar es Salam.

*prendrait pour un fou, à première vue elle est vilaine et dégingandée. Kampala on doit la regarder depuis ses collines»<sup>1</sup>.*

Nous pourrions avoir la présentation du pays africain hispanophone à partir du texte "*la mujer en Guinea ecuatorial*"<sup>2</sup>. Nous avons aussi la description de Dakar la capitale du Sénégal dans le document texte "*Para ir a mi casa*". Dans ce texte, le dialogue permet de découvrir les rues et les quartiers de cette ville : « *je vis à Médine, tu passes par la rue Diop, plus loin tu tournes à droite sur l'avenue de la paix [...] ma maison se trouve sur la rue Tantan.*»<sup>3</sup> "*Encuentro en un gran mercado*", ce texte met en scène deux personnages dans un marché de Lomé, capitale du Togo : « *Ayélé et Dovi se lient d'amitié dans le grand marché de Lomé*»<sup>4</sup>.

Les manuels *Horizontes* nous présentent des pays africains en nous donnant des informations sur la superficie : « *L'extension du Mali : 2,5 fois l'Espagne, l'extension du Mozambique : 1,5 fois l'Espagne, l'extension de la Zambie : 1,5 fois l'Espagne,*»<sup>5</sup>, les capitales « *Bamako pour le Mali, Lusaka pour la Zambie et Maputo pour le Mozambique*» et le système politique : « *République présidentieliste au Mali, République unicamérale en Zambie et République populaire avec une chambre législative au Mozambique.*»<sup>6</sup>

Nous avons aussi la présentation de certains quartiers en l'occurrence Plateau, le quartier des affaires de la ville d'Abidjan capitale économique de la Côte d'Ivoire : « *le second est vendeur de journaux dans le centre d'Abidjan, capitale de Côte d'Ivoire*»<sup>7</sup>. Aussi, cette présentation s'étend-t-elle à Treichville:« *à Treichville, un quartier populaire d'Abidjan, se prépare un grand match de football*»<sup>8</sup>. Treichville c'est une commune d'Abidjan ; elle tient ce nom de Marcel Treich-Laplène, l'un des explorateurs de la colonie de Côte d'Ivoire.

---

<sup>1</sup>Javier Reverte, *El sueño de África*, Ed. Alianza, 1996, l'auteur affirme que: « *El trazado de Dar es salam es caótico, el calor y la humedad caen sobre la ciudad con una opresiva pesadez. Es polvorienta y desordenada, sudorosa y opaca [...] a cualquiera que afirmase que Kampala es una ciudad bonita lo tomarían por loco, a primera vista es fea y desgarbada. A Kampala debe mirársela desde sus colinas*» in *Horizontes seconde*, p. 82.

<sup>2</sup> Monserrat Rope Ganet, *New Bill*, n 38, marzo, 1993 in *Horizontes seconde*, p. 23.

<sup>3</sup> "Para ir a mi casa"« *Vivo en Medina, pasas por la calle Diop, luego giras a la derecha en la avenida de la paz [...] mi casa está en la calle Tantán*» in *Horizontes quatrième*, p. 16. Medina est un quartier populaire de Dakar.

<sup>4</sup>"Encuentro en un gran mercado", « *Ayélé y Dovi traban amistad en el gran mercado de Lome*» in *Horizontes troisième*, p. 6.

<sup>5</sup> "ten en cuenta"« *extensión del Mali: 2,5 veces España, extensión de Mozambique: 1,5 veces España, extensión de Zambia: 1,5 veces España* » in *Horizontes premières*, p. 104.

<sup>6</sup> "ten en cuenta"« *República presidencialista en Malí, República unicameral en Zambia y República popular con una cámara legislativa.*» in *Op.cit*, p. 104.

<sup>7</sup> "Tiene razón", «*El segundo vendedor de periódicos en centro de Abijan, capital de Costa de Marfil*» in *Horizontes troisième*, p. 20.

<sup>8</sup> "En Treichville"« *En Treichville, un barrio popular de Abijan, están preparando un gran partido de futbol*» in *Horizontes troisième*, p. 47.

Nous apprécions aussi une description géographique d'autres villes d'Afrique: « *Kabale, une ville de l'Ouganda. On sentait le printemps en entrant à Kabale en cette soirée d'un dimanche de février. La ville est à environs mille neuf cents mètres d'altitude, elle occupe le centre d'une des régions les plus froides et lumineuses de l'Afrique* »<sup>1</sup>.

Par ailleurs, la richesse du sol et du sous-sol africain en général est présentée par une carte d'Afrique et un texte intitulé "*las materias primas africanas*". Ce document texte affirme que le sous-sol africain est doté de « *les diamants, l'or, le cobalt, le cuivre, l'uranium, le tungstène, le magnésium, le pétrole et autres richesses.*»<sup>2</sup> A la lecture du document iconographique aidée par la légende, nous remarquons que le sous-sol de l'Afrique est très riche. Il est composé de nombreuses matières dont « *les gisements de pétrole, les gisements de gaz, pétrole, le gaz, l'argent, l'or, les diamants, potassium, l'étain, tungstène, cobalt, le cuivre, l'uranium, le nickel, le potassium, le phosphate, le plomb, le zinc le charbon, le chrome etc. ...*»<sup>3</sup> Cette même carte nous instruit sur les «*régions industrielles, centres industriels, port, centres sidérurgiques.*»<sup>4</sup>

Nous observons dans les manuels *Horizontes* des informations sur la démographie africaine à travers un document iconographique intitulé "*áfrica en cifras*". Cette iconographie donne des informations sur la superficie « *24.290.000 km<sup>2</sup>*», la population africaine « *612 millions d'habitants*»<sup>5</sup>. Un autre document texte explique la caractéristique de cette population africaine: «*l'Afrique est le continent avec une population la plus jeune du monde.*»<sup>6</sup>

Nous notons par ailleurs quelques informations relative à l'économie de l'Afrique « *l'Afrique est un continent très riche avec des pays pauvres. Les ressources sont très importantes.*»<sup>7</sup> Des tableaux nous donnent des informations sur la production agricole dont « *le*

---

<sup>1</sup> Javier Reverte, *El sueño de África*, Ed. Alianza, 1996, l'auteur affirme que: « *Kabale, ciudad de Uganda. Olía a primavera entrando en Kabale aquella tarde de un domingo de febrero. La ciudad, a unos mil novecientos metros de altura, ocupa el centro de una de las regiones más frescas y luminosas de África* » in *Op. Cit*, p. 44.

<sup>2</sup> Donato Ndongo-Bidyogo, *Muy Especial*, marzo/abril 2000, « *los diamantes, el oro, el cobalto, el cobre, el uranio, el tungsteno, el manganeso, el petróleo y otras riquezas.*» in *Horizontes terminales*, p. 79.

<sup>3</sup> "Minas y regiones industriales de África", « *yacimientos de petróleo, yacimientos les de gas, petróleo, gas, plata, oro, diamantes, potasio, estaño, vanado, tungsteno, cobalto, cobre, uranio, níquel, potasio, fosfato, plomo, cinc, carbón, cromoetc...*» in *Horizontes terminales*, p. 79.

<sup>4</sup> «*regiones industriales, centros industriales, puerto, centros siderúrgicos.*» in *Ibídem*.

<sup>5</sup> *Muy Especial*, «África en cifras», « *612 millones de habitantes* Banco Mundial África subsahariana in *Horizontes seconde*, p. 90.

<sup>6</sup> José Luis Cortés López, *Mundo negro*, mayo/ junio 2000 « *áfrica tiene la población más joven del mundo.*» in *Ibídem*.

<sup>7</sup> Javier Morillas, *Mundo negro*, mayo/ junio 2000 « *África es un continente muy rico con países empobrecidos. Los recursos son imprescindibles*» in *Op.cit.*, p.91.

coton, les arachides, l'huile de palme, le manioc, le cacao en grain, le café en grain, le maïs, le mil et le sorgho »<sup>1</sup> et les industries « *le Bauxite, le minerais de chrome, le minerais de cobalt, le pétrole, le minerais de cuivre, les diamants bruts, etc...* »<sup>2</sup>

L'apparition de l'Afrique se démontre aussi à travers l'évocation de :

- **La préhistoire et l'histoire de l'Afrique**

Dans les manuels du second cycle de *Horizontes premières et terminales*, nous retrouvons les grandes lignes de la préhistoire et de l'histoire de l'Afrique, à savoir : « 3.000.000 A.J.C. les premiers hommes ; 3.000 A.J.C. les débuts de l'agriculture »<sup>3</sup>, les différents empires existants en Afrique : « 350-1240 A.C. Empire du Ghana ; 1234-1350 A.C. Empire du Mali ; 650-1590 A.C. Empire du Songhay ; 550-1550 A.C. règne de Kongo ; 1000-1975 A.C. Empire Abyssinie ; 1350 A.C. Apogée de l'empire du Benin etc. »<sup>4</sup>, les premiers voyages d'esclaves : « 1443 A.C. Premier comptoir portugais d'esclaves ; 1518 A.C. Premier voyage direct des esclaves de l'Afrique aux Antilles »<sup>5</sup>, l'arrivée des Portugais en Afrique : « 1441-1499 A.C. Progression maritime portugaise pour les côtes de l'Afrique »<sup>6</sup> et les voyages d'exploration : « XVI<sup>ème</sup> siècle Premiers assentiments portugais sur la côte orientale de l'Afrique ; XIX<sup>ème</sup> siècle Voyages d'exploration des européens en Afrique »<sup>7</sup> et de conquête des terres africaines : « 1884-1885 Conférence de Berlin, partage de l'Afrique entre los européens. »<sup>8</sup> Nous avons aussi le déclin des royaumes : « XVII<sup>ème</sup> siècle Christianisation et la

---

<sup>1</sup> África subsahariana 2000, « producción agrícola », « algodón, cacahuetes, aceite de palma, mandioca, cacao en grano, café en grano, maíz, mijo y sorgo » *Mundo negro*, Africa South of the Sahara 2000 in *Ibidem*.

<sup>2</sup> África subsahariana, « Industrias extractivas », « Bauxita, mineral de cromo, mineral de cobalto, petróleo, pirita, mineral de cobre, diamantes en bruto, etc... » 1997, *Mundo negro* in *Op.cit.*, p.91.

<sup>3</sup> "Cronología África" « 3.000.000 A.C. Primeros hombres; 3.000 A.C. Principios de la agricultura » in *Horizontes primeras*, p. 186.

<sup>4</sup> "Cronología África" « 350-1240 D.C. Imperio de Ghana; 1234-1350 D.C. de Mali; 650-1590 D.C. Imperio Songhay; 550-1550 D.C. reino de Kongo; 1000-1975 D.C. Imperio Abisinio; 1350 D.C. Apogeo del imperio de Benín etc. » in *Horizontes primeras*, p. 186.

<sup>5</sup> "Cronología África" « 1443 D.C. Primera factoría portuguesa de esclavos; 1518 D.C. Primer viaje directo de esclavos de África a las Antillas » in *Horizontes primeras*, p. 186.

<sup>6</sup> "Cronología África" « 1441-1499 D.C. Progresión marítima portuguesa por las costas de Africa » in *Horizontes primeras*, p. 186.

<sup>7</sup> "Cronología África" « Siglo XVI Primeros asentimientos portugueses en la costa oriental de África; siglo XIX Viajes de exploración de europeos por África » in *Horizontes terminales*, p. 186.

<sup>8</sup> "Cronología África" « 1884-1885 Conferencia de Berlín, reparto de África entre los europeos. » in *Horizontes terminales*, p.186.

*décadence du royaume du Kongo* »<sup>1</sup> et les résistances à la colonisation: « *1623 Resistencia à la colonización portuguesa en Angola; 1880-1898 Resistencia à la colonización de Samory Touré.* »<sup>2</sup>

En somme, « *la préhistoire africaine est la plus longue et la plus riche du monde; elle embrasse toute la période depuis la naissance de l'espèce humaine jusqu'à l'expansion bantou, qui emmena la métallurgie, l'élevage et l'agriculture jusqu'aux confins du continent* »<sup>3</sup>. Certains aspects historiques dont l'esclavage, la conquête, la colonisation, la décolonisation et les indépendances sont aussi développés dans des documents textes des manuels *Horizontes*.

- **L'esclavage**

Certains documents mettent en exergue cette triste époque de l'Afrique. Un texte met à nu la responsabilité des rois d'Afrique et les religieux dans la destruction de ses bras valides :

*«Les rois noirs des côtes de l'ivoire chassaient et capturaient leurs propres sujets, en les accusant de rébellion et de sorcellerie. Ils les remettaient eux-mêmes aux prêtres chrétiens pour les évangéliser et sauver leurs âmes. Les prêtres à leur tour les confiaient au bon soin des esclavagistes portugais* »<sup>4</sup>.

Par ailleurs, à travers ces lignes il exprime l'abus de confiance des prêtres et l'ignorance des rois d'Afrique. García Márquez, lui, expose aussi la cruauté de ce commerce et les morts causées: « *Le bateau de la compagnie Gaditane de Noirs était attendu avec inquiétude depuis une semaine, à bord de ce bateau il y a eu une hécatombe inexplicable. Essayant de la cacher, ils ont jeté à l'eau les cadavres sans jugement* »<sup>5</sup>.

Carlos Fuentes expose aussi cette cruauté de l'esclavage :

---

<sup>1</sup> "Cronología África" « *Siglo XVII Cristianización y decadencia del reino del Kongo* » in *Horizontes terminales*, p.186.

<sup>2</sup> "Cronología África" « *1623 Resistencia a la colonización portuguesa en Angola; 1880-1898 Resistencia a la colonización del Samori Touré.* » in *Horizontes terminales*, p.186.

<sup>3</sup> Víctor M. Fernández, *Muy Especial*, abril 2000 in « *La prehistoria africana es la más larga y rica del mundo; abarca desde el nacimiento de la especie humana hasta la expansión bantú, que llevo la metalurgia, la ganadería y la agricultura hasta el único confín del continente* » in *Horizontes seconde*, p.90.

<sup>4</sup> Carlos Fuentes, *El naranjo*, Ed. Alfaguara, 1993, l'auteur souligne que « *Los reyes negros de las costas del marfil cazaban y capturaban a sus propios súbditos, acusándolos de rebelión y de cimarronear. Ellos mismos los entregaban a los clérigos cristianos para evangelizarlos y salvar sus almas. Los clérigos, a su vez, los confiaban al buen cuidado de los esclavistas portugueses* » in *Horizontes terminales*, p.20.

<sup>5</sup> Gabriel García Márquez, *Del amor y otros demonios*, Ed. Mondadori, 1994, l'auteur explique que « *El barco de la compañía Gaditana de Negros era esperado con alarma desde hacía una semana, por haber sufrido a bordo una mortandad inexplicable. Tratando de esconderla habían echado al agua los cadáveres sin lastre* » in *Horizontes terminales*, p.20.



*« Les bateaux se vidaient de la soie, des percales, des chaises curules, des vases, des miroirs, des paysages de l'île de France, missels et des vases de nuits; se remplissaient des hommes séparés de leurs femmes envoyées à un autre destin, et ces hommes à un autre, les enfants divisés et tous jettés dans les galeries serrées, sans espace pour se mouvoir, obligés à être chargés les uns au-dessus et d'uriner les uns sur les autres... »<sup>1</sup>*

En d'autres termes, c'est l'exposition du drame des Africains sur la route de l'Amérique. Une image présente l'évolution de la traite des noirs de 1451 à 1870<sup>2</sup>. Cette évolution fait savoir que l'activité a atteint son point culminant entre 1701 et 1810. D'autre part, cette image présente l'origine et la destination des esclaves. En effet, tous étaient originaires du golfe de Guinée comme le confirme le texte : *« je les ai vu partir du Golfe de Guinée où les marchands portugais arrivaient avec leurs bateaux chargés de marchandises pour les rois africains en échange de sa population... »<sup>3</sup>*

La traite des esclaves est un fait historique mais encore d'actualité. Elle a marqué l'histoire des peuples d'Afrique. Le continent africain a été décimé de ses bras valides. Aujourd'hui, l'esclavage détient plusieurs visages : politique, culturel, sexuel et économique. La traite des esclaves bien que existant a été développée par la découverte et la colonisation du continent américain grâce aux idées de Bartolomé de Las Casas<sup>4</sup>.

- **La colonisation et la décolonisation de l'Afrique**

Des documents textes dépeignent la cruauté, le zèle et l'argumentation des conquérants: *« nous sommes les chefs, nous sommes beaux et intelligents, Dieu nous a envoyés*

---

<sup>1</sup>Carlos Fuentes, *El naranjo*, Ed. Alfaguara, 1993, l'auteur témoigne que *« se vaciaban los barcos de sedas, percales, sillas curules vajillas, espejos, paisajes de la isla de Francia, misales y bacnicas; se llenaban de hombres separados de sus mujeres, enviadas estas a un destino, aquéllos a otro, los niños divididos y todos arrojados dentro de la galeras apretadas, sin espacio para moverse, obligados a cargar y orinar encima de otros... »* in *Ibidem*.

<sup>2</sup> "Trata de esclavos (1451-1870) " in *Ibidem*.

<sup>3</sup> Carlos Fuentes, *El naranjo*, Ed. Alfaguara, 1993, *« Los vi partir del Golfo de Guinea donde los mercaderes portugueses llegaban con barcos cargados de mercancías para los reyes negros, a cambio de su población... »* in *Ibidem*.

<sup>4</sup>Bartolomé de las Casas 1484 -1566, prêtre dominicain célèbre pour avoir dénoncé les pratiques des colonisateurs espagnols et avoir défendu les droits des Amérindiens. Las Casas aurait été l'instaurateur de l'esclavage des Noirs. Il aurait proposé l'envoi des Noirs pour remplacer les Amérindiens dans les travaux les plus pénibles.

*pour vous civiliser, vous êtes noirs, la couleur du démon, de la nuit, du serviteur, vous êtes les esclaves, les macaques »<sup>1</sup>.*

Les documents montrent aussi comment les africains furent utilisés inconsciemment pour accomplir la sale besogne des conquérants et faire souffrir leur frères :

*« Ne pouvant être partout à la fois, pour consolider leur pouvoir et continuer la conquête des autres terres, ils ont changé de stratégie [...] ils ont recrutés des hommes au sein des peuples déjà soumis [...] ils leurs donné des fusils, des galons, ils leur apprirent comment rester fermes devant le drapeau. Plus tard, ils leur répétèrent plus de mille fois que vous êtes ici, vous avez été choisis parce que vous avez la chance vous êtes un peu plus civilisés que les autres, faites en sorte que vous ne perdez pas ce privilège, nous vous envoyons mettre aux pas ces macaques qui se cachent dans la forêt [...] allez dans les villages saisissez-vous de ceux qui résistent et des paresseux qui ne veulent pas récolter le caoutchouc faites-les prisonniers fouettez-les jusqu'à ce que le village paye l'impôt»<sup>2</sup>.*

Le document iconographique présente l'Afrique divisée en petits morceaux de terres par les colonisateurs<sup>3</sup>. En effet, pour rappel, la conférence de Berlin (1884-1885) décida du partage de l'Afrique entre les grandes puissances européennes. Cette réalité est peinte par une carte qui nous présente aussi le parcours de trois grands explorateurs en l'occurrence Samuel Baker, David Livingstone et Henry Stanley. Les manuels de la collection Horizontes dépeignent aussi l'actualité de l'Afrique.

- **L'actualité de l'Afrique : une prédominance des guerres civiles**

La quasi-totalité des pays africains a connu la guerre civile et continue de souffrir des âffres de la guerre : *« depuis 1970 se sont passées plus de 30 guerres en Afrique, l'immense*

---

<sup>1</sup> Dongala Emmanuel, El fuego de los orígenes, ed. Del Bronce, 1996, l'auteur témoigne que *« Somos los jefes, somos hermosos, inteligentes, Dios nos ha enviado para civilizaros, vosotros sois negros, del color del demonio, de la noche, del servidor, sois esclavos, macacos.»* in *Horizontes terminales*, p. 38.

<sup>2</sup> Dongala Emmanuel, El fuego de los orígenes, ed. Del Bronce, 1996, le narrateur explique que *« Al no poder estar en todas partes a la vez, para consolidar su poder y seguir conquistando otras tierras, cambiaron de estrategia [...] reclutaron gente en las etnias que habían sometido [...] les dieron fusiles, galones, les enseñaron a mantenerse firmes ante la bandera. Luego les repitieron mil y dos veces estáis aquí habéis sido elegidos porque tenéis suerte sois un poco más civilizados que los demás de modo que no os perdéis este privilegio vamos a enviaros a meter en cintura a esos macacos que se ocultan en la selva [...] id a los poblados atrapad a los que se resistan y a los perezosos que no quieren recoger caucho hacedles prisioneros azotadles hasta que el poblado pague el impuesto»* in *Ibidem*.

<sup>3</sup> "Africa del siglo XIX<sup>eme</sup> al siglo XX<sup>eme</sup>" in *Op. cit*, p. 30.

majorité de celles-ci ont leur origine à l'intérieur des Etats »<sup>1</sup>. Les causes de ces différentes guerres sont exposées dans un article de presse:

*« Oui en Sierra Léone et en Angola, la contrebande de diamants est à l'origine de la guerre, au Congo, l'une des causes du conflit [...] est un précieux métal, le coltan [...] l'ONU n'hésite pas à affirmer que ce minéral stratégique pour les nouvelles technologies finance la guerre et en est l'une des causes »*<sup>2</sup>.

Un autre document confirme les causes des conflits en Afrique:

*« Les racines des conflits des Républiques du Congo, de l'Angola, de la Sierra Léone, du Soudan ou du Burundi se trouvent dans la lutte pour le contrôle des matières premières africaines [...] dans l'actualité, les pays comme le Zimbabwe, l'Uganda et le Ruanda sont devenus des exportateurs de diamants qu'ils ne produisent pas, si non qu'ils font partie de la spoliation à laquelle est soumise la République du Congo »*<sup>3</sup>.

- **Importance de la femme africaine**

En outre, les manuels *Horizontes* font un clin d'œil à la femme africaine. *Horizontes seconde* exprime le point de vue de l'homme sur les droits et devoirs de la femme : *« pour l'africain la femme n'a besoin de plus de connaissances que de prendre soin du foyer. »*<sup>4</sup> Ils montrent aussi le rôle si important de la femme dans l'économie: *«Elles sont la moitié de la population et jouent un rôle primordial dans l'économie, bien qu'elles n'apparaissent pas dans les statistiques »*<sup>5</sup>.

Ces manuels présente aussi l'importance de la femme dans la société: *«la femme est le cerveau de l'humanité; sans la femme il ne peut y avoir de société qui fonctionne de manière*

---

<sup>1</sup> Juan Ignacio Cortés, *Mundo Negro*, novembre de 2001, *« desde 1970 se han librado más de 30 guerras en África, la inmensa mayoría han tenido su origen en el interior de los Estados. »* in *Horizontes terminales*, pp. 96-97.

<sup>2</sup> Ramón Lobo, "El País", domingo 2 de septiembre de 2001, l'auteur affirme que *« Si en Sierra Leona y Angola, el contrabando de diamantes es el origen de la guerra, en el Congo, una de las causas del conflicto [...] es un valioso metal, el coltan [...] la ONU no duda en afirmar que este mineral estratégico para las nuevas tecnologías financia la guerra y es una sus causas »* in *Horizontes terminales*, p. 80.

<sup>3</sup> Donato Ndongo-Bidyogo, "Muy especial", marzo/ abril 2000, l'auteur explique *« Las raíces de los conflictos de República del Congo, Angola, Sierra Leona, Sudan o Burundi se halla en la pugna por el control de las materias primas africanas [...] en la actualidad, países como Zimbabwe, Uganda y Ruanda se han convertido en exportadores de diamantes que no producen, sino que forman parte del expolio a que está sometida la República del Congo »* in *Op.cit.*, p. 79.

<sup>4</sup> Monserrat Rope Ganet, *New Bill*, n 38, marzo, 1993, *«Para el hombre africano la mujer no necesita más saberes que los cuidados de su hogar »* in *Horizontes seconde*, p. 23.

<sup>5</sup> "La Gran Invisible", *Muy Especial*, marzo-abril de 2000, *«Son más de la mitad de la población y juegan un papel primordial en la economía, aunque no aparecen en las estadísticas »* in *Horizontes premières*, p. 114.

*équilibrée*»<sup>1</sup>. Considérant cette grande importance de la femme, de nombreuses actions sont mises en place : « *mondialement, des centres de formation sont créés pour la femme, ainsi elle pourra avoir un même niveau que l'homme* »<sup>2</sup>. Pour lui permettre d'avoir du respect et une certaine indépendance et par ricochet participer au développement de l'humanité : « *de cette manière elle ne dépendra pas de lui, elle ne sera pas sa concubine et pourra travailler pour le progrès de l'humanité; elle respectera et sera respectée, elle aura un meilleur environnement pour s'occuper du bien-être de ses enfants* »<sup>3</sup>.

- **Un grand homme d'Afrique du XX<sup>ème</sup> siècle : Nelson Mandela**

Différents articles de presse et une chronologie informent l'apprenant sur les étapes de la vie de cet homme. La chronologie nous indique sa date de naissance et toutes ses activités politiques: « *18 juillet 1918 est né Rolihlahla Mandela à Qunu ; 1942 il rentre au Congrès National Africain ; 1991 il est élu président du C.N.A [...] 10 mai 1994 il devient président de l'Afrique du Sud* »<sup>4</sup>. Nous avons aussi l'origine de son nom: « *Le premier jour de classe, son institutrice, madame Mdingue donne à chacun des enfants un prénom anglais. Rolihlahla reçut le prénom de Nelson. Il ne sut jamais pourquoi. Mais il savait le sens de son nom africain: celui qui créé les problèmes* »<sup>5</sup>.

Intitulé *Encuentro con Nelson Mandela*, ce texte permet d'instruire aussi bien l'apprenant que l'enseignant sur l'Afrique du Sud : « *Qunu est un village de femmes et d'enfants. Les hommes doivent aller travailler presque toute l'année dans les exploitations agricoles lointaines ou dans les mines d'or à Johannesburg* »<sup>6</sup>, et sur l'importance de cet homme pour son pays et pour l'Afrique toute entière : « *il a une grandeur mais il est à la fois*

---

<sup>1</sup> Monserrat Rope Ganet, *New Bill*, n 38, marzo, 1993, «*la mujer es el cerebro de la humanidad; sin la mujer no puede haber sociedad que funcione equilibradamente*» in *Horizontes seconde*, p. 23.

<sup>2</sup> Monserrat Rope Ganet, *New Bill*, n 38, marzo, 1993, «*mundialmente se van creando centros de formación para la mujer, así podrá tener el mismo nivel que el hombre* » in *Horizontes seconde*, p. 23.

<sup>3</sup> Monserrat Rope Ganet, *New Bill*, n 38, marzo, 1993, «*de esa forma no dependerá de él, no será su manceba y podrá trabajar por el progreso de la humanidad; respetará y será respetada, tendrá mejor ambiente para cuidar del bienestar de sus hijos*» in *Horizontes seconde*, p. 23.

<sup>4</sup> "Cronología" «*18 de julio de 1918 nace Rolihlahla Mandela en Qunu ; 1942 ingresa al Congreso Nacional Africano 1991 elegido presidente del C.N.A [...] 10 de mayo de 1994 presidente de Sudáfrica.*» in *Horizontes seconde*, p. 17.

<sup>5</sup> "Encuentro con Nelson Mandela", Geocities, viernes 11 de enero, «*El primer día de clase, su maestra, la señora Mdingue le dio a cada uno de los chicos un nombre inglés. A Rolihlahla le toco el nombre Nelson. Nunca supo por qué. Pero lo que sí sabía era el significado de su nombre africano: el que crea problemas*» in *Horizontes seconde*, p. 16.

<sup>6</sup> "Encuentro con Nelson Mandela", Geocities, viernes 11 de enero, «*Qunu era un pueblo de mujeres y niños. Los hombres debían ir a trabajar casi todo el año en granjas remotas o en las minas de oro en Johannesburgo*» in *Horizontes seconde*, p. 16.

*simple et humble. Il est important d'être un symbole pour les autres.»*<sup>1</sup> Lui-même affirme en substance: « *Moi j'ai lutté contre la domination blanche et j'ai lutté contre la domination noir. J'ai épousé l'idéal d'une société libre et démocratique en laquelle toutes les personnes vivent ensemble et en harmonie avec l'égalité en toutes opportunités* »<sup>2</sup>. Il résume ainsi en quoi à consisté sa lutte. Par ailleurs, les manuels de la collection Horizontes ouvrent aussi une lucarne :

- **La culture africaine**

Dans cette lucarne, les manuels *Horizontes* présentent d'une part la pluralité des langues africaines et d'autre part les traditions africaines. La pluralité des langues africaines est une richesse pour le continent et ses habitants: « *le continent africain est celui qui compte le plus de langues sur la terre : on calcule environs mille cinq cents langues et dialectes* »<sup>3</sup>. Cette pluralité semblerait porter préjudice ou être une entorse à l'apprentissage de la langue espagnole selon certaines recherches. Par contre, d'autres conseillent vivement une revalorisation des langues ivoiriennes : « *la langue maternelle a une importance traditionnelle et est la base de notre formation culturelle* »<sup>4</sup>.

Les travaux d'Hervé Koffi suggèrent aussi une autre appréciation des langues ivoiriennes dans l'objectif d'un meilleur apprentissage de l'espagnol<sup>5</sup>. Il faut noter qu'en Afrique les trois grandes langues les plus parlées sont le swahili, l'Haoussa et le Peuhl. L'Haoussa est une langue de la branche Tchadique de la famille Afro-asiatique et l'une des principales langues commerciales de l'Afrique de l'Ouest. Elle est parlée par environ 50 millions de personnes au Nigéria, Cameroun, Niger, Ghana, Soudan, Bénin, Burkina Faso et au Togo. Quant au Peuhl, c'est une des langues de l'Afrique occidentale, parlée par les peuples *fulbe* et *fulani* du Sénégal, de la Mauritanie, de la Gambie, de la Guinée, du Cameroun, du Niger, du Burkina Faso, du Nigéria, de la Sierra Léone et du Soudan.

---

<sup>1</sup>"Mandela visto por su esposa Craca Machel", Clarin del 27 de marzo de 1998, « *Tiene grandeza pero es simple y humilde a la vez. Es importante ser un símbolo para los demás* » in *Horizontes seconde*, p .16.

<sup>2</sup>"Encuentro con Nelson Mandela", Geocities, viernes 11 de enero, « *Yo he luchado contra la dominación blanca y he luchado contra la dominación negra. Abraza el ideal de una sociedad libre y democrática en la que todas las personas viven juntas en armonía y con igualdad de oportunidades*» in *Horizontes seconde*, p .17.

<sup>3</sup> Veronica Pereira et Luis Maria Mora, Literaturas africanas, DR, « *El continente africano es el que cuenta con más lenguas de la tierra se calcula alrededor de mil quinientos idiomas y dialectos* » in *Horizontes troisième*, p. 41.

<sup>4</sup> Africa 2000, Centro Cultural Hispano-Guineano, Malabo, « *La lengua materna tiene importancia tradicional y es la base de nuestra formación cultural*» in *Horizontes troisième*, p. 40.

<sup>5</sup> Koffi, Konan Hervé (2009). *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como lengua extranjera*. Granada: Universidad de Granada.

La troisième langue, le Swahili est au 7<sup>ème</sup> rang des langues les plus parlées dans le monde avec entre 45 et 100 millions de personnes qui l'utilisent comme langue première ou seconde. Le swahili qui signifie "la côte" est d'abord la langue maternelle des gens qui habitent la côte d'Afrique de l'Est, qui s'étend du Sud de la Somalie au Nord du Mozambique, en passant par les îles de Pate, Lamu, Pemba, Zanzibar et Mafia. De l'Est à l'Ouest, l'aire d'influence du swahili s'étend de la Tanzanie et du Kenya à l'intérieur du Congo (ex-Zaïre), jusqu'à l'Ouganda, au Burundi, au Rwanda, à la Zambie et au Malawi.

Quant aux traditions africaines, la collection Horizontes présente les mariages traditionnels et les rites initiatiques en Afrique en général et en particulier en Côte d'Ivoire dans le groupe senoufo. L'un des aspects de la culture sénoufo<sup>1</sup> est traduit par le texte *Iniciación al Poro*<sup>2</sup>. C'est un dialogue dans lequel un grand-père explique à son petit-fils les différentes étapes de l'initiation du poro :

*« Demain commencera l'initiation au poro. Vous devez rester dans la forêt de kataha pendant sept ans. A votre retour vous aurez de nouveaux noms qui correspondra à la classe sociale de votre famille [...] au pays senoufo il ne suffit pas de porter des pantalons et porter une barbe pour être un homme. C'est seulement quand tu sors de la forêt que tu peux jouir entièrement de ta citoyenneté »<sup>3</sup>.*

En résumé, c'est une école d'initiation aux choses de la vie qui ne concerne que les jeunes garçons. En réalité le *poro* est défini par le grand-père en ces termes :

*« Le Poro c'est quelque chose de sacrée. L'enseignement que l'on vous donnera sera à la fois théorique et pratique. Les étapes sont les suivantes, premièrement la religion, la magie, les traditions totémiques et historiques. Plus tard les lois habituelles et l'attitude que vous devez avoir envers les membres de la collectivité, les vieux, les aînés et les femmes. Et enfin la partie technique embrasse l'agriculture, la chasse et la pêche. A la fin vous serez de vrais hommes au service du village pour toute la vie »<sup>4</sup>.*

---

<sup>1</sup>Senoufo : grand groupe linguistique au Centre et au Nord de la Côte d'Ivoire au sein duquel on retrouve plusieurs langues dont le Tagbana, le Nafaran, le Tiémbara, le Kouflo, le Gnarafo, le palaga, le Djimini, etc.

<sup>2</sup>"Iniciación al Poro" in *Horizontes Troisième*, p. 82.

<sup>3</sup>"Iniciación al Poro" «*Mañana empezará la iniciación al poro. Tendréis que permanecer en el bosque de kataha siete años. Al regresar tendréis nuevos nombres que correspondan a la clase social de vuestra familia [...] en el país senoufo no basta con llevar pantalones y barba para ser un hombre. Solo cuando salgas del bosque gozarás de tu ciudadanía entera* » in *Horizontes Troisième*, p. 82.

<sup>4</sup> Iniciación al Poro" «*El poro es algo sagrado. La enseñanza que se os dará será a la vez teórica y práctica. Las etapas son las siguientes, primero la religión, la magia, las tradiciones totémicas e históricas. Luego las leyes consuetudinarias y la actitud que cabe tener respecto a los miembros de la colectividad, ancianos, mayores,*

Le document qui instruit sur le mariage en Côte d'Ivoire présente les festivités d'un mariage chez les senoufos. Le récit s'attarde sur les danses exécutées par les parents et amis des mariés :

*« Les musiciens se sont installés dans un coin de la cour. À leur côté quelques femmes chantent et battent les mains, bougeant leur corps selon le rythme. D'un coup l'une se détache du groupe et va danser. Au début avec grâce, doublant d'ardeur et peu à peu le rythme s'accélérait elle se met à sauter et à gesticuler »<sup>1</sup>.*

A la fin du récit, l'auteur revient sur le mariage pour souligner la durée des festivités et la dernière étape du mariage soit dit en passant la plus importante pour les fiancés : *« plus tard dans la nuit, après le diner, on accompagne la fiancée chez son fiancé. Là-bas ils continueront de danser jusqu'à une heure très avancée de la nuit. Ainsi durera la cérémonie pendant une semaine »<sup>2</sup>.*

Un autre récit de mariage dans une tribu d'Afrique (le peuple fang en Guinée Equatoriale) est relaté dans les manuels *Horizontes*. Ce récit s'attarde sur la cérémonie traditionnelle du mariage:

*« Nous ne nous résignons pas à ce que tu t'en ailles ainsi, comme un quelconque objet sans valeur au milieu d'eux, c'est le motif pour lequel nous leur avons demandé une grande somme pour la dot. Maintenant, comme nous ne pouvons le décider sans savoir ton opinion, nous t'avons appelée pour que, si tu es disposée à t'unir à cette tribu en qualité d'épouse, tu prennes la dot et la remette à ton frère pour que ce soit lui qui à son tour me la remette »<sup>3</sup>.*

---

*mujeres. Y por fin la parte técnica que abarca agricultura, caza y pesca. Al final seréis hombres de verdad al servicio del pueblo para toda la vida. » in *Ibídem*.*

<sup>1</sup>"Casamiento en un pueblo senoufo", DR, « Los músicos se han instalado en un rincón del patio. A su lado algunas mujeres están cantando y dando palmas, moviéndose con el ritmo. De repente una se destaca del grupo y sale a bailar. Primero con gracias, doblándose con caña y poco a poco llevada por el ritmo que va acelerando se pone a saltar y gesticular » in *Horizontes Troisième*, p.80.

<sup>2</sup>"Casamiento en un pueblo senoufo", DR, « Luego por la noche, después de la cena, acompaña a la novia hasta la casa de novio. Allí siguen bailando hasta una hora muy avanzada de la noche. Así durara la ceremonia una semana entera » *Ibídem*.

<sup>3</sup>Maria Nsue Angue, *Ekomo*, UNED, 1986, « No nos hemos resignado a que te marches así, como un algo, un objeto sin valor entre suyos, motivo por el que le hemos pedido una gran suma en concepto de dote. Ahora, como no podemos decidirlo sin saber tu opinión, te hemos llamado para que, si estas dispuesta a unirse a esa tribu en calidad de esposa, cojas la dote y se la entregues a tu hermano para que sea a la vez quien me la entregue » in *Horizontes terminales*, p. 24.

Par ailleurs, dans la collection des manuels *Horizontes*, un récit présente la fête des ignames dans un village agni (Moassué): « *aujourd'hui est un jour très important pour le village de Moassué c'est la traditionnelle grande fête de l'igname* »<sup>1</sup>.

Situés à l'Est de la Côte d'Ivoire le peuple agni fait partie du groupe akan. Hormis les agnis, certains peuples pratiquent aussi cette fête en l'occurrence les baoulés, les abidjis et les yacoubas. La fête des ignames permet de dire merci aux esprits et aux ancêtres pour la bonne récolte: « *un vieux invoque les mânes des ancêtres, les hommes se réunissent pour sacrifier des animaux, et ainsi remercier les esprits de la terre pour sa protection et l'abondance de la récolte* »<sup>2</sup>. C'est une cérémonie de réjouissances qui est composée de sacrifice d'animaux, de repas et de danses :

*« Ensuite résonnaient les tam-tams parleurs et commence la fête. Après le repas accompagné de vin de palme, avec la chaleur et la musique, tous sont très excités. Les enfants dansent sur la place public [...] certaines femmes chantent des chansons traditionnelles, le vacarme grandit, les xylophones et les tambours résonnent au milieu des cris et des rires »*<sup>3</sup>.

Ce même document fait référence au tam-tam parleur, un grand icône de la culture akan: « *le tam-tam parleur continue de résonner et continuera de résonner jusqu'à la tombée de la nuit* »<sup>4</sup>. Aussi, retrouve-t-on des textes sur la religion catholique pratiquée par les Africains. En effet, le texte met en relief le syncrétisme religieux en Afrique précisément le mélange des coutumes et des considérations africaines dans la pratique du catholicisme :

*« On aurait couronné le clocher avec une croix noire, quelques femmes considéraient ceci capable de choses surnaturelles [...] beaucoup de gens croyait que tous ces morts et ces malheurs étaient liés, parce qu'un grand édifice exige toujours une offrande de sang avant son inauguration. On n'avait immolé aucun taureau ni en l'honneur de l'église ni en celui du clocher, pour cela, il se racontait, que celle-ci avait décidé de faire ses propres sacrifices »*<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Tam-tam, « *Hoy es un día importantísimo para el pueblo de Moassué es la gran fiesta tradicional de la ñame* » in *Horizontes* quatrième, p. 82.

<sup>2</sup> Tam-tam, « *El anciano invoca a las almas de los antepasados los hombres se reúnen para sacrificar animales, y así agradecer a los espíritus de la tierra su protección y la buena cosecha.* » in *Horizontes* quatrième, p. 82.

<sup>3</sup> Tam-tam, « *Entonces retumban los tam-tames habladores y empieza la fiesta. Después de comer, con el vino de palmera, el calor y la música, todos están animadísimo. Los niños bailan en el centro de la plaza [...] algunas mujeres cantan canciones tradicionales, crece el alboroto, suenan los xilófonos y los tambores en medio de los gritos y las risa* » in *Horizontes* quatrième, p. 82.

<sup>4</sup> Tam-tam, « *El tam-tam hablador sigue resonando y seguirá retumbando hasta el anochecer* » in *Horizontes* quatrième, p. 82.

<sup>5</sup> Moises Isegawa, *Crónicas abisinias*, Ediciones B.S.A 2000 « *Hubiera coronado el campanario con una cruz negra, algunas mujeres consideraban esto capaz de cosas sobrenaturales [...] la mayoría de la gente creía que*



La présence de l’Afrique dans les manuels de la collection Horizontes c’est aussi la littérature africaine à travers ses auteurs et ses genres littéraires.

- **Littérature africaine**

Une part belle est faite aux auteurs africains non pas seulement ceux de la Guinée équatoriale pays dont la langue nationale est l’espagnol : «*parce que la Guinée Equatoriale appartient à l’ensemble des pays hispanophones*»<sup>1</sup> entre autre Maria Nsue Angue, Raquel Llombe, Donato Ndong-Bidyogo mais aussi ceux des différents pays africains. Nous avons l’ivoirien Blaise Amoa, le congolais Emmanuel Dongola, le nigérian Ben Okri, la nigériane Buchi Emecheta et l’ougandais-néerlandais Moses Isegwa Arthur Pestana dit Pepetela écrivain angolais de langue portugaise.

Cependant, une question se pose pourquoi incorporer aux manuels des textes d’auteurs non hispanophones ? Ces textes des manuels sont des extraits des versions espagnoles<sup>2</sup>. Toute traduction n’étant pas toujours fidèle à l’œuvre original, (traduire c’est trahir), nous pouvons concevoir que ces versions espagnoles ne respectent pas toujours l’esprit et la lettre des œuvres originales.

Quelle valeur pour des textes qui au départ ne sont pas conçus en langue espagnole ? Les auteurs de la collection Horizontes voient en ces textes la valorisation de la culture africaine et les représentations « africaines » des pays hispaniques

- **Une invitation touristique**

Les manuels *Horizontes* à travers de l’iconographie et des documents textes invitent et proposent des visites (voyages)<sup>3</sup>. Les photographies du Mali, du Mozambique et de la Zambie présentent la beauté des ces différents pays.

---

*todas aquellas muertas y desgracias estaban relacionadas, porque un edificio grande siempre exigía una ofrenda de sangre antes su inauguración. No se había inmolado a ningún toro en honor de la iglesia ni del campanario, por lo que, se decía, aquella había decidido llevar a cabo sus propios sacrificios*» in *Horizontes terminales*, p. 10.

<sup>1</sup> Africa 2000, Centro Cultural Hispano-Guineano, Malabo «*Porque Guinea ecuatorial pertenece al conjunto de países hispanohablantes*» in *Horizontes troisième*, p. 40.

<sup>2</sup> Buchi Emecheta, *Kehinde*, ediciones del Bonce/ Emmanuel Dongola, *El fuego de las orígenes*, capítulo primero, ed. Del Bronce 1996/ Maria Nsue Angue, *Ekomo*, UNED, 1986.

<sup>3</sup>Renaudau /Hoa Qui, "Mali Djene" et B. Vikander /Cosmos, "Zambia" in *Horizontes premières*, p. 104; G. Ccozzi/ Ana, "Mozambique Maputo" in *Op.cit*, p. 105.

Pour le Mali, l'image représente la ville de Djenné inscrite au patrimoine mondial à l'UNESCO. Sur cette photo, nous observons un marché à ciel ouvert et une grande mosquée. Cette mosquée est l'une des fiertés de la ville et du Mali. En effet, vers 1380, le roi de Djenné se convertit à l'islam. Il détruit son palais et y fait construire à la place une grande mosquée. Elle sera détruite et reconstruite puis reconstruite identique à la première c'est-à-dire celle du roi Koi Komboro.

Quant au Mozambique, c'est Maputo la capitale et l'une grande ville d'Afrique australe qui est représentée. Les changements politiques ont fait passer Maputo successivement de capitale de la colonie portugaise du Mozambique à capitale de la province portugaise du Mozambique en 1951 et finalement capitale du pays à son indépendance en 1975.

Pour la Zambie, c'est une photo des chutes Victoria. Les chutes Victoria sont l'une des plus spectaculaires chutes d'eau du monde. Elles sont sur le fleuve Zambèze, qui constitue à cet endroit la frontière entre la Zambie et le Zimbabwe. Elles donnent un spectacle particulièrement parce qu'elles se jettent dans une longue faille du plateau pour s'échapper par un étroit canyon. Elles peuvent ainsi être vues de face à une distance d'une centaine de mètres seulement. Elles sont inscrites au patrimoine mondial de l'UNESCO depuis 1989.

Les textes accompagnant l'iconographie expliquent comment s'y rendre, ils donnent aussi des conseils aux éventuels touristes et enfin leur donnent des informations sur les repas « *les plats les plus habituels sont le riz et le millet. Il y a du bon poisson et de la viande de mouton* »<sup>1</sup>. Pour le Mali, en Zambie, les touristes ont l'occasion de déguster « *la viande d'antilope, les plats de maïs avec la viande et du poulet, de la viande à la braise et différents plats de poisson* »<sup>2</sup> et au Mozambique on peut apprécier « *du riz avec matapa (une sauce à base d'arachide et des feuilles de manioc), du riz avec du poisson, wusa (papilla de maíz), du poisson à l'épée* »<sup>3</sup>, les langues officielles de ces pays la langue française pour le Mali, la langue anglaise pour la Zambie et la langue portugaise pour le Mozambique ; et les éventuels achats « *tu peux acquérir des sculptures, des masques, et des statues de bois, tissus, des paniers et des articles*

---

<sup>1</sup> "ten en cuenta" « *los platos más habituales son con arroz y mijo. Hay buen pescado y carne de cordero.* » in *Op.cit.*, p. 104.

<sup>2</sup> "ten en cuenta" « *la carne de antilope, platos de maíz con carne y pollo, carnes a la brasa y diversos platos de pescado* » in *Op.cit.*, p. 104.

<sup>3</sup> "ten en cuenta" apprécier « *arroz con matapa (salsa de cacahuete y hojas de mandioca), arroz con pescado, wusa (papilla de maíz), pez espada.* » in *Op.cit.*, p. 105.

en cuir »<sup>1</sup> au Mozambique, au Mali « *tu pourras acquérir des masques, des objets en argent, des tissus teints, des dagues touareg* »<sup>2</sup> et en Zambie « *tu peux acheter des sculptures en bois, des tambours, vannerie, des masques et des articles de cuivre* »<sup>3</sup>.

- **Les nouvelles technologies de communication : moyen de développement pour les pays africains**

Dans les manuels *Horizontes*, les nouvelles technologies de communication en l'occurrence les téléphones portables sont un moyen de développement en Afrique. Considéré comme « *l'étoile indiscutable de la société de l'information* »<sup>4</sup> le téléphone portable est multifonctionnel. Il permet aux « *groupes d'agriculteurs des zones de Côte d'Ivoire de suivre heure par heure les fluctuations des prix de café et de cacao* »<sup>5</sup>. Le téléphone portable permet aussi d'avoir de la transparence dans les élections africaines dont celles du Sénégal en l'an 2000 *au cours des présidentielles de 2000 au Sénégal, le téléphone cellulaire a obligé les candidats en lice à respecter les résultats* »<sup>6</sup>. Le téléphone portable est encore un moyen de développement et une source de bien-être matériel « *la vie de Fatima a changé depuis qu'elle a acheté un téléphone mobile [...] le mobile non seulement a permis à des personnes comme Fatema de vivre mieux, sinon il a sorti des peuples de l'isolement* »<sup>7</sup>. Nous avons aussi dans les manuels *Horizontes* :

- **L'Afrique et son environnement politique**

Une chronologie nous instruit d'une part sur la naissance de l'O.U.A. « *23 mai 1963 signature de la lettre qui lui donnait naissance* »<sup>8</sup> et les différentes activités menées « *1964-*

---

<sup>1</sup> "ten en cuenta" « *puedes adquirir tallas, máscaras, y estatuas de madera telas cestas y artículos de cuero* » in *Op.cit*, p. 105.

<sup>2</sup> "ten en cuenta" « *podrás adquirir máscaras, objetos de plata, telas teñidas, dagas tuareg* » in *Op.cit*, p. 104.

<sup>3</sup> "ten en cuenta" « *puedes comprar tallas de maderas, tambores, cestería, máscaras y artículos de cobre.* » in *Op.cit*, p. 104.

<sup>4</sup> Asbel Lopez, *Correo de la Unesco*, Julio/ Agosto de 2000 « *estrella indiscutible de la sociedad de la información* » in *Horizontes premières*, p. 54.

<sup>5</sup> « *grupos de agricultores de las zonas apartadas de Côte d'Ivoire seguir hora a hora las fluctuaciones de los precios del café y del cacao.* » in *Ibidem*.

<sup>6</sup> Abou Abel, *Correo de la Unesco*, Julio/ Agosto de 2000, « *en las presidenciales del 2000 en Senegal, el teléfono celular obligo a los candidatos en liza a respetar los resultados.* » in *Horizontes premières*, p. 54.

<sup>7</sup> Farid Ahmed, *Correo de la Unesco*, Julio/ Agosto de 2000 « *la vida de Fatema cambio desde que compro un teléfono móvil (...) el móvil no solo ha permitido que personas como Fatema vivan mejor, sino ha sacado del aislamiento a pueblos.* » in *Horizontes premières*, p. 54.

<sup>8</sup> De la OUA a la UA, « *23 de mayo de 1963 firma de la carta que le daba nacimiento* » in *Horizontes terminales*, p. 91.

*1980 période de négociations et de création de comités, 1972 comités d'experts pour élaborer un projet de coopération interafricaine; 1973 comites pour négociations avec la CEE, lettre des droits de l'homme en Afrique »<sup>1</sup>. D'autre part, elle donne des informations sur la nouvelle organisation qui naît des cendres de l'O.U.A. « juillet 2000 le sommet de Lomé et naissance l'U.A. »<sup>2</sup> ainsi que ses objectifs: « création d'un parlement africain; un accord continental en Défense; Affaires Extérieures et Economie; la lutte contre la faim; le respect de la souveraineté de chaque Etat »<sup>3</sup>.*

En somme, l'Afrique dans les manuels *Horizontes*, c'est l'Afrique dans les relations internationales, l'Afrique émancipée, en voie de développement pauvre, riche de personnes dignes et de matières premières du sol et du sous-sol. C'est aussi une culture africaine riche et variée.

Au terme de cette description de la répartition des textes et de l'iconographie, nous remarquons que l'inégale répartition des textes et des iconographies est un caractère commun aux manuels supports de l'enseignement de l'espagnol. Présente dans les manuels écrits par les français, cette inégalité persiste dans les manuels de la collection *Horizontes*. Par ailleurs, l'absence de l'Afrique a été corrigée dans ces nouveaux manuels, ce qui semblerait être la cause de la réduction du nombre de textes et des iconographies d'origine hispano-américaine et/ou se référant aux réalités de cette partie du continent. Quelles sont les répercussions immédiates de cette répartition sur les acteurs ?

### III- LES REPERCUSSIONS DE LA REPARTITION DES TEXTES ET DES IMAGES SUR LES ACTEURS DU SYSTEME

Nous observons une répartition inégale qui se retrouve, persiste et demeure dans tous les manuels scolaires d'espagnol. Celle-ci a des répercussions plus ou moins sensibles sur les acteurs de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue espagnole. Ces répercussions se présentent sous trois angles. Nous étudierons successivement l'intérêt accordé à l'Espagne et à

---

<sup>1</sup>« 1964-1980 periodo de negociaciones y de creación comités, 1972 comités de expertos para elaborar un proyecto de cooperación interafricana; 1973 comites para negociaciones con la CEE, carta de derechos humanos en África.» in *Ibidem*.

<sup>2</sup> De la OUA a la UA « julio 2000 cumbre de Lomé nace la U.A. » in *Horizontes terminales*, p. 91.

<sup>3</sup> De la OUA a la UA « creación de un parlamento africano; acuerdo continental en Defensa; Asuntos Exteriores y Economía; lucha contra el hambre; respeto a la soberanía de cada estado.» in *Horizontes terminales*, p. 91.

sa langue, l'Espagne mieux connue que les pays hispano-américains par les enseignants d'abord et ensuite par les apprenants.

## 1- L'intérêt pour l'Espagne et pour sa langue dans les contenus d'enseignement

L'Espagne est la mère patrie de la langue tandis que les pays hispano-américains l'ont reçue en héritage tout comme la religion catholique<sup>1</sup>. L'Espagne mérite donc une attention particulière. Une attention qui se justifie dans les circulaires de rentrées scolaires pour le programme des classes de terminales<sup>2</sup>. Ces circulaires informent les Unités Pédagogiques (UP) ou les Conseils d'Enseignement (CE) sur les textes à étudier en classe de terminale. Sur un total de huit textes à étudier, trois doivent obligatoirement présenter les réalités sociopolitiques et culturelles de l'Espagne tandis que pour l'Amérique hispanique il n'y a en que deux. L'inspecteur Melles soutient que cette répartition est due au fait qu'on accorde plus d'importance à l'Espagne mère patrie de la langue<sup>3</sup>.

## 2- L'Espagne mieux connue que l'Amérique hispanique par les enseignants du secondaire

Les enseignants ivoiriens connaissent mieux en majorité l'Espagne que l'Amérique hispanique pour de multiples raisons, entre autres l'insuffisance de relations diplomatiques entre la Côte d'Ivoire et les pays d'Amérique hispaniques d'une part et d'autre part l'éloignement de ces pays au plan géographique. L'Espagne est plus proche de la Côte d'Ivoire que l'Amérique hispanique tant sur le plan géographique que sur le plan diplomatique.

Au plan diplomatique, l'Espagne entretient des relations bilatérales avec la Côte d'Ivoire. Plusieurs actes de coopération entre la Côte d'Ivoire et l'Espagne, connaissent un regain de vitalité. Dans le domaine social, la santé et l'éducation sont une priorité. Toutes les entreprises menées par l'Espagne sont traduites par l'ancien ambassadeur d'Espagne en Côte d'Ivoire, son excellence Maria Boceta Ostos. En effet, lors de la sixième édition de l'exposition espagnole en 1998, elle affirme que :

*« Il existe plusieurs actes de coopération entre la Côte d'Ivoire et l'Espagne qui ont été renforcés dans les deux dernières années : le*

---

<sup>1</sup> Avant l'arrivée des Espagnols, les peuples d'Amérique du Sud étaient polythéistes. Ils adoraient plusieurs dieux dont le dieu Soleil au Pérou. Voir Djè Ana Maria, *L'Eglise catholique du Pérou : des origines à nos jours*, mémoire de Maîtrise, Université de Cocody-Abidjan, 2003.

<sup>2</sup> Voir annexe XII, p.387.

<sup>3</sup> Interview avec M. Melles Aimé Isidore inspecteur d'enseignement secondaire.

*politique, l'économique, le commercial et le culturel [...]. Aujourd'hui, l'Espagne est probablement le premier bailleur de fonds dans les domaines de la santé, de l'éducation et des infrastructures. Dans le domaine de la santé, les ambulances de la coopération espagnole sont bien connues dans les zones rurales. A l'hôpital de Bouaké, la clinique ophtalmologique est le premier centre de la sous-région et probablement du continent africain pour le traitement des opérations des yeux. L'institut de cardiologie d'Abidjan pourra pratiquer (...) des opérations à cœur ouvert à une grande échelle. Dans le secteur de l'éducation professionnelle, le centre des arts et des métiers pour la construction à Daoukro et le lycée des métiers de pêche à Grand-Lahou fourniront [...] de nouvelles promotions de jeunes ivoiriens »<sup>1</sup>.*

L'ancien ministre de la jeunesse et de la formation professionnelle Koffi Koffi Lazare renchérit sur cette coopération en révélant que :

*« Depuis le coup d'état de 1999, bien que l'ensemble des pays européens ont maintenu une sorte d'embargo économique, l'Espagne n'a pas interrompue sa coopération. Elle a continué à investir dans notre pays si bien que jusqu'en 2003, près de 70 milliards de francs CFA ont permis de financer divers projets »<sup>2</sup>.*

L'Espagne tente de se faire connaître en Côte d'Ivoire. Chaque année, de 1989 à 1998 cinq expositions par l'Etat espagnol se sont déroulés en Côte d'Ivoire. La dernière, dénommée "Expo Espagne 95" s'est tenue en décembre 1998. A ces différentes expositions, les entreprises espagnoles font connaître les produits aux ivoiriens. L'Espagne a sa représentation diplomatique à Abidjan capitale de la Côte d'Ivoire ainsi qu'un centre culturel qui fait sa promotion et celle de sa langue.

La proximité géographique de l'Espagne avec l'Afrique du Nord et les relations qu'entretiennent les deux pays ont permis à de nombreux étudiants hispanisants et à de futurs enseignants de faire leurs études pour certains, des voyages d'études pour les uns, des voyages touristiques et des séjours linguistiques et de perfectionnement pour d'autres.

Contrairement à l'Espagne, les pays hispano-américains sont plus ou moins inaccessibles aux hispanisants ivoiriens. Pays en voie de développement tout comme la Côte d'Ivoire, les pays de l'Amérique hispanique n'entretiennent pas suffisamment de relations

---

<sup>1</sup> Boceta Ostos María, *Expo Espagne '98*, Abidjan, Ambassade d'Espagne, 1998, p.3.

<sup>2</sup> Extrait du discours du ministre Koffi Koffi Lazare lors de la cérémonie d'adieu de son excellence María Boceta Ostos. L'ambassadeur de l'Espagne quittait définitivement la Côte d'Ivoire après y avoir séjourné pendant huit ans.

diplomatiques avec la Côte d'Ivoire. Avant le coup d'Etat de 1999, seuls Mexique, Cuba et Colombie avaient des ambassades ou consulats en Côte d'Ivoire.

L'insuffisance de relations diplomatiques, l'absence de coopération et l'éloignement du continent américain défavorisent la connaissance de ces pays hispanophones. Un questionnaire adressé aux enseignants nous a permis de dresser le tableau ci-dessous :

**Tableau LIII : connaissance physique de l'Espagne par rapport à l'Amérique hispanique chez les enseignants du secondaire.**

Enseignants	Oui		Non	
Visite en Espagne	10	33%	20	67%
Visite en Amérique hispanique	00	00%	30	100%
Visite du pays hispanophone d'Afrique	00	00%	30	100%

Sur un total de trente (30) enseignants du secondaire interrogé, seul dix (10) se sont rendus en Espagne en y incluant bien sûr ceux qui se sont rendus aux Iles canaries. Cependant, personne n'est allé en Amérique hispanique ni dans le pays hispanophone africain, la Guinée Equatoriale. La connaissance des enseignants ivoiriens de l'Amérique hispanique n'est que livresque. Partant de cet constat, quelle connaissance les apprenants ont du monde hispanique ?

### 3- L'Espagne mieux connue que l'Amérique hispanique par les élèves

Ici, notre préoccupation est l'étude de la connaissance de l'Espagne et de l'Amérique hispanique par les apprenants. A ce propos, une enquête réalisée sur 100 élèves de trois écoles privées nous a permis d'établir les pourcentages suivants.

**Tableau LIV : connaissance physique de l'Espagne et de l'Amérique hispanique des élèves.**

Elèves	Oui		Non	
Apprentissage de la langue espagnole	98	98%	02	02%
Connaissance de l'Espagne	98	98%	02	02%
Connaissance des autres pays de l'Amérique hispanique	44	44%	56	56%

- **Pourquoi apprenez-vous l'espagnol ?**

A cette question, les apprenants ont opté pour plusieurs réponses. Celles-ci sont recueillies exclusivement pour les apprenants hispanisants.

**Tableau LV : les raisons de l'apprentissage de la langue espagnole.**

Elèves	Réponses	Langue facile <sup>1</sup>	Amour <sup>2</sup>	Obligation <sup>3</sup>
	Valeur absolue	33	58	09
	Valeur relative	33%	68%	09%

Les débats-causerie menées avec ces derniers nous a permis d'obtenir d'autres motivations telles que le suivisme<sup>4</sup>. A l'adolescence de nombreux enfants se laissent entrainer dans les goûts, les habitudes et les comportements de leurs camarades.

- **Quelle image avez-vous des pays hispanophones ?**

**Tableau LVI : l'image des pays hispanophones chez les élèves hispanisants du secondaire.**

Elèves	Réponses	Riches	Pauvres	Chrétiens
	Valeur absolue	36	30	34
	Valeur relative	36,73%	30,61%	34,69%

Au regard de ces différents tableaux, nous constatons d'une part le nombre impressionnant d'hispanisants ce qui est une confirmation de l'intérêt que portent les ivoiriens

---

<sup>1</sup> Enseignante dans certains établissements privés, nous avons eu des échanges avec de nombreux élèves sur leurs motivations d'apprentissage de la langue et aussi sur les images qu'ils se font des pays hispanophones. Pour certains la langue espagnole s'apparente au français d'où « la facilité ». De ces confidences, on peut aussi parler des multiples images qu'ils se font des pays hispano-américains.

<sup>2</sup> Des élèves développent une certaine affection envers la langue due aux chansons des "telenovelas".

<sup>3</sup> Certains établissements secondaires imposent les langues vivantes aux élèves : vous êtes dans un Collège d'Enseignement Général, vous devez apprendre l'allemand ou selon le numéro ou la lettre affecté à votre classe lors de votre première inscription dans l'établissement secondaire vous permet d'apprendre l'allemand ou l'espagnol. Aussi certains parents imposent-ils leur idéal à leurs enfants.

<sup>4</sup> Nous entendons par suivisme, le fait que certains élèves apprennent la langue parce que des amis le font.



à cette langue et d'autre part, la meilleure connaissance de l'Espagne par les enseignants et les apprenants en comparaison avec l'Amérique hispanique. On ne pouvait espérer mieux d'autant plus que les enseignants eux-mêmes ne connaissent pas ces pays. Cependant, les raisons de l'apprentissage de la langue sont diverses ; pour certains, c'est une langue "facile" semblable au français. Pour d'autres, c'est par amour et pour les uns ils sont dans l'obligation ou encore ils font du suivisme. Ceux qui l'apprennent par amour sont plus nombreux que ceux qui font du suivisme.

Quant à l'image que ces apprenants ont de ces pays, elle est controversée. Pendant que certains apprenants affirment que les pays hispano-américains sont riches, d'autres soutiennent qu'ils sont pauvres et terroristes<sup>1</sup>. Les uns pensent que ces pays sont chrétiens et ambitieux et les autres les trouvent animistes.

En somme, ces tableaux présentent la réalité des connaissances sur ces pays des hispanisants ivoiriens. Une réalité qui n'est peut-être pas uniquement celle reçue des manuels scolaires d'espagnol. Notons que les apprenants d'une langue étrangère n'abordent pas leur nouveau domaine d'étude exempt de toutes représentations. Leurs savoirs sur la culture de la langue ne se réduisent pas à une page blanche.

---

<sup>1</sup> Cette réponse fait référence aux attentats perpétrés par la branche armée de l'ETA. Les apprenants ont plusieurs représentations des pays hispanophones

Jusqu'à une date récente, les manuels utilisés dans l'enseignement secondaire en Côte d'Ivoire venaient de France. Au fur à mesure que le gouvernement ivoirien décidait des innovations (lois de réforme de l'enseignement) concernant l'éducation, les disciplines, les enseignants et leurs manuels se détachaient de la tutelle française. Par conséquent, l'étude des manuels de l'enseignement en Côte d'Ivoire permet toujours d'observer deux types de manuels.

C'est pourquoi l'étude a d'abord donné une vision panoramique des manuels utilisés dans l'enseignement secondaire. Puis elle s'est penchée spécialement sur la présentation des manuels supports de l'enseignement de l'espagnol. Ces manuels se présentent aussi sous deux identités dont l'une est française et l'autre africaine. Enfin, l'étude s'est attelée à présenter ces manuels ainsi que leurs structures et leurs contenus. Rédigés tous par des professeurs d'université, des professeurs de "terrain", des inspecteurs, les manuels qu'ils soient français ou africains, ont un objectif commun : celui de permettre un apprentissage efficace de langue

espagnole à partir de supports pédagogiques traditionnels (extraits de romans, de poèmes, de chanson, les œuvres d'art et les bandes dessinées).

L'analyse quantitative de la place de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels scolaires d'espagnol en Côte d'Ivoire élaborés en France nous a révélé d'une part l'inégale répartition des textes et de l'iconographie représentant les réalités socioculturelles, économiques et politiques. Et d'autre part, l'absence des réalités socioculturelles, économiques et politiques de l'Afrique. L'analyse quantitative de la place de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels scolaires d'espagnol en Côte d'Ivoire, élaborés en France et d'auteurs français nous révèle d'une part l'inégale répartition des textes et iconographies et d'autre part l'absence de l'Afrique. Certains textes et iconographies reflétant les réalités sociopolitiques et économiques de l'Amérique hispanique sont d'auteurs espagnols. Par conséquent, l'Espagne occupe une grande place dans ces manuels au détriment de l'Amérique hispanique.

En somme la description, l'analyse et le commentaire de la répartition des textes et iconographies des manuels d'auteurs français nous permettent de remarquer deux faits : l'absence de l'Afrique et la grande place accordée à l'Espagne au détriment de l'Amérique hispanique. Qu'en est-il de la répartition des textes et images dans les manuels *Horizontes*?

Quant à l'analyse quantitative de la place de l'Espagne et de l'Amérique hispanique réalisée sur le manuel *Horizontes*, elle présente l'introduction des réalités socioculturelles, économiques et politiques de l'Afrique et l'inégalité de la répartition des textes et des iconographies selon les aires géographiques. Cette inégalité place l'Espagne en pole position.

Au terme de cette même analyse dans les manuels *Horizontes*, nous retrouvons une inégalité dans la répartition des textes et iconographies et l'apparition de textes et iconographies d'auteurs africains et/ou se référant aux réalités sociopolitiques, économiques et culturelles de l'Afrique. Cette inégalité propulse l'Espagne au premier rang quant à la place occupée dans l'ensemble des manuels d'espagnol en Côte d'Ivoire. La conséquence directe de cette situation est la méconnaissance de l'Amérique hispanique pour les enseignants et les apprenants de l'enseignement secondaire.

Par ailleurs, cette inégalité de la répartition a des influences sur les acteurs (enseignants et apprenants) parce qu'elle persiste dans les programmes nationaux. La conséquence de ces

influences est la méconnaissance de l'Amérique hispanique accentuée par l'éloignement du continent américain et la dénaturation de l'espagnol.

Qu'en est-il de l'analyse qualitative de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans ces manuels scolaires d'espagnol ? Quelles sont les représentations et images véhiculées par les manuels supports de l'enseignement de l'espagnol ?

Troisième partie

DES MANUELS ELABORES EN FRANCE  
AUX MANUELS ELABORES EN  
AFRIQUE : LES REPRESENTATIONS DE  
L'ESPAGNE ET DE L'AMERIQUE  
HISPANIQUE

Le système éducatif ivoirien valorise l'enseignement des langues étrangères : l'anglais, l'espagnol, l'allemand, le latin, le portugais, etc. Cette option est une réponse à la politique d'ouverture de la Côte d'Ivoire. Dans tous les lycées et collèges sont donc enseignées les langues étrangères aux élèves. Pour un meilleur apprentissage de la langue espagnole l'un des matériaux indispensable est sans doute le manuel scolaire d'espagnol. Celui-ci doit être adapté et refléter par son contenu le programme en vigueur.

Les manuels d'espagnol utilisés sont en relation avec les contenus de programme. En Côte d'Ivoire, les programmes d'espagnol visent trois objectifs : la découverte de la culture du monde hispanique et de l'Afrique, la compréhension d'un discours oral ou écrit et la production d'un discours dans une langue correcte. Partant de ces objectifs, nous nous interrogeons sur les représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels scolaires d'espagnol.

C'est donc cette préoccupation qui va sous-tendre nos réflexions. Nous nous proposons d'étudier les différentes représentations faites de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels scolaires d'espagnol conçus par les auteurs français d'une part et des auteurs africains d'autre part.

Des manuels d'auteurs français aux manuels africains, les représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique sont-elles différentes? Les visions de l'Espagne et de l'Amérique hispanique faites dans les manuels scolaires d'espagnol en Côte d'Ivoire sont-elles conformes ou différent-elles de la réalité ? Quelles idéologies prétendent-elles véhiculer ? Les représentations sont-elles des vecteurs de stéréotypes ? Les manuels d'apprentissage de la langue espagnole ne peuvent-elles pas éviter les stéréotypes ?

C'est à ces différentes questions qu'il faudra tenter de répondre dans cette partie de l'étude. Primo, seront présentées les représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels français. Seront aussi répertoriées les représentations faites de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels *Horizontes* puis analysées. Ensuite, ces représentations seront analysées à la lumière de la réalité et de l'idéologie des auteurs. Et enfin, nous ferons non seulement une comparaison de ces différentes représentations mais aussi une analyse comparée des manuels français scolaires d'espagnol et ceux des auteurs africains.

# **CHAPITRE I : LES REPRESENTATIONS DE L'ESPAGNE ET DE L'AMERIQUE HISPANIQUE DANS LES MANUELS FRANÇAIS**

Dans ce chapitre, il s'agira de présenter d'une part les différentes représentations faites de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels scolaires d'espagnol élaborés en France par des auteurs français. Cette présentation se fait à partir des textes et des iconographies contenus dans ces manuels. Sous quels aspects se présentent les différentes représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique ? D'autre part, nous analyserons ces représentations par rapport aux objectifs de l'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire.

## **I- LES REPRESENTATIONS DE L'ESPAGNE DANS LES MANUELS FRANÇAIS**

Nous retrouvons dans les manuels d'origine française de nombreuses représentations de l'Espagne. Les plus importantes sont celles que nous allons analyser.

- **Brève présentation géographique**

Des cartes de l'Espagne dans certains manuels français donnent des informations géographiques sur l'Espagne : le relief et le climat<sup>1</sup>. De ces cartes, il faut retenir qu'il existe trois types de climats en Espagne. Le climat méditerranéen, le climat continental et le climat atlantique. Ces cartes nous informent aussi que le relief espagnol est un relief très accidenté. Ce même relief est représenté dans *Cambios premières* et *Cambios terminales*<sup>2</sup>. Avec ces deux cartes identiques, nous constatons que la péninsule ibérique a un relief composé de montagnes, de plateau et de plaine. Un autre aspect du climat espagnol est décrit à travers le texte "*Los calores de agosto*" : la chaleur « *il fait chaud. La Rambla est très animée* »<sup>3</sup>. Avec cette phrase, nous pensons avoir un avertissement toute personne voulant se rendre en Espagne à cette

---

<sup>1</sup> Mapa de España in *Pueblo I*, p.2, Mapa de España in *Pueblo II*, p.2.

<sup>2</sup> Mapa físico de España in *Cambios primeras*, p. 21, Mapa físico de España in *Cambios terminales*, p. 21.

<sup>3</sup>Luis Goytisolo-Gay, *las afueras* «*hace calor. La Rambla está muy animada.*» in *Pueblo I*, p. 29.

période de l'année. L'animation de la "Rambla" serait synonyme de l'arrivée des touristes en vacances.

Une carte administrative de l'Espagne nous donne des informations sur les divisions administratives de l'Espagne<sup>1</sup>. Selon elle, l'Espagne est divisée en dix-sept régions appelées communautés autonomes. Cette carte administrative se retrouve avec plus de précisions dans les autres manuels d'origine française<sup>2</sup>. La légende de deux cartes donne non seulement les limites et les capitales des communautés autonomes mais aussi les limites et les capitales des provinces. Les divisions administratives de l'Espagne nous présentent une Espagne de dix-sept communautés autonomes avec chacune sa capitale et environ trente-cinq provinces. C'est un découpage qui fait suite à la Constitution espagnole de 1978.

Une autre carte situe l'Espagne dans l'Europe et dans le monde<sup>3</sup>. Selon celle-ci, ayant pour frontières naturelles l'Atlantique, la Méditerranée et la mer Cantabrique, l'Espagne est séparée de l'Afrique par le détroit de Gibraltar. Elle a des frontières terrestres avec le Portugal et la France. Avec une autre carte, ce manuel d'origine française nous présente le relief espagnol expliqué par la légende<sup>4</sup>. Nous pouvons lire sur cette carte que le relief en Espagne est composé de plaines, de plateaux et de montagnes.

Des textes édifiants nous donnent des informations plus importantes sur les différentes régions de l'Espagne dont Castilla. La description de Castilla faite par Arturo Barea exprime la beauté de cette région de l'Espagne. L'auteur affirme: *«j'ai toujours eu un plaisir à parcourir les champs solitaires de la Castille [...] ces paysages dévastés sous le soleil de la canicule ont une majesté»*<sup>5</sup>. La suite de la description laisse entrevoir la force inspiratrice de ces lieux: *«ou votre cerveau acquiert toute sa puissance créatrice, parce que là il n'y a rien qui puisse le distraire et votre moi est un "moi" absolu qui vous semble plus clair et plus transparent»*<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Mapa administrativo in *Caminos del idioma*, p.10.

<sup>2</sup> España y sus comunidades autónomas in *Cambios Premières*, p. 45, España y sus comunidades autónomas in *Cambios Terminales*, p.65.

<sup>3</sup> España en Europa in *Caminos del idioma*, p.10.

<sup>4</sup> Relieve de la Península Ibérica in *Op.cit*, p.10.

<sup>5</sup> Arturo Barea, *la llama* «siempre he encontrado un placer en recorrer los campos solitarios de Castilla [...] estos paisajes desolados bajo el sol de la canícula tienen majestad » in *Cambios terminales*, p.16.

<sup>6</sup> Arturo Barea, *la llama* «o vuestro cerebro adquiere toda su potencia creadora, porque allí no hay nada que le distraiga y vuestro yo es un "yo" absoluto que se os aparece más claro y más transparente» in *Cambios Terminales*, p.16.



Il faut aussi reconnaître la rudesse de ce territoire à travers cette description et aussi à travers une photographie:

*«Les trois éléments sont le soleil, le ciel et la terre, et les trois sont impitoyables. Le soleil est une flamme vive sur votre tête, le ciel est un globe lumineux de cristal bleu qui illumine, et la terre est une plaine crevassée qui brûle au contact. Il n'y a de murs qui donnent de l'ombre, de toits ou de feuillages qui permettent de reposer les yeux, de fontaine ou de ruisseau qui rafraîchisse votre gorge »<sup>1</sup>.*

Cette rudesse de la Castille est aussi décrite par Antonio Machado. A travers son poème, "la nieve", l'auteur affirme: « dans l'auberge ouverte de la campagne on peut voir le foyer où le bois de chauffage fume et l'odeur du bouillonnement [...] personne ne passe. Déserte est la rue voisine, déserte est la campagne autour de la maison »<sup>2</sup>. Cette caractéristique de Castilla est aussi attribuée à Soria par Antonio Machado qui la souligne en ces lignes: « Soria froide, Soria pure tête de l'Estrémadure, Soria, ville de la Castille si belle au clair de lune »<sup>3</sup>. Malgré cette rudesse, ce territoire possède une certaine beauté relative à la saison de l'année « dans la steppe du haut du Duero, le printemps tarde à venir, mais il est si beau et doux quand il arrive! [...] Oh mole del Moncayo blanche et rose, là-bas, dans le ciel d'Aragón, si belle! »<sup>4</sup>

L'auteur énumère par ailleurs la faune et la flore « Y a-t-il des ronces fleuries entre les roches grises et des marguerites blanches dans l'herbe fine? Pendant qu'arriveront les cigognes, les chants de la perdrix, les abeilles se libèreront du thym et du romarin »<sup>5</sup>.

Nous pouvons donc conclure que les auteurs des manuels français trouvent que l'Espagne est caractérisée par une beauté et une séduction inspiratrice mais parfois il faut compter avec la rudesse du relief de certaines régions.

---

<sup>1</sup> L'auteur soutient que «Los tres elementos son sol, cielo y tierra, y los tres son despiadados. El sol es una llama viva sobre vuestra cabeza, el cielo un fanal luminoso de cristal azul que reverbera, y la tierra una planicie agrietada que abrasa al contacto. No hay paredes que den sombra, techos o enramadas que dejen descansar los ojos, fuente o arroyo que refresque vuestra garganta» in *Ibidem*.

<sup>2</sup> Antonio Machado, *Campos de Castilla*, 1912 « en el mesón al campo abierto se ve el hogar donde la leña humea y la ola al hervir borbollonea [...] nadie pasa. Desierta la vecina carretera, desierto el campo en torno de la casa. » in *Cambios premièeres*, pp.127-128.

<sup>3</sup> Antonio Machado, *Campos de Castilla*, 1907-1917 « Soria fría, Soria pura cabeza de Extremadura, Soria, ciudad castellana ¡tan bella bajo! la luna. » in *Sol y Sombra*, p.57, Antonio Machado, *Campos de Castilla*, 1907-1917 in *Cambios terminales*, p.11.

<sup>4</sup> Antonio Machado, *Campos de Castilla*, 1907-1917 « en la estepa del alto Duero, Primavera tarda, ¡pero es tan bella y dulce cuando llega! [...] ¡Oh mole del Moncayo blanca y rosa, allá, en el cielo de Aragón, tan bella! » in *Cambios premièeres*, p.11, Antonio Machado, Baeza, 29 abril 1913 in *Sol y Sombra*, p.61.

<sup>5</sup> « ¡Hay zarzas florecidas entre las grises peñas y blancas margaritas entre la fina hierba? Llegando las cigüeñas, los reclamos de la perdiz, las abejas librarán del tomillo y el romero. » in *Ibidem*.

- **La double vision de l'invasion arabe (711-1492)**

L'événement le plus long de l'histoire de l'Espagne, l'invasion arabe se perçoit dans les manuels d'origine française sous deux visions différentes l'une de l'autre. La première démontre l'arrivée à l'improviste des Arabes: « *nos ancêtres dormaient, quand arrivèrent à l'improviste les maures et se placèrent.* »<sup>1</sup> Elle définit aussi l'invasion arabe:

*« Nos ancêtres se réveillèrent, avec la grande stupeur que dans notre péninsule il y avait, milles, des millions, des trillions de maures. On ne pouvait faire un pas sans que surgisse un maure par derrière d'une pierre, en dessous d'une table ou au-dessus d'un toit. Ceci est une invasion! »*<sup>2</sup>

Cette version présente aussi la force et le courage des Espagnols pendant la reconquista « *chacun de nos ancêtres devait lutter contre six miles deux cents maures et les maures ont été vaincus, parce que pour ceux-ci ils étaient infidèles.* »<sup>3</sup>

La seconde version nous rapporte que l'arrivée des arabes en Espagne n'a pas été facile, tout le contraire de la première vision « *nos ancêtres ont dû se défendre de dures batailles contre les hispaniques, parce qu'ils étaient têtus et peu favorables à l'hospitalité* »<sup>4</sup>.

Elle explique aussi le travail entrepris pour rendre la péninsule vivable, cultivable et très belle: « *nous avons dû enlever les pierres, remuer le sol, arranger les potagers et orner de vastes terrains avec des mosquées et des clôtures* »<sup>5</sup>. Elle démontre par ailleurs la fainéantise des Espagnols « *pendant ce temps les hispaniques passaient les jours allongés au pied d'un figuier, avec une guitare à la main et une grappe de raisin dans l'autre* »<sup>6</sup>.

Cette seconde version de l'invasion arabe explique aussi que les arabes sont partis d'Espagne sous l'injonction des paroles avisées de leurs ancêtres: « *Nous sommes en train de*

---

<sup>1</sup> J. Coll., La Codorniz « *nuestros antepasados estaban durmiendo, llegaron los moros y se colocaron de improviso* ». in *Cambios premières*, p.75.

<sup>2</sup> « *Nuestros antepasados despertaron, con gran estupor que en nuestra península había, miles, millones, trillones de moros. No se podía dar un paso sin que sugiera un moro por detrás de una piedra, por debajo de una mesa o por encima de un tejado. ¡Esto es una invasión!* » in *Ídem*, p.75.

<sup>3</sup>J. Coll, La Codorniz. in *Cambios premières*, p. 74.

<sup>4</sup>« *nuestros antepasados hubieron que sostener duras batallas con los hispánicos, porque eran testarudos y poco propicios a ser hospitalarios.* » in *Ibíd.*

<sup>5</sup>J. Coll, La Codorniz, « *tuvimos que quitar las piedras, remover el suelo, arreglar las huertas y adornar extensos terrenos con mezquitas y alhambras* » in *Cambios premières*, p. 74.

<sup>6</sup>J. Coll, La Codorniz « *Entre tanto los hispánicos se pasaban días tumbados al pie de una higuera, con una guitarra en una mano y un racimo de uvas en otra* » in *Cambios premières*, p. 74.

*tout arranger avec soin, et un jour ils nous donneront un coup pied dans le derrière [...] nos ancêtres ont compris les sages paroles et ont abandonné l'Hispanie »<sup>1</sup>.*

Avec ces deux visions espagnole et arabe, les auteurs suggèrent une analyse critique de l'invasion arabe tout en exposant la réalité historique. Les espagnols sont-ils victimes ou coupables de cette invasion ? Les arabes ont-ils profité de la naïveté ou de l'impuissance des espagnols ? En effet, l'histoire revêt différents visages en fonction de celui qui la transmet. Le fait historique est réel mais les interprétations diffèrent d'une personne à une autre.

- **L'expulsion des Juifs et le rayonnement culturel romain, arabe, juif et chrétien**

Des documents textes dans les manuels d'origine française nous renseignent sur les événements historiques de l'Espagne du XV<sup>ème</sup> siècle en l'occurrence l'expulsion des Juifs et la persécution des convertis. Dans l'ouvrage "*Historia de los Reyes católicos*", les Juifs sont sommés de se convertir ou de quitter le royaume de l'Espagne :

*« Qu'à tous les juifs de toute l'Espagne, et de tous les Royaumes d'Espagne, il soit prêché le Saint Evangile, la foi catholique et la doctrine chrétienne, et que ceux qui voudraient se convertir et se baptiser demeurent dans ses Royaumes, ainsi que leurs sujets et leurs biens ; et que ceux qui ne voudraient pas se convertir, quittent ces Royaumes dans un délai de six mois et n'y reviennent plus sous peine de mort, en emportant tous leurs biens ou en le vendant comme ils voudront, mais qu'ils n'emportent ni or ni argent »<sup>2</sup>.*

Nous notons la volonté espagnole de convertir tous les habitants du royaume à la religion catholique. Cette décision fait suite à l'union d'Isabel de Castilla et de Fernando appelés "los reyes católicos".

Dans les manuels d'origine française, à partir de l'iconographie nous observons une présence du rayonnement culturel arabe. Il se perçoit à travers les constructions arabes dont "el

---

<sup>1</sup>« *lo estamos dejando todo hecho un primor, y cualquier día nos darán una patada en el trasero [...] nuestro antepasados comprendieron las sabias palabras y abandonaron Hispania* » in *Ibidem*.

<sup>2</sup>Andrés Bernáldez, *Historia de los Reyes católicos*, « *a todos los judíos de toda España, e todos los Reynos de ella, les fuese predicado el Santo Evangelio e fe católica, e doctrina cristiana, e que los que quisiesen se convertir e bautizarse, permanecieran en sus Reynos, así como sus vasallos, con todo lo suyo, y los que no se quisiesen convertir, que dentro de seis meses se fuesen e partiesen de sus Reynos; e so pena de muerte no volviesen más a ellos, e que llevasen todo lo suyo, o lo vendiesen en lo que quisiesen, salvo no sacasen oro ni plata* » in *Cambios premières*, p. 83.

interior de la mezquita de Córdoba"<sup>1</sup>, "el interior de la Alhambra"<sup>2</sup>, "la catedral de Córdoba"<sup>3</sup>. Des documents textes nous témoignent de la présence culturelle romaine « *la patrie du philosophe Sénèque, du poète Lucano [...] possède l'un des ponts romains le plus beau d'Espagne* »<sup>4</sup>.

Le rayonnement culturelle arabe est aussi traduit dans les documents textes: « *le joyau musulman est, bien sûr, la mosquée [...] de Córdoba dont la construction débuta VII<sup>ème</sup> siècle [...] et achevée par Almanzor au X<sup>ème</sup> siècle* »<sup>5</sup> ainsi que la culture juive et chrétienne « *le meilleur vestige des juifs de Córdoba est la synagogue, l'unique conservée dans toute l'Andalousie* »<sup>6</sup> et « *la cathédrale, incrustée dans la mosquée au XVI<sup>ème</sup> siècle est l'une de nos plus prestigieuse et belles églises* »<sup>7</sup>.

Ces différents aspects de la culture arabe et des autres cultures enseignent la diversité de l'héritage culturel de l'Espagne.

- **la guerre d'indépendance (1808-1814)**

Cet échantillon de manuels français relate à travers une image et des documents textes la guerre d'indépendance. L'Empereur Carlos IV est renversé en 1808 par son fils Fernando VII<sup>8</sup>. Une autre version serait que l'Empereur aurait abdicqué en faveur de son fils. De la première version, Carlos IV fait appel à la France, mais Napoléon décide de faire de l'Espagne un royaume vassal qu'il confie à son frère Joseph Bonaparte. Les classes supérieures acceptent le nouveau monarque.

Un article de presse nous parle de la proclamation de Napoléon restaurateur de l'Espagne : « *il est le régénérateur de notre patrie.* »<sup>9</sup> Pendant ce temps, les classes populaires se soulèvent le 2 mai 1808 et forment des milices pour combattre le nouveau monarque. Les

---

<sup>1</sup> " Córdoba : el interior de la mezquita de Córdoba" in *Sol y Sombra*, p. 44, "Córdoba : el interior de la mezquita de Córdoba" in *Cambios primeras*, p. 77.

<sup>2</sup> Granada : el interior de la Alhambra" in *Sol y Sombra*, p. 48.

<sup>3</sup> " Córdoba : la catedral de Córdoba" in *Cambios primeras*, p. 77.

<sup>4</sup> Anonyme « *la patria del filósofo Séneca, del poeta Lucano [...] posee uno de los puentes romanos más bello de España.* » in *Op.cit*, p. 76.

<sup>5</sup> « *la joya musulmana es, claro está, la mezquita iniciada en el siglo VII [...] y rematada por Almanzor en el siglo X [...] de Córdoba* » in *Ibidem*.

<sup>6</sup> « *el mejor vestigio de los judíos cordobeses es la sinagoga, la única conservada en toda Andalucía* » in *Ibidem*.

<sup>7</sup> « *la catedral, incrustada en la mezquita en el siglo XVI es una nuestras más valiosas y hermosas iglesias.* » in *Ibidem*.

<sup>8</sup> *El rey Fernando VII, prisionero de Napoleón*. Grabado español anónimo. Musée Carnavalet, Paris in *Cambios primeras*, p.139.

<sup>9</sup> Gaceta de Madrid del 3 de junio de 1808 « *es el regenerador de nuestra patria.* » in *Cambios primeras*, p. 138.

documents textes dans les manuels d'auteurs français présentent le soulèvement du peuple de Madrid : « *tout le peuple de Madrid s'était mis dans les rues pour une rébellion.* »<sup>1</sup>

Les Français l'appellent la guerre de l'Espagne et les Espagnols "la Guerra de Independencia". Les tableaux du peintre espagnol Francisco Goya, *El dos de Mayo* et *Los fusilamientos del 3 de mayo* accompagnés d'une carte de l'Espagne<sup>2</sup> est l'iconographie qui développe cette triste et sombre histoire de l'Espagne. La réalisation de la toile *El Dos de Mayo* (1808) ou *La Charge des Mamelouks* est inspirée par un combat entre les patriotes espagnols et les Mamelouks (des mercenaires égyptiens alliés de l'armée de France). Ce combat s'est déroulé le 2 et le 3 mai 1808 à Madrid, à la suite de l'occupation de l'Espagne par Joseph Bonaparte. Le tableau montre de façon éloquente à quel point les Espagnols ont été massacrés par leurs adversaires.

Quant au tableau intitulé "*El Tres de Mayo*" (1814) ou "*Los fusilamientos de la montana del Principe Pio*", en espagnol, il tire son inspiration du même événement, mais la charge émotive y est encore plus puissante. La scène qui y est décrite illustre l'exécution des patriotes espagnols par les soldats français qui les ont faits prisonniers après la bataille. La toile de Goya a souvent servi d'exemple visuel pour dénoncer les horreurs liées à la guerre. Des maîtres tels que Manet dans *L'Exécution de Maximilien*, Picasso dans *Massacre en Corée* et *Guernica*, et Dali dans *Guernica* ont tiré leur inspiration de cette œuvre de Goya.

Dans son tableau, Goya n'oublie pas de faire figurer l'Église. Au premier rang des victimes, à genoux et en prière, se trouve un prêtre. En effet, dans le conflit L'Église a joué un rôle prépondérant, appelant à la résistance et invitant même des prêtres prêts à prendre les armes. Un document texte confirme cet aspect de la toile de Goya: « « *Un curé vociférant, qui marchait à la tête d'un groupe de femmes et d'hommes du bas peuple de Madrid avec le couteau en évidence, se retournait de temps en temps vers son monde, pour crier à mort les Français, à mort Napoléon* »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>Alejo Carpentier, *El siglo de las luces* « *el pueblo entero de Madrid se había arrojado a las calles en un levantamiento.* » in *Cambios primeras*, p.140.

<sup>2</sup>Francisco de Goya y Lucientes, *el dos de mayo*, 1814 in *Op cit*, p.141; Francisco de Goya y Lucientes, *los fusilamientos del 3 de mayo*, 1814 in *Op cit* p.145; Napoleón en España. La guerra de Independencia, *Op cit*, p.144.

<sup>3</sup>Alejo Carpentier, *El siglo de las luces* « *Un cura vociferante, que andaba a la cabeza de un grupo de manolos con la navaja en claro, se volvía de trecho en trecho hacia su gente, para gritar mueran los franceses, muera Napoleón.* » in *Cambios primeras*, p.140.

Un autre tableau de Goya intitulé "*matanza de mujeres*" peint encore les atrocités et la cruauté de la guerre d'indépendance<sup>1</sup>. On lit sur ce tableau des hommes maltraitant des femmes, des corps de femmes tuées et des bébés gisants sur le sol. C'est la représentation de la cruauté de la guerre et la désolation que cette dernière sème dans le monde.

Par ailleurs, une carte de l'Espagne présente la guerre d'indépendance avec les différentes troupes en présence, leurs parcours, les différentes victoires aux combats, les centres de résistance, les zones de guérilla et les soulèvements populaires<sup>2</sup>. La légende de la carte explique de manière chronologique le parcours des troupes françaises (1807-1812) et celui de l'armée anglo-espagnole (1812-1813). La légende nous informe aussi sur les territoires espagnols occupés par les troupes françaises et les territoires espagnols incorporés à la France (1812). On peut lire sur cette carte le blocus maritime anglophone.

- **La guerre civile espagnole (1936 -1939): une véritable tragédie**

La guerre civile espagnole fait partie des événements douloureux de l'histoire de l'Espagne. Elle est un thème qui a été la source de nombreuses productions littéraires et artistiques. Aussi les manuels d'auteurs français contiennent-ils une part importante de cette production. De l'iconographie, des poèmes, des textes et des chansons relatent cette guerre civile de l'Espagne.

Le poème de Miguel Labordeta intitulé "*La guerra civil*", en forme de pistolet, explique les horreurs de la guerre civile espagnole: « *Tout a été consumé, tout a été emporté par un vent impassible appelé oubli ou destruction* »<sup>3</sup>.

L'article de presse de Fernán-Gómez relate la tristesse et l'angoisse vécues par les Espagnols durant cette guerre avec des détails impressionnants sur la situation de Madrid :

*« La guerre on ne l'appelait pas la guerre, bien que déjà elle l'était. On ne l'appelait en aucune manière, personne ne voulait savoir ce qui se passait. On l'appelait "ceci", simplement. "Quand est-ce-que ceci va prendre fin" "Quand est-ce-que ceci a commencé", disait-on [...] on entendit de loin quelque chose comme un coup de tonnerre bref, un son*

---

<sup>1</sup> Francisco de Goya y Lucientes, *matanza de mujeres* in *Cambios primeras*, p.143.

<sup>2</sup> Napoleón en España. "La guerra de Independencia" in *Op. Cit.*, p.144.

<sup>3</sup> Miguel Labordeta, "la guerra civil" « *todo fue consumado, todo fue arrebatado por un viento impassible que se llamaba olvido o destrucción.* » in *Cambios terminales*, p. 46.

*que nous n'avions jamais entendu. [...] le premier bombardement aérien de Madrid a été mené le 27 août en 1936 par une escadrille de junkers»<sup>1</sup>.*

À travers ce document, les auteurs des manuels français, dans un premier temps, démontrent l'anxiété et l'inquiétude des Espagnols face à cette situation qu'ils n'osent même pas nommer. Dans un second temps, ils décrivent le bombardement avec la date précise de la capitale de l'Espagne.

La culpabilité de l'Eglise au cours de cette tragédie espagnole est peinte dans les manuels d'origine française à travers les documents textes extraits du roman de Ramón José Sender Réquiem por un campesino español<sup>2</sup>. Dans cette œuvre, l'auteur décrit cette culpabilité de l'Eglise en la personne du prêtre le père Mosén Millán. Les extraits de ce roman dans les manuels français mettent en exergue d'une part les partis en conflit durant cette guerre et d'autre part la réaction de l'Eglise. On peut constater que le peuple se laisse convaincre par l'Eglise et cette dernière l'entraîne inéluctablement vers la mort :

*«Le prêtre, se rendant compte, ajoutant je suis venu ici à condition qu'ils ne te fassent rien. C'est-à-dire, ils te jugeront devant un tribunal, et si tu es coupable tu iras en prison. Mais rien de plus [...] c'est ce que j'ai demandé. Dans tous les cas, mon fils, pense à ta famille et qu'ils ne méritent pas de payer pour toi [...] en le voyant Mosén Millán avait un air de culpabilité »<sup>3</sup>.*

On note aussi dans les manuels français la présence de l'iconographie, dont les tableaux de célèbres peintres, qui retracent aussi les horreurs de la guerre civile espagnole.

A ce propos, nous citons "*Guernica*" de Pablo Picasso<sup>4</sup>. Cette toile est l'une de ses œuvres les plus célèbres. Il la réalise à la suite du bombardement de la ville de Guernica (26 avril 1937). Pablo Picasso traduit la tragédie qu'a été la guerre civile espagnole à travers cette toile. "*Guernica*" devient un symbole de la violence de la répression franquiste, et identifié par la suite comme symbole de l'horreur de la guerre en général. Après la mort de Franco, la toile

---

<sup>1</sup> F. Fernán-Gómez, "Cambio 16" « A la guerra no se la llamaba la guerra, aunque ya lo era. No se la llamaba de ningún modo, nadie quería saber que estaba sucediendo. Se llamaba "esto", simplemente. "cuando esto acabe" "cuando empezó esto", se decía [...] se oyó a lo lejos algo así como un trueno brevísimo, un sonido que no habíamos escuchado nunca. [...] el primer bombardeo aéreo de Madrid se llevó a cabo el 27 de agosto de 1936 por una escuadrilla de junkers» in *Op.cit*, p.54.

<sup>2</sup>Ramón José Sender, Réquiem por un campesino español in *Cambios terminales*, pp.42-43-44.

<sup>3</sup> «El cura, dándose cuenta, añadió he venido aquí con la condición de que no te harán nada. Es decir, te juzgarán delante de un tribunal, y si tienes culpa iras a la cárcel. Pero nada más [...] eso he pedido yo. En todo caso, hijo, piensa en tu familia y en que no merecen pagar por ti [...] viéndolo Mosén Millán le encontraba un aire culpable.» in *Ibidem*.

<sup>4</sup> Pablo Picasso, *Guernica* in *Cambios terminales*, pp. 40-41.

arrive en Espagne et est exposée au musée "la Reina Sofia" à Madrid. Sur cette toile, nous retrouvons la réalité du désastre et de l'horreur de la guerre à travers le cheval agonisant, un oiseau agonisant, une porte entr'ouverte, une femme qui crie, un guerrier mort, un enfant mort etc.

Une autre toile intitulée "*Prémonition de la guerre civile*" de Salvador Dali exprime également l'atrocité de la guerre civile espagnole<sup>1</sup>. Dali se ferait le porte-parole de la fracture sociale et du chaos à travers ce tableau. Il représente une tête et un buste humain séparés du reste du corps de la partie inférieure. Cette dernière partie essaie de s'agripper au reste du corps avec les membres. On peut aussi observer sur une carte de l'Espagne la représentation de la guerre civile<sup>2</sup>. Intitulée "*los frentes durante la guerra*", cette carte et sa légende nous donnent les différentes dates de l'évolution de la guerre civile et l'évolution des nationalistes.

- **Une image controversée de Francisco Franco et de la dictature franquiste (1939-1975)**

Les manuels d'origine française présentent, à travers des documents textes et des documents iconographiques, le Général Franco. De tout son nom Francisco Paulino Hermenegildo Teófilo Franco y Bahamonde, [1892-1975] est le Général qui a conduit la guerre civile et dirigé l'Espagne pendant plus de trois décennies de 1939 à 1975. Une succession de dates intitulée "*cronología 1939-1975*" retrace les événements importants de la période franquiste<sup>3</sup>. Nous avons des événements heureux et des événements qui assombrissent l'image de l'Espagne. Nous pouvons citer entre autres:

« 1939 mourrait Antonio Machado en février, le 1 avril fin de la guerre avec un unique chef el Caudillo, un parti unique la Falange et une religion d'Etat la religion catholique. En 1959 naît ETA. 1975 exécution de militants de l'ETA et du FRAP; protestations internationales; le 20 novembre mourrait Francisco Franco, proclamation du roi don Juan Carlos I et le 27 novembre s'installa le premier gouvernement de la monarchie présidé par Arias Navarro »<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Salvador Dali, *Construction molle avec des haricots bouillis, prémonition de la guerre civil*, 1936 in *Cambios terminales*, p. 44.

<sup>2</sup>"los frentes durante la guerra" in *Op.cit*, p. 53.

<sup>3</sup>Cronología 1939-1975 in *Cambios premières*, p. 24.

<sup>4</sup> La présente chronologie nous donne des dates importantes dont «1939 muere Antonio Machado en febrero, el 1 de abril fin de la guerra con un jefe único el Caudillo, un partido único la Falange y una religión de estado la religión católica. En 1959 nace ETA. 1975 ejecución de militantes de ETA y del FRAP; protestas internacionales; el 20 de noviembre muere Francisco Franco, proclamación del rey don Juan Carlos I y el 27 de noviembre se instala el primer gobierno de la monarquía presidido por Arias Navarro.» in *Ibidem*.



Pour présenter Franco, les manuels français partent de l'iconographie. L'un d'eux nous présente les noces de la fille de Franco<sup>1</sup>. On peut apprécier sur cette photo la fille de Franco à ses bras ce dernier l'accompagne pour ses noces. Nous pouvons penser que les auteurs de ces manuels montrent le Général sous les aspects d'un père de famille probablement heureux du mariage de sa fille. Le mariage est aussi l'un des sacrements de l'Eglise catholique religion de l'Etat espagnol en cette période.

Une autre photographie, "*escena callejera en los primeros años del franquismo*", traduit l'hommage et l'honneur que le peuple espagnol rend à Franco<sup>2</sup>. Cette image présente deux enfants rendant l'honneur et l'hommage que mérite « *un caudillo de Dieu et de la Patrie: Franco* »<sup>3</sup>. Cette scène, au risque de nous repeter se passe devant une plaque d'hommage.

Nous avons aussi des documents textes à travers lesquels est exprimé le combat du Général Franco contre le communisme :

*« Dans un pays où tout était la félicité et la joie, naquit un jour un Dragon de sept têtes. Le Dragon attaquait les domaines agricoles, incendiait les églises, il piétinait les Crucifix, insultait la Vierge Marie. Les enfants ne pouvaient ni prier ni rire. Et le beau pays autrefois très joyeux, s'est teint de larmes et de sang [...] et une journée ardente et chaude de juillet, comme il pleuvait, sur la terre un oiseau courageux un Héros vaillant et décidé, sorti à la rencontre du Dragon avec épée nue. Dure a été la lutte entre le Héros et dragon. Le Héros fit beaucoup d'efforts et de sacrifices pour vaincre la bête [...] et un jour quand pointait le printemps, le Dragon est mort pour toujours »*<sup>4</sup>.

Les documents textes précisent que : « *ce beau pays c'est l'Espagne et le Dragon qui était sur le point de la tuer se nomme le communisme, le Héros qui vaincu le Dragon est le CAUDILLO FRANCO* »<sup>5</sup>. En d'autres termes la représentation nationale du Général Francisco

---

<sup>1</sup> Boda de la hija del general Francisco Franco (10-04-1950) in *Cambios premières*, p. 25.

<sup>2</sup> Escena callejera en los primeros años del franquismo in *Op. Cit*, p.26.

<sup>3</sup> Dos páginas de la Enciclopedia práctica del párvulo « *un caudillo de Dios y de la Patria: Franco* » in *Op. Cit*, p.27.

<sup>4</sup> Dos páginas de la Enciclopedia práctica del párvulo, « *En un país donde todo era felicidad y contento, nació un día un Dragón de siete cabezas El Dragón asaltaba haciendas, incendiaba las iglesias, pisoteaba los Crucifijos, insultaba a la Virgen María. Los niños no podían rezar ni reír. Y el bello país antes tan feliz, se tiñó de lágrimas y de sangre [...] y un día ardiente y caluroso de julio, como llovido del cielo, bajo a la tierra de un pájaro de acero un Héroe valiente y decidido, y salió al encuentro del Dragón con su espada desnuda. Dura fue la lucha del Héroe y el dragón. Muchos esfuerzos y sacrificios costo al héroe vencer la bestia [...] y un día cuando comenzaba a reír la primavera, el Dragón quedo muerto para siempre.* » in *ibidem*.

<sup>5</sup> Dos páginas de la Enciclopedia práctica del párvulo « *ese bello país es España y el Dragón que estuvo a punto de hacerle morir se llama Comunismo, el Héroe que venció al Dragón es el CAUDILLO FRANCO* » in *Cambios premières*, p. 27.

doit s'entendre comme le sauveur de l'Espagne. Cette métaphore de dragon utilisée semble-t-il correspondre à une image dans le livre de l'Apocalypse de la Bible<sup>1</sup>.

Nous avons encore un document texte suivi d'une image qui expliquent le rôle du Général Franco dans la vie de l'Espagne « *le Général Franco luttait, pour que l'Espagne retourne aux idéologies impériales. Notre Caudillo a gagné la lutte et il mérite d'être considéré comme le sauveur de l'Espagne* »<sup>2</sup>. Ce document est semblé-t-il un cours d'histoire donné aux Espagnols qui a été retransmis dans ce manuel « *le résumé à copier et à retenir* »<sup>3</sup> ; d'où la grande importance de cet homme pour les Espagnols qu'il faut enseigner aux nouvelles générations.

Pour les auteurs des manuels français, la représentation du Général Franco est présente dans les livres d'apprentissage espagnols. Et toute étude de la langue espagnole ne saurait se soustraire des connaissances sur cet homme.

- **Deux grands hommes espagnols: le roi Juan Carlos et Pablo Picasso.**

Les manuels d'auteurs français nous présentent deux grands hommes de l'Espagne. Le roi Juan Carlos I<sup>er</sup> [1938] ou Juan Carlos Alfonso Victor María de Borbón y Borbón-Dos Sicilias, choisi par le général Franco avant sa mort pour être le roi de l'Espagne. Au cours des années 1974 et 1975 le général Franco nomme Juan Carlos chef d'Etat par intérim. Juan Carlos devient Juan Carlos I<sup>er</sup> le 22 novembre 1975 lorsqu'il est proclamé roi d'Espagne<sup>4</sup>.

Dans les manuels français on retrouve des documents textes et de l'iconographie qui font référence à ce grand homme. Selon ce document texte « *en réalité, Juan Carlos se proclama lui-même roi des Espagnols à l'aube du 24 février 1981* »<sup>5</sup>. En effet, en cette année, un coup d'état militaire est perpétré par un certain nombre d'officiers de l'armée. Mais Juan Carlos intervient à la télévision en uniforme de capitaine général des armées pour s'opposer au coup d'état et défendre la Constitution espagnole. Pour les auteurs des manuels français, cette

---

<sup>1</sup> Apocalypse 12:3 ; 7-9 in la Bible, Paris, Société biblique française, 1997.

<sup>2</sup> "El País" del 19-11-1985 « *el Generalísimo Franco luchó, para que España volviera a tener los ideales imperiales. Nuestro Caudillo venció en la lucha y merece ser considerado como el salvador de España* » in *Cambios premièrès*, p. 35.

<sup>3</sup> « *Resumen para retener* » in *Ibidem*.

<sup>4</sup> Pour rappel, Alfonso XIII fut roi d'Espagne jusqu'à l'avènement de la République en 1931. La guerre civile met fin à la République et el Caudillo Franco installe sa dictature.

<sup>5</sup> « *en realidad, Juan Carlos se proclamó a sí mismo rey de los españoles a la una de la madrugada del 24 de febrero de 1981.* » in "El país" del sábado del 3de marzo de 1985 in *Cambios terminales*, p.66.

opposition, décision certainement courageuse, le confirme dans ses fonctions de Roi de l'Espagne.

On retrouve aussi l'un de ses discours adressé au peuple espagnol chaque 24 décembre. Dans ce texte, le roi s'adresse aux Espagnols dans un langage d'amour et il proclame la paix. Intitulé "*la paz es un tesoro*", ce discours rappelle l'importance de la paix pour les Espagnols et la société espagnole lorsqu'ils se réfèrent à la tragédie que fut la guerre civile. Et surtout le roi demande à ses sujets de préserver cette paix à tout prix : « *la paz [...] est un trésor qui facilite les plus grands succès de notre société. Et la lâche agression à la cohabitation qu'est le terrorisme, doit nous unir encore plus dans la défense de la paix* »<sup>1</sup>. Le successeur de Franco ne se contente pas des discours, mais joint l'acte à la parole. Nous en voulons pour preuve la photographie qui présente le roi et la reine à l'aéroport de Barcelone déterminés à condamner l'attentat de l'Euskadi Ta Azkatasuna en juillet 1988 et résolu à découdre avec la violence<sup>2</sup>. Les auteurs des manuels français expriment ici la grandeur et l'autorité du roi espagnol.

La seconde personnalité à qui font référence les auteurs des manuels français de notre corpus est Pablo Picasso<sup>3</sup>. La bande dessinée "*La vida de Picasso*" retrace sa vie, son art, sa passion, ses œuvres<sup>4</sup>. Pablo Ruiz Picasso [1881-1973] est à la fois peintre: « *en 1907 il a peint les demoiselles d'Avignon, la première toile cubiste* »<sup>5</sup>, céramiste: « *il a commencé à passer à chaque fois un plus de temps à la côte sud de la France. Inspiré par les artisans de la région, il s'intéressa à la céramique* »<sup>6</sup>. Il est aussi sculpteur et graveur: « *en 1900 il s'en alla vivre en France* »<sup>7</sup>, il deviendra le chef de file du mouvement cubiste avec son ami Georges Braque.

De nombreuses photographies dans les manuels d'origine française sont les tableaux d'art peints par Picasso. Nous avons en l'occurrence *Guernica*, la célèbre toile peinte après le bombardement de la ville basque du même nom au cours de la guerre civile espagnole : « *en 1937 il peint Guernica comme une protestation aux atrocités de la Guerre Civile* »<sup>8</sup>. Revenant

---

<sup>1</sup> Juan Carlos de Borbón, mensaje navideño, navidad de 1987 « *la paz [...] es un tesoro que facilita los mayores logros para nuestra sociedad. Y la cobarde agresión a la convivencia que es el terrorismo, ha de unirnos más todavía en la defensa de la paz.* » in *Ibidem*.

<sup>2</sup> El Rey y la Reina llegando al aeropuerto de Barcelona in *Op.cit*, p. 67.

<sup>3</sup> Nous tenons à signaler que Pablo Picasso est l'objet de nombreuses représentations dans ces manuels.

<sup>4</sup> Mary Glasgow, *algunas etapas de la vida artística de Pablo Picasso*, "el Sol" 1983 in *Cambios terminales*, p.31.

<sup>5</sup> « *en 1907 pintó las demoiselles d'Avignon, el primer cuadro cubista* » in *Ibidem*.

<sup>6</sup> « *empezó a pasar cada vez más tiempo en la costa del Sur de Francia. Inspirado por los artesanos de la región, se interesó mucho por la cerámica* » in *Ibidem*.

<sup>7</sup> *en 1900 se fue a vivir a Francia* » *Ibidem*.

<sup>8</sup> Mary Glasgow, *algunas etapas de la vida artística de Pablo Picasso*, "el Sol" 1983 in *1937 pintó Guernica como protesta a las atrocidades de la Guerra civil* » in *Op. cit*, p.31.

sur la vie de Picasso, la bande dessinée soutient que: « avec le poids de l'âge il sortait de moins en moins et travaillait plus. Mais on pouvait encore le voir de temps en temps pendant une course de taureaux »<sup>1</sup>. Pour les auteurs français, Pablo Picasso est un homme courageux qui aime le travail mais ne se prive pas de son plaisir personnel.

Cette bande dessinée se termine en affirmant que: « il mourut à l'âge de 92 ans en 1973 tout en travaillant jusqu'au dernier instant »<sup>2</sup>. On retient en somme de cette bande dessinée que Pablo Picasso est un grand homme de paix et un artiste de renom et un symbole du XX<sup>ème</sup> siècle. Il a reçu et continue de recevoir les hommages:

*«Aucun peintre n'a reçu une telle reconnaissance de son vivant et peu de fois il ait eu d'hommage aussi universel après sa mort comme dans le cas de Pablo Ruiz Picasso [...] Son œuvre et sa vie sont liés au siècle dans lequel il a vécu et il a laissé dans ses prestigieuses créations le témoin de son époque »<sup>3</sup>.*

Un autre document texte nous démontre l'amour de Picasso pour les colombes: «Picasso, depuis son enfance, marchait toujours entre les colombes »<sup>4</sup>. Symbole de la paix, Picasso serait épris de la colombe depuis son enfance. Cet amour de la paix innée en l'artiste serait donc à l'origine de la toile *Guernica*, symbole de l'horreur de la guerre espagnole en particulier et de la guerre en général.

- **Le tourisme, première industrie en Espagne.**

Dès 1962, l'Espagne cherche à développer le tourisme de masse grâce à une campagne "*España es diferente*". Après la mort de Franco, l'Espagne devient la deuxième destination touristique après la France. Selon l'Organisation Mondiale du Tourisme, plus de 60 millions de touristes par an se rendent en Espagne<sup>5</sup>. Dans cette optique, des documents textes et de l'iconographie dans les manuels français mettent un point d'honneur sur la valorisation

---

<sup>1</sup>« con el peso los años salía cada vez menos y trabajaba más. Pero todavía se la podía ver de vez en cuando en una corrida de toros » in *Ibíd.*

<sup>2</sup>Mary Glasgow, *algunas etapas de la vida artística de Pablo Picasso, "el Sol" 1983* «murió a los 92 años en 1973 trabajando hasta el último momento» in *Cambios terminales*, p.31.

<sup>3</sup>«Ningún pintor ha recibido tal reconocimiento durante su vida y pocas veces ha habido homenaje tan universal después de muerto como en el caso Pablo Ruiz Picasso [...] Su obra y su vida están ligados al siglo que vivió y ha dejado en sus creaciones prodigiosas un testimonio de sus tiempos.» in *Ibíd.*

<sup>4</sup> Rafael Alberti, *La arboleda perdida* «Picasso, desde niño, anduvo siempre entre palomas.» in *Cambios terminales*, p.32.

<sup>5</sup> fr. Wikipedia.org/wiki/tourisme-en\_espagne.

du tourisme espagnole. Un article de presse fait des recommandations pour l'amélioration du tourisme :

*« L'Espagne ne peut ni ne doit se conformer à être le leader quantitatif. Elle doit aspirer au leadership qualitatif, pour marquer la direction du développement touristique dans tous les ordres: en la création et la diversification des offres, en la promotion et la commercialisation, en la formation professionnelle, en la recherche et en l'ampliation de technologies modernes, et en l'amélioration de l'infrastructure publique »<sup>1</sup>.*

Le tourisme est très important pour l'Espagne grâce au document texte: *« le tourisme est une industrie qui chaque année augmente un peu plus, engendre à chaque fois plus de postes de travail »<sup>2</sup>*. Un autre article de presse soutient dans la même optique que *« le tourisme est la première industrie espagnole »<sup>3</sup>*. En effet, il est démontré que: *« l'Espagne a fait entrer par le tourisme plus de dollars que Italie et la France. La plus grande partie de cet argent fait du tourisme l'industrie la plus importante de ce pays avec 130.000 employés, dont 73.000 sont des emplois fixes »<sup>4</sup>*.

L'article de Climent Guitart soutient que: *« le tourisme est une opportunité de futur pour l'Espagne »<sup>5</sup>* parce que *« ce pays reçoit déjà plus de 59 millions de visiteurs et fait entrer, 15000 millions de dollars en 1987 »<sup>6</sup>*. Après une présentation des événements de l'année 1992, il affirme que *« L'Espagne continuera d'être l'un des premiers pays récepteurs du tourisme internationale »<sup>7</sup>* parce que *« L'Espagne compte une infrastructure hôtelière de qualité première »<sup>8</sup>*.

---

<sup>1</sup> Climent Guitart, "Cambios 16" del 6 de junio de 1988, *« España no puede ni debe conformarse con ser el líder cuantitativo. Debe aspirar al liderazgo cualitativo, a marcar la dirección del desarrollo turístico en todos los órdenes: en la creación y diversificación de oferta, en la promoción y la comercialización, en la formación profesional, en la investigación y ampliación de tecnologías modernas, y en la mejora de la infraestructura pública.»* in *Cambios terminales*, p.109.

<sup>2</sup> Turespaña. Secretaria general de turismo *« El turismo es una industria que cada año crece más, genera cada vez más puestos de trabajo.»* in *Cambios terminales*, p. 5.

<sup>3</sup> "Cambio 16" del 20 de julio de 1987 *« el turismo es la primera industria española »* in *Cambios primeras*, p. 20.

<sup>4</sup> *« España ingresó por turismo más dólares que Italia y Francia. La mayor parte de este dinero que hace del turismo la industria más importante de este país con 130.000 empleados, de los que 73.000 son fijos.»* in *Ibíd.*

<sup>5</sup> Climent Guitart, "Cambios 16" del 6 de junio de 1988 *« el turismo es una oportunidad de futuro para España »* in *Cambios terminales*, p.108.

<sup>6</sup> *« este país recibe ya más de 59 millones de visitantes e ingreso, 15000 millones de dólares en 1987.»* in *Ibíd.*

<sup>7</sup> *« España continuara siendo uno de los primeros países receptores de turismo internacional »* in *Ibíd.*

<sup>8</sup> *« España cuenta con una infraestructura hotelera de primera.»* in *Ibíd.*

Le document texte soutient que: « *le tourisme a ses avantages [...] il donne de l'argent* »<sup>1</sup>. Cependant il faut reconnaître que selon ce même document le développement du tourisme possède de nombreux inconvénients : « *le tourisme a ses inconvénients [...] il laisse beaucoup de maux. Le plus grave c'est que les touristes ont changé la manière de penser. Les jeunes ne rêvent seulement qu'à les imiter. Actuellement tout le monde veut voyager [...] à mon époque on ne voyageait seulement quelques fois* »<sup>2</sup>

Nous remarquons par ailleurs l'interdépendance entre le tourisme et le peuple espagnol :

*« Vous dépendez du tourisme. Mais le tourisme dépend aussi de vous. Bien que vous ne vous consacrez pas à l'organisation de voyages touristiques. Ni ne travaillez-vous pas comme gérant d'hôtel, ou comme serveur. Il suffit d'être d'ici. D'Espagne. L'essence que vous mettez dans votre voiture a été importée avec l'aide des devises que donne le tourisme chaque année. Une grande partie de nos réseaux de communication aussi a été financée de la même manière »*<sup>3</sup>.

Tenant compte de cette interdépendance, le Ministère du tourisme espagnol demande au peuple d'être « *aimables et sympathiques avec les touristes* »<sup>4</sup> et de prendre soin de cette activité pour le bonheur de chacun « *prenant soin de lui, tout ira mieux pour le mieux* »<sup>5</sup>.

Cependant, il faut admettre que l'évolution de cette activité participe à la pollution de l'environnement. Cette pollution a pour conséquences l'interdiction de certaines activités touristiques: « *la plage de Palma Nova souffre des effets de la pollution pour cette raison la baignade est interdite par les policiers municipaux, le reste de la zone souffre des effets de la saleté et de la peste* »<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup>Juan Goytisolo, *El circo* « *el turismo tiene sus pros [...] deja dinero* » in *Caminos del idioma*, p. 141.

<sup>2</sup>« *El turismo tiene sus contras [...] deja muchos males. Lo más grave es que los turistas han cambiado la manera de pensar. Los jóvenes sólo sueñan en imitarles. Ahora a todo el mundo le ha dado por viajar [...] en mi época solo viajábamos unos cuantos.* » in *Ibidem*.

<sup>3</sup>Secretario general de Turismo, « *Usted depende del turismo. Pero también el turismo depende de usted. Aunque no se dedique a organizar viajes turísticos. Ni trabaje como gerente de hotel, o como camarero. Basta de sea de aquí. De España. La gasolina que pone a su coche ha sido importada con ayuda de las divisas que deja el turismo cada año. Gran parte de nuestras redes de comunicación también han sido costeadas del mismo modo.* » in *Op. cit*, p. 143.

<sup>4</sup>Turespaña. Secretaria general de turismo « *amable y simpático con los turistas.* » in *Cambios terminales*, p. 5.

<sup>5</sup>Secretario general de Turismo « *cuidándolo, todo irá mejor que mejor.* » in *Op. cit*, p. 143.

<sup>6</sup>« *La calle* » n°19 de agosto de 1978, « *la playa de Palma Nova sufría los efectos de la contaminación por eso fue prohibido el baño por los policías municipales, el resto de la zona sufría los efectos de la suciedad y la peste.* » in *Sol y sombra seconde*, p. 104.

Il ressort des représentations du tourisme dans les manuels français qu'il présente certes des avantages de développement économique et social mais il est source de quelques inconvénients dont la destruction de l'environnement.

En somme, les auteurs des manuels français soutiennent que l'Espagne développe le tourisme comme première industrie sans toutefois se soucier du respect de l'environnement. Ce comportement pourrait être un obstacle aux avantages économiques du tourisme.

- **La nouvelle Espagne (1985-2000)**

Les manuels français nous informent sur la nouvelle image que l'Espagne offre dans le dernier quart du XXe siècle. A travers des extraits d'articles de presse, nous pouvons constater que l'Espagne « *a cessé d'être une réserve ethnographique du tiers monde européen.*»<sup>1</sup> L'auteur de cet article poursuit en affirmant que la presse internationale fait de nombreux compliments à l'Espagne. Cependant les visiteurs marquent leur étonnement et leur méconnaissance à la découverte de la nouvelle Espagne:

*« Vigoureuse, jeune, dynamique, joyeuse et divertissante prospère, créative sont quelques compliments que la presse internationale fait à l'Espagne[...] nombreux sont ceux qui découvrent un nouveau et méconnu pays qui renaît d'une hivernal sieste de plusieurs siècles où il n'y avait pas plus que, ânes et tambours, taureaux et castagnettes, les drames passionnels au couteau et marquis rostrilargos [...] aujourd'hui ce vieux pays séduit le monde avec sa culture et sa vitalité appuyées sur une vague de prospérité surprenante.»*<sup>2</sup>

Il faut noter que cette nouvelle image de l'Espagne se caractérise par l'évolution de son économie :

*«L'année passée l'économie espagnole a augmenté jusqu'au double des autres économies européennes et le rythme continu cette année. La pesète est devenue l'une des fortes monnaies du monde [...]*

---

<sup>1</sup>Ricardo Herren, "Cambio 16" del 13 de junio de 1988, « *ha dejado de ser una reserva etnográfica del tercermundismo europeo* » in *Cambios terminales*, p. 106.

<sup>2</sup>« *Vigorosa, joven, dinámica, alegre y divertida próspera, creativa son algunos piropos que la prensa internacional echa a España [...] muchos descubren un nuevo y desconocido país que renace de una hibernada siesta de siglos, donde hay algo más que burros y panderetas, toros y castañuelas, dramas pasionales de navaja y marqueses rostrilargos [...] hoy este viejo país seduce en el mundo con su cultura y su vitalidad apoyadas en una ola de prosperidad sorprendente.*» in *Ibidem*.

*Entrepreneurs et financiers font pleuvoir sur l'Espagne, depuis l'extérieur, capitales milles millions en investissements.»<sup>1</sup>*

Nous retrouvons dans les manuels d'origine française la présence de documents textes et de l'iconographie à propos de l'année 1992 en Espagne. Ces documents textes soutiennent que cette année est merveilleuse pour l'Espagne. Ils présentent les différents évènements pour lesquels se prépare l'Espagne:

*« C'est l'année magique de ce pays, 1992, avec ces évènements qui surement marqueront historiquement une nouvelle ère dans la vie espagnole: les Jeux Olympiques à Barcelona, la Foire du Cinquième Centenaire de la Découverte de l'Amérique, Madrid déclarée capitale culturelle de l'Europe, et un Marché Commun sans barrières, énorme déficit pour lequel l'Espagne se prépare vertigineusement »<sup>2</sup>.*

Un autre article de presse revient sur ces évènements de l'année 1992 pour témoigner de la nouvelle image de l'Espagne :

*«La célébration des Jeux Olympiques et de l'Exposition Universelle en 1992, évènements d'indiscutable répercussion internationale, le succès des manifestations artistiques et culturelles espagnole à l'étranger. L'incorporation à la Communauté Economique Européenne a contribué aussi à renforcer la présence de l'Espagne dans le concert international»<sup>3</sup>.*

Auteur de cet article, Climent Guitart soutient aussi que d'autres évènements ont contribué à renforcer la nouvelle image de l'Espagne:

*«Dans l'environnement interne aussi se sont produit des conditions qui ont contribué à projeter vers l'extérieur une image positive de l'Espagne. Nous avons les bons résultats de la politique économique qui se sont reflétés dans l'augmentation soutenue du PIB, dans la réduction du taux de l'inflation, dans l'augmentation de la consommation privée et*

---

<sup>1</sup> «La economía española creció el año pasado el doble de las otras economías europeas y el ritmo continua este año. La peseta se ha convertido en una de las monedas fuertes del mundo [...] Empresarios y financieros hacen llover sobre España, desde el exterior, capitales mil millones en inversiones.» in *Ibidem*.

<sup>2</sup>« Está el año mágico de este país, 1992, con sus acontecimientos que seguramente marcarán históricamente una nueva era en la vida española: los Juegos Olímpicos en Barcelona, la Feria del Quinto Centenario del Descubrimiento de América, Madrid declarada capital cultural de Europa, y un Mercado Común sin barreras, descomunal desafío para el que España se prepara vertiginosamente.» in *Ibidem*.

<sup>3</sup>Climent Guitart, "Cambios 16" del 6 de junio de 1988, «La celebración de los Juegos Olímpicos y de la Exposición Universal en 1992, eventos de indiscutible repercusión internacional, el éxito de manifestaciones artísticas y culturales españolas en el extranjero. La incorporación a la Comunidad Económica Europea ha contribuido también a reforzar la presencia de España en el concierto internacional in *Cambios terminales*, p.108.



*l'accroissement, certainement spectaculaire, les investissements étrangers* »<sup>1</sup>.

Notons que les auteurs des manuels français à travers ces représentations présentent la nouvelle vision image que s'est construite l'Espagne après avoir traversé des périodes difficiles telles que la guerre civile et la dictature franquiste. Selon eux, l'Espagne serait digne d'être un pays de l'Europe.

- **La littérature espagnole : une vision panoramique des auteurs espagnols.**

L'échantillon de manuels d'origine française de notre étude propose des documents textes extraits de l'œuvre de Cervantes<sup>2</sup>. Miguel de Cervantes Saavedra [1547-1616] est un romancier, poète et dramaturge espagnol. Il est devenu célèbre grâce à son roman el ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha. Cervantes est présenté comme la plus grande figure de la littérature espagnole. Miguel de Cervantes est classé dans la période du siècle d'or de la littérature espagnole. De l'iconographie dans ces manuels font référence à cet auteur<sup>3</sup>

Dans les manuels d'origine française nous retrouvons aussi de nombreux extraits du roman La Vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades<sup>4</sup>. Nous avons aussi de l'iconographie faisant références à cette œuvre<sup>5</sup>. Cette œuvre est une courte nouvelle anonyme.

---

<sup>1</sup> «En el ámbito interno también se han producido condiciones que han contribuido a proyectar hacia el exterior una positiva imagen de España. Tenemos buenos resultados de la política económica que se han reflejado en el crecimiento sostenido del PIB, en la reducción de la tasa de inflación, en el crecimiento del consumo privado y el incremento, ciertamente espectacular, de las inversiones extranjeras. » in *Ibidem*.

<sup>2</sup> Miguel de Cervantes, *El Ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, I. IV., 1605 in *Cambios terminales*, pp.118-119-120. Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, I, 8, 1605 in *Op.cit*, pp. 136-137; Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, II, 54, 1615 in *Cambios primeras*, pp. 86-87; Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, II, 17-1615 in *Op.cit*, pp. 98-99-100-101; Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, I, 8, 1605 in *Sol y Sombra seconde*, pp. 114-115; Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, 1605 in *Caminos del idioma*, p. 138.

<sup>3</sup>Félix Bracquemond, Don Quijote, grabado según Goya, 1860, British Museum, Londres in *Cambios terminales*, p.119; Gustave Doré, Gravure pour "Don Quichotte", 1863, Colección J.P. Duviols in *Op. cit*, p. 120; Ilustración de una edición japonesa de *Don Quijote de Mancha*, Colección J.P. Duviols in *Op. cit*, p. 137; Gustave Doré, dibujo "Don Quijote y Sancho Panza", 1863, Colección J.P. Duviols in *Op. cit*, p. 99; Albert Dubout, dibujo de "Don Quijote leyendo novelas de caballería", colección Jean Dubout, p. 100; Honoré Daumier, Don Quijote y la mula muerta, 1867, Musée d'Orsay, Paris in *Op. cit*, p. 101; El Perich, Chumy Chumez, Miguel de Cervantes y los humoristas in *Op. cit*, p. 102; *Caminos del idioma*, p. 139.

<sup>4</sup>*La vida de Lazarillo de Tormes*, Tratado primero, 1554 in *Cambios terminales*, pp. 121-122; Anónimo, *La vida de Lazarillo de Tormes*, 1554 in *Cambios primeras*, pp.95- 96; *La vida de Lazarillo de Tormes*, Tratado primero, 1554 in *Sol y Sombra seconde*, pp. 111-112-113 -114.

<sup>5</sup> Harrezijn, "el poste de piedra"1701 y "el jarro de vino", 1702 in *Sol y Sombra seconde*, p. 113; Harrezyn, "Lazarillo y el ciego en el puente de Salamanca", 1702, Colección J. P. Duviols, in *Cambios terminales*, p. 94.

Elle marque la naissance d'un nouveau style littéraire : la nouvelle picaresque, qui s'est développée pendant tout le XVII<sup>ème</sup> siècle.

La littérature espagnole dans les manuels français est aussi représentée par les écrivains de la Génération 98 et de la Génération 27. En effet, la dernière décennie du XIX<sup>e</sup> siècle a connu une grande activité littéraire en Espagne. Les écrivains de cette génération sont appelés " *La Generación del 98*" ou la génération 98. La "*generación del 98*" rassemblait des intellectuels désireux de lutter contre la décadence de la société espagnole. Les plus représentatifs de cette génération sont Miguel de Unamuno y Jugo, Antonio Machado, Azorin et Pio Baroja y Nessi. A cette époque, l'Espagne perdait ses dernières colonies, tandis que ces écrivains tentaient de revaloriser la vie culturelle du pays et essayaient de la revitaliser.

La "*generación del 27*" a pris ce nom à l'honneur du poète Góngora (1561-1627) dont le monde fêtait le trois centième anniversaire de sa mort en 1927. Parmi les poètes, les plus connus ayant fait partie de ce groupe, l'on trouve Pedro Salinas, Rafael Alberti, Miguel Hernández et surtout le poète et dramaturge Federico García Lorca. Au sujet de ce dernier l'écrivain-réalisateur Buñuel écrit: « *avait déjà publié un livre en prose [...] et il me lisait ses poèmes.* »<sup>1</sup> Ana María Matute [1925], Carmen Martín Gaité [1925-2000], Carmen Laforet [1921-2004], Ramón José Sender [1901-1982]

En somme les manuels nous font un panorama complet de la littérature espagnole : la littérature du siècle d'or, la génération de 98 et la génération de 1927 sont représentées, les écrivains d'après guerre et les écrivains contemporains sont aussi représentés.

- **L'art espagnol : la peinture et le cinéma**

De nombreux tableaux sont des représentations de la peinture espagnole dont les auteurs sont les plus célèbres de leur génération. Nous avons entre autres :

- Luis de Morales [1500-1586] fut un peintre espagnol de sujets religieux dont "*Pietà*"<sup>2</sup>. Sur ce tableau nous avons la représentation la Vierge tenant le Christ crucifié.

- El Greco de son vrai nom Domínikos Theotokópoulos [vers 1541- 1614] peintre, sculpteur et architecte grec de l'Ecole espagnole du XVI<sup>e</sup> siècle. Son œuvre dans les manuels

---

<sup>1</sup> Luis Buñuel, *Mi último suspiro*, 1982, « *ya había publicado un libro en prosa [...] y él me leía sus poesías.* » in *Op.cit*, p. 26.

<sup>2</sup> Luis de Morales, *Pietà*, Academia Real de Bellas artes de San Fernando, Madrid in *Cambios terminales*, p. 125.

français de notre étude est "*El entierro del conde de Orgaz*"<sup>1</sup>. Ce tableau représente au premier plan l'enterrement du conte d'Orgaz et au second plan les anges, les prophètes, les apôtres, la Vierge Marie et le Christ.

- Diego Rodriguez de Silva y Velázquez [1599-1660] connu sous le pseudonyme de Diego Velázquez fut un peintre espagnol du siècle d'or espagnol. Il est considéré avec Francisco de Goya et le Greco comme les plus grands artistes de l'histoire de la peinture espagnole. Diego Velázquez est l'auteur de nombreux portraits représentant la famille royale espagnole, de grands personnages européens et d'autres gens comme "*El aguador de Sevilla*"<sup>2</sup>. Sur ce tableau sur lequel nous avons la présence d'un homme qui sert de l'eau aux deux autres personnages (les enfants) nous avons aussi des jarres d'eau. Ce tableau de maître met en relief le problème récurrent de l'eau en Espagne à cette époque. Avec la toile "*Los huevos fritos*"<sup>3</sup> nous avons une vieille femme qui frit des œufs en compagnie d'un jeune garçon. En effet, les auteurs des manuels souhaitent toucher du doigt les problèmes de l'Espagne tels que l'insuffisance de l'eau dans certaines régions et la pauvreté des classes moyennes. Son influence artistique aurait été considérable sur les peintres du XIXe siècle. Certains lui ont même rendu hommage en recréant certaines œuvres les plus célèbres en l'occurrence Pablo Picasso avec "*Las meninas*".

- Antonio de Pereda y Salgado [1611-1678] peintre espagnol du siècle d'or. Écarté des commandes royales, il se consacre à la peinture religieuse et à la peinture de natures mortes dont "*El sueño del caballero*"<sup>4</sup>.

- Bartolomé Estéban Murillo [1617-1682] peintre espagnol de l'époque baroque. Il serait avec Diego Velázquez, Francisco de Zurbarán les principaux représentants du siècle d'or en peinture. Bien que l'essentiel de ses œuvres soit religieux comme *la Vierge du Rosaire*, il est très renommé pour ses peintures de genre, particulièrement des portraits de femmes dont

---

<sup>1</sup>El Greco, *el entierro del conde de Orgaz*, 1586, Iglesia de Santo Tomé, Toledo in *Cambios terminales*, p. 124.

<sup>2</sup>Diego Velázquez, *El aguador de Sevilla*, 1621 in *Caminos del idioma*, p. 120; Diego Velázquez, *El aguador de Sevilla*, Aspley House, Wellington Museum, Londres in *Cambios terminales*, p. 121.

<sup>3</sup>Velázquez, *Los huevos fritos*, National Galleries of Scotland, Edinburgh in *Sol y sombra seconde*, *Couverture arrière*.

<sup>4</sup>Antonio de Pereda, *El sueño del caballero*, Academia Real de Bellas Artes de San Fernando, Madrid in *Cambios terminales*, p.116.

"Gallegas a la ventana"<sup>1</sup> et surtout d'enfants pauvres, tel le portrait des "Niños comiendo frutas"<sup>2</sup>, "El juego de dados"<sup>3</sup>.

- Francisco Jose de Goya y Lucientes [1746-1828] dont une partie de ses œuvres est déjà présentée dans notre étude est un peintre et graveur espagnol<sup>4</sup>. Ses tableaux dans les manuels français de notre étude sont le témoignage de la guerre d'indépendance. Nous avons les célèbres tableaux "el dos de mayo"<sup>5</sup> et "Los fusilamientos del 3de mayo"<sup>6</sup>. Bien d'autres de ses tableaux sont des portraits de personnages tels que "El conde de Floridablanca"<sup>7</sup>, "Isabel Cobos de Porcel"<sup>8</sup>. Nous avons des tableaux de la nature dont "La nevada"<sup>9</sup> qui est la représentation de la rudesse du climat (la neige) et "La era"<sup>10</sup>.

- Francisco Pradilla y Ortiz [1848-1921] est un peintre espagnol. L'une de ses célèbres peintures "La rendicion de Granada"<sup>11</sup> fait partie des tableaux espagnols que les manuels français présentent. C'est aussi la représentation d'une partie de l'histoire de l'Espagne.

- Ignacio Zuloaga y Zabaleta [1870-1945] fut l'un des plus importants peintres espagnols entre le XIXe siècle et le XXe siècle. Ses œuvres dans les manuels de notre étude sont des portraits dont "La familia del torero gitano"<sup>12</sup>, "Doña Rosita Gutiérrez"<sup>13</sup>.

- Pablo Ruiz Picasso [1881-1973] que nous avons présenté plus haut est l'un des importants artistes du XXe siècle<sup>14</sup>. Les tableaux de Picasso sont très nombreux dans les manuels français dont un hommage à Velázquez en la reproduction de sa célèbre peinture "Las

---

<sup>1</sup>Bartolomé Esteban Murillo, *Gallegas a la ventana*, Widner Collection National Gallery of art, Washington in *Cambios premières*, p. 105.

<sup>2</sup>Bartolomé Esteban Murillo, *Niños comiendo frutas*, Alte Pinakothek, Munich in *Op.cit*, p. 97.

<sup>3</sup>Bartolomé Esteban Murillo, *El juego de dados* in *Caminos del idioma*, p. 102.

<sup>4</sup>Cf. la guerre d'indépendance, p.

<sup>5</sup>Francisco de Goya y Lucientes, *El dos de mayo*, 1814, Museo del Prado, Madrid in *Cambios premières*, p. 141.

<sup>6</sup>Francisco de Goya y Lucientes, *Los fusilamientos del 3de mayo*, 1814, Museo del Prado, Madrid in *Op.cit*, p. 145.

<sup>7</sup>Francisco de Goya y Lucientes, *El conde de Floridablanca*, 1783, Banco Urquipo, Madrid in *Cambios premières*, p. 133.

<sup>8</sup>Francisco de Goya y Lucientes, *Isabel Cobos de Porcel*, 1805-1806, National Gallery, Londres in *Op.cit*, p. 109.

<sup>9</sup>Francisco de Goya y Lucientes, *La nevada*, 1786-1787, Museo del Prado, Madrid in *Op.cit*, p. 128.

<sup>10</sup> Francisco de Goya y Lucientes, *La era*, 1786 in *Caminos del idioma*, p. 20.

<sup>11</sup> Francisco Pradilla y Ortiz, *La rendicion de Granada*, 1882, Senado, Madrid in *Cambios premières*, p. 80.

<sup>12</sup>Ignacio Zuloaga y Zabaleta, *La familia del torero gitano*, 1923, Hispanic Society of America, New York in *Cambios premières*, p. 8.

<sup>13</sup> Ignacio Zuloaga y Zabaleta, *Doña Rosita Gutiérrez*, Museo de Bellas Artes, Bilbao in *Op.cit*, p. 113.

<sup>14</sup>Cf. Deux grands hommes espagnols: le roi Juan Carlos et Pablo Picasso, p.

*meninas*"<sup>1</sup>, et bien d'autres que sont "*El viejo guitarrista*"<sup>2</sup>, "*Niño con paloma*"<sup>3</sup>, "*Guernica*"<sup>4</sup>. On a aussi des portraits tels "*Lola hermana del artista*"<sup>5</sup>.

- Salvador Domingo Felipe Jacinto Dalí i Domènech plus connu sous le pseudonyme de Salvador Dalí [1904-1989] fut un peintre espagnol. Il est considéré comme l'un des plus représentatifs du surréalisme. De lui, Luis Buñuel écrit: « nous l'appelions le peintre tchecoslovaque [...] Dalí aussi écrivait des poèmes, et les publiait. En 1926 ou 1927, étant encore très jeune, il participa à Madrid à une exposition avec d'autres peintres »<sup>6</sup>. Nous rencontrons dans les manuels français ses tableaux tels que "*la pesca del atún*"<sup>7</sup>, "*La table solaire*"<sup>8</sup>, "*Concilio ecuménico*"<sup>9</sup>, "*Construction molle avec des haricots bouillis, Prémonition de la guerre civile*"<sup>10</sup>, "*Madona de Port-Lligat*"<sup>11</sup>, "*El sueño*"<sup>12</sup>.

- Rafael Zabaleta Fuentes [1907-1960] fut l'un des peintres espagnols que nous retrouvons dans les manuels français de notre corpus avec "*Campesinos de vuelta de la*

- Juan Galea Barjola [1919-2004] fut l'un des peintres espagnols les importants de la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle. Il appartient au courant expressionnisme représentatif. Dans les manuels français de notre étude, on le retrouve avec "*Tauromaquia*"<sup>14</sup>.

---

<sup>1</sup>Pablo Picasso, *Las meninas* (conjunto sin Velázquez), 1957, Museo Picasso, Barcelona in *Cambios terminales*, couverture avant.

<sup>2</sup>Pablo Picasso, *El viejo guitarrista*, 1903 in *Caminos del idioma*, p. 136.

<sup>3</sup>Pablo Picasso, *Niño con paloma*, 1901, Pintura, Prestado por National Gallery, Londres in *Cambios terminales*, p. 33.

<sup>4</sup>Pablo Picasso, *Guernica* (mayo-junio 1937), Casón del Buen Retiro, Museo del Prado, Madrid in *Op.cit*, pp. 40-41.

<sup>5</sup>Pablo Picasso, *Lola hermana del artista*, dibujo hacia 1899, Museu Picasso, Barcelona in *Cambios premières*, p. 112.

<sup>6</sup>Luis Buñuel, *Mi último suspiro*, 1982, « le llamábamos el pintor checoslovaque [...] Dalí también escribía poesías, y las publicaba. En 1926 o 1927, siendo todavía muy joven, participo en Madrid en una exposición con otros pintores.» in *Cambios terminales*, pp. 26-27.

<sup>7</sup> Salvador Dalí, *la pesca del atún*, Fondation Paul Ricard in *Sol y sombra seconde*, Couverture arrière; Salvador Dalí, *la pêche au thon*, 1966-1967, Colección Fondation Paul Ricard in *Cambios terminales*, p. 236.

<sup>8</sup>Salvador Dalí, *La table solaire* (1936) in *Caminos del idioma*, p. 32.

<sup>9</sup>Salvador Dalí, *Concilio ecuménico* (detalle) 1960, Colección particular in *Cambios terminales*, p. 25.

<sup>10</sup>Salvador Dalí, *Construction molle avec des haricots bouillis, Prémonition de la guerre civile*, 1936, L. y W. Arensberg, Coll. Philadelphia Museum of Art in *Op.cit*, p. 44.

<sup>11</sup>Salvador Dalí, *Madona de Port-Lligat (primer estudio)*, 1949, Haggerty Museum of Art, Marquette University, Milwaukee in *Op.cit*, p. 129.

<sup>12</sup>Salvador Dalí, *El Sueño*, 1937, E. F. W. James esq. Prestado al Museo Boymans-van Beuningen, Rotterdam in *Op.cit*, p. 139.

<sup>13</sup>Rafael Zabaleta Fuentes, *Campesinos de vuelta de la Feria* (sin fecha), Colección particular, *Op.cit*, p. 17.

<sup>14</sup>Juan Galea Barjola, *Tauromaquia*, 1982, Colección particular in *Op.cit* p. 29.

- Ángel Orcajo [1934] dessinateur et peintre espagnol, quelques uns de ses tableaux font partie de la sélection des auteurs des manuels français de notre corpus : "*Sin título*"<sup>1</sup> et "*Paisaje del silencio*"<sup>2</sup>.

- Antonio Lopez García [1936] peintre et sculpteur espagnol est représenté dans les manuels français avec "*Gran vía*".<sup>3</sup>

Le cinéma espagnol est représenté dans les manuels d'origine française par Luis Buñuel [1900-1983]. D'origine espagnole et naturalisé mexicain, il est réalisateur, scénariste et écrivain. L'échantillon de manuels d'origine française de notre étude présente des documents textes extraits de son roman *Mi último suspiro*<sup>4</sup>. Une photographie nous présente ce réalisateur espagnol en tant que percussionniste dans une célébration religieuse<sup>5</sup>. On trouve aussi dans ces manuels de l'iconographie se référant aux films espagnols. Elles témoignent de la grande production cinématographique de l'Espagne représentée par Pedro Lazaga [1918 -1979] réalisateur et scénariste de *la ciudad no es para mí*<sup>6</sup>, Juan Antonio Bardem [1922-2002] réalisateur de "*7 días de enero*"<sup>7</sup>, Carlos Saura Atares [1932] réalisateur et scénariste qui serait l'un des cinéastes les plus influents et reconnus sur le plan international avec "*Dulces horas*"<sup>8</sup>, "*El dorado*"<sup>9</sup>.

Nous avons aussi observé dans les manuels français d'autres grandes figures du cinéma entre autres Basilio Martin Patino [1930] metteur en scène et réalisateur de "*Los paraísos perdidos*"<sup>10</sup>; Mario Camus [1935] scénariste et réalisateur de "*La vieja música*"<sup>11</sup>; Angelino Fernandez [1936-2011] scénariste, metteur en scène et réalisateur de "*Mar brava*"<sup>12</sup>; Manuel

---

<sup>1</sup> Ángel Orcajo, *Sin título*, 1976, Museo Español de Arte Contemporáneo, Madrid in *Op.cit.*, p. 176.

<sup>2</sup> Ángel Orcajo, *Paisaje del silencio*, 1974, Museo de Arte Contemporáneo, Toledo in *Op.cit.*, p. 181.

<sup>3</sup> Antonio Lopez García, *Gran vía*, 1974-1981, Colección particular in *Op.cit.*, p.89.

<sup>4</sup> Luis Buñuel, *Mi último suspiro*, 1982 in *Cambios terminales*, pp. 6-7-26.

<sup>5</sup> J-C. Carrière y Ed. Laffont, Luis Buñuel tocando el tambor en Calanda in *Op.cit.*, p. 6.

<sup>6</sup> Cartel de la película: la ciudad no es para mí 1966 por Pedro Lazaga con Paco Martínez (dibujado por Jano) Colección Mikel Barsa in *Op.cit.*, p. 85.

<sup>7</sup> Cartel de 7 días de enero 1978 por Antonio Bardem dibujado por Rolando/ Memelsdorff, Colección Mikel Barsa in *Op.cit.*, p. 73.

<sup>8</sup> Fotograma de Dulces horas, película del director de cine español Carlos Saura in *Caminos del idioma*, p. 38.

<sup>9</sup> Carlos Saura, Inés Sastre fotograma de la película El Dorado, 1987, Colección Mikel Barsa in *Cambios terminales*, p. 37.

<sup>10</sup> Leyendo en el campo, fotograma de la película del director de cine español Basilio Martin Patino, *Los paraísos perdidos* in *Caminos del idioma*, p. 30.

<sup>11</sup> En el aeropuerto, fotograma de la película del director de cine español Mario Camus, *La vieja música* in *Op.cit.*, p. 95.

<sup>12</sup> En el muelle, fotograma de la película del director de cine español Angelino Fons, *Mar brava* in *Caminos del idioma*, p. 90.

Gutiérrez Aragón [1942] metteur en scène et scénariste avec "*Demonios en el jardín*"<sup>1</sup>; Jaime Chavarrí de la Mora [1943] acteur, scénariste, metteur en scène et directeur artistique avec "*El río de oro*"<sup>2</sup>. Víctor Erice [1940] réalisateur et scénariste espagnol est aussi présent dans les manuels d'origine française avec "*El espíritu de la colmena*"<sup>3</sup>.

- **Le maintien des traditions espagnoles dans les manuels**

Nous retrouvons dans l'échantillon des manuels français les traditions des espagnols en l'occurrence les fêtes religieuses, la fête des taureaux. Le document texte présente la célébration du Vendredi Saint dans les villages Espagnols: « *il existe dans différents villages de Aragón une coutume qui soit peut-être unique au monde, celle des tambours du Vendredi Saint. On bat les tambours à Alcaniz et à Hajar mais en aucun lieu, avec une force aussi mystérieuse qu'irrésistible comme à Calanda.* »<sup>4</sup>

Une autre tradition religieuse espagnole dans les manuels d'origine française c'est le pèlerinage de la Vierge du Rocío ou "*la romería del Rocío*". Le document texte souligne que: « *Un demi million de personnes se concentrèrent, à nouveau dans le petit village almonteña de El Rocío pour rééditer une tradition centenaire qui est devenu un des symboles les plus universels de Andalucía* »<sup>5</sup>. La photographie intitulé « *cruzando el río, Romería del Rocío* » présente quelques aspects de cette cérémonie: « *une fois en marche, en charrettes, à cheval ou en marchant.* »<sup>6</sup> Cette fête du "*el Rocío*" est encore représentée par une autre photographie intitulée "*la fiesta del Rocío*". Cette photographie nous montre une procession de la Vierge Marie au cours de la célébration de cette fête. Dans la vision des traditions religieuses, une autre

---

<sup>1</sup> Manuel Gutiérrez Aragón directeur de cine español, ¿tan enfermo estas, Juanito? Fotograma de la película *Demonios en el jardín* in *Caminos del idioma*, p. 48 Manuel Gutiérrez Aragón, director de cine español, vendedor ambulante, Fotograma de la película *Demonios en el jardín* in *Caminos del idioma*, p. 54.

<sup>2</sup> Río arriba, fotograma de la película del director de cine español Jaime Chavarrí, *El Río de Oro* in *Caminos del idioma*, p. 93.

<sup>3</sup> Víctor Erice director de cine español, recogiendo setas, fotograma de la película *El espíritu de la colmena* in *Caminos del idioma*, p. 12.

<sup>4</sup> Luis Buñuel, *Mi último suspiro*, 1982, « *Existe en varios pueblos de Aragón una costumbre que tal vez sea única en el mundo, la de los tambores del Viernes Santo. Se tocan tambores en Alcaniz y en Hajar pero en ningún sitio, con una fuerza tan misteriosa e irresistible como en Calanda.* » in *Cambios terminales*, p. 6.

<sup>5</sup> La Romería del Rocío, "Cambio 16", del 7 de junio de 1982, « *Medio millón de personas se concentraron, de nuevo en la pequeña aldea almonteña de El Rocío para reeditar una tradición centenaria que ha llegado a ser uno de los símbolos más universales de Andalucía* » in *Caminos del idioma*, p. 140.

<sup>6</sup> « *una vez en marcha, en carretas, a caballo o andando* » in *Ibidem*.

photographie nous présente les processions de la semaine sainte en l'occurrence celle de "Sainte Marie Madeleine écoutant les dernières paroles de Jésus"<sup>1</sup>.

Nous retrouvons aussi des documents textes en relation avec la fête des taureaux en Espagne: « *la sixième mise au toril des sanfermines, avait eu sept minutes et demi de durée on devrait remonter à cent ans pour trouver des événements aussi sanglants se référant à cette populaire course d'hommes et de taureaux typique de Pampelune.*»<sup>2</sup> Une image intitulée "Encierro de la San Fermín en Pamplona" vient illustrer les propos de cet article<sup>3</sup>. Cette célébration des taureaux est encore représentée par deux photographies dont l'une est intitulée "San Fermín en Pamplona"<sup>4</sup> et l'autre une gravure de Emmanuel Witz<sup>5</sup>.

Les valenciens ont pour habitude de célébrer "El minot" et "Las fallas". En effet, les "minots" « *ce sont des sculptures à la fois de carton et de pierre, les plus satiriques caricatures. Ce sont probablement, les œuvres d'art de vie très courte. Ce sont les fallas. C'est la Valence.*»<sup>6</sup> Cette célébration consiste en « *une année de préparation, six mois d'élaboration, trois nuits de montage et quatre jours d'exhibition pour une seule nuit de brûlage.*»<sup>7</sup> Deux autres photographies du même manuel viennent confirmer le contenu du document texte en nous présentant d'abord, les préparations dans un atelier à travers "últimos preparativos en el taller"<sup>8</sup>, et ensuite nous avons des "minots" consumés dans les flammes<sup>9</sup>.

- **La pollution de l'environnement et la destruction de la forêt**

Les manuels français mettent en exergue la pollution de l'environnement par les industries espagnoles. L'article de presse associé à l'image tire la sonnette d'alarme sur ce fait de société :

« *Les résidus toxiques et dangereux polluent le sous-sol et ses eaux; ils rendent stérile la terre fertile; ils annulent la vie sur les côtes;*

---

<sup>1</sup>Marcel Delbey, *procesión de Semana Santa, Santa María Magdalena escuchando las últimas palabras de Jesús*, Colección de J-P. Duviols in *Cambios premièrès*, p. 31.

<sup>2</sup>"La Vanguardia" del 3 de julio de 1988, « *El sexto encierro de los sanfermines, tenía siete minutos y medio de duración habría que remontarse a cien años para encontrarnos con sucesos tan cruentos referidos a esta popular carrera de hombres y toros típica de Pamplona.*» in *Cambios terminales*, p. 19.

<sup>3</sup>Juan Ballesta *encierro de la San Fermín en Pamplona*, "Cambio 16" del 18 de julio de 1988 in *Cambios terminales*, p. 19.

<sup>4</sup>*San Fermín en Pamplona* in *Sol y Sombra seconde*, p. 39.

<sup>5</sup>Dibujo de Emmanuel Witz in *Sol y Sombra seconde*, p. 38.

<sup>6</sup>"Ronda Iberia", marzo 1987« *son esculturas de cartón piedra y a la vez, las más satíricas caricaturas. Son probablemente, las obras de arte de vida más corta. Son las fallas. Es Valencia.*» in *Caminos del idioma*, p. 119.

<sup>7</sup>« *un año de preparación, seis meses de elaboración, tres noches de montaje y cuatro días de exhibición para una sola noche de quema* » in *Ibidem*.

<sup>8</sup>N. Suto, *últimos preparativos en el taller*, *Op. cit*, p. 118.

<sup>9</sup> N. Suto, *Caminos del idioma*, p. 119.



*transforment en irrespirable l'air de nombreuses villes et, ce qui est plus dangereux beaucoup sont cancérigènes et le contact continu avec eux peut provoquer la mort »<sup>1</sup>.*

En Espagne, les industries sont dangereuses parce que : « *Les quatre-vingt pour cent des résidus toxiques et dangereux que génère la grande industrie, fondamentalement la pétrochimie;(...) Tarragone et Huelva sont les deux pôles industriels avec de plus grands résidus toxiques et dangereux »<sup>2</sup>.*

Ce danger est mis en relief par une autre photographie ; elle démontre que les industries situées en majorité au Nord de l'Espagne y déversent tous leurs déchets et résidus toxiques<sup>3</sup>. En dehors des conséquences néfastes des industries, il convient de souligner que : « *En Espagne, il y a des villes où la pollution provient de nombreuses fumées*»<sup>4</sup> mais « *les villes comme Madrid, ont décidé de baisser les fumées de la pollution. A travers une solution efficace et propre: l'utilisation du gaz butane dans le transport urbain collectif* »<sup>5</sup>.

La pollution concerne aussi la Méditerranée espagnole de « *1663 kilomètres de côte* »<sup>6</sup>. Cette Méditerranée est victime des abus de l'homme:

*«La mer Méditerranée se meure. Ou mieux dit, nous sommes en train de la tuer. La Méditerranée se noie dans un océan irrépressible de résidus polluants qu'elle ne peut digérer, qui dépasse beaucoup la capacité antibiotique et y bactéricide des eaux marines. Les chercheurs ont calculé que les entreprises industrielles modernes jettent dans les eaux fluviales, marines, dans la forêt, dans l'atmosphère, etc. Chaque année 17 pour cent de produits nocifs; chaque voisin jette journalièrement deux à quatre kilos de déchets à la poubelle, avec 7 pour cent de produits polluants »<sup>7</sup>.*

---

<sup>1</sup> Luis Díaz Güell, "Cambio 16" del 27 de abril de 1987, « *Los residuos tóxicos y peligrosos contaminan el subsuelo terrestre y sus aguas; convierten en estéril la tierra fértil; anulan la vida en las costas; transforman en irrespirable el aire de muchas ciudades y, lo que es más peligroso, muchos son cancerígenos y el contacto continuo con ellos puede provocar la muerte.*» in *Cambios terminales*, p.112.

<sup>2</sup> Luis Díaz Güell, "Cambio 16" del 27 de abril de 1987, « *El ochenta por ciento de los residuos tóxicos y peligrosos los genera la gran industria, fundamentalmente la petroquímica; y Tarragona y Huelva son los dos polos industriales con mayor residuos tóxicos y peligrosos.*» in *Cambios terminales*, p.112.

<sup>3</sup> Dibujo de José-María Ponce, Cambio 16 in *Cambios terminales*, pp. 112-113.

<sup>4</sup> Ayuntamiento de Madrid, concejalía de circulación y transportes, *Madrid baja los humos a la contaminación* «*En España, hay ciudades donde la contaminación tiene muchos humos*» in *Caminos del idioma*, p. 126.

<sup>5</sup> « *ciudades como Madrid, que han decidido bajar los humos a la contaminación. A través de una solución eficaz y limpia: la utilización de gas butano en el transporte urbano colectivo.*» in *Ibidem*.

<sup>6</sup> "La Calle" n°19 agosto 1978 «*1663 kilómetros de costa.*» in *Sol y Sombra seconde*, p. 105.

<sup>7</sup> «*El mar Mediterráneo se muere. O mejor dicho, lo estamos matando. El Mediterráneo se ahoga en un océano incontenible de residuos contaminantes que no puede digerir, que rebasa con mucho la capacidad antibiótica y bactericida de las aguas marinas. Los investigadores han calculado que las sociedades industriales modernas arrojan sobre las aguas fluviales, marinas, bosque, atmosfera, etc. Cada año un 17 por ciento de productos*

L'évolution de l'activité touristique est un facteur de pollution de l'environnement: « *l'extraordinaire rendement touristique est en train d'aggraver vertigineusement le problème d'assainissement. Les eaux résiduels de la zone [...] se jettent dans la mer* »<sup>1</sup>.

Par ailleurs, la destruction de la forêt est développée dans les manuels d'origine française. Cette catastrophe se résume en ces lignes:

*« Aujourd'hui nous détruisons 2.000 m<sup>2</sup> de l'habitat naturel chaque minute. Aujourd'hui sachant ceci, nous sommes en train de détruire le système qui maintient notre propre vie à une vitesse tant alarmant qu'il a provoqué déjà une crise. Quand une forêt disparaît, ce qui reste c'est la désolation »*<sup>2</sup>.

Cette destruction en Espagne est très énorme: « *en été, en Espagne, brûlent des millions d'arbres* »<sup>3</sup>. Elle est causée en partie par « *l'homme sot, ou l'homme avare, ou l'homme malade, ou le délinquant* »<sup>4</sup>. Voici donc les multiples origines humaines de la destruction de la forêt espagnole en particulier.

- **Le chômage, la délinquance et l'insécurité.**

L'échantillon de manuels français de notre étude présente les difficultés que rencontrent les jeunes Espagnols. Ces difficultés sont causées par la crise économique:

*« [...] ils ne sont plus que le bout absurde d'un gigantesque iceberg; 40 pour cent de la jeunesse espagnole est au chômage, selon les informations de la presse. [...] La crise économique fait payer plus que personne une génération d'Espagnols à qui cette société refuse le droit au travail. Et quand il n'y a pas de travail il ne reste que les feux tricolores ou le délit ou, probablement, en premier le délit et plus tard les feux tricolores »*<sup>5</sup>.

---

*nocivos; cada vecino arroja diariamente de dos a cuatro kilos de desperdicios al cubo de la basura, con un 7 por ciento de productos contaminantes.» in *Ibídem*.*

<sup>1</sup> J. Planas Sanmarti, "La Vanguardia" del 2 de septiembre de 1970, « *el extraordinario rendimiento turístico se está agravando vertiginosamente el problema del saneamiento. Las aguas residuales de la zona [...] se vierten al mar.*» in *Sol y Sombra seconde*, p. 103.

<sup>2</sup> ADENA/WWF, « *Hoy destruimos 2.000 m<sup>2</sup> del hábitat natural cada minuto. Hoy sabiendo esto, estamos destruyendo el sistema que mantiene nuestra propia vida a una velocidad tan alarmante que ha provocado ya una crisis. Cuando un bosque desaparece, lo que queda es desolación.*» in *Caminos del idioma*, p. 128.

<sup>3</sup> Antonio Gala, *Charlas con Troylo*, « *en verano, en España, arden millones de árboles.*» in *Caminos del idioma*, p. 129.

<sup>4</sup> « *el hombre necio, o el hombre avaricioso, o el hombre enfermo, o el hombre delincuente.*» in *Ibídem*.

<sup>5</sup> "Cambio 16" del 25 de julio de 1986, « *[...] no son más que la punta absurda de un gigantesco iceberg; un 40 por ciento de la juventud española está en paro, según noticias de prensa. [...] La crisis económica la está pagando más que nadie una generación de españoles a los que esta sociedad ha negado el derecho al trabajo. Y*

À ce niveau les auteurs font remarquer que c'est un grave problème dont souffre une génération d'Espagnols. Ils déplorent aussi l'indifférence des autorités face à ce problème: « *il ne suffit pas de hausser les épaules devant une génération expulsée du travail; c'est-à-dire, expulsée des citoyens normaux. Et cela ne suffit pas parce que, en vérité, il y a beaucoup à faire contre le chômage juvénile* »<sup>1</sup>. Nous avons une image qui vient illustrer les propos contenus dans le document texte<sup>2</sup>. Le chômage est non seulement l'un des problèmes des jeunes Espagnols mais aussi celui de toute la jeunesse de tous les pays du monde entier. C'est un sujet qui est toujours d'actualité de nos jours dans tous les pays.

L'insécurité est aussi représentée par les actes de terrorisme de la branche armée l'Euskadi Ta Askatasuna: « *au nom de certain idées que je ne voudrais qualifier, on pratique un attentat contre les droits de l'homme difficilement surmontable [...] son père a passé six moi séquestré.* »<sup>3</sup> Dans les manuels d'origine française, nous avons une autre représentation de l'insécurité à travers un document texte intitulé "la bomba". Ce document texte relate la scène de la pose d'une bombe sur une voiture: « *j'étais garé à vingt mètres de trois hommes qui étaient en train de poser un paquet avec une montre décorée avec divers câbles qu'ils ont couvert complètement au bas d'une voiture.* »<sup>4</sup> Le document texte relate aussi l'agression armée du propriétaire de la voiture ainsi que le témoin de la scène: « *l'un des types prit un revolver et tira sur moi deux coups qui me traversèrent le ventre [...] un autre de ces types prit un pistolet mitraillette et tira deux rafales qui atteignirent l'homme à la tête* »<sup>5</sup>.

---

*cuando no hay trabajo no queda más que el semáforo o el delito o, probablemente, primero el delito y luego el semáforo.* » in *Cambios terminales*, pp.106-107.

<sup>1</sup> "Cambio 16" del 25 de julio de 1986, « *no basta con encogerse de hombro ante una generación expulsada del trabajo; es decir, expulsada de la dignidad de ciudadanos normales. Y no basta porque, de verdad, hay muchísimo que hacer con el paro juvenil* » in *Cambios terminales*, pp.106-107.

<sup>2</sup> Dibujo de Chumy Chúmez in Op. cit, p.107.

<sup>3</sup> Carta de Margarita Revilla a ETA (fragmento) el 14 de julio de 1988 « *en nombre de unas ideas que no entro a calificar, se practica un atentado contra los derechos humanos difícilmente superable [...] su padre lleva seis meses secuestrado.* » in *Cambios terminales*, p. 71.

<sup>4</sup> "Cambio 16" del 2 de marzo de 1987, « *estoy parado a unos veinte metros de tres hombres que están colocando un paquete con reloj decorado con diversos cables que lo cubren por completo de bajo de un coche.* » in *Cambios terminales*, p. 70.

<sup>5</sup> « *uno de los tipos saca un revolver y me dispara dos tiros que me atraviesan el estómago[...] otro de los tipos saca una pistola ametralladora y dispara dos ráfagas que alcanzan al hombre en la cabeza.* » in *Ibidem*.

- **Les Gitans : la présence d'une minorité**

Les manuels d'espagnol d'origine française laissent apprécier la présence de certains peuples, en l'occurrence les Gitans. Le document texte faisant allusion à ce peuple expose leur caractéristique principale :

*« Il parait que les gitans et seulement les gitans sont nés dans le monde pour être des voleurs: ils naissent de parents voleurs sont éduqués avec des voleurs, étudient pour des voleurs et finalement deviennent des voleurs courants et ordinaires en compétition ; et l'envie de voler et le vol sont chez eux semblables à d'inséparables accidents dont ils ne s'en débarrassent qu'à la mort. »<sup>1</sup>*

Des photographies nous présentent ce peuple qui vit à Granada<sup>2</sup>. Les manuels d'origine française nous informent que généralement les Gitans vivent dans les caravanes<sup>3</sup>. Quant à leur culture, elle reste parfois incomprise par les Espagnols que *« peu d'Espagnols ont entrepris le travail de comprendre la riche et mystérieuse culture gitane »*<sup>4</sup>. Selon un autre manuel d'origine française, les gitans sont *« sales, voleurs, escrocs, fainéants et bagarreurs »*<sup>5</sup> cependant, *« ceux qui vivent à Madrid sont de bonnes personnes; ils travaillent en réparant les chaises ou les sommiers; et beaucoup gagnent leur vie avec le folklore »*<sup>6</sup>.

En somme, toutes ces représentations sont la reproduction des réalités espagnoles. Elles retracent les tragédies historiques de l'époque, l'actualité, le boom littéraire et artistique au moment de la rédaction de ces manuels. En d'autres termes, les auteurs des manuels ont recensés les documents textes et l'iconographie qui pouvaient refléter l'image de l'Espagne. La langue espagnole enseignée était très académique. Il s'agissait donc d'acquérir un savoir livresque et culturel. Cet enseignement encourageait la curiosité et le goût pour la culture de l'Autre. On apprenait l'espagnol essentiellement pour parfaire sa culture et les voyages.

---

<sup>1</sup> Miguel Cervantes, Novelas ejemplares, *« Parece que los gitanos y gitanas solamente nacieron en el mundo para ser ladrones: nacen de padres ladrones críanse con ladrones, estudian para ladrones y finalmente salen con ser ladrones corrientes y molientes a todo ruedo; y la gana de hurtar y el hurtar son en ellos como accidentes inseparables que no se quitan sino con la muerte. »* in *Cambios premières*, p. 115.

<sup>2</sup> Maternidad gitana, Granada, Sacromonte, 1951 in *Cambios premières*, p.115 Gitanos del Sacromonte, Granada, 1924, Colección J-P. Duviols in Op.cit, p. 118.

<sup>3</sup> J. K-Magnum in *Sol y Sombra seconde*, p. 25.

<sup>4</sup> Según *El racismo español*, "Cambio 16" del 3 de julio de 1980, *« poquísimos españoles se han tomado el trabajo de comprender la rica y misteriosa cultura gitana »* in *Sol y Sombra seconde*, p. 24.

<sup>5</sup>, *« sucios, ladrones, timadores, vagos y pendencieros »* in *Ibidem*.

<sup>6</sup> Ramón Nieto, La patria y el pan, 1962, *« en Madrid lo que tiene es que son buena gente; trabajan en arreglar sillas o somieres; y muchos se ganan la vida con el folklore. »* in *Sol y Sombra seconde*, p. 25.

La fin des années soixante voit se populariser les vacances en Espagne, le niveau de vie des Français, bien supérieur à celui des Espagnols à l'époque, rendant la péninsule plus accessible aux classes moyennes que la Côte d'Azur. L'essor du tourisme de masse en quête de soleil et de bronzage intensif modifie les contenus d'enseignement, et pousse à proposer une vision misérabiliste de l'Espagne. 1968 installe également la prédominance de la pensée marxiste dans l'enseignement, et celui de l'espagnol est particulièrement perméable à cette vision des choses, d'autant plus que l'immigration espagnole est importante, que le général Franco gouverne toujours le pays d'une main ferme. Après la mort de Franco, l'Espagne se modernise à toute vitesse avec délectation –c'est "*la movida*"– et les manuels français d'enseignement de l'espagnol deviennent obsolètes.

Quelles peuvent être les représentations de l'Amérique hispanique dans les manuels d'origine française ?

## II- LES REPRESENTATIONS DE L'AMERIQUE HISPANIQUE DANS LES MANUELS FRANÇAIS

Il s'agira pour nous de présenter dans cette partie les différentes représentations de l'Amérique hispanique des manuels d'origine française. Ce sont les représentations géographiques, historiques, culturelles, littéraires et artistiques.

- **La géographie : diversité et immensité**

Dans les manuels de notre étude, de nombreux sont les documents textes et iconographiques qui nous informent sur l'espace géographique hispano-américain. Les cartes d'Amérique dans les manuels d'origine française présentent les pays d'Amérique hispanique ainsi que leur capitale<sup>1</sup>.

Certains éléments de l'iconographie présentent une partie de l'Amérique hispanique : le Mexique<sup>2</sup>. Cette présentation nous renseigne sur la capitale Mexique, les différentes grandes villes et les pays hispano-américains voisins dont le Guatemala, le Honduras et le Nicaragua ainsi que leur capitale. Sur cette carte, nous observons que le Mexique a une frontière naturelle avec les Etats-Unis. Cette proximité justifie la présence de nombreux Mexicains aux Etats-Unis.

---

<sup>1</sup>Mapa de América in *Pueblo I*, p. 3; Mapa de América in *Pueblo II*, p. 3; América latina et América Latina en el mundo in *Caminos del idioma*, p. 11; *Sol y sombra seconde*, p.122; América meridional (mapa político) in *Cambios premières*, p.148; América meridional (mapa político) in *Cambios terminales*, p.193.

<sup>2</sup>México in *Cambios premières*, p. 153.

En effet, les Mexicains représentent 10,3 % de la population américaine estimée 31,8 millions 2010. Cette même proximité a permis l'expansion de la langue espagnole aux Etats-Unis dont on estime à 20.000 d'hispanophones.

Un document texte nous présente les caractéristiques de la ville de Mexico:

*« La ville de Mexico [...] est une ville d'explosion démographique terrible. Actuellement elle a, plus ou moins, quatorze millions d'habitants. On a créé une explosion démographique où constamment tous les jours entrent les gens de la province, 30.000 approximativement par an. Mexico es une ville bassin, elle n'est pas vertical comme les villes européennes; elle s'étend de toute la vallée de Mexico »<sup>1</sup>.*

Nous avons deux autres photographies intitulées "*América central: mapa político*" qui présentent tous les pays hispaniques de l'Amérique centrale<sup>2</sup>. L'Amérique du Nord ou l'Amérique anglo-saxonne ou encore l'Amérique d'expression anglophone regroupe les Etats-Unis et le Canada, quand à l'Amérique Centrale, c'est la zone comprise entre le Mexique et le Panamá, et les îles. Elle comprend le Mexique, le Guatemala, le Salvador, le Nicaragua, le Costa Rica, le Honduras, le Panamá, le Puerto Rico, le Cuba, la République Dominicaine qui sont les pays d'expression espagnole.

Certains de ces pays sont d'expression française comme l'Haïti, le Belize et d'autres d'expression anglophone : Jamaïque. Enfin l'Amérique du Sud qui est l'ensemble des pays qui se retrouvent au bas du Panama. Ce sont l'Argentine, la Bolivie, la Colombie, le Chili, l'Equateur, le Paraguay, le Pérou, l'Uruguay et le Venezuela d'expression espagnole et le Brésil d'expression portugaise.

Dans notre étude, nous nous intéresserons aux pays de l'Amérique Centrale et l'Amérique du Sud d'expression espagnole ou Amérique hispanique<sup>3</sup>. L'Amérique hispanique comprend dix-neuf que sont l'Argentine, la Bolivie, le Chili, la Colombie, le Costa Rica, le

---

<sup>1</sup> Entrevista con Juan Rulfo, "El País", del 19 de julio de 1979, « *La ciudad de México [...] es una ciudad de una explosión demográfica terrible. En la actualidad tiene, más o menos, catorce millones de habitantes. Se ha creado una explosión demográfica en donde constantemente todos los días entra gente de la provincia, 30.000 aproximadamente por año. México es una ciudad chata, no es vertical como las ciudades europeas; se extiende por todo el valle de México.* » in *Cambios terminales*, p. 174.

<sup>2</sup>América Central: mapa político in *Cambios premièeres*, p. 209; América Central in *Cambios terminales*, p. 240-241.

<sup>3</sup> Voir annexe II.p.352.

Cuba, l'Equateur, le Salvador, le Guatemala, le Honduras, le Mexique, le Nicaragua, le Panama, le Paraguay, le Pérou, le Puerto Rico, la République Dominicaine, l'Uruguay et le Venezuela.

Bien d'autres documents textes nous renseignent sur les aspects géographiques des pays hispano-américains. Notre premier document texte intitulé "*América Latina en cifras*" nous donne des informations chiffrées de tous les pays qui composent l'Amérique hispanique<sup>1</sup>. Ces informations concernent la superficie, la population, les différentes composantes de la population, le produit national brut, la capitale et sa superficie ainsi que quelques grandes villes et leur population.

Le second document texte revient sur ces premières informations et y ajoute la monnaie, les ressources naturelles et les industries de ces pays. Nous observons un accent particulier mis sur la subdivision de l'Amérique. Ainsi "*América en cifras*" présente d'abord les pays d'Amérique Centrale et Mexico<sup>2</sup>, puis les pays de l'Amérique du Sud<sup>3</sup>. Ce document texte présente les superficies, les capitales, les populations et leurs différentes composantes, les produits agricoles, les monnaies, les ressources économiques, les produits nationaux bruts respectifs de ces pays.

L'Argentine nous est présentée par une image<sup>4</sup>. Nous pouvons lire sur cette carte l'agriculture et l'élevage argentin. Une autre photographie nous présente la "*pampa argentina*"<sup>5</sup>. Sur cette photo on peut voir le bétail composé de bovins. La "*pampa argentina*" fait partie du relief argentin et est situé au Sud-ouest de l'Argentine : « *à mesure qu'ils avançaient vers le Sud-ouest la pampa s'ouvre de plus en plus, le paysage devient imposant. [...] à la lumière des étoiles, la plaine s'étend vers une immensité inconnue. Qu'il est grand nôtre pays* »<sup>6</sup>.

La présentation de l'Argentine se fait aussi par une autre photographie<sup>7</sup>. Cette photographie nous présente la mer en Argentine et les animaux qui la composent tels que "*el lobo marino*". La photo intitulée "*las cataratas del Iguazú*"<sup>8</sup> nous présente une merveille de

---

<sup>1</sup>*América Latina en cifras* in *Sol y sombra seconde*, p. 123.

<sup>2</sup>*América en cifras* (México y América central) in *Cambios terminales*, pp. 151-152.

<sup>3</sup>*América en cifras* (América del Sur) in *Op.cit.*, pp. 167-168.

<sup>4</sup>Subsecretario de Turismo, mapa de Argentina in *Cambios terminales*, p. 161.

<sup>5</sup> Gauchos en la pampa argentina in *Caminos del idioma*, p. 115.

<sup>6</sup> Ernesto Sábato, *Sobre héroes y tumbas*, « *a medida que avanzaban hacia el sudoeste la pampa se abría mas y más, el paisaje se volvía imponente. [...] a la luz de las estrellas, la llanura se extendía hacia la inmensidad desconocida. Qué grande es nuestro país.* » in *Op.cit.*, p. 114.

<sup>7</sup> Lobo marino, Argentina in *Caminos del idioma*, p. 134.

<sup>8</sup>las cataratas del Iguazú in *Cambios terminales*, p. 144.

l'Amérique hispanique. Les chutes d'Iguazú se situent en pleine forêt amazonienne et sont une frontière naturelle entre l'Argentine et le Brésil. De ce fait on peut y voir évoluer une faune et une flore d'une diversité étonnante. De cette merveille, Arturo Uslar Pietri [1906], écrivain vénézuélien, écrit :

*« Quand on s'approche et qu'on commence à entrevoir les cascades d'Iguaçu, son immense rideau d'eau, ses capricieux sauts, sa fumerolle de vapeur d'eau qui soulève son nuage inépuisable et ce profond tonnerre sourd qui semble venir du fond de la terre, expérimente la même ahurissante panique des premiers qui les ont vues et découvertes »<sup>1</sup>.*

Arturo Pietri les décrit en ces termes: *« le lent et vaste Iguazu s'ouvre en une spacieuse courbe jusqu'à se mettre dans l'abîme de basalte dans lequel il se précipite en immenses torrents qui se fondent en un fond informe d'écume et de turbulence liquide »<sup>2</sup>.*

Un autre document texte, une chanson d'Atahualpa Yupanqui, nous présente *Tucumán* une province dans le Nord de l'Argentine. Dans cette chanson, l'auteur fait l'éloge de ces terres, des cultures et de la faune.

Une autre image présente le "*Salar peruano*"<sup>3</sup>. Ce sont des informations sur le relief du Pérou que nous donne cette photographie. Sur cette photo, nous avons une grande étendue de touffes d'herbes et des montagnes. Dans le même manuel, une image nous présente la plaine et les montagnes péruviennes<sup>4</sup>. Nous avons aussi un document texte avec d'autres aspects du relief du Pérou: *« la forêt et le grand fleuve Amazonas sont énorme comme la mer, on ne voit pas l'autre côté et miles choses en plus mais tu ne peux l'imaginer jusqu'à ce que tu le vois de près: magnifique »<sup>5</sup>*. Un autre document texte nous fait la description de la capitale du Pérou: *« l'authentique image de Lima est une métisse [...] Lima non seulement a cessé d'être la ville*

---

<sup>1</sup> Arturo Uslar Pietri, *América del agua*, "ABC" del 12 de junio de 1988, « Cuando uno se acerca y comienza a vislumbrar las cataratas del Iguazú, su inmensa cortina de agua, sus caprichosos saltos, su fumarola de vapor de agua que alza su nube inagotable y aquel profundo trueno sordo que parece venir del fondo de la tierra, experimenta el mismo asombrosa pánico de los primeros que la vieron y la describieron » in *Op.cit*, p. 144.

<sup>2</sup> « el lento y ancho Iguazú se abre en una espaciosa curva hasta asomarse al abismo de basalto en él se precipita en inmensos chorros que se funden en un fondo informe de espuma y de turbulencia líquida » in *Ibidem*.

<sup>3</sup>Salar peruano in *Caminos del idioma*, p. 116.

<sup>4</sup>Indios peruanos in *Op.cit*, p. 58.

<sup>5</sup>Mario Vargas Llosa, *Pantaleón y las visitadoras*, 1973 *la selva y el gran rio Amazonas es enorme como mar, no se ve la otra orilla y mil cosas más pero no te lo imaginas hasta que lo ves de cerca: lindísimo.*» in *Cambios primeras*, p. 157.



*idyllique [...] sinon qu'elle est devenue la capitale de ce que, ici on appelle les jeunes villages»<sup>1</sup>.*

Dans les manuels français, la présentation du Chili est faite par un document texte. Il nous informe sur les pays voisins du Chili, sur ses frontières naturelles et sur son relief :

*«Vu sur la carte de l'Amérique, le Chili semble être comme une grande bordure jaune qui longe l'Argentine par l'ouest. Regardé sur une carte régionale, le Chili semble un peu plus large et divisé en provinces de différentes couleurs. Le Chili a une plus grande extension que n'importe quel pays de l'Europe, excepté la Russie [...] Ses montagnes sont les plus hautes du monde, après celui de l'Himalaya; ses côtes sont entre les plus vastes et compliquées qui existent [...] Dans l'extrême nord, le Chili est séparé du monde par une vaste extension désertique. Par le sud, il regarde vers les glaces du Pôle. Par l'ouest, il a l'océan jusqu'à la moitié du monde; et par l'est, l'immense cordillère »<sup>2</sup>.*

Quant au Salvador, un autre document texte nous donne sa superficie et sa population. Il le présente ainsi: *« Le Salvador est ce pays de 21.393 kilomètres carrées, le plus petit pays de l'Amérique où s'entassent 3.300.000 habitants. »<sup>3</sup>* Le même document texte nous informe aussi sur la population et la superficie du Honduras: *« le Honduras a 2.700.000 âmes dispersées sur une zone de 141521 kilomètres »<sup>4</sup>.*

Un autre document texte nous fait la description du relief et du climat de la Bolivie: *« quelques arbustes de branches dures et sans feuillage brillent du châtement du vent gelé. [...] Le soleil illuminait la vaste scène par de petites collines dispersées. Le vent poussait jusqu'en haut [...] étendant la nuit sur le haut plateau »<sup>5</sup>.*

---

<sup>1</sup> Antonio Cano, *Esperpento limeño*, "El País" del 18 de mayo de 1986 « la auténtica imagen de Lima es una chola [...] Lima no solo ha dejado de ser la ciudad idílica [...] sino que se ha convertido en la capital de lo que aquí llaman los pueblos jóvenes. » in *Cambios terminales*, p. 177.

<sup>2</sup> Benjamin Subercaseaux, *Chile o una loca geografía*, 1940, « Visto en el mapa de América, Chile aparece como un largo ribete amarillo que bordea a la Argentina por el oeste. Mirado en un mapa regional, Chile aparece un poco más ancho y dividido en provincias de diferentes colores. Chile tiene una extensión mayor que cualquier país de Europa, excepto Rusia [...] Sus montañas son las más altas del mundo, después del Himalaya; sus costas están entre las más extensas y complicadas que existen [...] En el extremo norte, Chile está separado del mundo por una ancha extensión desértica. Por el sur, mira hacia los hielos del Polo. Por el oeste, tiene al océano hasta la mitad del mundo; y por el este, la cordillera inmensa » in *Sol y sombra seconde*, pp. 206 -207.

<sup>3</sup> "Primera Plana", Buenos Aires, n° 341, julio de 1969, « El Salvador es este país de 21.393 kilómetros cuadrados, el más pequeño de América donde se apiñan 3.300.000 habitantes. » in *Op.cit*, p. 147.

<sup>4</sup> "Primera Plana", Buenos Aires, n° 341, julio de 1969, « el Honduras tiene 2.700.000 almas dispersas en un área de 141521 kilómetros. » in *Sol y sombra seconde*, p. 147.

<sup>5</sup> Ricardo Ocampo, *El Indio Paulino*, 1969, « algunos arbustos de ramas duras y sin follaje lucían el castigo del viento helado. [...] El sol iluminaba el vasto escenario por pequeñas colinas dispersas. El viento empujaba hacia arriba [...] tendida la noche sobre el altiplano » in *Op.cit*, p. 180.

Nous découvrons dans certains documents textes les peuples de certaines régions des pays hispanophones : « *chibcha : indios de la región de Colombia et araucana : indios de la región central de Chile* »<sup>1</sup>. Nous avons aussi la présentation de "*Aracataca*" qui est une « *petite ville du nord colombien* »<sup>2</sup>.

- **Les civilisations précolombiennes**

L'iconographie et les documents textes nous présentent les événements historiques de cette partie du continent américain. Avant l'arrivée des Espagnols, il y avait en Amérique des peuples qui ont créé des civilisations millénaires et des royaumes immenses. Des photographies représentant l'art de ces peuples font référence : « *nazca, mochica* »<sup>3</sup> Le document texte qui présente l'art de ces peuples nous explique que : « *los nazcas sont les habitants de Nazca, ville du Pérou, centre culturel préincainque* »<sup>4</sup>. Quant aux mochicas, c'est une: « *population d'un village indio de la côte nord du Pérou. Civilisation contemporaine de celle des Nazca* »<sup>5</sup>.

Une autre photographie nous présente l'empire inca<sup>6</sup>. Sur cette carte, nous observons l'immensité de l'empire. Il s'étend au nord aux frontières de l'actuel Equateur et au sud aux limites de l'actuelle Argentine. Une autre image nous présente les autres peuples précolombiens<sup>7</sup>. Sur cette carte, nous pouvons lire les noms tels que « *Olmèques, Toltèques, Zapotèques, Mixtèques et la région Maya* »<sup>8</sup> et la légende de la carte nous indique la zone dominée par les Aztèques.

Ces peuples précolombiens possèdent des coutumes et des traditions que nous retrouvons dans les manuels d'origine française. Des éléments de l'iconographie nous présentent les sacrifices humains faits par le peuple aztèque<sup>9</sup>. Les dessins nous montrent d'une part, l'autel du sacrifice et d'autre part l'exécution d'un sacrifice. Nous avons un document texte qui explique

---

<sup>1</sup> Pablo Neruda, Canto general, 1950, « *chibcha: indios de la región de Colombia et araucana: indios de la región central de Chile.* » in *Cambios terminales*, p. 143.

<sup>2</sup>Gabriel García Márquez, "El País" del 17 de noviembre de 1982, « *pequeña ciudad del norte colombiano.* » in *Op.cit*, p. 166.

<sup>3</sup> El imperio inca in *Sol y Sombra seconde*, p. 184.

<sup>4</sup>"Argentina" n°3 de junio de 1969, « *los nazcas son los habitantes de Nazca, ciudad del Perú, centro cultural preincáico.* » in *Op.cit*, p. 185.

<sup>5</sup>"Argentina" n°3 de junio de 1969, « *población de pueblo indio de la costa norte de Perú. Civilización contemporánea de la de Nazca* » in *Op.cit*, p. 186.

<sup>6</sup> El imperio inca in *Op.cit*, p. 185.

<sup>7</sup> Jeanbor, archives Photeb in *Sol y Sombra seconde*, p. 156.

<sup>8</sup> Jeanbor, archives Photeb « *Olmecas, Toltecas, Zapotecas, Mixtecas y región Maya* » in *Sol y Sombra seconde*, p. 156.

<sup>9</sup>Codex Azcatitlán, "sacrificio humano", Bibliothèque Nationale, Paris in *Op.cit*, p. 158; Diego Durán, "sacrificio humano", Biblioteca Nacional, Madrid in *Op.cit*, p. 159.

le déroulement de cette cérémonie. Les sacrifices humains font partie des différentes étapes d'une fête: « *appelée Panquetzaliztli au cours de laquelle se faisaient les sacrifices et les homicides; [...] ils tiraient les cœurs et les offraient, et après ils mangeaient ceux qu'ils sacrifiaient* »<sup>1</sup>.

- **La découverte, la conquête et la colonisation de l'Amérique hispanique**

Des documents textes et des images dans les manuels d'origine française nous présentent ces différentes périodes.

La découverte et la conquête de l'Amérique sont représentées dans ces manuels par une chronologie et des événements. Intitulée "*descubrimiento y conquista*" cette chronologie débute en 1492 et s'arrête en 1524. Nous pouvons lire entre autres dates et événements: « *1492: Premier voyage de Christophe Colomb, 1493: second voyage de Colomb, 1498: troisième voyage de Colomb, 1511: sermon du dominicain Montesinos contra la encomienda. 1522: Pedro de Alvarado y González Dávila conquièrent l'Amérique Centrale* »<sup>2</sup>.

Nous avons des extraits du journal de Christophe Colomb [1492 -1500] qui donnent la description de ces personnes :

*« Il m'a semblé que c'était des gens très pauvres en tout. Ils marchent tout nus comme leur mère les a mis au monde, et aussi les femmes. Et tout ceux que j'ai vu étaient tous des jeunes hommes, aucun de ceux que j'ai vu était âgé de plus trente ans: très biens constitués, de très jolis corps et de très jolies visages »*<sup>3</sup>.

Nous avons aussi dans ces extraits la description de l'île découverte:

*« Cette île est bien grande et avec beaucoup d'arbres verts et beaucoup d'eaux et une lagune très grande au milieu, sans aucune montagne, et tout est vert, c'est un plaisir de la regarder. Près dudit îlot il y a des verger, les plus beaux que j'ai vu, aussi*

---

<sup>1</sup>Fr. Toribio de Benavente o Motolinía, Historia de los Indios de la Nueva España, « *llamada Panquetzaliztli los sacrificios y homicidios que en ella se hacían; sacaban los corazones y los ofrecían, y después comían los que sacrificaban.* » in *Op.cit.*, p. 158.

<sup>2</sup>Descubrimiento y conquista, cronología, « *1492: Primer viaje de Cristóbal Colón, 1493: segundo viaje de Colón, 1498: tercer viaje de Colón, 1511: sermón del dominico Montesinos contra la encomienda. 1522: Pedro de Alvarado y González Dávila conquistan América Central* » in *Op.cit.*, p. 152.

<sup>3</sup> Cristóbal Colón, El Primer viaje a las Indias, « *Me pareció que era gente muy pobre de todo. Ellos andan todos desnudos como su madre les pario, y también las mujeres. Y todos los que yo vi eran todos mancebos, que ninguno vi de edad de más de treinta años: muy bien hechos, de muy fermosos cuerpos y muy buenas caras.* » in *Sol y Sombra seconde*, p. 153.

*verts avec leurs feuilles comme ceux de la Castille au mois d'avril et de mai, et beaucoup d'eau »<sup>1</sup>.*

Christophe Colomb décrit les relations entre lui et les habitants de cette île: « *les uns nous apportaient de l'eau; les autres, autres choses pour manger* »<sup>2</sup>. Nous avons aussi des documents textes qui relatent la découverte et la conquête de certaines parties du continent:

*« 1513: Vasco Núñez de Balboa découvre la Mar du Sud (Océan Pacifique). [...] quatre jours plus tard Balboa à son propre bord. S'avance avec vingt espagnols pour prendre possession de l'Océan [...] et avec l'étendard de ses altesses en haut, au début de la promenade, en disant à voix haute et enrouée : vive les très grands et puissants rois don Fernando et doña Johana, au nom de qui et par la couronne royale de Castille je prends possession de ces mers et terres et cotes et ports et îles australes! »<sup>3</sup>*

Cette conquête n'a pas été paisible dans toutes les régions de l'Amérique. Le document texte intitulé "*Lamatanza de cholula*" relate la conquête et la colonisation difficile des Aztèques<sup>4</sup>. L'itinéraire du conquérant du royaume aztèque, Hernán Cortés Monroy Pizarro Altamirano [1485-1547], est marqué sur une carte<sup>5</sup>. Sur cette carte, Cortés part de "*isla de Cozumel*" puis traverse tout le golf du Mexique et parcourt toutes les grandes villes de l'empire aztèque dont Tenochtitlan, Teotihuacán, Cholula, Tlaxcala, Otumba, Vera cruz, Popocatetl.

En parcourant l'empire aztèque, Cortés avait un discours dans lequel il interdisait aux peuples leurs pratiques et les obligeait à la soumission aux rois d'Espagne, ainsi qu'à la conversion à la religion catholique : « *Cortés fait son discours. N'adorez plus les idoles. Abandonnez les sacrifices. Ne mangez pas la chair de vos semblables. Et soyez obéissants au roi d'Espagne, comme l'ont déjà fait d'autres caciques puissants* »<sup>6</sup>. Mais à Cholula il essuie

---

<sup>1</sup>Cristóbal Colón, El Primer viaje a las Indias, « *Esta isla es bien grande y de arboles muy verdes y muchas aguas y una laguna en medio muy grande, sin ninguna montana, y toda ella verde, que es placer de mirarla. Junto con la dicha isleta están huertas de árboles, las más hermosas que yo vi, tan verdes con sus hojas como la de Castilla en el mes de abril y de mayo, y mucha agua.* » in *Op.cit.*, pp. 153-154.

<sup>2</sup>Cristóbal Colón, El Primer viaje a las Indias, « *los unos nos traían agua; otros, otras cosas de comer* » in *Op.cit.*, p. 153.

<sup>3</sup>Descubrimiento y conquista, cronología in *Op.cit.*, p. 152; Cristóbal Colón, El Primer viaje a las Indias, « *1513: Vasco Núñez de Balboa descubre el Mar del Sur (Océano Pacífico). [...] cuatro días después Balboa a la propia orilla. Se adelanta con veinte españoles a tomar posesión del Océano [...] y con el estandarte de sus altezas en alto comienza a pasearse, diciendo con ronca y alta voz: ¡vivan los muy altos y poderosos reyes don Fernando y doña Johana, en cuyo nombre y por la real corona de Castilla tomo posesión de estas mares e tierras e costas e puertos e islas australes!* » in *Op.cit.*, p.154.

<sup>4</sup>Según Carlos Fuentes, *Cambio de piel*, 1967 in *Op.cit.*, p. 157.

<sup>5</sup>Jeanbor, archives Photeb in *Op.cit.*, p. 156.

<sup>6</sup>Según Carlos Fuentes, *Cambio de piel*, 1967, « *Cortés hace su discurso. No adoren ídolos. Abandonen los sacrificios. No coman carne de sus semejantes. Y den obediencia al rey de España, como ya lo han hecho otros caciques poderosos* » in *Sol y Sombra seconde*, p. 157.

un refus catégorique des populations: « *ceux de Cholula répondent: nous n'abandonnerons pas nos dieux même si nous obéissons à votre roi* »<sup>1</sup>. Après ce refus: « *les prêtres révèlent à doña Marina les intentions cachées de Moctezuma et des Cholutecas: sacrifier vingt espagnols dans la pyramide* »<sup>2</sup>. Alors Cortés réplique:

*« Les caciques et les prêtres s'affrontent. Ils les réunissent dans la cour centrale du temple. Cortés leur parla de son cheval et donna l'ordre de tirer un coup de fusil contre les dignitaires. Les caciques tombent avec le coton tâché; le sang se perd dans la peinture noire des corps et des habits des prêtres[...] dans les rues se livre une bataille de corps à corps, entre huppés de plumes et des casques énormes, entre des flèches moqueuses et les arcs fatigués [...] Cortés ordonna d'incendier les tours et les maisons fortes, les soldats renversent et détruisent les idoles, on chauffe un calvaire pour déposer la croix, on libère ceux qui sont destinés au sacrifice et [...] après cinq heures de lutte trois milles morts gisaient dans les rues ou se consumaient dans les temples incendiés »*<sup>3</sup>.

- **Les guerres d'indépendance et la formations des Etats hispano-américains**

Nous avons de l'iconographie qui relate les guerres d'indépendance. Une toile intitulée "*Nacimiento de México*" de Juan O'Gorman [1905-1974] nous présente les conditions dans lesquelles Mexico a acquis son indépendance<sup>4</sup>. On peut voir en première ligne et au centre Miguel Hidalgo dont le nom complet est Miguel Gregorio Antonio Ignacio y Costilla y Gallaga Mondarte [1753-1811]. L'histoire de la lutte de l'indépendance du Mexique commence en 1808:

*« Le matin du 16 septembre 1810, Miguel Hidalgo y Costilla, curé de Dolores, appelant ses paroissiens à la messe, les invita à prendre les armes contre le gouvernement espagnol. Avec quelques personnes, ils*

---

<sup>1</sup>« *los de Cholula responden: no abandonaremos a nuestros dioses aunque si obedeceremos a vuestro rey.* » in *Ibidem*.

<sup>2</sup>« *los sacerdotes revelan a doña Marina los propósitos ocultos de Moctezuma y los cholultecas: sacrificar a veinte españoles en la pirámide* » in *Ibidem*.

<sup>3</sup>« *Se enfrenta a los caciques y sacerdotes. Les reúne en el patio central del templo. Cortés les habla desde su caballo y da la orden de soltar un escopetazo contra los dignatarios. Los caciques caen con el algodón manchado; la sangre se pierde en la pintura negra de los cuerpos y los trajes de los sacerdotes[...] en las calles se libra la lucha cuerpo a cuerpo, entre penachos de pluma y cascos de fierro, entre flechas zumbonas y los arcos fatigados [...] Cortés manda incendiar las torres y las casas fuertes, los soldados vuelcan y destruyen los ídolos, se encala un humilladero donde poner la cruz, se libera a los destinados al sacrificio y [...] después de cinco horas de lucha tres mil muertos que yacen en las calles o se queman en los templos incendiados* » in *Ibidem*.

<sup>4</sup> Juan O'Gorman *Nacimiento de México* fresco, 1961, Sala de la Independencia, Museo nacional de Historia, México in *Cambios premières*, p. 217.

*partirent en direction de Mexico. L'accompagnaient Miguel Ignacio Allende, Juan Aldama, Mariano Jiménez et Mariano Abasolo. Ils prirent la bannière de la Vierge de la Guadalupe comme drapeau car dans la population indigène, il n'y avait rien qui les unissait autant que la dévotion à la Vierge de la Guadalupe. Ils gagnèrent une première bataille à Guanajuato où de quelques personnes, ils en réunirent 30 000, hommes, femmes et enfants, devenant une armée sans discipline et sans obéissance. Plusieurs batailles se succédèrent dans le pays et Hidalgo déclare à Guadalajara, l'abolition de l'esclavage et la suppression des impôts payés par les indiens »<sup>1</sup>.*

On voit aussi de différentes banderoles dont celles de la Vierge de Guadalupe et une autre symbolisant la mort. Tous les hommes sur ce tableau sont armés de fusils, d'arcs à flèches, des épées, des machettes et bien d'autres moyens de défense. Nous pouvons, à partir de cette toile, dire que l'indépendance a été possible grâce à un mouvement révolutionnaire auquel ont participé toutes les classes sociales et tous les peuples (Noirs, Métis et Hispano-américains).

Cette autre image intitulée "*Independencia de las antiguas colonias españolas*" nous renseigne sur les différentes batailles pour l'acquisition de l'indépendance<sup>2</sup>. Nous pouvons lire sur cette carte les différentes dates d'indépendances des pays. Elle nous présente aussi les indépendantistes et leurs itinéraires. La légende nous explique que :

-les points rouges sont les situations de l'armée espagnole en Amérique. Ils sont généralement situés dans les capitales des nouveaux Etats et ces endroits sont dans le même temps des lieux de batailles. En dehors des capitales, il y a d'autres lieux de bataille que la légende marque par un zigzag noir.

-l'itinéraire de lutte menée par Bolívar est marqué en rouge et sur la carte, Bolívar part du Venezuela au Pérou, de Gran Colombia, il fait un détour à Cartagena puis revient à Caracas.

-l'itinéraire de San Martin est marqué en violet. Il part de Buenos Aires pour le Paraguay, puis de l'Argentine au Chili et du Chili au Pérou.

-l'itinéraire de Sucre est marqué en noir. C'est l'itinéraire le plus court de cette lutte. Sucre est parti du Pérou pour la Bolivie.

Par ailleurs, sur cette carte on peut lire un autre évènement historique. Nous avons les différentes régions cédées à des Etats, puis rétrocédées : « *en 1883 Tacna passe au Chili et*

---

<sup>1</sup> www. Mexique-fr.com.

<sup>2</sup> Mapa histórico, *Independencia de las antiguas colonias españolas* in *Cambios primeras*, p. 225.

*passee au Pérou en 1929 ; Arica et Tarapaca passent au Chili en 1883 ; Atacama passe au Chile de 1884-1894 »<sup>1</sup>.*

Des photos nous représentent les indépendantistes de l'Amérique hispanique dont le prêtre Miguel Hidalgo, Antonio José de Sucre [1795-1830], Simón Bolívar [1783-1830] et le Général José de San Martín [1778-1850]<sup>2</sup>. Une autre photographie représente le général San Martín « *pasando revista a las tropas* »<sup>3</sup>.

Ces indépendantistes sont encore représentés par des documents textes dans les manuels d'origine française. Parmi ces documents textes, nous avons un hommage de Pablo Neruda au Général San Martín: « *San Martín, autres capitaines resplendissent plus que toi, [...] ils portent brodés leurs pampres de sel phosphorescent mais il n'y a pas un plus que toi* »<sup>4</sup>. Un autre hommage est rendu à Simón Bolívar par le poète Miguel Ángel Asturias:

*« Bolívar, votre fils, qui est né au Venezuela, a souffert sous le pouvoir espagnol, il fut combattu, et mourut à Chimborazo, il ressuscita à la voix de la Colombie [...] nous croyons en la résurrection des héros et en la vie éternelle de ceux comme Toi, Libérateur, ne meurent pas, ils ferment les yeux et restent veillants »<sup>5</sup>.*

À propos des luttes pour les indépendances, le Général Bolívar écrit:

*« Le succès couronnera nos efforts parce que le destin de l'Amérique s'est fixé irrévocable; le lien qui l'unissait à l'Espagne est coupé [...] le voile s'est déchiré, nous avons déjà vu la lumière, et nous ne voulons plus retourner dans les ténèbres; les chaînes se sont coupées; nous sommes déjà libres »<sup>6</sup>.*

---

<sup>1</sup>Mapa histórico, *Independencia de las antiguas colonias españolas*, « Tacna pasa a Chile en 1883 y pasa a Perú en 1929; Arica y Tarapaca pasan a Chile en 1883; Atacama pasa a Chile de 1884-1894. » in *Cambios premières*, p. 225.

<sup>2</sup>Linati, El cura Miguel Hidalgo, Museo de América, Madrid; R. Salas-Pérez, Antonio José de Sucre, Universidad católica, Quito in *Op.cit*, p. 220; Daniel Hernández, El general José de San Martín, Museo de Historia, Lima; R. Salas-Pérez, Simón Bolívar, Casa de Cultura, Quito in *Op.cit*, p. 221.

<sup>3</sup>Según Narváez grabado de Moracho, El General José de San Martín pasando revista a las tropas, Colección J.-P. Duviols in *Op.cit*, p. 219.

<sup>4</sup>Pablo Neruda, *Canto general*, 1950, « *San Martín, otros capitanes fulguran más que tú, [...] llevan bordados sus pámpanos de sal fosforescente pero no hay uno como tú.* » in *Ibidem*.

<sup>5</sup>Miguel Ángel Asturias, *Mensajes indios*, 1967, « *Bolívar, su hijo, que nació en Venezuela, padeció bajo el poder español, fue combatido, sintióse muerto sobre el Chimborazo, resucitó a la voz de Colombia [...] creemos en la resurrección de los héroes y en la vida perdurable de los que como Tú, Libertador, no mueren, cierran los ojos y se quedan velando* » in *Cambios premières*, p. 220.

<sup>6</sup>Simón Bolívar, *Contestación de un americano meridional a un caballero de esta isla* « *El suceso coronará nuestros esfuerzos porque el destino de la América se ha fijado irrevocable; el lazo que la unía a la España está cortado [...] el velo se ha rasgado, ya hemos visto la luz, y se nos quiere volver a las tinieblas; se han roto las cadenas; ya hemos sido libres* » in *Op.cit* p. 218.

Nous retrouvons aussi un autre indépendantiste, le cubain José Martí [1853 -1895], dans les manuels d'origine français à travers une photographie<sup>1</sup>. A travers un document texte et en guise de réponse aux divisions internes des hispano-américains, José Martí conseille:

*«L'urgent devoir de notre Amérique, c'est de montrer ce qu'elle est : une seule âme et intention, victorieuse d'un passé contrariant [...] les peuples doivent avoir un pilori pour qui les conduit à des haines inutiles ; et un autre pour qui ne leur dit pas la vérité à temps [...] l'âme émane, égale et éternelle, de divers corps en forme et en couleur. Pêche contre l'humanité celui qui encourage et propage l'opposition et la haine des races »<sup>2</sup>.*

Par ces différentes représentations, les auteurs des manuels ne démontrent qu'aucun apprentissage de langue ne peut se faire en dehors de l'histoire de ceux qui l'ont reçu en héritage et de ceux qui la pratiquent. L'histoire des pays hispano-américains est mouvementée avec ses bonheurs et ses malheurs. C'est une histoire qui, en somme, cherche à faire participer ses futurs citoyens en leur inculquant des valeurs à respecter, valeurs jugées nécessaires pour une intériorisation du sentiment patriotique. Les représentations des figures emblématiques de l'indépendance de l'Amérique hispanique comme celle de Miguel Hidalgo, José de San Martín, José Martí, Simon Bolívar dans les manuels scolaires visent à montrer le sentiment patriotique des peuples hispano-américains.

Par ailleurs, nous notons de la part de ces auteurs français, non seulement l'expression de la cruauté des Espagnols à travers l'expansion de leur impérialisme mais aussi l'ignorance et la naïveté des peuples amérindiens.

- **La peinture, le cinéma et la cuisine hispano-américains**

Le cinéma hispano-américain est présent dans les manuels français avec les photographies de deux films cubains. Nous avons une photographie représentant un extrait de "*La última cena*" de Tomás Gutiérrez Alea dit Titon [1928 -1996], réalisateur cubain<sup>3</sup>. Une autre photographie nous présente le film de Humberto Solas [1941-2008], metteur en scène cubain<sup>4</sup>. Des

---

<sup>1</sup>Foto de José Martí in *Cambios primeras*, p. 223.

<sup>2</sup>José Martí, *Nuestra América*. « *El deber urgente de nuestra América es enseñarse como es, una en alma e intento, vencedora de un pasado sofocante [...] los pueblos han de tener un picota para quien les azuza a odios inútiles; y otra para quien no les dice a tiempo la verdad [...] el alma emana, igual y eterna, de los cuerpos diversos en forma y en color. Peca contra la Humanidad el que fomente y propague la oposición y el odio de las razas.* » in *Op.cit*, p. 224.

<sup>3</sup>Tomás Gutiérrez Alea, *escena de la película cubana "La última cena"*, 1976 in *Op.cit*, p. 208.

<sup>4</sup>Humberto Solas, Cartel de Raúl Martínez para la película cubana "*Lucia*" 1968 in *Cambios primeras*, p. 213.



documents textes sont des extraits de scénarios de Roberto Gavaldón [1909-1986] acteur, scénariste, réalisateur et producteur de cinéma mexicain<sup>1</sup>. En outre, nous retrouvons dans les manuels français des documents textes de Guillermo Cabrera Infante [1929-2005], écrivain et scénariste cubain<sup>2</sup>.

La peinture hispano-américaine est représentée dans les manuels d'origine française par de nombreux peintres célèbres des différents pays de l'Amérique hispanique. Pour le Mexique, nous avons les tableaux des peintres suivants :

-Diego Rivera [1886-1957] est représenté dans ces manuels avec *Sueño de una tarde dominguera en el parque de la alameda*<sup>3</sup>. Sur ce tableau nous pouvons voir au premier plan Frida Kahlo, Diego de Rivera lui-même (enfant), José Martí, Posada et "Catrina" un squelette qui porte un serpent en plume (personnage créée par José Guadalupe Posada). En d'autres termes, c'est la preuve de l'influence artistique de José Guadalupe Posada. Pour Diego Rivera, il est le prototype de l'artiste national et son défenseur aguerri. C'est pourquoi, il s'est autoproclamé fils de Posada et de "Catrina" dans ce tableau. Diego Rivera représente "la Catrina" comme la figure principale, elle vêtue de manière élégante avec "el serpiente emplumada" qui est une représentation de la culture préhispanique mexicaine.

Nous avons une autre toile de Rivera intitulé *Sueño de una tarde dominguera en el parque de la alameda*<sup>4</sup>. Sur cette toile, l'auteur présente en première ligne les Mexicains (les natifs) et la police, et en second plan la bourgeoisie européenne. Ce tableau serait non seulement la représentation des différentes classes sociales au Mexique mais aussi les exactions de la police sur les pauvres. Avec "*Wall Street banquet*", nous avons une cage de biens avec une porte blindée, une représentation en miniature de la statue de la liberté des Etats-Unis, les cotations en bourse, des haut-parleurs, du champagne, une télé-imprimante et des Américains<sup>5</sup>. Diego critique la puissance de l'Amérique du nord matérialisée par tous les éléments de la toile précités.

---

<sup>1</sup> Roberto Gavaldón, *Macario*, 1959 in *Caminos del idioma*, p. 44.

<sup>2</sup> Gabriel Cabrera Infante, *Tres tristes tigres*, 1967 in *Sol y sombra seconde*, p. 148.

<sup>3</sup> Diego Rivera, *Sueño de una tarde dominguera en el parque de la alameda*, 1947-1948, Hotel del Prado, México in *Cambios terminales*, p. 153.

<sup>4</sup> Diego Rivera, *Sueño de una tarde dominguera en el parque de la alameda*, 1947-1948, Hotel del Prado, México in *Op.cit*, p. 197.

<sup>5</sup> Diego Rivera, *Wall Street banquet*, 1926, Patio de las fiestas, Secretaria de Educación Pública, México, D.F. in *Op.cit*, p. 217.

-José Clemente Orozco [1883-1949] avec son tableau *Vuelta del trabajo* est présent dans les manuels d'origine française<sup>1</sup>. Nous pouvons lire sur cette toile des paysans, hommes et femmes, revenir des champs après les durs labeurs de la journée (les travaux champêtres). C'est l'expression du travail des peuples Mexicains en particulier et en général des hispano-américains.

-David Alfaro Siqueiros [1896-1974] se signale par son œuvre dont *Eco de un grito*<sup>2</sup>, *figuras en marcha*<sup>3</sup>, *El Porfirismo y la Revolución mejicana*<sup>4</sup> et *Madre campesina*<sup>5</sup>. "*Madre campesina*" qui est tableau sur lequel nous voyons une mère envelopper son enfant dans un tissu exprime aussi bien la tendresse que l'amour maternel. Nous avons par ricochet les liens qui unissent la mère et l'enfant synonyme de l'amour du continent américain pour ses natifs et vice-versa. Ce tableau est le symbole de l'amour maternel.

Avec "*El Porfirismo y la Revolución mejicana*", nous sommes en présence de guerriers, tous armés de fusils. Cette toile symbolise une partie importante de l'histoire de Mexique. En effet, après la mort de Juárez en 1872, les libéraux luttent pour le pouvoir et c'est Porfirio Díaz qui le prend en 1876. Cette période, le Porfiriato, porte le nom du président qui exerce un pouvoir autocratique. Elle semblerait être la plus longue période de paix que le Mexique connaîtra. C'est aussi une grande période de modernisation (apport de capitaux étrangers, progression des entreprises, construction de lignes de chemin de fer, installation de réseaux de téléphone et de télégraphe, creusement de nouvelles mines). La Révolution mexicaine est une insurrection armée menée par Francisco Madero avec l'aide politique et financière des Etats-Unis. Officiellement elle débute le 20 novembre 1910 et est suivie d'une guerre civile entre factions révolutionnaires qui culmina avec la promulgation d'une nouvelle constitution en 1917.

Le tableau "*Eco de un grito*" est une représentation d'un désordre au milieu duquel se trouvent un enfant assis et une tête. "*Figuras en marcha*" est un tableau sur lequel nous observons deux personnes en mouvement.

---

<sup>1</sup>J. C. Orozco, *Vuelta del trabajo*, 1926 in *Caminos del idioma*, p. 110.

<sup>2</sup>David Alfaro Siqueiros, *Eco de un grito*, 1937, Museum of Modern Art, New York in *Cambios premières*, p. 152.

<sup>3</sup>David Alfaro Siqueiros, *figuras en marcha*, 1952, Colección particular in *Op.cit.*, p. 169.

<sup>4</sup>David Alfaro Siqueiros, *El Porfirismo y la Revolución mejicana*, 1957-1967, Museo Nacional de Historia, México in *Cambios terminales*, p. 201.

<sup>5</sup>David Alfaro Siqueiros, *Madre campesina*, 1929 in *Caminos del idioma*, p. 68.

-Juan O’Gorman [1905-1974] est présent dans les manuels français avec sa toile représentant la guerre d’indépendance du Mexique<sup>1</sup>. Intitulée *Nacimiento de México*, cette toile a pour personnage principal le prêtre Manuel Hidalgo dont nous avons parlé plus haut<sup>2</sup>.

-Frida Kahlo [1907-1954] est présente dans les manuels français avec le tableau intitulé *las dos Fridas*<sup>3</sup>. Nous avons un document texte qui nous relate la vie et l’œuvre de Frida Kahlo. Selon ce document texte l’auteur est: « née en 1907 à Coyoacán »<sup>4</sup>, elle était malade: « quand elle avait six ans, en 1913, elle souffrit de la première d’une longue série de graves contrariétés physiques qui marquèrent toute son existence: une poliomyélite au pied droite »<sup>5</sup> et a été victime d’un accident: « le 17 septembre 1925 survient la plus terrible tragédie[...]: le bus dans lequel elle voyageait s’est écrasé, souffrant de telles blessures que la lecture du rapport médical impressionnait. »<sup>6</sup> Le document texte développe aussi certains aspects de sa vie intime: « épouse du grand muraliste Diego Rivera, amphitryonne de Léon Trostky dans son exil mexicain, amie de André Breton entre autres de nombreuses relations et activités. »<sup>7</sup> Et l’auteur du document texte de conclure sur la vie de l’artiste en ces termes: « c’était déjà une célébrité quand Diego Rivera et autres amis l’ont poussée à développer sérieusement su indubitable y hétérodoxe talent pictural. »<sup>8</sup>

-Alberto Gironella [1929] est représenté dans les manuels français avec le tableau *El sueño de Dona Marina II*<sup>9</sup>. Sur ce tableau, on peut voir un homme endormi, un ange avec une annonce. Cette toile semble être une copie du tableau du peintre espagnol Antonio de Pereda.

---

<sup>1</sup>Juan O’Gorman, *Nacimiento de México*, 1961, Sala de la Independencia, Museo nacional de Historia, México in *Cambios premièrès*, p. 217.

<sup>2</sup> Cf. les guerres d’indépendances, p. 236.

<sup>3</sup>Frida Kahlo, *las dos Fridas*, 1939, Museo de ArteModerno, México in *Cambios terminales*, p. 157.

<sup>4</sup>Francisco Calvo Seraller, Retrato íntimo de una mujer rota, "El País" del 3 de junio de 1985« nacida en 1907 en Coyoacán » in *Op.cit*, p. 156.

<sup>5</sup>« cuando tenía seis años, en 1913, sufrió la primera de una larga serie de graves contrariedades físicas que marcaron toda su existencia: una poliomiélitis en la pierna derecha » in *Ibidem*.

<sup>6</sup>« el 17 de septiembre de 1925 sobreviene la más terrible tragedia [...]: se estrella el autobús en el que viajaba, sufriendo tales heridas que sobrecoge la lectura del parte médico » in *Ibidem*.

<sup>7</sup> Francisco Calvo Seraller, Retrato íntimo de una mujer rota, "El País" del 3 de junio de 1985 « esposa del gran muralista mexicano Diego Rivera, anfitriona de Leon Trostky en su exilio mexicano, amiga de André Breton entre otras muchas relaciones y actividades. » in *Op.cit*, p. 156.

<sup>8</sup> Francisco Calvo Seraller, Retrato íntimo de una mujer rota, "El País" del 3 de junio de 1985, « era ya una celebridad cuando Diego Rivera y otros amigos la impulsaron a desarrollar seriamente su indudable y heterodoxo talento pictórico » in *Op.cit*, p. 156.

<sup>9</sup>Alberto Gironella, *El sueño de Dona Marina II*, 1977, Colección Centro cultural, Arte contemporáneo Televisa, Fundación cultural televisa, México in *Cambios terminales*, p. 117.

-Le peintre colombien Fernando Botero [1932] est aussi présent dans les manuels constituant notre corpus. Ses principaux tableaux sont *Retrato oficial de Junta militar*<sup>1</sup> et *sin título*.<sup>2</sup> Sur dernière cette toile, nous pouvons observer deux hommes en tenue identique avec des gourdins et autres armes à leur ceinture ainsi qu'un animal accroché au pied de l'un de ces hommes. Nous avons un autre homme avec une blessure au front qui semble être une victime des deux premiers. Avec "*Retrato oficial de Junta militar*", c'est une critique de la dictature militaire dans les pays de l'Amérique hispanique et singulièrement celle de la Colombie. Cet artiste se caractérise par l'exagération des formes de ces personnages.

Nous avons aussi les peintres péruviens entre autres :

-Herman Braun-Vega [1933] avec les toiles *Don Alfredo o la Venus en el cuarto rojo*<sup>3</sup> et *¿Qué tal raza?*<sup>4</sup> Cette dernière toile est le portrait d'une femme, en arrière plan nous avons deux jeunes femmes et deux enfants. Une autre de ses toiles intitulée "*Le tricheur*" est la couverture d'un des manuels d'origine française<sup>5</sup>. Sur ce tableau, nous avons une femme et deux hommes dont l'un avec des cartes.

-Florentino Laime Mantilla [1960] avec son tableau intitulé *Indio tocando el charango*<sup>6</sup>. C'est le portrait d'un Indien jouant une sorte de guitare typiquement hispano-américain.

-Est aussi représenté dans les manuels français le peintre chilien Roberto Antonio Sebastián Echaurren Matta plus connu sous le pseudonyme de Matta [1911-2002] et par son tableau intitulé *Le prophète*.<sup>7</sup>

Nous retrouvons aussi des peintres des autres pays d'Amérique hispanique dont le Nicaraguayen Armando Morales [1927] avec son tableau intitulé "*Adiós Sandino*"<sup>8</sup> et l'uruguayen José Gamarra [1934] à travers le tableau intitulé "*Paisaje*"<sup>9</sup>. Ce tableau présente une

---

<sup>1</sup>Fernando Botero *Retrato oficial de Junta militar*, 1971, Colección Joachim y Juan Aberbach, Nueva York in *Op.cit*, p. 184.

<sup>2</sup>Fernando Botero *sin título*, 1978, Colección particular in *Op.cit*, p. 189.

<sup>3</sup>Herman Braun-Vega, *Don Alfredo o la Venus en el cuarto rojo*, según Velázquez, 1987, Colección particular in *Op.cit*, p. 165.

<sup>4</sup>Herman Braun-Vega, *¿Qué tal raza?*, 1985, Colección del artista in *Cambios premièeres*, p. 93.

<sup>5</sup>Herman Braun-Vega, *Le tricheur*, d'après la Tour I, 1982, Colección del artista in *Op.cit*, couverture arrière.

<sup>6</sup>Florentino Laime Mantilla, *Indio tocando el charango* in *Caminos del idioma*, p. 84.

<sup>7</sup>Roberto Antonio Sebastián Echaurren Matta, *Le prophète*, 1954, Colección particular, Ginebra in *Cambios terminales*, p. 237.

<sup>8</sup>Armando Morales, *Adiós Sandino*, 1985, Colección particular, Cortesia galería Claude Bernard, Paris in *Op.cit*, p. 205.

<sup>9</sup>José Gamarra, *Paisaje*, 1982-1983, Colección particular, Paris in *Cambios terminales*, p. 145.

grande forêt avec des lianes, une eau trouble où vivent des anacondas et des caïmans. Son deuxième chef-d'œuvre intitulé *Boomerang II* est encore la représentation d'une forêt avec de grands arbres et des lianes<sup>1</sup>.

Nous retrouvons aussi les peintres tels que

-Serafin Cayot avec son tableau "*Ésta es fiesta de Reyes Magos*"<sup>2</sup>. C'est la représentation de la célébration de la messe à l'air libre. Le tableau de ce peintre équatorien nous présente le prêtre, l'autel, les tours de l'église avec les cloches, le cortège, les musiciens et le peuple hispano-américain qui accourt à la célébration.

-le Cubain Abela avec *Guajiros*<sup>3</sup>. Sur cette toile, nous avons la représentation de paysans et une paysanne, un cheval et des coqs.

-le Portoricain Arnaldo Roche Rabell [1955] avec sa toile "*Hay que soñar azul*"<sup>4</sup>. C'est une tête sur laquelle se trouvent des palmes et sur le visage des herbes.

Nous avons aussi des tableaux de la "*Escuela mejicana*" qui nous donnent la structure de la société coloniale en Amérique hispanique. Le premier tableau est une représentation d'une cuisine et trois personnages que sont un homme de couleur blanche, une femme de couleur noire et une petite fille de couleur marron. C'est la représentation d'une famille dans laquelle nous avons le père qui est un Espagnol ou un Européen, une mère Noire esclave et leur enfant Mulâtre : « *de español y negra : mulata.* »<sup>5</sup>

Quant au deuxième tableau, il est la représentation de trois personnages dans un jardin. Nous avons un homme de couleur blanche, une femme et un enfant métis. C'est une représentation d'une famille dont le père est Espagnol ou Européen, la mère une hispano-américaine et leur enfant métis : « *de español e india : mestizo* »<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup>José Gamarra, *Boomerang II*, 1983, Colección particular, Cortesía Galería Albert Loeb in *Cambios primeras*, p. 156.

<sup>2</sup>Serafin Cayot, *Ésta es fiesta de Reyes Magos* in *Caminos del idioma*, p. 62.

<sup>3</sup>Abela, *Guajiros* (campesinos) in *Op.cit*, p. 46.

<sup>4</sup>Arnaldo Roche Rabell, *Hay que soñar azul*, 1986, Colección John Belk, Cortesía Galería Botello Hato Rey, Puerto Rico in *Cambios terminales*, p. 229.

<sup>5</sup>Escuela mejicana (segunda mitad del siglo XVIII) *De Español y Negra: Mulata*, Museo de América, Madrid in *Cambios primeras*, p. 185.

<sup>6</sup>Escuela mejicana (segunda mitad del siglo XVIII) *De Español y Negra: Mestizo*, Museo de América, Madrid in *Cambios primeras*, p. 185.

Vicente Alba de la "escuela quiteña" nous présente un tableau intitulé "*Tipos y frutos de Quito.*"<sup>1</sup> Sur ce tableau nous avons la représentation de deux personnages féminins dont un noir et un blanc, et les fruits. Nous avons dans le coin du tableau une inscription : « *a M<sup>me</sup> l'Illustre avec son esclave noir. Le néflier et son fruit, orangers avec des oranges, cocotiers* »<sup>2</sup>. Cette inscription nous permet de savoir que dans la société coloniale hispano-américaine, les Noirs sont les Esclaves des espagnols et les Espagnols les maîtres de Noirs. Cette hiérarchie sous-tend un autre évènement historique : l'esclavage.

Dans les manuels d'origine française, nous avons aussi la représentation de la cuisine hispano-américaine à travers des documents textes. Selon l'auteur de cet article de presse: « *Le "ceviche" est le meilleur apport péruvien et de la côte pacifique de l'Amérique du Sud en général à la gastronomie universelle* »<sup>3</sup>.

- **La langue espagnole en Amérique hispanique**

Dans les manuels d'origine française, un document texte nous instruit sur l'arrivée et le parcours de la langue espagnole en Amérique. En effet, l'arrivée de la langue espagnole se situe « *le 12 octobre 1492, en ce moment le castilla était le patrimoine exclusif de 6500 000 espagnoles* »<sup>4</sup>. Un document texte confirme que: « *dans tous les pays de l'Amérique du Sud on parle espagnol [...] dans tous les pays, non; dans certains, comme le Brésil, non* »<sup>5</sup>. Le parcours de langue espagnole en Amérique hispanique se traduit en ces lignes:

*« Dans ces dernières 496 années le castillan s'est étendu sur une bonne partie des Caraïbes, de l'Amérique Centrale et de l'Amérique du Sud, et s'infiltré précipitamment en Amérique du Nord. Aujourd'hui c'est l'Amérique hispanique qui parle plus et qui prends soin du castillan; les 86 pour cent des hispano parlantes sont Américains. L'Amérique hispanique est le plus grand haut lieu de la langue espagnole, de chaque centaine de*

---

<sup>1</sup>Vicente Alba, *Tipos y frutos de Quito*, 1783, Museo de América, Madrid in *Op.cit*, p. 189.

<sup>2</sup>« *a S<sup>ra</sup> Prinsipal con su negra, esclava. Árbol de níspero y su fruta, fruta con nombre de naranjillas, palma de cocos grandes* » *Ibíd.*

<sup>3</sup>Fernando Point, "El País" de junio de 1987 « *El ceviche es la mejor aportación peruana y de la costa pacífica de América de Sur en general a la gastronomía universal.* » in *Op.cit*, p. 159.

<sup>4</sup>"Cambio 16" del 25 de mayo de 1988 « *al 12 de octubre de 1492, en ese momento el castellano era patrimonio exclusivo de 6500 000 españoles.* » in *Cambios terminales*, p. 150.

<sup>5</sup>Francisco Candel, El empleo « *En todos los países de América de Sur hablan en español [...] en todos, no; en algunos, como el Brasil, no.* » in *Pueblo I*, p. 179.

*personnes qui ont le castillan comme langue maternelle, 86 vivent dans le Nouveau Monde »<sup>1</sup>.*

Cependant, l'expansionnisme de la langue espagnole a une incidence sur les langues autochtones des hispano-américains: « *au cours des siècles, l'Amérique hispanique n'a pas seulement renforcé l'usage de l'espagnol sur ses terres...* »<sup>2</sup>.

Nous remarquons une variante de l'espagnol dans les manuels d'origine française d'origine. Nous avons des mots issus du langage des seuls hispano-américains dont "tenés, decime, querés, vos" employés dans toute la région du "el Río de la Plata".<sup>3</sup> Nous avons aussi "apurá, dále, ché, hacés, mirá"<sup>4</sup> en usage dans cette région de l'Amérique hispanique. Nous avons des expressions amérindiens que les hispano-américains ont ajouté à la langue espagnole dont "carro"<sup>5</sup>, "macanas"<sup>6</sup>, "charrasqueado", "milpa", "pedregal"<sup>7</sup>.

- **La présence des traditions hispano-américaines : la célébration des morts**

Les hispano-américains singulièrement les Mexicains célèbrent les morts. La photographie intitulée "*visitando a los muertos, México*" nous présente des enfants, des femmes et des hommes dans un cimetière fleuris<sup>8</sup>. Assis ou debout, ils rendent un hommage bien mérité aux morts. Le document texte nous donne ainsi des informations sur le culte des morts à México. A ce propos, le texte relate :

*« Nous nous retrouvons à Mexico à la fin d'octobre. Tout un peuple se prépare à accueillir ses défunts comme des invités. On danse dans les rues, dans les vitrines des boulangeries on voit des joyeux squelettes; les enfants se déguisent en momies, en squelettes et en sorcières. Dans certaines régions, les mexicains invitent leurs morts au cimetière; dans les autres, on dépose l'offrande dans l'habitation. Dans tous les cas, disent au revoir à*

---

<sup>1</sup>"Cambio 16" del 25 de mayo de 1988, « *En los últimos 496 años el castellano se ha extendido a buena parte del Caribe, Centroamérica y Suramérica, y se infiltra a borbotones en América del Norte. Hoy es Hispanoamérica la que más habla y la que cuida el castellano; el 86 por ciento de los hispanoparlantes son americanos. Hispanoamérica es el mayor emporio de la lengua española, de cada cien personas que tienen el castellano como idioma materno, 86 viven en el Nuevo Mundo* » in *Cambios terminales*, p. 150.

<sup>2</sup> « *a lo largo de los siglos, Hispanoamérica no sólo ha consolidado el uso del español en sus tierras...* » in *Ibidem*.

<sup>3</sup>Comentar una historieta in *Caminos del idioma*, pp. 24-25.

<sup>4</sup>Comentar una historieta in *Op.cit*, p. 26.

<sup>5</sup>Willie Colón y Rubén Blades, Pedro Navaja in *Cambios terminales*, p. 226.

<sup>6</sup>Alejo Carpentier, El recurso del método, 1974 in *Op.cit*, p. 182.

<sup>7</sup> V. Cordero cantado por Jorege Negrete in *Sol y sombra seconde*, p. 136.

<sup>8</sup>*visitando a los muertos, México* in *Caminos del idioma*, p. 44.

*leurs défunts dans le cimetière, généralement la nuit, à l'éclat des bougies »<sup>1</sup>.*

Pour les mexicains: « *la séparation n'est pas pour toujours; les défunts reviennent, une fois l'an reviennent comme des invités »<sup>2</sup>.*

- **Les pratiques religieuses hispano-américaines**

Des documents textes et documents iconographiques nous présente la religion pratiquée par les Hispano-américains. Les photographies intitulées "*Catedral de Trujillo*" et "*Palacio arzobispal, Lima*" sont les représentations de monuments religieux catholiques<sup>3</sup>. Ces monuments illustrent l'appartenance des Hispano-américains à la religion catholique. Les chrétiens catholiques sont estimés à 90% et ce pourcentage est sans cesse croissant en Amérique hispanique<sup>4</sup>. Les Hispano-américains en général, les mexicains en particulier ont une grande dévotion pour "*La Virgen de Guadalupe*". Cette dévotion est traduite par des documents textes et de l'iconographie dans les manuels français.

Une photographique intitulée "*Peregrinación al santuario de la Virgen de Guadalupe*" nous présente les hommes, les femmes et les enfants en procession pour le sanctuaire de la Vierge<sup>5</sup>. Certains sont agenouillés, d'autres sont debout avec des bouquets de fleurs. Un document texte confirme l'expression de cette dévotion:

*« Ils sont nombreux les pèlerins qui attendent le 12 décembre, le jour de la Vierge de Guadalupe, para rendre hommage à la sainte. A sept kilomètres de la basilique, les fidèles commencent leur chemin à genoux. D'avance, tout est prévu pour accomplir les promesses; les corps de sauvetage collaborent en plaçant en dessous des bras des plus faibles une planche pour que puissent arriver accroupis jusqu'au temple »<sup>6</sup>.*

---

<sup>1</sup>"Humboldt" n°90, 1987, « *Nos encontramos en México a finales de octubre. Todo un pueblo se prepara para acoger a sus difuntos como convidados. Se baila en las calles, en los escaparates de las panaderías se ven alegres esqueletos; los niños están disfrazados de momias, esqueletos y brujas. En algunas regiones, los mexicanos invitan a sus muertos al cementerio; en otras, la ofrenda se coloca en la vivienda. En todos los casos, se despide a los difuntos en el cementerio, generalmente de noche, al resplandor de las velas.*» in *Caminos del idioma*, p. 44.

<sup>2</sup> « *la separación nos es para siempre; los difuntos regresan, una vez al año vuelven como convidados.*» in *Ibidem*.

<sup>3</sup>Francisco Hidalgo, *Catedral de Trujillo et Palacio arzobispal* in *Cambios primeras*, p. 193.

<sup>4</sup>Cité dans Djè (A. M), *le syncrétisme religieux au Pérou : manifestations socioculturelles et conséquences*, p. 13, université de Cocody, Abidjan, 2004, document non publié.

<sup>5</sup>Según O. Martínez Zemoráin, el poder de la Virgencita, *Cambio* 16, del 27 de diciembre de 1976, Madrid in *Sol y sombra seconde*, p. 141.

<sup>6</sup>« *Son muchos los peregrinos que esperan el 12 de diciembre, día de la Virgen de Guadalupe, para rendir homenaje a la santa. A siete kilómetros de la basílica, los fieles inician su camino de rodillas. De antemano, todo está previsto para cumplir las promesas; los cuerpos de rescate colaboran colocando debajo de los brazos de los más débiles una tabla para que puedan llegar en cuclillas hasta el templo.*» in *Idem*, p. 140.



La dévotion des Hispano-américains pour la Vierge Marie est encore relaté dans un autre document texte :

*« Il sonnait la cloche appelant les fidèles. Et à la fin est sortie la Vierge, vêtue de satin violet bordé de paillettes, sur un petit chemin que les concurrents se disputaient la charge. Cholos et Amérindiens se pressent à tour de rôle del anda. La procession a laissé la route et avança par un sentier jusqu'à arriver la colline où la croix ouvre ses bras sur une estrade de pierre. Là ils s'arrêtèrent et s'agenouillèrent pour prier »<sup>1</sup>.*

Les Hispano-américains célèbrent également d'autres saints et saintes tels que: « la fête de Santa Rosa, sainte patronne de la Police, découvreuse de mystères »<sup>2</sup>.

Aux côtés de cette grande dévotion se trouve la manifestation du syncrétisme religieux:

*« Pendant que dans l'église on chante les cantiques liturgiques, le peuple mélange, dehors, la religion avec une sorte de rite païen. Dans un groupe, les mariachis jouent leurs chansons; plus loin, et y simultanément, des danseurs vêtus comme des aztèques interprètent des danses guerrières d'autrefois; de l'autre côté, vingt jeunes hommes vêtus comme Juan Diego, l'Amérindien qui a vu la Vierge de Guadalupe »<sup>3</sup>.*

Nous retrouvons la manifestation du syncrétisme religieux à la lecture du tableau "Ésta es fiesta de Reyes Magos" de Serafin Cayot dont nous déjà parlé plus haut. Dans le cortège en direction de l'église, nous retrouvons des personnes déguisées en jaguar. Or le jaguar est une divinité précolombienne, un élément fondamental du panthéon religieux des Incas.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup>Ciro Alegría, *Los perros hambrientos*, 1938 « Sonaba la campana llamando a los fieles. Y al fin salió la Virgen, vestida de raso morado orlado de lentejuelas, en una pequeña anda que los concurrentes se disputaban cargar. Cholos e Indios se apretujaban en torno del anda. La procesión dejó atrás una calleja y avanzó por un sendero hasta llegar a la loma donde la cruz abre sus brazos sobre una peana de piedra. Ahí se detuvieron y arrodillaron para rezar. » in *Sol y sombra seconde*, p. 173.

<sup>2</sup>« la fiesta de Santa Rosa, patrona de la Policía, descubridora de misterios. » in *Cambios premières*, p. 194.

<sup>3</sup>Según O. Martínez Zemboráin, el poder de la Virgencita, *Cambio* 16, del 27 de diciembre de 1976, Madrid « Mientras que en la iglesia se entonan cantos litúrgicos, el pueblo mezcla, afuera, la religión con una suerte de rito pagano. En un grupo, los mariachis tocan sus canciones; mas allá, y simultáneamente, bailarines vestidos como aztecas interpretan danzas guerreras de antaño; en otro lado, veinte varones visten como Juan Diego, el indio que vio a la Virgen de Guadalupe. » in *Sol y sombra seconde*, p. 141.

<sup>4</sup>Cité dans Djè (A. M), *le syncrétisme religieux au Pérou : manifestations socioculturelles et conséquences*, p. 21, université de Cocody, Abidjan, 2004, document non publié.

Les peuples de l'Amérique avant l'arrivée des Espagnols étaient une société animiste avec de nombreux dieux. Celui de la pluie est évoqué dans un document texte : « *Chac mool, dieu maya de la pluie* »<sup>1</sup>.

- **L'immigration des populations hispano-américaine vers les Etats-Unis**

Dans les manuels d'origine française, nous avons de nombreux documents textes et de l'iconographie en rapport avec ce phénomène. Les raisons de ce phénomène seraient la situation de pauvreté des Hispano-américains et en particulier des classes populaires mexicaines. Une photographie intitulée "*La esperanza del dolar*" illustre cette ruée des Mexicains vers les Etats-Unis.<sup>2</sup> En effet, le commentaire de cette photo justifie le déplacement des Mexicains en ces termes: « *los dollars éblouissent les mexicains des classes populaires et pour cela ils décident de se rendre illégalement* »<sup>3</sup>. Un autre document confirme lui aussi ces raisons: « [...] *Les sans papiers de ce pays (Mexico) et de toute l'Amérique centrale cherchent un lieu de travail de l'autre côté du fleuve Bravo* »<sup>4</sup>.

Pour contrôler cette immigration, les Etats-Unis ont pris des dispositions particulières dont une barrière à la limite et des gardes qui veillent. Cette disposition est représentée par une photographie intitulée "*agarrados por la migra*".<sup>5</sup> Selon elle, les « *agents de l'immigration surveille constamment la ligne qui divise pour éviter l'entrée illégale de Mexicains* »<sup>6</sup>. Sur cette photo nous avons des agents de part et d'autre de la frontière entre les Etats-Unis pour surveiller les éventuels immigrants illégaux.

Le résultat de ces dispositions est aussi représenté dans le manuel français par une photo qui permet de voir des agents de la police menottant des individus appréhendés. Selon le titre de l'image c'est l'arrestation de Mexicains clandestins par la police américaine à la frontière : « *à la frontière l'arrestation par la police nord-américaine de clandestins mexicains* »<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> Carlos Fuentes, *Los días enmascarados*, 1954 « *Chac mool, dios maya de la lluvia* » in *Cambios primeras*, p. 175.

<sup>2</sup>Revista " Peligro", *La esperanza del dólar* in *Cambios terminales*, p. 221.

<sup>3</sup> « *los dólares deslumbran a los mexicanos de las clases populares y por ello es que deciden irse de ilegales.* » in *Ibidem*.

<sup>4</sup>Joaquim Ibarz, "La Vanguardia" del 4 de julio de 1987« [...] *Los indocumentados de este país (México) y de toda Centroamérica buscan un lugar de trabajo al otro lado del río Bravo* » in *Cambios terminales*, p.222.

<sup>5</sup>Revista " Peligro", *agarrados por la migra* in *Cambios terminales*, p. 221.

<sup>6</sup>Revista " Peligro", *agarrados por la migra*« *agentes de la migra vigilan constantemente la línea divisoria para evitar el ingreso ilegal de mexicanos.*»in *Cambios terminales*, p. 221.

<sup>7</sup> Derechos reservados, *en la frontera detención por la policía norteamericana de clandestinos mejicanos* in *Cambios terminales*, p. 220.

L'immigration des Mexicains vers les Etats-Unis est encore relatée par des documents textes dans les manuels français. Ces documents textes mettent un accent particulier sur les tragédies vécues par ces immigrants :

*« Dix-huit mexicains qui sont entrés illégalement aux Etats Unis sont morts asphyxiés à l'intérieur d'un wagon de chemin de fer; ce qui met une fois de plus en évidence les hauts risques que courent les sans documents de ce pays et de toute l'Amérique centrale. [...] ces morts se joignent à celles des 23 sans documents qui ont perdu la vie en se noyant dans le fleuve Bravo dans la zone frontière entre Ciudad Juárez et El Paso. Beaucoup d'autres sans documents sont morts de manière anonyme. [...] La dernière tragédie massive s'est enregistrée en octobre 1983 à Rio Grande Valley, quand quatre sans documents sont morts à l'intérieur d'un camion frigorifique, dans lequel on a trouvé 46 autres personnes qui étaient sur le point de mourir congelés »<sup>1</sup>.*

Par ailleurs, les immigrants ne sont pas les seules victimes : *« parmi les 18 morts se trouvent les deux passeurs qui accompagnent les clandestins »<sup>2</sup>*. Pour ainsi dire que les passeurs clandestins périssent également lorsqu'il y a des tragédies.

- **Le tourisme hispano-américain**

Dans les manuels d'origine française, nous avons des documents textes et de l'iconographie qui évoquent l'activité touristique dont des photos nous présentant les sites touristiques de certains pays de l'Amérique hispanique : *« Argentina, Chile, México, Perú, Panama, Guatemala»<sup>3</sup>*. Quant autres documents, ils présentent l'activité touristique de chaque pays d'Amérique hispanique. Nous avons la présentation des sites et attractions touristiques de la Colombie à travers des photos et des slogans : *« Colombia estampado de colores.»<sup>4</sup>*

Le document texte qui accompagne ces photographies décrit la Colombie et présente toutes les merveilles de ce pays :

---

<sup>1</sup>Joaquim Ibarz, "La Vanguardia" del 4 de julio de 1987 *« Dieciocho mexicanos que entraron ilegalmente en Estados Unidos murieron asfixiados en el interior de un vagón de ferrocarril; poniendo una vez mas de manifiesto los altos riesgos que corren los indocumentados de este país y toda Centroamérica. [...] estas muertes se suman a las del de los 23 indocumentados que perdieron la vida al ahogarse en el rio Bravo en la zona fronteriza entre Ciudad Juárez y El Paso. Otros muchos indocumentados mueren anónimamente. [...] La última tragedia masiva se registro en octubre de 1983 en Rio Grande Valley, cuando cuatro indocumentados murieron en el interior de un camión frigorífico, en el que se encontraban otras 46 personas que estaban ya a punto de morir congeladas.»* in *Cambios terminales*, p. 222.

<sup>2</sup>*« entre los 18 muertos se encuentran los dos polleros que acompañaban a los ilegales.»* in *Ibidem*.

<sup>3</sup>By IBERIA Líneas Aéreas de España, Américas in *Cambios premières*, p. 149.

<sup>4</sup>By IBERIA Líneas Aéreas de España, Madrid, Nuevos Mundos, *« Colombia estampado de colores. in Cambios terminales*, p.141.

*« La Colombie semble être comme une tapisserie brodée avec soin. Imprimée de couleurs. Parsemée de beauté. Sillonnée par d'innombrables et d'abondants fleuves. Trempée par des blancs et doux sables des Caribes. Entre de massives montagnes de grande altitude et les plus riches régions naturelles. Un pays qui respire la joie embaumé d'arômes de café »<sup>1</sup>.*

Des documents textes et de l'iconographie nous présentent les sites touristiques du Mexique avec un slogan attractif: *« Le Mexique un pays dans lequel on y retourne toujours. »*<sup>2</sup> Le document texte qui accompagne les photographies fait la présentation des sites touristiques en ces termes :

*« Chichen Izta, Uxmal où se succèdent les temples et les pyramides. On trouve de mystérieux centres cérémoniaux de Monte Alban. Le soleil, qui pendant toute l'année, brille sur les plages innombrables. La cuisine mexicaine et internationale. Une gamme d'hôtels et de restaurants. Boutiques et marchés typiques avec de multiples objets. Des musées entre les plus attractives du monde. L'enchantement des villes coloniales comme Guanajuato, Taxco et Oxaca »<sup>3</sup>.*

Une autre photographie nous présente une plage de "Acapulco" avec les vendeuses d'objets d'art<sup>4</sup>. Le tourisme est donc une source de moyens financier autant pour le pays que pour ces habitants. Sur cette photo, nous avons aussi la présence de touristes allongés sur de longues chaises. Il permet également la vulgarisation de l'art. Pendant que certains sifflotent un jus de coco frais les autres regardent les vagues. Nous avons un document texte qui nous parle d'une plage de la même ville de "Acapulco" : *« nous arrivons à Acapulco et nous courrons à la plage de Hornos. »*<sup>5</sup>

La description des sites touristiques dans les manuels d'auteurs français se poursuit avec une photographie d'une plage de Cuba intitulée *"Ceci, à Cuba, non seulement se voit et se savoure"*.<sup>6</sup> Sur cette photo, nous avons la présence d'hommes, femmes et enfants sur la plage.

---

<sup>1</sup>« Colombia aparece como tapiz bordado con esmero. Estampado de colores. Salpicado de belleza. Surcada por innumerables y caudaloso ríos. Bañada por blancas y suaves arenas del Caribe. Entre macizos montañosos de gran altura y las más ricas regiones naturales. Un país que respira alegría envuelta en aromas de café.» in *Ibidem*.

<sup>2</sup>By Delegación del Turismo de México en España *«México país al que siempre se regresa.»* in *Cambios terminales*, p.149.

<sup>3</sup> « Chichen Izta, Uxmal donde se suceden templos y pirámides. Se encuentran los misteriosos centros ceremoniales de Monte Alban. El sol, durante todo el año, dora las playas innumerables. Cocina mexicana e internacional. Una gama de hoteles y de restaurantes. Tiendas y mercados típicos con múltiples objetos. Museos entre los más atractivos del mundo. El encanto de las ciudades coloniales como Guanajuato, Taxco y Oxaca.» in *Ibidem*.

<sup>4</sup>Gordon, Vendedora en una playa de Acapulco, Méjico in *Caminos del idioma*, p. 42.

<sup>5</sup> Carlos Fuentes, *Una alma pura* « nos llevaban a Acapulco y corríamos a la Playa de Hornos.» in *Op.cit* p. 43.

<sup>6</sup> Agencia de publicidad A. S. G. /Iberia, *esto, en Cuba, no sólo se ve se saborea* in *Op.cit*, p. 50.

Nous avons aussi les fruits de mer et autres fruits de Cuba. Le texte publicitaire traduit toutes les offres de Cuba en ces termes:

*« Il te plairait de manger une langouste au bord de la mer? Fruits exotiques et délicieuses goyave, papaye, ananas...? As-tu déjà choisi ta combinaison folle de rhum? Fumer un havane récemment tordu quelle marque voudrais-tu? Nous voulons partager nos merveilles avec toi. Je ne sais pas si cela ne te mets pas l'eau à la bouches? »<sup>1</sup>*

- **La révolution mexicaine**

Certains documents textes et de l'iconographie en relation avec cette partie de l'histoire du Mexique sont présents dans les manuels d'origine française. Un tableau du Mexicain David Álfaro Siqueiros intitulé "*El porfirismo y la revolución mejicana*" présente des hommes avec des armes. Selon le titre de l'image ce sont les Mexicains participants à la révolution. En effet, cette partie de l'histoire de ce pays s'illustre ainsi Porfirio Díaz [1830-1915] prend le pouvoir en 1876: « *général qui fut président de la République. Il établit un régime dictatorial qui se termina avec la Révolution de 1910.* »<sup>2</sup> Un document texte nous donne la liste de tous les acteurs de la révolution mexicaine<sup>3</sup>.

Nous avons à la suite de Porfirio, Francisco Madero [1873-1913] qui: « *s'opposa à la dictature de Díaz. Il fut élu président de la République en 1911. Le général Huerta l'assassinat.* »<sup>4</sup> Quant à Huerta [1845-1916], il: « *occupa la présidence en 1913 a du se retirer en 1914 combattu par Carranza.* »<sup>5</sup> Et Carranza [1859-1920]: « *président de la République en 1914 il fut assassiné en Puebla.* »<sup>6</sup> Pancho Villa [1887-1923] est aussi présent dans ce document texte: « *général du nord, mourut assassiné* »<sup>7</sup> ainsi que sur une photographie intitulée "*Pancho Villa y sus dorados en 1916*"<sup>8</sup>. Sur cette photo, nous voyons Pancho Villa et ses troupes à cheval.

---

<sup>1</sup> Agencia de publicidad A. S. G. /Iberia, *esto, en Cuba, no sólo se ve se saborea* « *¿Comer un langosta a la orilla del mar te apetece? ¿Frutas exóticas y deliciosas guayaba, papaya, pina...? ¿Has elegido ya cuál es tu loco combinado de ron? Fumar un habano recién torcido ¿qué marca quieres? Queremos compartir nuestras maravillas contigo. ¿No se te hace la boca agua?* » in *Op.cit.*, p. 50.

<sup>2</sup>Cronología de la revolución mejicana « *general que fue presidente de la República. Estableció un régimen dictatorial que se acabó con la Revolución de 1910.* » in *Cambios terminales*, p. 198.

<sup>3</sup>Cronología de la revolución mejicana in *Op.cit.*, pp. 198-199.

<sup>4</sup>« *se opuso a la dictadura de Díaz. Fue elegido presidente de la República en 1911. Lo asesino el general Huerta* » in *Ibidem*.

<sup>5</sup>Cronología de la revolución mejicana « *ocupó la presidencia en 1913 tuvo que retirarse en 1914 combatido por Carranza.* » in *Op.cit.*, pp. 198-199.

<sup>6</sup>« *presidente de la República en 1914 fue asesinado en Puebla.* » in *Ibidem*.

<sup>7</sup>« *general del norte, murió asesinado* » in *Ibidem*.

<sup>8</sup>Roger Viollet, *Pancho Villa y sus dorados en 1916* in *Cambios terminales*, p. 199.

Une chanson populaire de la révolution lui rend hommage en ces termes: « *avec les barbes de Carranza je vais faire un fichu pour la mettre sur le chapeau du général Francisco Villa, et s'en vont les partisans de Carranza ils s'en vont déjà en faisant une boule parce que vient Pancho Villa et leur étire la queue* »<sup>1</sup>. Et enfin Emiliano Zapata [1883-1919]: « *général du sud, mourut aussi assassiné* »<sup>2</sup>. Un document texte résume cette période de la révolution mexicaine :

« *Ce sont de nombreuses années de batailles, depuis que nous nous sommes rebellés contre don Porfirio. Plus tard nous sommes battus contre Madero, ensuite contre los colorés d'Orozco, plus tard contre les chauves de Huerta, plus tard contre vous les carranclanes de Carranza. Ce sont beaucoup d'années. Nous sommes aussi fatigués autant los zapatistes dans le sud.* »<sup>3</sup>

La révolution mexicaine est un sujet qui a été très développé et continue de susciter la curiosité des historiens et des chercheurs. Nous avons entre autres détails suivant la fin de la dictature de Porfirio Díaz et élection démocratique de Francisco Madero en 1911, coup d'État de février 1913 et prise du pouvoir par Victoriano Huerta, invasion nord-américaine de Veracruz au printemps 1914, ratification de la Constitution en février 1917, sans compter les assassinats de ceux qui sont devenus les héros de cette Révolution : Francisco Madero (1913), Emiliano Zapata (1919), Venustiano Carranza (1920), Francisco Villa (1923) et Alvaro Obregón (1928).

Nous avons une autre toile intitulée "*Calavera revolucionaria*" qui est une représentation de la révolution mexicaine par le Mexicain José Guadalupe Posada [1852-1913].<sup>4</sup> Considéré comme le précurseur du mouvement national mexicain des arts plastiques, il est célèbre pour ses dessins et ses gravures sur la mort. Posada faisait une satire du monde politique et culturel ainsi que des personnages distingués. Avec ces gravures, il décrit les actes de ces derniers dans une critique morbide qui n'est que le reflet de la réalité. L'œuvre de Posada influence les artistes entre autres ses compatriotes Diego Rivera, José Clemente Orozco.

---

<sup>1</sup> Corrido populaire «*con las barbas de Carranza voy a hacer una toquilla para ponérsela al sombrero del general Francisco Villa, y se van los carrancistas ya se van haciendo bola porque viene Pancho Villa y les estira la cola.*» in *Cambios terminales*, p. 201.

<sup>2</sup> Cronología de la revolución mejicana «*general del sur, murió también asesinado.*» in *Op.cit*, p. 199.

<sup>3</sup> Carlos Fuentes, *La muerte de Artemio Cruz*, 1962 «*Son muchos años de pelear, desde que levantamos contra don Porfirio. Luego peleamos con Madero, luego contra los colorados de Orozco, luego contra los pelones de Huerta, luego contra ustedes los carranclanes de Carranza. Son muchos años. Ya nos cansamos igual que los zapatistas en el sur.*» in *Op.cit*, p. 198.

<sup>4</sup> José Guadalupe Posada, *Calavera revolucionaria* in *Op.cit*, p. 200.

Les manuels déplorent l'existence de problèmes endémiques : la misère, le chômage et l'exploitation des enfants : « *Nous sommes six à la maison et un seul qui travaille. Pablo a déjà huit ans et il doit gagner le pain qu'il mange, et, comme il est fils de mineur, son travail sera celui de ses aînés, qui ne sont jamais allés à l'école sinon qu'à la mine* »<sup>1</sup>. Ils mettent en lumière des situations dramatiques et les malaises dans les pays développés en relation avec la pollution, le bruit : « *Mexico est une ville solide parce que la circulation de l'automobile comme la circulation des gens est terrible. En elle n'y a pas d'endroit tranquille* »<sup>2</sup>.

- **La littérature hispano-américaine : panorama des auteurs**

Grand nombre de textes appartenant à des auteurs hispano-américains sont présents dans des manuels écrits par des français. Les auteurs, non des moindres, sont représentatifs de toutes les nations de l'Amérique hispanique:

- au Chili, nous avons Pablo Neruda, de son vrai nom Neftali Ricardo Reyes Basoalto [1904-1973] poète, écrivain, diplomate et homme politique. Il reçoit le prix Nobel de la littérature en 1971 en tant que troisième écrivain d'Amérique latine. Ses compatriotes qui se distinguent dans le domaine de la littérature sont José Donoso Yáñez [1924-1996], Esteban Antonio Skármeta Vranicic [1940], Isabel Allende [1942] et Marcela Serrano [1951].

- au Pérou ce sont Manuel Ricardo Palma Soriano [1833-1919], César Vallejo de tout son nom César Abraham Vallejo Mendoza [1892-1938] et Ciro Alegria [1908-1967] journaliste, écrivain et homme politique. Nous avons aussi Mario Vargas Llosa [1936] écrivain, romancier et poète. Il reçoit le prix Nobel de littérature en 2010. Il est considéré comme l'un des acteurs des acteurs du boom littéraire de l'Amérique hispanique et l'un des pionniers du réalisme magique. A la liste des écrivains péruviens s'ajoutent Alfredo Brice Echemique [1939] et Manuel Scorza [1928-1983].

- en Colombie, les écrivains représentés sont José Eustasio Rivera [1888-1928] et Jairo Aníbal Niño [1941-2010]. Nous avons en l'occurrence Gabriel José de la Concordia García Márquez mieux connu Gabriel García Márquez [1927] écrivain, romancier, journaliste et homme

---

<sup>1</sup> Baldomero Lillo, *Sub Terra*, 1904 « *Somos seis en casa y uno solo el que trabaja. Pablo cumple ya los ochos años y debe ganarse el pan que come, y, como hijo de minero, su oficio será el de sus mayores, que no tuvieron nunca escuela que la mina.* » in *Sol y sombra seconde*, p. 205.

<sup>2</sup>Entrevista con Juan Rulfo, "El País" del 19 de julio de 1979 « *México es una ciudad sólida porque el tránsito automovilístico como el tránsito de gente es tremendo. En ella no hay lugar tranquilo.* » in *Cambios terminales*, p. 174.

politique. En 1982 García Márquez devient l'un des plus jeunes Prix Nobel de littérature. Il est ainsi le premier Colombien et le quatrième latino-américain à remporter ce prix. La plupart de ses livres abordent le thème de la solitude et l'histoire de certaines de ses œuvres se déroule dans un village fictif appelé Macondo. Le nom de García Márquez est associé au "realismo magico", genre qui insère des éléments magiques et des événements surnaturels dans des situations se rattachant à un cadre historique et géographique avéré. Dans les manuels d'origine française, García Márquez soutient que :

*« Depuis ma jeune enfance, quand le colonel Nicolas Márquez m'emmenait à Aracata pour voir des films [...] a fait surgir en moi la curiosité pour le cinéma [...] quand enfin j'ai découvert comment était le mystère, je me suis tourmenté à l'idée de croire que le cinéma est un moyen d'expression plus complet que la littérature. [...] je m'assis face à la machine à écrire, [...] à la fin de dix-huit mois, j'avais les originaux terminés de Cent ans de solitude [...] j'ai compris qu'il n'y avait pas d'acte de plus splendide liberté individuelle que de m'asseoir pour inventer le monde face à une machine à écrire.»<sup>1</sup>*

- au Mexique, nous avons Octavio Paz [1914-1998] qui reçoit le Prix Nobel de Littérature en 1990. Juan Nepomuceno Carlos Pérez Rulfo Vizcaíno mieux connu sous le pseudonyme Juan Rulfo [1917-1986], un écrivain renommé, il publie en 1955 son unique roman *Pedro Páramo*, qui traite de la confusion entre le monde des morts et des vivants. Ce roman qui aura une répercussion mondiale, reflète particulièrement cette fascination qu'entretiennent les Mexicains avec la mort. Juan José Arreola Zúñiga [1918-2001], Carlos Fuentes Macias [1928] écrivain et essayiste.

-En Argentine, les écrivains représentés sont nombreux dont Jorge Luis [1899-1986] l'une des figures de proue de la littérature sud-américaine. D'autres argentins tels que Ernesto Sábato [1911-2011] romancier et critique littéraire, Julio Cortázar [1914-1984] argentin naturalisé français, César Fernández Moreno [1919-1985] écrivain de la génération 40 et Haroldo Pedro Conti [1925-1976] y sont également.

-a Cuba, il y a Nicolás Guillén [1902-1989] un poète de renom. Sa poésie parle du métissage, du respect de l'autre, du refus de l'injustice, de l'impérialisme et de la colonisation. Guillén est

---

<sup>1</sup>Gabriel García Márquez, "El País", del 17 de diciembre de 1982 « Desde muy niño, cuando el coronel Nicolás Márquez me llevaba a Aracata a ver películas [...] surgió en mí la curiosidad por el cine [...] cuando por fin descubrí como era el misterio, me atormento la idea de que el cine era un medio de expresión más completo que la literatura. [...] me senté frente a la máquina de escribir, [...] al cabo de dieciocho meses, con los originales terminados de Cien años de soledad [...] comprendí que no había un acto más espléndido de libertad individual que sentarme a inventar el mundo frente una máquina de escribir.» in *Cambios terminales*, p. 166.



considéré comme l'un des plus importants poètes cubains du XX<sup>ème</sup> siècle. Nous avons également Alejo Carpentier y Valmont ou Alejo Carpentier [1904-1980] écrivain, romancier, essayiste et musicologue. Une iconographie dans les manuels d'origine française présente la couverture d'une des œuvres d'Alejo Carpentier : los cuentos completos.<sup>1</sup>

-au Nicaragua, ce sont Ruben Dario ou Felix Ruben Garcia Sarniento [1867-1916] poète et Ernesto Cardenal [1925] prêtre catholique, théologien, poète et homme politique. Ce dernier est l'une des figures importantes de la théologie de la libération. Nous avons la présence de la nicaraguayenne Gioconda Belli [1948] romancière et poétesse de renom.

-en Uruguay, sont représentés Horacio Quiroga [1878-1937], Mario Orlando Hardy Hamlet Brenno Benedetti Farrugia miuex connu Mario Benedetti [1920-2009] écrivain et poète très prolifique de la génération 45 et Gastón Figueira.

- au Venezuela dont Ana Teresa Parra Sanojo plus connue sous le nom de Teresa de la Parra [1889-1936] est l'un des auteurs les plus estimés de son temps. Elle est venue à l'écriture à travers le journalisme et a écrit deux romans qui l'ont immortalisée dans toute l'Amérique : Ifigenia(1924) et Memorias de Mamá Blanca (1929), Arturo Uslar-Pietri [1906-2001], Adriano Gonzales León [1931-2008] écrivain et poète connu pour ses nombreux contes et ses nouvelles et Eugenio Montejo [1938-2008].

Dans les manuels d'origine française, nous avons aussi le Guatémaltèque Miguel Ángel Asturias [1899-1974] écrivain, poète et diplomate qui reçoit le prix Nobel de littérature en 1967, le Paraguayen Ruben Bareiro Saguier [1930] écrivain, poète et avocat et la Portoricaine Ana Lydia Vega [1946].

Les manuels d'origine française nous présentent l'invasion de l'Amérique hispanique par des compagnies américaines: « *Jehovah a partagé le monde entre Coca-Cola Inc., Anaconda, Ford Motors, et autres entités de la Compañía Frutera Inc. Baptisé à nouveau ses terres comme des Républiques Bananières* »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>Mario Eskenazi y Editorial Bruguera, *Diseño de la cubierta de Cuentos Completos de Alejo Carpentier, inspirado por una etiqueta de botella de ron* in *Cambios premièeres*, p. 201.

<sup>2</sup> Pablo Neruda, Canto General, 1950 « *Jehová repartió el mundo a Coca-Cola Inc., Anaconda, Ford Motors, y otras entidades la Compañía Frutera Inc. Bautizo de nuevo sus tierras como Repúblicas Bananas.*» in *Cambios terminales*, p. 224.

L'étude des manuels d'origine française, nous permet de constater plusieurs faits. Ses auteurs accordent une place réduite au passé espagnol d'avant 1492 c'est-à-dire que peu de documents sont en rapport avec les faits marquants qui précèdent l'année 1492. On comprendrait que l'histoire de l'Espagne débiterait à partir de l'invasion arabe et de la période des relations pacifiques entre les communautés chrétiennes, juives et musulmanes.

L'Espagne possède de nombreuses représentations. Celles-ci permettent aux apprenants d'apprendre aussi bien la langue que la culture et l'histoire de l'Espagne. Les auteurs des manuels montrent les traits particuliers et certains clichés de la société contemporaine espagnole : les fêtes, les traditions et la gastronomie. Ils mettent en avant des problèmes que les apprenants connaissent dans leur cadre habituel : le chômage, l'insécurité et la délinquance. La guerre d'indépendance et la tragédie de la guerre civile sont également décrites sans faux fuyants. La grande activité touristique espagnole et le renouvellement de l'image de l'Espagne sont également relatés dans la sélection des documents textes et de l'iconographie. Nous avons par ailleurs les représentations de la grande production littéraire, cinématographie et l'art plastique espagnoles. Toutes ces représentations ont eu des répercussions sur les apprenants à travers des stéréotypes entre autre la pauvreté du pays.

Nous avons remarqué l'importance croissante des documents iconographiques qui remplissent de multiples fonctions. Ils peuvent être une simple illustration pour rendre le manuel plus attrayant ou pour visualiser la réalité décrite par un rapport écrit qui peut concerner le paysage, un monument historique, la population indienne...

Nous avons également recensé des représentations de l'Amérique hispanique. La découverte et conquête de l'Amérique sont considérées comme des événements importants de l'histoire du monde. C'est un thème qui a attisé la curiosité des chercheurs et qui, encore de nos jours, passionne les érudits d'histoire. La fascination universelle pour cette période peut en partie s'expliquer par les conséquences qu'elle a engendrées au niveau politique, économique, intellectuel et linguistique. Mais les manuels scolaires abordent la découverte et de la conquête de l'Amérique de façon générale et préfèrent présenter des documents en relation directe avec l'aspect historique

Les discours sur la conquête et la colonisation mettent à nu la cruauté des Espagnols envers le peuple hispano-américain. Les images et les discours des indépendantistes aspirent à les faire connaître ainsi que leurs œuvres. L'immensité du continent américain et les différentes caractéristiques de chaque pays laissent apprécier la beauté de ce continent. Cette beauté est aussi représentée par les sites touristiques. Ces dernières sont la base du développement du tourisme qui est encouragé par la politique touristique de chaque gouvernement.

D'autres sujets qui concernent des phénomènes sociologiques spécifiques aux dernières décennies sont aussi susceptibles d'intéresser les destinataires : la vision critique de la société de consommation, la télévision et les médias, le sport, l'écologie, le retour aux valeurs traditionnelles au sein de la famille ou la modernité avec la « movida », l'évolution du statut de la femme...

La grande activité littéraire et les nombreuses toiles démontrent de la forte présence des Hispano-américains dans le monde de l'art. Nous déplorons la quasi-inexistence du cinéma hispano-américain. Les auteurs des manuels français ont démontré l'extension de la langue espagnole grâce à l'immensité du continent. Il y a également l'enrichissement de celle-ci par l'apport de certaines expressions et des mots d'origine amérindien.

Dans les années 50, l'Espagne et l'Amérique hispanique ne représentent pas des enjeux politiques et économiques d'importance. Et si les évolutions sociopolitiques y sont profondes, elles sont largement masquées par l'image caricaturale et ou caricaturée qu'en donnent les régimes autoritaires qui s'y succèdent. Les exceptions ne sauraient effacer l'effrayant panorama qu'offre au monde l'Amérique hispanique des années 70 (les coups d'état et les dictatures militaires). D'où la présence des nombreux stéréotypes dans ces manuels : l'image de pauvreté associée à l'Espagne ainsi qu'à ses anciennes colonies.

Dans ces manuels nous avons de nombreux stéréotypes comme l'image de l'immigrant illégal qui « collent à la peau » des immigrants mexicains ; le syncrétisme religieux hispano-américain doublé d'une grande ferveur chrétienne catholique.

Les représentations de ces manuels sont-elles différentes de celles des manuels *Horizontes* ? Quelles représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels *Horizontes* ?

## **CHAPITRE II : LES REPRESENTATIONS DE L'ESPAGNE ET DE L'AMERIQUE HISPANIQUE DANS LES MANUELS *HORIZONTES***

Dans ce chapitre, nous allons recenser les différentes représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels *Horizontes*. Nous présenterons les plus importantes puis nous les analyserons pour mettre en évidence l'idéologie de ses auteurs et nous chercherons la correspondance entre ces représentations et les textes officiels de l'enseignement en Côte d'Ivoire.

### **I- LES REPRESENTATIONS DE L'ESPAGNE DANS LES MANUELS *HORIZONTES***

A partir de l'iconographie et des documents textes quelles représentations de l'Espagne sont faites dans les manuels africains ? Les manuels *Horizontes* présentent l'Espagne sous plusieurs aspects dont les plus importants seront recensés dans cette partie

- **Bref aperçu géographique**

Dans tous les manuels *Horizontes* nous trouvons les cartes de l'Espagne<sup>1</sup>. Ils nous situent sur la situation géographique de ce pays, ses voisins et son extension. Avec ces cartes, on apprend que l'Espagne a une frontière terrestre avec la France et une autre avec le Portugal. Ainsi au Nord de l'Espagne se trouve la France et à l'Est le Portugal avec qui, il formait la Péninsule ibérique. L'Espagne a pour limites naturelles au Nord, la mer cantabrique, à l'Ouest la mer méditerranée et à l'Est l'Océan atlantique. Les Iles Canaries plongées dans l'Océan atlantique sont très proches du Maroc donc de l'Afrique du Nord. Quant aux Iles Baléares, elles sont plongées dans la méditerranée. Les Iles Baléares et les Iles Canaries se joignent à l'espace ibérique qui constitue l'Espagne entière dont la superficie est de 504.782 kilomètres carrés.

---

<sup>1</sup>"Conocer el mundo hispano" in *Horizontes quatrième*, p. 4 ; "Conocer el mundo hispano" in *Horizontes troisième*, p. 4 ; "Conocer el mundo hispano" in *Horizontes seconde*, p. 4 ; Mapa de España in *Horizontes premières*, p. 4 ; Mapa de España in *Horizontes terminales*, p. 4.

Nous avons aussi les divisions administratives de l'Espagne avec les cartes et aussi un document texte<sup>1</sup>. Ces cartes nous indiquent que l'Espagne est divisée en communautés autonomes avec chacune sa capitale. Il existe aussi des provinces avec leur capitale. La légende des cartes nous donne de plus amples informations avec la présentation des limites des communautés et des provinces. Quant au document texte, il présente amplement cette division administrative: « *L'Espagne est organisée en 17 Communautés autonomes. Chaque communauté a un gouvernement, une assemblée ou un parlement et un tribunal de justice. Aussi chaque communauté se divise en provinces. Au total elles sont cinquante* »<sup>2</sup>.

Un autre document texte nous donne les noms et les qualificatifs des natifs de certaines communautés autonomes: « *Asturiens de bravoure, basques de pierre blindée, valenciens de joie et castillans de l'âme, catalans de fermeté, aragonais de caste, murciens de dynamite, galiciens de la pluie et du calme, extrémaduriens de centième, andalous des éclairs....* »<sup>3</sup>

Dans le manuel *Horizontes*, de l'iconographie donne les informations sur les différentes saisons et le climat en Espagne. Selon le tableau l'Espagne possède quatre saisons « *l'hiver, le printemps, l'été et l'automne* »<sup>4</sup> tout en précisant les différents mois auxquels sont associées ces saisons. Une carte postale envoyée à un ami est libellée comme suit: « *quand nous sommes arrivés à Madrid le matin il faisait froid et le ciel était nuageux. Il soufflait un vent de sorte que Guadarrama qui était couvert de neige. Nous étions gelés. La soirée était ensoleillée mais il ne faisait pas chaud. Quelle bêtise de venir en Espagne en hiver!* »<sup>5</sup>

Dans le même manuel, un article de presse présente le relief espagnol: « *Comme un désert avec de petites collines au lieu des dunes et la terre de couleurs au lieu de sable uniforme*

---

<sup>1</sup> Las comunidades autónomas in *Horizontes troisième*, p. 28.

<sup>2</sup> « *España está organizado en 17 Comunidades autónomas. Cada comunidad tiene un gobierno, una asamblea o un parlamento y un tribunal de justicia. También cada comunidad se divide en provincias. En total son cincuenta.* » in *Ibidem*.

<sup>3</sup> Miguel Hernández, Viento del pueblo, Editions Losada « *Asturianos de braveza, vascos de piedra blindada, valencianos de alegría y castellanos de alma, catalanes de firmeza, aragoneses de casta, murcianos de dinamita, gallegos de lluvia y calma, extremeños de centeno, andaluces de relámpagos....* » in *Horizontes troisième*, p. 39.

<sup>4</sup> *Estaciones*, « *el invierno, la primavera, el verano y el otoño* »<sup>4</sup> in *Horizontes quatrième*, p.55.

<sup>5</sup> El Tiempo « *Cuando llegamos a Madrid por la mañana hacía frío y el cielo estaba nublado. Soplaban un viento del Guadarrama que estaba cubierto de nieve. Estábamos helados. Por la tarde estaba soleado pero no hacía calor. ¡Qué disparate venir a España en invierno!* » in *Op.cit*, p.54.

[...]. Le fleuve s'ouvre un chemin dans le plateau, faisant un genêt épineux profond avec de nombreux creux, et en haut restent les hauts-plateau avec ses grandes région de landes »<sup>1</sup>.

Un document texte nous présente d'autres aspects géographiques de l'Espagne singulièrement ceux de l'une de ces régions: « *Castille-la Manche se divise en cinq provinces, Albacete, Ciudad real, Cuenca, Guadalajara et Toledo. C'est un vaste plateau de taille moyenne (500 à 700), le climat est aride, en quelques endroits c'est devenu presque un désert.* »<sup>2</sup> Cette dernière phrase nous renseigne sur le climat et le relief de cette partie de l'Espagne.

Dans les manuels *Horizontes*, un document iconographique nous présente les grandes villes de l'Espagne<sup>3</sup>. En dessous de cette carte, un tableau nous donne de nombreuses informations importantes sur l'Espagne entre autres la superficie « 505.954 km<sup>2</sup> », la capitale « Madrid », la langue « *español* », la monnaie ancienne « *la peseta* » de l'Espagne ainsi qu'une estimation de la population « 39.551.000 habitantes » en 1994 et la densité « 78 habitantes/km<sup>2</sup> »<sup>4</sup>

- **La préhistoire et l'histoire**

Dans les manuels *Horizontes*, le document texte "Cronología" présente les grandes lignes de l'histoire de l'Espagne<sup>5</sup>. "Cronología" présente d'une part la préhistoire et l'histoire de l'Espagne de 780000 ans avant Jésus et s'arrête au XVI<sup>ème</sup> siècle avant de se poursuivre avec des dates aussi importantes de cette histoire (du XVI<sup>ème</sup> siècle au XX<sup>ème</sup> siècle). On peut aussi observer un autre document texte "*cronología*" dans les manuels *Horizontes* se référant aux faits historiques espagnols du XX<sup>ème</sup> siècle<sup>6</sup>.

Dans les manuels *Horizontes*, nous avons une invitation à plonger dans l'histoire de l'Espagne et celle du monde : « *Les murs nous parlent et nous racontent sans les mots, tout*

---

<sup>1</sup> Elena Butragueño, "El País semanal" « *Como un desierto con lomas mínimas en vez de dunas y tierra de colores en lugar de árenas uniforme [...]. El río se abre paso en la meseta, hace un tojo profundo con muchas hoces, y arriba quedan los altiplanos con sus grandes parameras.* » in *Op.cit*, p.58.

<sup>2</sup> Castilla la mancha « *Castilla la Mancha se divide en cinco provincias, Albacete, Cuidad real, Cuenca, Guadalajara y Toledo. Es una amplia meseta de altura mediana (500 à 700), de clima árido, que en algunas partes llega a ser casi un desierto.* » in *Horizontes troisième*, p. 29.

<sup>3</sup> Por España in *Horizontes seconde*, p. 34-35.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> Cronología in *Horizontes premières*, p. 186, Cronología in *Horizontes terminales*, p. 186.

<sup>6</sup> Cronología in *Horizontes seconde*, p. 34.

*cela s'est passé il y a 1400 ans. Nous nous situons dans le Paléolithique Supérieur, au temps des glaciations »<sup>1</sup>.*

Un document texte présente un autre aspect de l'histoire espagnole: les premiers habitants de l'Espagne, la colonisation et la présence des Arabes en Espagne: « *avec beaucoup de probabilité les phéniciens, qui à la fin de l'an 2000 avant Jésus-Christ, colonisèrent le bassin de la méditerranée occidentale [...] les Arabes ont continué la culture et la consommation surtout en Andalousie »<sup>2</sup>.*

Les phéniciens arrivèrent dans la péninsule au VI<sup>ème</sup> siècle avant Jésus-Christ. Leur expansion donne naissance à plusieurs comptoirs sur la côte entre Cadix, Carthagène. Certains documents textes dans ces manuels reviennent en particulier sur l'histoire de l'Espagne à travers: « *Qui a célébré la Prise de la Grenade, la Conquête, la Reconquista, l'expulsion de l'infidèle »<sup>3</sup>. Ces événements représentent des grands moments dans l'histoire de l'Espagne. Le document texte "Granada-Dakar" fait référence à Boabdil, Abd al Rahmán, aux XIII<sup>ème</sup> et XVI<sup>ème</sup> siècles et nous ramènent au cœur de l'histoire espagnole : l'invasion arabe, la conquista et la reconquista.*

- **La seconde république, la dictature de Primo de Ribera, la guerre civile espagnole : très faible représentation**

Ces événements de l'histoire de l'Espagne sont de simple évocation à travers une chronologie dans le manuel *Horizontes* « *1923 dictature de Primo de Ribera, 1931 Seconde République »<sup>4</sup>.*

Le manuel *Horizontes* présente cette tragédie espagnole avec un document texte et un dessin<sup>5</sup>. Le document texte est un dialogue intitulé *la Guerra civil* ; en résumé, il exprime la réaction des femmes face aux exécutions des prisonniers de la guerre. Cette guerre est aussi

---

<sup>1</sup>Rafael Alberti, *La arboleda perdida*, editorial Buguera, 1980 « *Las paredes nos hablan y nos narran sin palabras, todo lo que ocurrió hace 1400 años. Nos situamos en el Paleolítico Superior, en tiempo de glaciaciones.* » in *Horizontes premières*, p. 29

<sup>2</sup>"Viajeros", febrero 2000 « *Con mucha probabilidad a los fenicios, quienes a finales del 2000 antes de Jesucristo, colonizaron la cuenca mediterránea occidental [...] los árabes continuaron el cultivo y consumo sobre todo en Andalucía.* » in *Horizontes terminales*, p. 68.

<sup>3</sup>Antonio Muñoz Molina, *La Huerta del Edén*, 1996, ed. El País Aguilar « *Quien ha celebrado la Toma de Granada, la Conquista, la Reconquista, la expulsión del infiel.* » in *Horizontes terminales*, p. 70.

<sup>4</sup>Cronología «*1923 dictadura de Primo de Ribera, 1931 Segunda República.* » in *Horizontes seconde*, p.34.

<sup>5</sup>José Sanchis Siniestra, ¡Ay, Carmela!, Ed. Letras Hispánicas in *Op.cit.*, p. 36; Robert Capó, *Magnum potos* in *Op.cit.*, p. 37.

évoquée dans la chronologie d'évènements de l'Espagne : « 1936 soulèvement militaire mené par le général Franco. Début de la guerre civile [...] 1939 fin de la guerre civile »<sup>1</sup>.

- **Un survol de l'art en Espagne : le Guernica.**

L'art espagnol est représenté dans un seul manuel *Horizontes* à travers un article de journal: « en 1937 il a peint le Guernica, le tableau le plus célèbre et symbolique du siècle. »<sup>2</sup> Cette toile représentée dans le manuel *Horizontes*<sup>3</sup> est le témoignage de Picasso après le bombardement du village basque "Guernica" pendant la guerre civile espagnole : « sur ce tableau il créa son propre témoignage contre les atrocités de la guerre civile en Espagne »<sup>4</sup>.

- **Deux grands hommes espagnols du XX<sup>ème</sup> siècle: Pablo Picasso et Juan Carlos de Borbón.**

Dans les manuels *Horizontes* des documents textes mettent en titre « Pablo Picasso, l'espagnol le plus grand de son siècle »<sup>5</sup>. Selon le même document texte, le choix des lecteurs d'une revue hebdomadaire s'est porté sur Picasso qui sera suivi du roi Juan Carlos: « C'est ce que pensent les lecteurs du "el dominical de El Mundo" en choisissant Pablo Ruiz Picasso comme l'espagnol le plus important du siècle, suivi du roi Juan Carlos .... »<sup>6</sup> De tout son nom Pablo Diego José Francisco de Paula Juan Nepomuceno María de los Remedios Cipriano de la Santísima Trinidad Mártir Patricio Ruiz y Picasso [1881-1973] était peintre, dessinateur et sculpteur espagnol. Fondateur du cubisme, Pablo Picasso fut l'un des meilleurs artistes du XX<sup>ème</sup> siècle grâce à ses nombreuses œuvres dont la plus célèbre est Guernica.

Du roi Juan Carlos, le document texte dans le manuel *Horizontes* déclare qu'il est le deuxième grand espagnol du XX<sup>ème</sup> siècle et il est « le roi qui a sauvé la démocratie »<sup>7</sup>. En effet,

---

<sup>1</sup> Cronología, « 1936 alzamiento militar encabezado por el general Franco. Comienzo de la guerra civil [...] 1939 termina la guerra civil. » in *Horizontes seconde*, p.34.

<sup>2</sup> Hombres Españoles del siglo XX « en 1937 pintó el Guernica, el cuadro más célebre y simbólico del siglo. » in *Op.cit*, p. 30.

<sup>3</sup>Guernica, guía didáctica, Museo Nacional Centro de arte Reina Sofía, Madrid, 1997 in *Op.cit*, p. 32.

<sup>4</sup>Hombres Españoles del siglo XX « en este cuadro creó su propio testimonio contra las atrocidades de la guerra de España. » in *Op.cit*, p. 30.

<sup>5</sup> « Pablo Picasso, el español más grande del siglo » in *Ibidem*.

<sup>6</sup>«es lo que opinan los lectores del dominical de El Mundo al elegir Pablo Ruiz Picasso el español más importante del siglo, seguido del rey Juan Carlos.... » in *Ibidem*.

<sup>7</sup> El Mundo digital « el rey que salvo la democracia » in *Horizontes seconde*, p. 31.



*« En 1969 il a été proclamé prince de l'Espagne et successeur au titre de roi dans la dignité de l'Etat. Proclamé roi de l'Espagne le 22 novembre 1975 il a accompli le destin historique rendre la souveraineté nationale au peuple espagnol sans traumatisme ni violences. En 1981 Don Juan Carlos vêtu son uniforme de Capitaine Général des Armées et ordonna depuis la télévision, aux militaires insurgés de rejoindre leur casernes, sauvant ainsi pour l'Espagne la démocratie et la liberté »<sup>1</sup>.*

- **L'espagnol et les autres langues de l'Espagne.**

Les langues en Espagne sont représentées dans les manuels *Horizontes* à travers des documents textes. Ce texte nous des informations sur la présence des langues autochtones qui cohabitent avec l'espagnol la langue officielle: *«bien que l'espagnol ou le castillan soit la langue officielle et commune de l'Espagne, ils existent des zones avec des langues autochtones: le catalan, le galicien et le basque ou l'euskera»<sup>2</sup>*. Les langues sont parlées dans les régions bien précises: *«le basque se parle au pays basque et en une partie de Navarre. El catalán se habla en Cataluña, en la comunidad Valencia y en las Baleares. Le gallego est la langue de Galice»<sup>3</sup>*. Il existe des communautés où ces langues autochtones sont officielles et utilisées dans les services publics : *« dans les communautés bilingues, la langue autochtone est aussi la langue officielle et s'utilise dans le domaine de l'enseignement, la presse, la radio et la télévision»<sup>4</sup>*. L'article de José Antonio Millán donne l'évolution de l'Espagne et les chiffres à propos du rang et des populations hispanophones :

*« Avec plus de 400 millions de personnes, c'est la troisième langue parlée au monde (après le chinois mandarin, et l'anglais) et en nombre de pays (une vingtaine) où elle est la langue officielle. Aux Etats-Unis il y a 26 millions d'hispaniques. Plus de 40 millions de personnes étudient l'espagnol dans le monde entier »<sup>5</sup>.*

---

<sup>1</sup> El Mundo digital *« En 1969 fue proclamado príncipe de España y sucesor a título de rey en la jefatura del estado. Proclamado rey de España el 22 de noviembre de 1975 ha cumplido el destino histórico en devolver la soberanía nacional al pueblo español sin traumas ni violencias. En 1981 Don Juan Carlos vistió su uniforme de Capitán General de los Ejércitos y ordeno, desde la televisión, a los militares sublevados que tomaran a sus cuarteles, salvando así para España la democracia y la libertad.»* in *Horizontes seconde*, p. 31.

<sup>2</sup>Los idiomas de España *«Aunque el español o castellano es la lengua oficial común de España, existen áreas con idiomas autóctono: catalán, gallego y vasco o euskera.»* in *Horizontes troisième*, p. 38.

<sup>3</sup> *«el vasco se habla en el País Vasco y parte de Navarra. El catalán se habla en Cataluña, en la comunidad Valencia y en las Baleares. El gallego es la lengua de Galicia.»* in *Ibidem*.

<sup>4</sup> *« En las comunidades bilingües, el idioma autóctono es también oficial y se utiliza en la enseñanza, la prensa, la radio y la televisión.»* in *Ibidem*.

<sup>5</sup>José Antonio Millán, "El País Semanal" del 28 de enero de 2001*« Con cerca de 400 millones de personas, es la tercera lengua del mundo en hablantes (tras el chino mandarín, y el inglés) y en número de países (una veintena) donde es lengua oficial. En Estados Unidos hay 26 millones de hispanos. Más de 40 millones de personas estudian español en todo el mundo.»* in *Horizontes première*, p.34.

Ce texte traduit aussi les nombreuses variations de la langue espagnole. En d'autres termes, l'espagnol subit l'influence des langues autochtones en Espagne et celle des langues locales en Amérique hispanique : « *Il n'y a pas un espagnol unique. Il y a celui qui se parle en Espagne, mais il faudrait distinguer celui de Barcelone (très influencé par le catalan), celui de Valladolid ou celui du Mexique (avec beaucoup de mots des langues indigènes)* »<sup>1</sup>.

- **Les familles espagnoles et l'évolution du statut de la femme**

"*El País*" nous fait la présentation des familles espagnoles à la fin du XX<sup>ème</sup> siècle. À travers des fragments de textes, nous avons les caractéristiques des familles espagnoles du XX<sup>ème</sup> siècle et les espérances pour ces familles au XXI<sup>ème</sup> siècle : « *50% des femmes travaillent déjà hors de la maison; le taux d'enfants par femme tombe à 1,18; déjà seulement 9% des familles partagent des logements avec les grands-parents ; les enfants prennent leur indépendance et se marient de plus en plus tard* »<sup>2</sup>. Cependant l'auteur espère XXI<sup>ème</sup> siècle meilleur: « *la société et par conséquent la famille du XXI<sup>ème</sup> siècle va en s'améliorant, chaque fois plus tolérante et solidaire, plus intégrée dans son milieu avec le respect de l'environnement avec le respect des personnes âgées* »<sup>3</sup>.

Aussi, les manuels *Horizontes* posent-ils le problème de la condition de la femme espagnole. Une bande dessinée accompagnée d'un dialogue met en exergue la situation de maîtresse de maison. Avec ce document, on peut observer la femme qui exprime son ras-le-bol face à toutes les occupations familiales qui lui sont dédiées : « *j'en ai marre ! J'en ai assez de travailler toute la journée ! J'en ai assez de nettoyer ! J'en ai assez de faire les repas ! Marre! Marre ! Marre ! Marre ! J'en ai assez de te voir dormir toute la journée !* »<sup>4</sup>

Un document texte intitulé "Hacia la igualdad" nous présente l'éducation que les Espagnoles donnent à leur fils et à leurs filles: « *ce sont elles-mêmes qui éduquent leurs fils pour qu'ils étudient et travaillent pour maintenir une famille, et leurs filles en l'expectative d'un "bon*

---

<sup>1</sup>José Antonio Millán, "El País Semanal" del 28 de enero de 2001 « *No hay un único español. Está el que se habla en España, pero habría que distinguir el de Barcelona (más influenciado por el catalán), el de Valladolid o el de México (con muchas voces de las lenguas indígenas).* » in *Horizontes premières*, p.34.

<sup>2</sup>Las familias españolas de fin de siglo, "El País" del 2 de noviembre de 1997 « *Un 50% de las mujeres ya trabaja fuera de casa; la tasa de hijos por mujer cae a 1,18; ya solo un 9% de las familias comparte vivienda con los abuelos; los hijos se independizan y se casan cada vez más tarde.* » in *Horizontes seconde*, pp. 20- 21.

<sup>3</sup> Las familias españolas de fin de siglo, "El País" del 2 de noviembre de 1997 « *la sociedad y por tanto la familia, del siglo XXI va a ser mejor, cada vez más tolerante y solidara, más integrada a su entorno con respeto al medio ambiente con mejor salud de las personas mayores.* » in *Op.cit*, p. 20.

<sup>4</sup>Vida de mujeres « *¡que estoy harta! ¡Harta de trabajar todo el día! ¡Harta de limpiar! ¡Harta de hacer comidas! ¡Harta! ¡Harta! ¡Harta! ¡Harta! ¡Harta de verte dormir todo el día!* » in *Op.cit*, p.22.

*mariage*".»<sup>1</sup> Par ailleurs, l'auteur se réjouit des progrès pour établir l'égalité entre les hommes et les femmes dans le domaine de l'éducation : « *dans ce domaine les avancés ont été spectaculaires en ces dernières années* »<sup>2</sup>. Il soutient aussi que l'on doit insister pour donner une éducation qui respecte les Droits de l'Homme et le respect de la différence : « *Il faut continuer d'insister pour procurer une éducation dans l'égalité des droits et des opportunités et au respect à la différence* »<sup>3</sup>.

- **Religion, traditions, us et coutumes et les fêtes en Espagne**

Les documents textes et l'iconographie dans le manuel *Horizontes* sont des représentations des différentes pratiques religieuses en Espagne. Le texte intitulé "*Tradiciones Navideñas*" nous enseigne les habitudes des Espagnols pendant les fêtes de fin d'année selon le calendrier grégorien (du 24 décembre au 31 décembre et les 5 et 6 janvier)<sup>4</sup>.

En effet, chaque famille espagnole construit la crèche avec tous ses composants: « *se monta en casa avant le 24 décembre avec des figurines de terre qui représentent l'enfant Jésus, la Vierge, Saint Joseph, le bœuf et la mule, et les Rois Mages* »<sup>5</sup>. Les Espagnols possèdent encore d'autres habitudes telles qu'offrir des cadeaux aux enfants: « *le matin du 6 janvier, les enfants sages ramassent au balcon les cadeaux que leur ont laissé les Rois Mages* »<sup>6</sup>.

En Valence, particulièrement, des fêtes sont célébrés sur toute l'année « *fiestas en Valencia.* »<sup>7</sup> La population de Valence célèbre tous les printemps la fête du feu dont un document texte en fait la description : « *Tous les ans le printemps arrive à Valence ensemble avec les Fallas. Ceci est le nom que l'on donne à la fête et aux ninots, monuments de carton et de bois qui sont plantés dans les rues et les places de la ville* »<sup>8</sup>.

---

<sup>1</sup> Ana Lagunas Gimeno, *Temas para el debate*, n°40, 1998 « *son aun demasiadas las que educan a sus hijos varones para que estudien y trabajen para mantener una familia, y a sus hijas en la expectativa de una "buena boda"*. » in *Horizontes seconde*, p. 22

<sup>2</sup>: « *En este terreno los avances han sido espectaculares en los últimos años.* » in *Ibidem*.

<sup>3</sup>Ana Lagunas Gimeno, *Temas para el debate*, n°40, 1998 « *Hay que seguir insistiendo para procurar una educación en la igualdad de derechos y oportunidades y en el respeto hacia la diferencia.* » in *Horizontes seconde*, p. 22.

<sup>4</sup>Tradiciones Navideñas in *Horizontes troisième*, p.67.

<sup>5</sup> « *se monta en casa antes del 24 diciembre con figurines de barrio que representan al Niño, a la Virgen, San José, al buey y la mule, y a los Reyes Magos.* » in *Ibidem*.

<sup>6</sup> « *el día 6 por la mañana, los niños buenos recogen en el balcón los regalos que les dejaron los Reyes Magos.* » in *Ibidem*.

<sup>7</sup> fiestas en Valencia in *Op.cit*, p. 71.

<sup>8</sup> "La Vanguardia", las fallas o la fiesta del fuego y el exceso « *Todos los años la primavera llega a Valencia junto con las Fallas. Este es el nombre que se da a la fiesta y a los ninots, monumentos de cartón y madera que se plantan en las calles y las plazas de la ciudad.* » in *Op.cit*, p. 70.

Les manuels *Horizontes* soutiennent que : « *Les valenciens ont la réputation des gens qui aiment la fête. Dans n'importe quel cas, ce sont les fêtes populaires qui prennent les rues et les places de la ville où se donnent rendez-vous, dans la majorité des cas la musique et la poussière, les fleurs et le feu* »<sup>1</sup>.

Les traditions et superstitions en Espagne sont aussi traduites dans les manuels *Horizontes*. En Espagne, il est interdit de passer en dessous d'une échelle. L'échelle serait capable d'arrêter la croissance. Il est donc conseillé de croiser les doigts ou cracher par trois fois après être passé en dessous d'une échelle. Il est aussi recommandé de toucher du bois pour exorciser le mauvais sort et se mettre sous la protection des arbres considérés comme des dieux par les païens. Bien d'autres superstitions existent encore chez les Espagnols comme le chiffre 13. La confirmation de ces propos s'illustre en ces lignes :

*« L'origine de sa mauvaise réputation semble se trouver dans le récit de la Sainte Cène au cours de laquelle étaient réunis Jésus et ses 12 apôtres. L'un d'eux était Judas Iscariote [...] pour le champion motocycliste Ángel Nieto le 13 est tabou malgré qu'il ait gagné avec ce numéro plusieurs fois à un championnat du monde, il dit toujours que nous étions 12 plus un »*<sup>2</sup>.

Mais le trèfle à quatre feuilles est le synonyme de la rencontre de l'amour: « *il est considéré comme une puissante amulette pour la personne qui le trouve [...] on dit que quiconque rencontre un trèfle de quatre feuilles rencontrera très bientôt l'amour* »<sup>3</sup>.

La religion la plus pratiquée en Espagne serait la religion catholique depuis l'union des Rois Catholiques. « *Reyes Magos* » et « *misa* » sont des symboles qui confirment que le catholicisme est l'une des religions pratiquées en Espagne. Cette pratique religieuse se perçoit dans les manuels *Horizontes* à travers le texte intitulé "*tradiciones navidenas*" qui présente les habitudes des Espagnols pendant les fêtes de Noël et de nouvel An<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup>"La Vanguardia", las fallas o la fiesta del fuego y el exceso « *Los valencianos tienen la fama de gente aficionada a la fiesta. En cualquier caso son fiestas populares que toman las calles y plazas de la ciudad en las que se dan cita, la mayoría de las veces la música y la pólvora, las flores y el fuego.* » in *Horizontes* troisième, p. 71.

<sup>2</sup>Tradiciones y supersticiones, "El País semanal" « *El origen de su mala fama parece encontrarse en la narración de la Última Cena en la que estaban reunidos Jesús y sus 12 apóstoles. Uno de ellos era Judas Iscariote [...] para el campeón de motociclismo Ángel Nieto el 13 es tabú a pesar de haber ganado ese número de veces un campeonato del mundo, él siempre dice que fueron 12 más una.* » in *Horizontes* seconde, p. 42.

<sup>3</sup> « *se considera un poderoso amuleto para la persona que lo encuentra [...] dicen que quien encuentra un trébol de cuatro hojas encontrará pronto el amor.* » in *Ibidem*.

<sup>4</sup>Fiestas y Tradiciones, *tradiciones navideñas* in *Horizontes* troisième, p. 67.

Parmi ces habitudes, les dates les plus importantes sont le 24 décembre : « *la nuit de Noel la famille se réunie pour dîner avant d'aller à la messe de minuit* »<sup>1</sup>. Le 31 décembre « *la nuit de la Saint Sylvestre à minuit, les Espagnols ont pour habitude de manger des raisins puis de formuler un souhait. Pour qu'il se réalise, il faut avaler douze raisins au rythme des douze coups d'horloge* »<sup>2</sup> et, les 5 et 6 janvier: « *au soir du 5 janvier la cavalcade des Rois Mages parcourt les rues de la ville. Au matin du 6 janvier, les enfants gentils ramassent sur les balcons les cadeaux que leur ont laissés Rois Mages en passant, mais aux enfants turbulents ils leur ont laissé un morceau de charbon* »<sup>3</sup>.

Une image nous donne la représentation d'un nouveau-né dans une mangeoire. À côté de lui, se tiennent sa mère et son père. On note aussi la présence des bergers et des Rois Mages. Cette représentation n'est autre que celle de la naissance de l'enfant Jésus, célébrée le 24 décembre de chaque année : c'est le Belén. Pour les Espagnols le Belén est: « *le symbole le plus populaire de Noel. On fait monter dans les maisons avant le 24 décembre avec des figurines de terre cuite qui représentent l'enfant Jésus, la Vierge, Saint Joseph, le bœuf et la mule, et les Rois Mages* »<sup>4</sup>.

Le document texte intitulé "*el jueves santo*" fait allusion aux pratiques du catholicisme<sup>5</sup>. Les mots suivants extraits de ce document texte confirment nos propos : « *Christ, Eglise, fidèles, la Vierge.* »<sup>6</sup> Manuel Vincent, auteur du document texte établit une relation entre l'accident survenu et l'arrestation de Jésus le Jeudi Saint : « *cette année le protagoniste de la passion était sans aucun doute Bola.* »<sup>7</sup> Il nous traduit aussi la dévotion du peuple espagnol envers Jésus Christ. Dévotion qui est aussi exprimée par de l'iconographie<sup>8</sup>. Ces images sont des processions avec la Vierge Marie, icône de l'Eglise catholique.

---

<sup>1</sup> « *Nochebuena la familia se reúne para cenar antes de ir a la misa del gallo a medianoche.* » in *Ibidem*.

<sup>2</sup> Fiestas y Tradiciones, *tradiciones navideñas* « *Nochevieja a las doce de la noche, los españoles tienen por costumbre de comer uvas después de formular un deseo. Para que se cumpla, hay que tragar doce uvas al ritmo de las doce campanadas* » in *Horizontes troisième*, p. 67.

<sup>3</sup> « *el día 5 de enero por la tarde la cabalgata de los Reyes Magos recorre las calles de la ciudad. El día 6 de enero por la mañana, los niños buenos recogen en el balcón los regalos que les dejaron los Reyes Magos al pasar, pero a los niños malos les dejan un pedazo de carbón.* » in *Ibidem*.

<sup>4</sup> « *el símbolo más popular de Navidad. Se monta en casa antes del 24 de diciembre con figurines de barro que representa al Niño, a la Virgen, a San José, al buey y a la mula, y a los Reyes Magos.* » *Ibidem*.

<sup>5</sup> Manuel Vicent, *Tranvía a la malvarrosa*, Ed. Alfaguara in *Horizontes seconde*, p. 44.

<sup>6</sup> Manuel Vicent, *Tranvía a la malvarrosa*, Ed. Alfaguara, « *Cristo, Iglesia, fieles, la Virgen.* » in *Horizontes seconde*, p. 44.

<sup>7</sup> « *este año el protagonista de la pasión era Bola sin duda alguna.* » *Ibidem*.

<sup>8</sup> Jean-Paul Garcin/ Diaf in *Op.cit*, p. 44; J.K. / Magnum in *Op.cit*, p. 45.

La cuisine espagnole fera aussi l'objet de notre analyse, car les manuels *Horizontes* lui accordent une place de choix. Le texte intitulé "*Así se come en España*" nous présente les grandes régions d'Espagne avec leurs habitudes alimentaires et les ingrédients utilisés pour confectionner ces mets :

*« Los basques ont la cuisine la plus simple et la plus fine de l'Espagne. Ils sont célèbres par leurs délicieux plats qui incluent les excellents poissons [...] pour les jours très chauds de l'été andalou, il n'y a pas mieux que le délicieux gazpacho, une soupe fraîche de tomates, savoureuse rafraîchissante [...]. A Valence on cultive le riz, il y a des côtes et elle est connue pour ses vergers. Tous ces éléments se sont unis pour produire la paella valencienne »<sup>1</sup>.*

Mais certains mets sont communs à toute l'Espagne: *« il y a des repas communs à toute l'Espagne comme la tortilla de patatas et el chocolate con churros. »*<sup>2</sup> L'un de ceux-ci est en l'occurrence "*la tortilla de patatas*" que nous trouvons la recette et les ingrédients qui servent à la préparation dans le manuel *Horizontes* : *« la tortilla de patatas ; ingrédients : 1 kilogramme de pomme de terre, 6 œufs, ¼ de kilogramme d'oignon, ¼ d'huile, du sel »*<sup>3</sup>. Les auteurs de ces manuels ont pour ambition de nous faire connaître la diversité de mets espagnols.

- **Le tourisme espagnol**

Le document texte "*Castilla la Mancha*" donne des informations sur le tourisme singulièrement sur Toledo capitale de la communauté autonome de Castilla la Mancha: *« Tolède est la capitale touristique de la communauté autonome »*<sup>4</sup>. L'Espagne a investi dans le secteur touristique pour devenir l'une des meilleures destinations du monde. Elle est donc la deuxième destination touristique au monde après la France car le tourisme est un secteur essentiel pour son économie puisqu'il représente 10% du produit intérieur brut.

La fréquentation touristique de l'Espagne est en croissance régulière. Elle bénéficie de l'image positive des fêtes, du soleil et de l'accueil comme les représentent les manuels

---

<sup>1</sup>El Sol, Mary Glasgow Magazine *«Los vascos tienen la cocina más simple y más fina de España. Son famosos por sus deliciosos platos que incluyen los excelentes pescados [...] para los días calurosos del verano andaluz, no hay nada mejor que el delicioso gazpacho, una sopa fría de tomates, sabrosa refrescante [...]. En Valencia se cultiva el arroz, tiene costas y es famosa por sus huertas. Todos estos elementos se han unido para producir la paella valenciana.»* in *Horizontes* troisième, p 36.

<sup>2</sup>*« Hay comidas que son comunes a toda España como la tortilla de patatas y el chocolate con churros. »* in *Ibidem*.

<sup>3</sup>*Tortilla de patata « la tortilla de patatas; ingredientes: 1 kilo de patatas, 6 huevos, ¼ de kilo de cebolla, ¼ de aceite, sal. »* in *Op.cit*, p.37.

<sup>4</sup>*«Castilla la mancha» « Toledo es la capital turística de la autonomía. »* in *Op.cit*, p. 29.

*Horizontes*<sup>1</sup>. En 1995, 38,8 millions de touristes ont visité l'Espagne, puis en 2002 les touristes ont atteint 50 millions et en 2007, le nombre de touristes s'estime à 59, 2 millions.

Cette activité est favorisée par la situation géographique de l'Espagne et la politique développée par les différents gouvernements : « *le gouvernement a augmenté à 32 pour cent le budget annuel pour la promotion touristique de 2002 jusqu'à atteindre le chiffre de 46 millions d'euros* »<sup>2</sup>. Ces propos trouvent leur confirmation à travers les images qui sont des représentations des infrastructures touristiques : plage et hôtels.<sup>3</sup>

Quant au document texte "*Turismo en la costa valenciana*", il revient sur la présentation des infrastructures touristiques espagnoles: « *des chalets, des blocs d'appartements [...] les plages, les discothèques, les restaurants, les terrasses et les cafeterias* »<sup>4</sup>.

Juan Costa Climent présente le tourisme espagnol comme l'un des principaux secteurs de son économie: « *le tourisme continue d'être l'un des secteurs essentiels de l'économie espagnole. La bonne preuve de ceci est le développement continu qui est maintenu en ces dernières années par son importance actuel avec l'apport au PIB de presque 11 pour cent* »<sup>5</sup>.

Par ailleurs, la photographie qui fait office de publicité invite à découverte de la nature espagnole « *des plages aussi cachées que belles. Les paysages qui conservent intact le caractère d'un sud mythologique* »<sup>6</sup>. Cependant un autre document texte demande que l'on prenne des dispositions pour ne pas tuer la poule aux œufs d'or: « *Actuellement, tous sont conscients qu'en continuant la pression sur l'environnement on pourrait mettre fin à la vie de la poule aux œufs d'or* »<sup>7</sup>. Bien que le tourisme soit une activité génératrice de revenus, il a des conséquences sur l'environnement. Le nombre croissant de touristes chaque année a des conséquences négatives sur le territoire espagnol: « *Les territoires relativement peu grands doivent supporter pendant*

---

<sup>1</sup>Extra you, suplemento especial in *Horizontes* troisième, p. 84.

<sup>2</sup>Juan Costa Climent, "Cambio 16" del 4 de febrero de 2002 « *el gobierno ha incrementado en un 32 por ciento el presupuesto anual para la promoción turística del 2002 hasta alcanzar la cifra de 46 millones de euros.* » in *Horizontes* terminales, p.56.

<sup>3</sup>Photo Roy/ Hoa Qui, Benidorm España in *Op.cit*, p.54; anonyme in *Op.cit*, p.56.

<sup>4</sup>Manuel Vicent, Son de mar, 1999, Santillana editores « *de chalet, los bloques de apartamentos [...] las playas, las discotecas, restaurantes, terrazas y cafeterías.* » in *Op.cit*, p. 56.

<sup>5</sup>Juan Costa Climent, "Cambio 16" del 4 de febrero de 2002 « *El turismo sigue siendo uno de los sectores básicos de la economía española. Buena prueba de ello es el continuo desarrollo que ha mantenido en los últimos años su importancia actual con aportación al PIB de casi 11 por ciento.* » in *Op.cit*, p. 56.

<sup>6</sup>Disfrute de la naturaleza salvaje « *playas tan escondidas como bellas. Paisajes que conservan intacto el carácter de un sur mitológico.* » in *Op.cit*, p. 57.

<sup>7</sup> Juan Costa Climent, "Cambio 16" del 4 de febrero de 2002 « *Ahora, todos son conscientes de que de continuar la presión sobre el medio ambiente se puede acabar con la gallina de los huevos de oro.* » in *Horizontes* terminales, p. 56.

*de courts périodes, la pression de millions de personnes qui consomment de l'eau, qui génèrent des ordures, qui ont besoin de routes pour se déplacer et qui doivent s'y loger à chaque fois le sol est de moins en moins disponible»<sup>1</sup>.*

- **Le progrès scientifique**

Les progrès scientifiques, l'évolution technologique, les nouvelles technologies et les récents progrès électroniques sont représentés dans les manuels *Horizontes*. Il nous est aussi présenté le téléphone portable, son utilisation ainsi que celle des autres appareils électroménagers. Une publicité nous montre l'importance du téléphone portable : «*le téléphone portable est devenu un objet si important*»<sup>2</sup> et une enquête nous donne par pourcentage les motivations de l'utilisation du téléphone portable dont les principales sont: «*être localisé en cas d'urgence, pouvoir émettre des appels en cas d'urgence* »<sup>3</sup>.

Le téléphone portable est encore représenté dans les manuels *Horizontes* avec le document texte " *la era del móvil*" qui nous donne les avantages et les inconvénients du téléphone portable. Notons surtout que ce document texte nous informe sur l'absence de discrétion: «*à l'ère du téléphone portable il n'y a pas de jour où quelqu'un ne communique à tous sur la voiture son dernier flirt, son programme de fin de semaine, ou un drame familial à travers son téléphone portable* »<sup>4</sup>. Une image présente les passagers d'un car où ils sont tous en communication avec des téléphones portables. C'est l'illustration du contenu du document texte dont nous parlions plus haut. Un autre document texte présente l'Espagne comme le pays européen avec les meilleures possibilités de connexion : «*l'Espagne est le pays européen qui a les meilleurs possibilités* »<sup>5</sup>.

L'importance de l'ordinateur dans tous les ménages nous est relatée par un autre document texte : «*c'est une aide complémentaire, un professeur particulier à la disposition de*

---

<sup>1</sup> A. M.S., "Cambio 16" del 4 de febrero de 2002 «*Territorios relativamente poco extensos han de aguantar durante períodos cortos, la presión de millones de personas que consumen agua, que generan basuras, que necesitan carreteras para moverse y que han de alojarse en el cada vez más escaso suelo disponible.*» in *Op.cit*, p. 56.

<sup>2</sup> Medios de comunicaciones, "*el boom del teléfono portátil*" «*El móvil se ha convertido en un objeto tan imprescindible* » in *Horizontes seconde*, p. 104.

<sup>3</sup>Medios de comunicaciones, "*razones por las que decidieron usar telefonomóvil*" «*estar localizado en caso de emergencia, poder llamar en caso de emergencia.*» in *Op.cit*, p. 105.

<sup>4</sup> Por el mundo, "*la era del móvil*" «*a la era del móvil no hay día en que alguien comunique a todo el coche su último ligue, programa de fin de semana, o drama familiar a través de su móvil.*» in *Horizontes troisième*, p. 98.

<sup>5</sup> Por el mundo, "*telefonía móvil*"«*España es el país europeo que cuenta con mayor posibilidades.*» in *Op.cit*, p. 99.



*l'élève* »<sup>1</sup>. Nous avons aussi l'interaction qui existe entre ces différents produits de la technologie: « *n'importe qui ayant un ordinateur et un téléphone peut se connecter à Internet et accéder à tout ce qui circule sur cette gigantesque toile d'araignée* »<sup>2</sup>. Tenant compte de cette grande importance, des cours sont organisés pour tous les membres de la famille d'où le titre du texte "*Bienvenido a PC 2000!*": « *Aux portes du troisième millénaire l'informatique est devenu très indispensable pour n'importe quel travail [...] mettre au service de tous les membres de la famille PC 2000: le cours le plus complet et avancé à distance d'informatique de personne et d'internet* »<sup>3</sup>.

Les articles de journal dans les manuels *Horizontes* nous informent sur le monde des robots. Ils nous exposent les limites et les forces de cette évolution technologique : « *Malheureusement les amants de cette idée devront continuer d'attendre. Le rêve de l'esclave en métal ne s'est pas encore tenu mais la majorité se consacre à la pose des vis dans les chaînes de montage des multinationales humaines de l'automobile* »<sup>4</sup>. Ces mêmes articles nous présentent les différents types de robots spécialement ceux utilisés en Espagne: « *Robots ouvriers sont déjà très répandus les robots dans les industries avec la chaîne de montage, comme de l'automobile. En Espagne, les communautés de Catalogne, Euskadi et Madrid présentent un niveau élevé de robotisation sur ce plan* »<sup>5</sup>.

- **Un panorama complet de la littérature espagnole**

Dans les manuels *Horizontes*, la littérature espagnole est largement représentée par tous les courants littéraires qui ont été développés en Espagne. Les auteurs les plus représentés dans ces manuels sont en l'occurrence :

---

<sup>1</sup>Por el mundo, "*¡bienvenido a PC 2000!*" « *es una ayuda complementaria, un profesor particular a disposición del alumno* » in *Op.cit*, p. 102.

<sup>2</sup> « *cualquiera que posee un ordenador y un teléfono puede conectarse a Internet y acceder a todo lo que circula por esta gigantesca telaraña.* » in *Ibidem*.

<sup>3</sup> « *En las puertas del tercer milenio la informática se ha vuelto imprescindible en cualquier trabajo [...] poner al servicio de todos los miembros de la familia PC 2000: el más completo y avanzado curso a distancia de Informática Persona e Internet.* » in *Ibidem*.

<sup>4</sup> Pablo Francescutti, *el imperio de los robots*, "El País semanal" « *Por desgracia los amantes de esa idea deberán seguir esperando. El sueño del esclavo de metal no se ha cumplido pero la mayoría se dedica a poner tornillos en las cadenas de montaje de las multinacionales humanas del automóvil.* »<sup>4</sup> in *Op.cit*, p. 104.

<sup>5</sup> Pablo Francescutti, *el imperio de los robots*, "El País semanal" « *Robots obreros ya están muy extendidos los robots en industrias con cadena de montaje, como la automovilística. En España, las comunidades de Cataluña, Euskadi y Madrid presentan un nivel elevado de robotización en este plano.* » in *Horizontes troisième*, p.105.

-Miguel Cervantes Saavedra que les manuels *Horizontes* représentent par des documents textes et de l'iconographie: « *Dans la Mancha, Don Quijote est le héros le plus connu de la littérature espagnole* »<sup>1</sup>.

-Jorge Manrique [1440-1479] fut poète et auteur d'un des grands classiques de la littérature espagnole : coplas por la muerte de su padre. Francisco Gomez de Quevedo y Santibanez Villegas [1580-1645] fut un écrivain espagnol du XVII<sup>ème</sup> siècle. C'est l'une des figures la plus importantes de la littérature du siècle d'or espagnol.

-Gustavo Adolfo Bécquer [1836-1870], pseudonyme de Gustavo Adolfo Domínguez de la Bastida Insauti Vargas Bécquer Bausá, est un poète espagnol. Miguel de Unamuno [1864-1936], poète, romancier, dramaturge, critique littéraire et philosophe espagnol l'une des figures emblématiques de sa génération. Pio Baroja y Nessi [1872-1956] écrivain espagnol, l'un des principaux membres de la génération 98.

-Antonio Cipriano José María Machado Ruiz ou Antonio Machado [1875-1939] est un l'une des figures du mouvement littéraire espagnol connu sous le nom de la "*generacion 98*". Il mélange la rêverie mélancolique et raffinée à l'inspiration terrienne.

-José Antonio Millán Juan Ramón Jiménez [1881-1958] a développé l'idée d'une poésie d'inspiration platonicienne, habitée par un idéal supérieur de beauté et détachée de tout contenu idéologique, politique ou social. Son récit poétique le plus célèbre est Platero y yo 1917, il reçut le prix Nobel de littérature en 1956. Manuel Machado Ruiz [1874-1947] poète et l'un des représentants du Modernisme en Espagne.

-Ramon José Sender Garcés [1901-1982] est un écrivain de renom. Plusieurs de ses œuvres sont dédiées à la guerre civile, comme Contraataque 1938, Elrey y la reina 1947, Los cincolibros de Ariadna 1957 et Réquiem por un campesino español (1960). Luis Cernuda [1902 -1963] fut un poète espagnol de la génération 27. Mercè Rodoreda i Gurgui [1908 -1983] fut une romancière auteur de nombreux romans et de nouvelles.

-Miguel Hernandez Gilabert [1910-1942] poète et dramaturge de la littérature espagnole du XX<sup>ème</sup> siècle. Appartenant à la génération 36, Miguel Hernandez est plus proche de "*la*

---

<sup>1</sup> Por España, "Castilla la mancha", « *En la Mancha, Don Quijote es el más conocido héroe de la literatura española.* » in Op.cit, p. 29.

*generación 27"*. Gabriel Celaya de son vrai nom Rafael Mugica [1911-1991] est un poète de la génération post guerre. Il fut l'un des représentants de la poésie engagée.

-Maria Dolores Medio Estrada [1911-1996] romancière, auteur de *Bibiana*, *Funcionario público*, *El pez sigue flotando*, *Farsa de verano*, *Diario de una maestra* et *Nosotros, los Rivero* qui reçut le prix Nadal. Miguel Delibes Setién [1920-2010] écrivain et Camilio José Cela Trulock ou Camilio José Cela [1916-2002] romancière, poète et essayiste. Il s'est adonné à tous les genres littéraires.

-Carmen Laforet [1921-2004] fut une romancière. Elle apparait dans le monde littéraire avec l'obtention de la première édition du prix littéraire Nadal en 1945 avec son oeuvre *Nada*, un nouveau genre de roman écrit dans l'après-guerre espagnol. Miguel Labordeta Subias [1921-1969] fut un poète espagnol, l'un des plus significatif de l'après guerre.

-Carmen Martin Gaité [1925-2000] fut une romancière dont *Entre visillos*, son œuvre reçoit le prix Nadal. Elle reçoit le Prix national de littérature pour son roman *El cuarto de atrás*. Elle traduit aussi de nombreux auteurs comme Gustave Flaubert et Virginia Woolf. Rafael Azcona [1926-2008] écrivain, scénariste, acteur et réalisateur. Javier Tomeo Estallo ou Javier Tomeo [1932] écrivain et dramaturge. Luis Goytisolo Gay [1935] écrivain révélé grâce à sa tétralogie *Antagonía*.

-Manuel Vázquez Montalbán, romancier, essayiste, poète et journaliste espagnol [1939- 2003]. Dolores Soler-Espiau [1935] Manuel Vicent [1936] écrivain, journaliste, chroniqueur et galeriste d'art espagnol. Carmen Rico Godoy [1939-2001] écrivain, journaliste et féministe active espagnole. José Maria Merino [1941] écrivain, essayiste et poète. Il est élu à la Real Academia Española en 2008. Javier Martinez Reverte [1944] écrivain et journaliste.

Carlos Emilio Reviejo Hernandez [1942] écrivain spécialiste en littérature infantile. Maria Dolores Torres Manzanera connue sous le nom de Maruja Torres [1943] romancière et journaliste. Juan José Millas [1946] écrivain et journaliste. Jordi Sierra i Fabra [1947] écrivain qui embrasse tous les genres littéraires. Manuel de Lope [1949] romancier espagnol exilé à l'étranger jusqu'en 1993. Arturo Pérez-Reverte [1951] écrivain, journaliste et membre de la Real Academia Española depuis 2003, Pedro de Miguel [1956-2007] écrivain et critique littéraire, Belén Ruiz de Gopegui [1963] romancière, Lucia Etxebarria [1966] romancière.

En somme, toutes les générations d'auteurs espagnols et tous les genres littéraires développés en Espagne sont représentés dans les manuels *Horizontes*. Des écrivains du siècle des lumières aux écrivains contemporains en passant par les écrivains d'après guerre et ceux de la dictature, les manuels *Horizontes* présentent la quasi-totalité de tous les acteurs de la littérature espagnole. On note aussi la présence des auteurs de la littérature enfantine surtout dans le genre poétique.

Dans les manuels *Horizontes*, les auteurs posent aussi le problème de l'insécurité dû aux actes terroristes du groupe indépendantiste Euskadi Ta Askatasuna. Nous avons un document texte qui soutient que les actes de violence de l'E.T.A. ont provoqué de nombreux exilés :

*« Les menaces et les attentats de l'ETA les a jetés hors de leur terre. Depuis ce jour de 28 juin 1960, quand Begoña Urroz Ibarrola, qui n'avait pas encore deux ans, est mort suite à des blessures causées la mitraille d'un paquet bombe [...] jusqu'à ce jour, la liste a augmentée jusqu'à atteindre le chiffre de 826 »<sup>1</sup>.*

Cependant, certaines personnes telles que Gorka Landaburu refuse non seulement l'exil mais aussi se réarme de courage dans sa lutte contre le terrorisme: *« le paquet bombe envoyé chez lui n'a pas mis fin au courage du délégué de "Cambio 16" et directeur de l'agence EIG, Gorka Landaburu [...] il a manifesté son désir de continuer la lutte et sa confiance dans le fait que les politiques trouvent des accords E.T.A.»<sup>2</sup>*. La violence au pays basque est encore relatée à travers d'autres articles particulièrement la violence dans la rue. Elle subit différentes stratégies au cours des années:

*« "la kale borroka" ou la violence de la rue, loin de fonctionner par hasard, dépend des stratégies qui la changent selon les intérêts politiques des violents [...] les spécialistes ont fait remarquer que les acteurs de la violence de la rue sont plus organisés que jadis et sont presque des professionnels entièrement dévoués »<sup>3</sup>.*

---

<sup>1</sup> El triste exilio vasco, "Época" del 5 de octubre de 2000 *« Las amenazas y los atentados de ETA les echaron de su tierra. Desde aquel día 28 de junio de 1960, cuando Begoña Urroz Ibarrola, que todavía no había cumplido los dos años de edad, murió a consecuencia de las heridas que le causó la metralla de un paquete bomba [...] hasta hoy, la lista se ha incrementado hasta alcanzar la cifra de 826.»* in *Horizontes terminales*, p. 14.

<sup>2</sup> No tengo miedo, "Cambio 16" del 28 de mayo de 2001 *« el paquete bomba enviado a su casa no ha acabado con el coraje del delegado de Cambio 16 y director de la agencia EIG, Gorka Landaburu [...] manifiesta su deseo de seguir luchando y su confianza en que los políticos lleguen a acuerdos contra ETA »* in Op.cit, p.14.

<sup>3</sup> *la kale borroka*, "El País Digital" de Septiembre de 2001 *« "la kale borroka" ou violencia callejera, lejos de funcionar al azar, depende de estrategias que la mueven según los intereses políticos de los violentos [...] los especialistas han advertido que los integrantes de la violencia callejera están más organizados que antaño y son casi profesionales con dedicación exclusiva.»* in Op.cit, p.14.

Il ressort de cette présentation un aspect géographique très développé (de la situation géographique aux divisions administratives), une préhistoire et une histoire de l'Espagne relatées par les auteurs. Ils mettent aussi l'accent sur les problèmes d'insécurité, de pollution. Les représentations de l'évolution des mœurs, du statut de la femme ainsi que les personnalités importantes en l'occurrence Pablo Picasso et Juan Carlos.

Nous avons aussi la grande production littéraire des Espagnols très exploitée par les auteurs des manuels *Horizontes*. Le développement du tourisme espagnol et ses inconvénients sont aussi traités. Les manuels *Horizontes* présentent la langue espagnole et ses différentes variantes en Espagne et dans les pays hispano-américains. Les fêtes et les traditions espagnoles y sont représentées.

Quelles représentations de l'Amérique hispanique dans les manuels *Horizontes* ? Sont-elles différentes de celles des manuels d'origine française ? Quelles divergences et quelles ressemblances entre ces représentations et par ricochet entre ces manuels ?

## II- LES REPRESENTATIONS DE L'AMERIQUE HISPANIQUE DANS LES MANUELS *HORIZONTES*

- **La géographie : diversité et immensité**

À travers les cartes dans les manuels *Horizontes* nous avons la présentation des Etats de l'Amérique hispanique et de leurs capitales<sup>1</sup>. Cette présentation se fait aussi dans les manuels *Horizontes* du second cycle<sup>2</sup>. Tous les pays de l'Amérique hispanique ou la quasi totalité baignent dans l'Océan Atlantique ou l'Océan Pacifique ou même dans les deux à la fois à l'exception de la Bolivie et du Paraguay.

Le manuels *Horizontes* avec la carte du Mexique nous permet de connaître l'espace géographique de ce pays<sup>3</sup>. Le Mexique baigne dans l'océan Pacifique et la mer Caraïbe. Pays de l'Amérique hispanique, au Nord le Mexique a pour voisin les Etats-Unis. On constate qu'il se confond avec cet ensemble de pays anglo-saxons. Cette proximité géographique ne serait-elle pas à l'origine de l'expansion de la langue espagnole et l'influence socioculturelle aux Etats-Unis? En effet, Les Hispaniques et les Latino-américains représentent 16,3% de la population totale de Etats- Unis dont 58,5% sont des mexicains.

L'iconographie et les documents textes dans les manuels *Horizontes* nous informent sur les divisions géographiques de l'Amérique:« *L'Amérique hispanique est immense et différente. Elle s'étend depuis le nord du tropique dans l'hémisphère nord jusqu'au cercle polaire dans l'hémisphère sud. Elle comprend trois zones géographiques très distinctes: le Mexique et l'Amérique Centrale, les nations andines et les pays du Cône Sud* »<sup>4</sup>.

Ces documents donnent le relief de ces différentes espaces géographiques:

*« Le Mexique et l'Amérique Centrale, la zone continentale battue avec fréquence par les mouvements sismiques et autre insulaire [...] les nations andines, en Amérique du sud dominées par la cordillère des Andes aussi une intensité volcanique très élevée. Les pays du Cône Sud*

---

<sup>1</sup>"Conocer el mundo hispano" in *Horizontes quatrième*, p. 4; "Conocer el mundo hispano" in *Horizontes troisième*, p. 4.

<sup>2</sup>*Horizontes seconde*, p. 5; *Horizontes premières*, p. 5; *Horizontes terminales*, p. 5.

<sup>3</sup>"Itinerarios" in *Horizontes premières*, p. 62

<sup>4</sup>"Hispanoamérica en cifras", « *Hispanoamerica es inmensa y diversa. Se extiende desde el norte del trópico en el hemisferio norte hasta el círculo polar en el hemisferio sur. Comprende tres aéreas geográficas bien diferenciadas: México y América Central, naciones andinas y los países del Cono Sur.* » in *Horizontes seconde*, p. 62.

*qui combinent las altitudes de la cordillera des Andes avec d'immenses plaines »<sup>1</sup>.*

À travers cette carte, on établit une connaissance particulière de chaque pays de l'Amérique hispanique. La délimitation géographique des espaces permet de situer chaque pays dans sa zone et tous les caractères afférents (politique, agriculture, culture, etc. ...). Avec cette carte, nous avons la confirmation de la délimitation géographique établie plus haut. C'est-à-dire que le continent américain est subdivisé en trois grandes parties : « *l'Amérique du nord, l'Amérique centrale et l'Amérique du sud* »<sup>2</sup>.

La présentation de l'Amérique hispanique est faite par une autre carte. Les pays présents sur celle-ci sont la Bolivie et l'Argentine, tous voisins du Chili, pays auquel le document texte fait allusion<sup>3</sup>. Ce document texte nous présente "*el gran desierto de Atacama*" qui « *est une région dans le nord du Chili [...] si tu te mets vers l'intérieur et laisse le port, tu te trouveras dans le désert le plus aride de la Terre* »<sup>4</sup>. Ce même paysage est encore représenté à travers l'iconographie du manuel *Horizontes*<sup>5</sup>. Avec cette photographie, les auteurs montrent non seulement la beauté de ce lieu mais ils laissent voir qu'il est source de prise de conscience. Un fait contradictoire qui est relaté dans le texte déjà évoqué : « *Oui. Dans la désolation il y a quelque chose qui te marque [...] ce paysage, il est à l'origine de mon attitude envers la vie* »<sup>6</sup>.

La présentation géographique de la Bolivie dans les manuels *Horizontes* passe par le lac Titicaca, le lac sacré de la cordillère des Andes, le désert blanc appelé "Salar de Uyuni" et la forêt de l'Amazonie : « *la forêt amazonienne où s'écoulent les fleuves d'une extraordinaire beauté* »<sup>7</sup>. En effet, les auteurs du manuel soutiennent que :

*« La Bolivie est une insolite combinaison de paysage et d'ethnies. Considérée comme la synthèse cosmique du monde, la Bolivie est l'un des 8 pays avec une meilleure biodiversité de la planète. Le haut plateau,*

---

<sup>1</sup>« *México y América Central, zona continental azotada con frecuencia por movimientos sísmicos y otra insular [...] las naciones andinas, en América del sur dominadas por la cordillera de los Andes también con una elevada intensidad volcánica. Los países del Cono Sur que combinan las altitudes de la cordillera de los Andes con llanuras inmensas.*» in *Ibidem*.

<sup>2</sup> « *Norteamérica, América central y Sudamérica.*» in *Ibidem*.

<sup>3</sup>El hombre en su paisaje, "Chile" in *Horizontes terminales*, p 64.

<sup>4</sup>Juan Ramón Iborra, "Blanco y negro" del 24 de febrero de 2002 « *es una región en el norte de Chile [...] si te metes hacia el interior y dejas el puerto, te encuentras en el desierto más árido de la Tierra.*» in *Op.cit*, p 64.

<sup>5</sup>Desierto de Atacama in *Op.cit*, p.65.

<sup>6</sup> Juan Ramón Iborra, "Blanco y negro" del 24 de febrero de 2002, « *Si. En la desolación hay algo que te marca [...] En ese paisaje está el origen de una actitud mía hacia la vida.*» in *Op.cit*, p 64.

<sup>7</sup>Bolivia « *Selva amazónica donde transcurren, ríos de extraordinaria belleza.*» in *Horizontes seconde*, page 74.

*la forêt amazonienne, les hauts sommets enneigés, les vallées inter-andines* »<sup>1</sup>.

Une carte nous fait encore la situation géographique de la Bolivie en nous présentant aussi bien les grandes régions, les principales grandes villes que les pays voisins : le Pérou, le Chili, l'Argentine, le Paraguay et le Brésil<sup>2</sup>.

Le relief de l'Amérique hispanique apparaît dans le manuel *Horizontes* à travers des documents textes. Ils le présentent comme un relief montagneux : « *admirer les volcans Popocatepetl et Ixtlacihuatl qui dominent la ville de loin* »<sup>3</sup>. Les mots "cerros", "puna" et "Andes" nous mettent en présence d'un relief très accidenté avec des montagnes et parfois des volcans :

*« Dans la puna, dans le haut plateau, un endroit où la poitrine fait mal à cause du manque d'oxygène et où le paysage possède une beauté impossible de décrire. [...] ici les Andes commencent à apparaître de petites collines peu importe si son sommet atteint les 5.000 mètres, si quelqu'un se retrouve à 3 500 mètres d'altitude »*<sup>4</sup>.

Une autre réalité du relief hispano-américain, celui de l'Argentine, est exprimé dans les manuels *Horizontes* :

*« La Pampa est une vaste plaine d'herbe verte qui couvre le quart du territoire argentin. Berceau du légendaire gaucho, elle a orienté toutes les imaginations romantiques sur l'Argentine. Une immense terre propice à la rêverie et à la rencontre avec soi-même »*<sup>5</sup>.

Une photographie vient illustrer cette information donnée par les auteurs de ces manuels<sup>6</sup>. Sur cette photo, nous pouvons observer une vaste étendue d'herbes, des troupeaux de bœufs ainsi que des hommes à cheval.

---

<sup>1</sup>« *Bolivia es una insólita combinación de paisajes y etnias. Considerada como la síntesis cósmica del mundo, Bolivia es uno de los 8 países con mayor biodiversidad del planeta. Altiplano, selva amazónica, altas cumbres nevadas, valles interandinos.*» in *Ibidem*.

<sup>2</sup>*Ibidem*.

<sup>3</sup> Fernando Gallardo, *Ciudad de México, "El País"* « *admirar los volcanes Popocatepetl e Ixtlacihuatl que dominan la ciudad a lo lejos.*» in *Horizontes troisième*, p.56.

<sup>4</sup> Maruja Torres, *Amor América*, éditions Taurus Bolsillo « *en la puna, en el altiplano, un lugar donde el pecho duele por falta de oxígeno y donde el paisaje posee una hermosura de imposible descripción. [...] Aquí los Andes empiezan a parecer cerros pequeños no importa que su pico alcance los 5.000 metros, si uno se encuentra a 3 500 metros de altitud.*» in *Op.cit* p. 60.

<sup>5</sup> Guía del viajero, 1998 « *la Pampa es una extensa llanura de hierba verde que cubre la cuarta parte del territorio argentino. Cuna del gaucho legendario, ha centrado todas las fantasías románticas sobre la Argentina. Una tierra inmensa, propicia a la ensoñación y al reencuentro consigo mismo.*» in *Horizontes terminales*, p. 74.

<sup>6</sup> Gauchos trabajando en la Pampa in *Op.cit*, p. 75.



Le climat dans la majorité des pays hispano-américains est tropical. Parfois variable, il est chaud et/ou froid: « pendant le jour, le haut plateau est terriblement chaud, parce que là on est très près du soleil. A la tombée de la nuit, la température descend brusquement, jusqu'à se mettre sous zéro »<sup>1</sup>.

D'autres aspects géographiques évoqués dans le manuel *Horizontes* sont la faune, la démographie et l'urbanisation. La description de la faune se perçoit à travers le mot "*la llama*"<sup>2</sup> dans les textes "*La Puna*" et "*Baile en la hacienda*": «quelques lamas galopent follement, effrayés par la sirène du chemin de fer »<sup>3</sup>. Ce mammifère est très estimé pour son lait : « ils m'ont donné à boire diana, une sorte de lait de la lama »<sup>4</sup>, sa viande, sa laine et sa peau. Il est aussi utilisé pour porter les charges et l'animal pour les sacrifices<sup>5</sup>.

Un tableau d'informations nous donne des renseignements sur la population hispano-américaine<sup>6</sup>. On note l'espérance de vie qui s'élève à « 68, 62 años », la mortalité infantile est de « 41, 30 per million ». Ce tableau confirme l'immensité du territoire hispano-américain avec une superficie de « 11.451.697 km<sup>2</sup> » et estime la population à « 296. 830. 000 habitantes. »

L'environnement hispano-américain est composé d'Amérindiens, de Noirs, de Blancs, de mulâtres, de métis et autres peuples asiatiques (chinois, japonais, etc.):

*« La grande richesse ethnique et culturelle de l'Amérique hispanique est dû à la grande diversité des peuples qui l'habitent : les Amérindiens, les espagnols depuis le XV<sup>ème</sup> siècle, les africains introduits comme esclaves depuis le XVI<sup>ème</sup> siècle, les européens qui sont venus s'installer depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle et les asiatiques les nouveaux venus »<sup>7</sup>.*

---

<sup>1</sup> Maruja Torres, *Amor América*, éditions Taurus Bolsillo « Durante el día, el altiplano es terriblemente caluroso, porque allá se está muy cerca del sol. Al anochecer, la temperatura desciende bruscamente, hasta ponerse bajo cero. » in *Horizontes troisième*, p. 60.

<sup>2</sup> C'est le nom d'un mammifère ruminant camélidé de l'Amérique Méridionale.

<sup>3</sup> Maruja Torres, *Amor América*, éditions Taurus Bolsillo «unas cuantas llamas galopaban alocadamente, asustadas por la sirena del ferrocarril.» in *Horizontes troisième*, p. 60.

<sup>4</sup> Trini León, *La estirpe del cóndor*, éditions Bruno « me dieron a beber diana, una especie de leche de llama » in *Horizontes troisième*, p. 74.

<sup>5</sup> Ritos y creencias, Llama hacia el sacrificio in *Horizontes terminales*, p. 8.

<sup>6</sup> Hispanoamérica en cifras in *Horizontes seconde*, p. 63.

<sup>7</sup> Hispanoamérica en cifras « La gran riqueza étnica y cultural de Hispanoamérica se debe a la diversidad de pueblos que la habitan: los Amerindios, los españoles desde el siglo XV, los africanos introducidos como esclavos desde el siglo XVI, los europeos que vinieron a instalarse desde el siglo XIX y los asiáticos de reciente llegada. » in *Op.cit.*, p. 62.

L'urbanisation, quant à elle, est représentée dans le texte "*Ciudad de México*" à travers le fragment suivant: « *s'élèvent des édifices très modernes en acier et de cristal.* »<sup>1</sup> Cette urbanisation est illustrée par une photographie<sup>2</sup>. Sur cette photo, nous observons les immeubles à pertes de vue. Ces immeubles cohabitent avec les quartiers précaires: « *les bidonvilles qui s'étendent avec l'arrivée journalière de presque milles paysans pauvres attirés par la capitale* »<sup>3</sup>. Une image confirme la présence de quartiers précaires en Amérique hispanique en général et singulièrement le Mexique<sup>4</sup>. Ce phénomène comme le dit le texte est la conséquence de l'exode rural.

Par ailleurs, les données contenues sur une carte sont la représentation des richesses minières de l'Amérique hispanique, richesse dont il faut noter l'abondance et la diversité « *l'argent, l'or, la bauxite, le plomb, le zinc, le cuivre, les gisements de pétrole, les gisements de gaz, le fer, le charbon, l'étain, l'uranium, le nickel etc.* »<sup>5</sup>. Le sous-sol hispano-américain est extrêmement riche selon cette photographie et aussi à travers le document texte "*El desierto de Atacama*": « *cette région du nord du Chili est une zone très riche en mines. La richesse la plus grande du pays est le cuivre. Chaque jour on découvre de nouvelles mines plus grandes que les plus grandes qui existaient déjà* »<sup>6</sup>.

Le manuel *Horizontes* nous présente l'agriculture et l'élevage hispano-américains à partir d'une photographie. Cette agriculture est composée: « *les céréales, les palmiers, le coton, les agrumes, la vigne, le tabac, le café, la banane plantain* »<sup>7</sup>. Quant à l'élevage de l'Amérique hispanique, il concerne: « *des chevaux, le bétail, les bovins, les lamas, les brebis, les tortues, le condor, le toucan, les loups de mer...* »<sup>8</sup> La géographie, la faune et les cultures hispano-américaines se résume en ces vers de Neruda :

*« C'était le crépuscule de l'iguane. Et sur les plumes carnivores volait  
au-dessus du monde le condor, roi assassin. Il germait sur les terrasses*

<sup>1</sup>Fernando Gallardo, *Ciudad de México*, "El País" « *se levantan edificios modernísimos de acero y de cristal.* » in *Horizontes troisième*, p. 56.

<sup>2</sup> Marc Paygnard, Rapho in Op.cit, p.56.

<sup>3</sup> Fernando Gallardo, *Ciudad de México*, "El País" « *los barrios de chabolas que se extienden con la llegada diaria de casi mil campesinos pobres atraídos por la capital.* » in *Horizontes troisième*, p. 56.

<sup>4</sup> Gérard Bouquin, barrios de chabolas, México in *Horizontes troisième*, p. 57.

<sup>5</sup> "Minas y regiones industriales de Hispanoamérica" « *plata, oro, bauxita, plomo, cinc, cobre, yacimiento de petróleo, yacimiento de gas, hierro, carbón, estaño, uranio, níquel etc. ...* » in *Horizontes terminales*, p. 79.

<sup>6</sup> Juan Ramón Iborra, "Blanco y negro" del 24 de febrero de 2002 « *Esta región en el norte de Chile es una zona muy rica en minas. La riqueza más grande que tiene el país es el cobre. Cada día se descubren nuevas minas más grandes que las grandes minas que existían antes.* » in *Horizontes terminales*, p. 64.

<sup>7</sup>"Agricultura y ganadería" « *cereales, palmeras, algodón, agrios, vid, tabaco, café, plátano.* » in *Horizontes seconde*, p. 63.

<sup>8</sup>« *caballos, ganado, vacuno, llamas, ovejas, tortugas, cóndor, tucán, lobos marinos.* » in *Ibidem*.

*le mais des hautes terres et sur les sentiers volcaniques allaient les vases et les dieux. La lama ouvrait ses yeux naïfs à l'attention du monde rempli de rosée frère solitaire du ciel, le talisman de la neige »<sup>1</sup>.*

Avec toutes ces représentations géographiques, nous pouvons affirmer que les auteurs des ces manuels montrent non seulement l'immensité et la diversité de ce continent mais aussi sa beauté et sa richesse. En effet, l'Amérique hispanique a une superficie de 12.004.512 kilomètres carrés et une population estimée à 365.307.875. Mais selon les auteurs des manuels, nous pourrions assister à une explosion démographique : « *dans les perspectives au milieu du siècle (2000-2050), Iberoamérica doublera. Ses habitants passeront de 523 millions à 838* »<sup>2</sup>.

Outre ces représentations géographiques de l'Amérique hispanique dans les manuels *Horizontes*, nous retrouvons celles se référant à l'histoire de cette partie du continent américain. Les auteurs de la collection *Horizontes* nous donnent un aperçu de l'histoire de l'Amérique hispanique à travers une chronologie<sup>3</sup>. Cette chronologie historique débute en 9000 ans avant Jésus-Christ et s'estompe à la fin du XV<sup>ème</sup> siècle puis retrace l'histoire hispano-américaine du XVI<sup>ème</sup> siècle au XX<sup>ème</sup> siècle. Ces différentes dates nous permettent de parler de représentations historique telles que :

- **Les premières grandes civilisations et cultures**

Ce continent a connu de nombreuses civilisations entre autres: « *la civilisation Olmèque (Mexique) entre 1150-400 av. J.C., la civilisation Chauvin (Pérou) entre 900-200 av. J.C., la civilisation Maya (Mésoméridie) entre 150-1200 ap. J.C., la civilisation Aztèque (valle de Mexique) en 1370 ap.J.C. »<sup>4</sup>.*

Bien de grandes cultures et de grands empires se sont développés en Amérique dont « *la culture Zapotèque Monte Alban (Mexique) entre 500-600 ap. J.C., la culture Mochica (Pérou) entre 100-800 ap. J.C., la culture Toltèque (valle de Mexique), empire des Incas (Andes) entre*

---

<sup>1</sup> Pablo Neruda, *Canto general*, ed. Losada, 1955 « *Era el crepúsculo de la iguana. Y sobre las plumas carnívoras volaba encima del mundo el cóndor, rey asesino. Germinaba en las terrazas el maíz de altas tierras y en los volcánicos senderos iban los vasos y los dioses. La llama abría cándidos ojos en la delicadeza del mundo lleno de rocío fraile solitario del cielo, talismán de la nieve.* » in *Horizontes seconde*, p. 63.

<sup>2</sup> "Demografía en América Latina" « *en las perspectivas a medio siglo (2000-2050), Iberoamérica se duplicara. Sus habitantes pasaran de 523 millones a 838.* » in *Horizontes troisième*, p. 65.

<sup>3</sup> "Cronología" in *Horizontes premières*, p. 186; "Cronología" in *Horizontes terminales*, p.186.

<sup>4</sup> "Cronología", « *civilización Olmeca (México) entre 1150-400 A.C., civilización Chavín (Perú) entre 900-200 A.C., civilización Maya (Mesoamérica) entre 150-1200 D.C., la civilización Azteca (valle de México) en 1370 D.C. » in *Horizontes premières*, p. 186.*

1100-1532 ap.J.C. »<sup>1</sup>. Dans cette chronologie, nous avons d'autres évènements très importants dans la société américaine en l'occurrence «*la domestication du maïs en 9000 av. J.C., apparition de l'agriculture entre 7500-2500 av. J.C.* »<sup>2</sup> La civilisation maya est mise en relief dans les manuels *Horizontes*. Elle est l'une des trois grandes civilisations du continent dont document texte parle en témoignant de l'existence de patrimoines culturels très riches avant l'arrivée des Européens: « *sur les étoffes, les femmes amérindiennes racontent de très vieilles légendes mayas* »<sup>3</sup>.

- **la découverte, la conquête et la colonisation de l'Amérique**

La chronologie dont nous parlons plus haut nous donne la date de la découverte : « *1492 arrivée de Christophe Colomb à San Salvador(Bahamas)* »<sup>4</sup>. Des documents textes dans les manuels *Horizontes* relatent la découverte du continent américain dont "*Llegada de Colon*". A travers ce texte, nous pouvons non seulement apprécier l'arrivée de Christophe Colomb mais aussi l'accueil et les soins que lui a apporté ce peuple « *hier les premiers hommes de ces nouvelles terres se sont approchés de moi. Je dormais sur le sable, épuisé par les derniers jours de mon voyage. [...] ils m'ont donné à boire et m'ont conduit à des sortes de busard où ils m'ont servi un repas inconnu et m'ont laissé me reposer* »<sup>5</sup>. C'est aussi un document qui traduit en quelque sorte le dilemme de Colon après sa découverte ainsi que les conséquences de celle-ci:

« *Oui, j'étais arrivé au Paradis, et j'avais un seul dilemme. Communiquer ou non cette découverte à mes illustres patrons européens. Resté muet ou annoncer mon exploit. J'ai écrit des lettres appropriées pour que le monde stupéfait, m'honore, et que les monarques de l'Europe s'inclinent devant mon exploit [...] Après tout, ces entreprises de découverte, ont été anglaises, hollandaises, espagnoles ou portugaises, elles sont financées pour agrémenter les tables des européens* »<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup>« *cultura Zapoteca Monte Alban (México) entre 500-600 D.C., cultura Mochica (Perú) entre 100-800 D.C., cultura Tolteca (valle de México), imperio de los Incas (Andes) entre 1100-1532 D.C.* » in *Ibidem*.

<sup>2</sup> « *domesticación del maíz en 9000 A.C., aparición de la agricultura entre 7500-2500 A.C.* » in *Ibidem*.

<sup>3</sup> "Tradiciones mayas: los secretos del telar" « *en las telas, las mujeres indias cuentan leyendas mayas muy antiguas.*» in *Horizontes troisième*, p.65.

<sup>4</sup> Cronología" « *1492 llegada de Cristóbal Colón a San Salvador (Bahamas).*» in *Horizontes premières*, p. 186.

<sup>5</sup> Carlos Fuentes, El naranjo, Alfaguara Hispánica, « *Ayer se acercaron a mí los primeros hombres de estas nuevas tierras. Yo dormía sobre la arena, agotado por los últimos días de mi viaje. [...] Me dieron de beber y me condujeron a unos como alfaneques donde me sirvieron comida desconocida y me dejaron reposar* » in *Horizontes premières*, p. 66.

<sup>6</sup> « *Si, había llegado al Paraíso, y mi dilema era uno solo. Comunicar o no este hallazgo a mis ilustres patronos europeos. Quedarme callado o anunciar mi hazaña. Escribí cartas apropiadas para que el mundo me honrase, asombrado, y los monarcas de Europa se rindiesen ante mi hazaña [...] Después de todo, estas empresas de*

Cette dernière phrase fait allusion à la conquête et à la colonisation de l'Amérique. En effet, les Anglais auront tout le nord du continent appelé aujourd'hui les Etats-Unis, les Espagnols prendront le sud et le centre ainsi quelques îles. Les autres îles sont partagées entre l'Angleterre, la France pendant que l'ouest appartiendra au Portugais.

D'autres documents textes dans les manuels *Horizontes* font références à ces périodes. Dans le texte intitulé "*Xocolatl*", il est mentionné *Hernán Cortés* et l'année 1527<sup>1</sup>. Hernán Cortés est l'un des conquistadores et cette information est encore confirmée dans d'autres manuels : « *1519-1521 Conquête de Mexico par Hernán Cortés ; 1527-1532 conquête de l'empire inca par Pizarro* »<sup>2</sup>. Pendant que Cortés se chargeait de conquérir le royaume aztèque Francisco Pizarro soumettait le royaume inca. C'est ainsi que le document texte "*Ciudades americanas*" soutient: « *la ville, qui fut la capitale du Nouveau Monde dès qu'elle fut fondée par Francisco Pizarro en 1532* »<sup>3</sup>.

Cette conquête de l'Amérique hispanique et la résistance des peuples sont relatées dans le document texte "*El baile de la conquista*" qui est une représentation de « *Bien que la lutte entre espagnols et indigènes [...] s'est soldée par la défaite des indiens, la danse a permis au peuple maya de conserver dans sa mémoire la lutte de résistance contre l'invasion étrangère* »<sup>4</sup>. Ce texte nous laisse comprendre que ni la conquête ni la colonisation ne furent pacifiques. C'est donc cette lutte terrible engagée entre les Espagnols et les Amérindiens que ce texte rappelle aux esprits des Hispano-américains en particulier et à celui du monde entier en général.

Cette conquête est encore relatée dans le document texte intitulé "*conquistadores*". Ce dernier traduit la barbarie des conquistadores et de leurs suppléants: « *Il les a informé qu'il continuerait à détruire le village, ainsi que les cultures et les jardins, si le chef et seigneur de ces terres ne se présentait pas devant lui avant la soirée* »<sup>5</sup>. Une image à la même page illustre

---

*descubrimiento, fuesen inglesas, holandesas, españolas o portuguesas, eran pagadas para poner sal en las mesas de los europeos.* » in *Ibidem*.

<sup>1</sup> "*Xocolatl*" in *Horizontes troisième*, p. 62.

<sup>2</sup> "*Cronología*" in *Horizontes premières*, p. 186.

<sup>3</sup> Maruja Torres, *Amor América*, Ed. Alfaguara, 1993 « *la ciudad, que fue capital del Nuevo Mundo desde que Francisco Pizarro la fundó en 1532.* » in *Horizontes seconde*, p. 86.

<sup>4</sup> Mary G Glasgow Magazine, *El baile de la conquista*, "El Sol", « *la lucha entre españoles e indígenas [...] a pesar de terminar con la derrota de los indios, el baile permitió al pueblo maya conservar viva en su memoria la lucha de resistencia contra la invasión extranjera.* » in *Horizontes troisième*, p. 85.

<sup>5</sup> José María Mereno, *El oro de los sueños*, 1986, Alfaguara « *Les comunicó que continuaría destruyendo el poblado, y del mismo modo los sembrados y los huertos, si el cacique y señor de aquellas tierra no se presentaba delante de él antes del oscurecer.* » in *Horizontes premières*, p. 68.

la violence, la caractéristique première de la conquête de l'Amérique<sup>1-2</sup>. Sur cette image, nous observons une bataille entre Amérindiens et Espagnols dans laquelle ces derniers massacrent les premiers.

Par ailleurs, le document texte met en relief le mépris des Espagnols envers les Amérindiens par la qualité des cadeaux: « *Accompagnés d'un noir esclave qui portait les cadeaux pour les caciques: des verres, des grelots, des cerfs-volants, des petits anneaux, des casquettes et des bonnets* »<sup>3</sup>. Des objets sans grande valeur en comparaison avec l'or et les autres matériaux précieux de l'Amérique.

Quant aux dernières lignes de ce même document texte, elles nous informent sur les objectifs des Espagnols sur ces territoires amérindiens. Ce sont en l'occurrence la colonisation et l'évangélisation: « *Il a dit, avec de grands gestes, qu'il n'apportait que l'amitié et la tutelle du plus grand roi de la terre, sa Majesté le Roi d'Espagne et les nouvelles de l'unique et vrai Dieu, de la vraie foi, qu'il l'expliquerait le moment venu* »<sup>4</sup>.

Le texte "*Ciudad de México*" présente l'Amérique des trois cultures: « *non loin, sur la place de las Tres Culturas, une plaque qui évoque le métissage après la conquête espagnole* »<sup>5</sup>. L'évocation de "la plaza de las tres culturas", que l'on appelle également "Plaza de Tlatelolco" située au centre de la ville de Mexico, fait référence à la présence d'un ensemble architectural issu des cultures précolombiennes, coloniales et modernes. Les ruines préhispaniques que l'on peut découvrir sur la Place des Trois Cultures proviennent de l'ancienne cité de Tlatelolco où

---

<sup>1</sup> Hachette in *Horizontes premières*, p. 68.

<sup>2</sup> L'installation des Espagnols en Amérique se traduit par une catastrophe démographique. On estime que la population indienne d'Amérique Centrale et d'Amérique du Sud a été divisée par deux entre le début du XV<sup>e</sup> siècle et la fin du XVI<sup>e</sup> siècle (passant de 30 millions à 15 millions environ). On a longtemps pensé que cela avait été dû aux mauvais traitements réservés par les Espagnols aux Indiens. La conquête militaire puis les conditions de travail imposées aux indigènes dans les mines ont en effet provoqué une mortalité importante. Il semblerait cependant que cette catastrophe soit due pour l'essentiel à des facteurs microbiens, les Espagnols ayant apporté avec eux des maladies inconnues des Indiens : la grippe, le typhus, la fièvre jaune, qui ont décimé les populations. Une des conséquences directes en a été le manque de main-d'œuvre. Pour y remédier, les Européens sont allés en Afrique chercher des Noirs qu'ils ont installés de force dans leurs colonies : c'est la traite des esclaves. D'où l'apparition, au Brésil et dans les îles, d'une population de mulâtres (population métissée née de l'union de Noirs et de Blancs), les Indiens devenant minoritaires

<sup>3</sup> José María Mereno, *El oro de los sueños*, 1986, Alfaguara « *Acompañados de un negro esclavo que cargaba con los regalos para los caciques: cuentas de vidrio, cascabeles, panderos, aretes de latón, gorras y bonetes.* » in *Horizontes primeras*, p. 68.

<sup>4</sup> « *Dijo, con muy solemnes ademanes, que traía para todo la amistad y tutela del mayor rey de la tierra, su Majestad el Rey de España y noticias del único. Dios verdadero y de la verdadera fe, que en su momento le explicaría.* » in *Ibidem*.

<sup>5</sup> Fernando Gallardo, *Ciudad de México, "El País"* « *no muy lejos, en la plaza de las Tres Culturas, un placa evoca el mestizaje tras la conquista española.* » in *Horizontes troisième*, p. 56.

se trouvait un marché. Tlatelolco fut détruite par les conquistadors espagnols qui utilisèrent ses pierres pour construire l'église de Santiago. La culture coloniale est symbolisée par le couvent et l'église de Santiago qui furent construits sur les ruines d'un temple Aztèque. La culture moderne est représentée par la "Torre de Tlatelolco" construite entre 1964 et 1966 par l'architecte Pedro Ramirez Vázquez.

La colonisation de l'Amérique a pour conséquences l'esclavage des Amérindiens et la traite des Noirs. En effet, l'esclavage des Amérindiens fera place à celui des Noirs quant en : « 1548 abolition de l'esclavage des Indios. »<sup>1</sup> Un document iconographique nous donne la destination des Noirs: le continent américain où ils deviendront des esclaves<sup>2</sup>. Des dates présentent les différentes phases de la présence espagnole à travers la création des colonies: «XVI<sup>ème</sup> siècle création de la Vice-royauté de la Nouvelle Espagne (Mexique) et de la Vice-royauté du Pérou (Pérou, Chile); XVIII<sup>ème</sup> siècle création de la Vice-royauté de la Nouvelle Grenade (Equateur, Colombie, Venezuela) et de la Vice-royauté de la Plata (Bolivia, Paraguay, Uruguay, nord de l'Argentine) »<sup>3</sup>.

Un document iconographique sur lequel nous pouvons observer l'extension de ces colonies grâce à la légende: «la Vice-royauté de la Nouvelle Grenade est l'ensemble de l'Equateur, de la Colombie et du Venezuela, la Vice-royauté del Rio de la Plata est l'ensemble de l'Uruguay, du Paraguay, de l'Argentine et une partie de la Bolivie, la Vice-royauté du Pérou est l'ensemble du Chili, du Pérou et une petite partie de la Bolivie »<sup>4</sup>.

Les Espagnols vont donc coloniser et évangéliser le continent américain selon le partage entre les grandes puissances impérialistes : Espagne, Portugal, France et Angleterre. Ainsi, les Espagnols vont demeurer en Amérique durant des siècles au cours desquels ils vont emporter : « un maximum de métaux précieux au port de Sevilla entre 1591 et 1600 »<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> "Cronología" « 1548 abolición de la esclavitud de los Indios. » in *Horizontes primeras*, p. 186.

<sup>2</sup> *Trata de esclavos (1451-1870)* in *Horizontes terminales*, p. 20.

<sup>3</sup> "Cronología", «siglo XVI creación del virreinato de Nueva España (México) y del virreinato de Perú (Perú, Chile); siglo XVIII creación del virreinato de Nueva Granada (Ecuador, Colombia, Venezuela) y del Virreinato de la Plata (Bolivia, Paraguay, Uruguay, norte Argentina)» in *Op.cit*, p. 186.

<sup>4</sup> Independencia de las colonias de la América española «Virreinato de Nueva Granada es el conjunto de Ecuador, Colombia y Venezuela, Virreinato del Rio de la Plata es el conjunto de Uruguay, Paraguay, Argentina y la parte de Bolivia, Virreinato de Perú es el conjunto de Chile, Perú y una pequeña parte de Bolivia.» in *Horizontes terminales*, p.31.

<sup>5</sup> "Cronología" « máximo de metales preciosas al puerto de Sevilla entre 1591 y 1600. » in *Horizontes primeras*, p. 186.

- **Les guerres d'indépendance et les indépendantistes**

Les manuels *Horizontes* font écho de cette partie de l'histoire à travers des documents textes et de l'iconographie. A travers une carte, nous avons la présence des pays hispano-américains tels que « *Argentina, Bolivia, Colombie, Perú, Panamá, Venezuela, Paraguay, Uruguay, Chile, Ecuador* »<sup>1</sup> ainsi que leurs capitales « *Buenos Aires, Bogotá, Lima, Panamá, Caracas, Asunción, Montevideo, Santiago, Quito* »<sup>2</sup>.

Ce même document nous donne les dates d'indépendance « *Paraguay 1813, Argentina 1816, Chile 1818, Colombie 1819, Equateur y Venezuela 1821, Pérou 1823, Bolivia 1825, Uruguay 1828* »<sup>3</sup>. Cette même information est encore relayée dans les manuels à travers ces lignes : « *1810-1821 guerre pour l'indépendance du Mexique. 1810 indépendance de l'Argentina, 1813 Paraguay, 1817 Chile, 1819 Colombie, 1821 Venezuela, 1822 Equateur, 1824 Pérou, 1826 Uruguay, 1865 République Dominicaine, 1898 Cuba, 1903 Panama* »<sup>4</sup>.

Le document iconographique exploité un peu plus haut présente non seulement les indépendantistes et leur parcours :

« *Simón Bolívar de l'Argentine au Paraguay et de l'Argentine jusqu'à l'Equateur en passant par l'Uruguay, le Chili et le Pérou, Juan José San Martín va du Venezuela en Colombie et de l'Equateur et de l'Equateur jusqu'au Pérou. Depuis le Panama jusqu'au Venezuela, Antonio José Sucre est parti de Lima jusqu'au Paraguay* »<sup>5</sup>.

Mais aussi les lieux et les dates des batailles du nord au sud : « *Carabobo en 1824; Boyacá en 1824; Pinchincha en 1822; Junin en 1824; Ayacucho en 1824; Salta en 1812; Chacabuco en 1817 et Maipú en 1817* »<sup>6</sup>.

Un document texte intitulé "*Las guerras de independencia*" relate ces guerres en insistant sur l'incorporation volontaire des paysans à l'armée : « *le Général Simón Bolívar vient*

---

<sup>1</sup> Independencia de las colonias de la América española in *Horizontes terminales*, p.31.

<sup>2</sup> Independencia de las colonias de la América española in *Horizontes terminales*, p.31.

<sup>3</sup> « *Paraguay 1813, Argentina 1816, Chile 1818, Colombia 1819, Ecuador y Venezuela 1821, Perú 1823, Bolivia 1825, Uruguay 1828.* » in *Ibidem*.

<sup>4</sup> "Cronología" « *1810-1821 Mexico guerra para la independencia. 1810 independencia de Argentina, 1813 Paraguay, 1817 Chile, 1819 Colombia, 1821 Venezuela, 1822 Ecuador, 1824 Perú, 1826 Uruguay, 1865 Republica Dominicana, 1898 Cuba, 1903 Panamá.* » in *Horizontes primeras*, p. 186.

<sup>5</sup> Independencia de las colonias de la América española, « *Simón Bolívar de Argentina al Paraguay y de Argentina hasta el Ecuador pasando por Uruguay Chile y Perú, Juan José San Martín va de Venezuela a Colombia y Ecuador y del Ecuador hasta Perú. Después de Panamá hasta Venezuela, Antonio José Sucre de Lima hasta Paraguay* » in *Op.cit.*, p.31.

<sup>6</sup> *Ibidem*.



*en envahissant. Il est sortit de Cúcuta. Il va vers les Andes [...] la campagne de Bolívar arrive triomphante. La popularité de cet homme commençait à répandre dans toutes les bouches. Bolívar est dans La Victoria. Bolívar était entré à Caracas »<sup>1</sup>.*

Les manuels *Horizontes* nous présentent également les grands indépendantistes : les figures emblématiques de l'émancipation des colonies en Amérique hispanique. La photographie fait référence à José Antonio de Sucre [1795-1830]<sup>2</sup>. Il est le libérateur du Venezuela et en fut son premier Président. En effet, Sucre rejoint en 1811 les bataillons pour les luttes indépendantistes des colonies espagnoles. Antonio de Sucre devient un membre de la garde rapprochée de Simón Bolívar mais meurt assassiné en 1830.

Un autre indépendantiste et libérateur du Pérou José de San Martin [1778-1850] nous est présenté à travers le document texte "*del virreinato de Perú al Perú de hoy*" : «*Quant José San Martin a donné la loi, en 1821, qui met fin à l'impôt auquel étaient soumis les indigènes. Le Libertador a aussi décrété ensuite que les indios dès cet instant doivent être appelés péruviens* »<sup>3</sup>.

Le document texte fait aussi l'état des acquis tout au long de leur histoire c'est-à-dire de l'abolition de l'esclavage au droit de vote :

*« Tout au long d'un siècle et demi, avec la suppression de l'esclavage des Noirs, le droit au vote plus ou moins universel, plus tard le droit au vote de la femme et depuis quelques décennies le droit au vote des analphabètes, des choses que nous avons acquies au cours de cette marche vers l'intégration »<sup>4</sup>.*

Le Général José de San Martin, de nationalité argentine, à la tête d'une armée participe aux luttes indépendantistes avec Simón Bolívar et Antonio José de Sucre. Il permet la libération du Chili dont l'indépendance sera proclamée en 1818 (12 février). Fort de cette victoire, San

---

<sup>1</sup> Arturo Uslar-Pietri, *las lanzas coloradas*, 1931, Alianza editorial, « *El General Simón Bolívar viene invadiendo. Salió de Cúcuta. Anda por los Andes [...] la campaña de Bolívar venia triunfante. La popularidad de aquel hombre comenzaba a cundir en todas las bocas. Bolívar estaba en La Victoria. Bolívar había entrado en Caracas.* » in *Horizontes terminales*, p. 34.

<sup>2</sup> *El Libertador*, A.H. Palacios-J.P. Gourmelen- Ikusager Ediciones, 1987 in *Op.cit*, p. 35.

<sup>3</sup> Antonio Cisneros, "El País semanal" del 22 de abril de 2001, «*cuando José San Martin da la ley, en 1821, que pone fin al tributo que estaban obligados los indígenas. El Libertador también decreta entonces los indios desde ahora han de ser llamados peruanos*» in *Horizontes terminales*, p.36.

<sup>4</sup> «*A lo largo de un siglo y medio, con la supresión de la esclavitud de los negros, el derecho al voto más o menos universal, luego al voto de la mujer y desde hace unas pocas décadas al voto de los analfabetos, algo se ha recorrido en esta marcha por la integración.*» in *Ibidem*.

Martin combat et aboutit à l'indépendance du Pérou en 1821 (28 juillet). Il gouverne cette nouvelle république pendant un an puis démissionne et s'exile.

Quant à Simón Bolívar, c'est aussi une figure emblématique de l'émancipation des colonies espagnoles d'Amérique du Sud. A l'état civil, il répond au nom Simón José Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar y Palacios [1783-1830]. Il a participé à la création de la grande Colombie pour réaliser son rêve de voir naître l'une des plus grandes confédérations politique et militaire.

- **Le tourisme et l'Artisanat**

Nombreux sont les documents textes et l'iconographie qui font références au tourisme dans les manuels *Horizontes*. Le texte "*una rentable tradición milenaria*" présente l'activité touristique qui accompagne les festivités : « *et les touristes, les nationaux en grande partie...* »<sup>1</sup> Ce texte présente aussi la dimension économique de cette activité touristique à travers ces lignes : « *les recettes qu'apporte le tourisme pendant ces deux nuits de l'année commencent à devenir une portion indispensable au budget de la localité* »<sup>2</sup>.

Il faut donc comprendre que le tourisme participe à l'économie hispano-américaine. Les documents texte et les photographies des manuels *Horizontes* démontrent des aspects touristiques du Chili :

« *Actuellement c'est une région touristique, elle donne l'impression que la Terre vient de naître en ce point [...] les paysages ont des noms significatifs: la vallée de la Mort, la Vallée de la Lune. Elles impressionnent par leur silence, par leur gravité, par la certitude qu'elles donnent et de ce que l'homme soit comparé à la nature* »<sup>3</sup>.

L'artisanat est représenté par l'image intitulée "*Familia india de Amazonia*" dans les manuels *Horizontes*<sup>4</sup>. Cette photo présente une famille indienne de l'Amazonie au sein de laquelle la femme est en train de tisser. Un autre document texte et une photographie nous présentent les tisserands et leurs secrets ainsi que la réalité de l'artisanat maya: «*dans tous les*

---

<sup>1</sup>Pedro de Miguel, *Entierros succulentos*, "La Jornada" « *y los turistas, nacionales en su enorme mayoría...* » in *Horizontes* troisième, p.73.

<sup>2</sup> « *los ingresos que el turismo deja en dos noches del año empiezan a volverse una porción indispensable de presupuesto de la localidad.* » in *Ibidem*.

<sup>3</sup> Juan Ramón Iborra, Blanco y negro del 24 de febrero de 2002 « *Ahora es una región turística, porque da la impresión de que la Tierra acaba de nacer en ese punto [...] los paisajes tienen nombres significativos: el valle de la Muerte, el Valle de la Luna. Impresionan por su silencio, por su gravedad, por la certidumbre que dan de que el hombre es muy comparado con la naturaleza.* » in *Horizontes* terminales, p. 64.

<sup>4</sup> M. Gunther/ Bios, "*Familia india de Amazonia*" in *Op.cit*, p. 55.

villages, les filles apprennent à tisser dès le bas âge, on leur apprend à fabriquer des bandes [...] sur les étoffes les femmes amérindiennes racontent les légendes mayas très anciennes [...] tisser est un travail très minutieux, qui peut durer plusieurs mois »<sup>1</sup>. Les auteurs de ces manuels montrent aussi bien la patience et l'endurance de ces femmes amérindiennes, et surtout la beauté de leurs œuvres.

- **La religion**

La question de la religion est développée dans *Horizontes* sous deux aspects : la religion traditionnelle et le christianisme. La religion traditionnelle est celle des Amérindiens. Elle est fondée sur les croyances ancestrales et les légendes. En effet, les Amérindiens croient aux éléments de son environnement : l'eau, la terre et ses produits sont des divinités. Ils participent à l'élévation de l'hispano-américain:

*« Nous, les indigènes [...] respectons une série de choses dans la nature. Par exemple, l'eau est quelque chose de sacrée [...] l'eau est quelque chose de pure, quelque chose de propre et quelque chose qui donne la vie à l'homme parce qu'elle donne à manger à l'homme [...] la terre est la mère de l'homme [...] avant de semer la milpa nous devons demander la permission à la terre [...]. Surtout nous demandons à la terre qu'elle nous permette une bonne récolte »<sup>2</sup>.*

Le mot "*templo*" démontre que les Amérindiens sont des croyants, des religieux. Sont également représentés les dieux et les sacrifices hispano-américains dans les manuels *Horizontes*. Le document textes intitulé "*La pachamama*" fait référence à Pachamama, la déesse de la terre « dans le haut plateau andin, mama est la Vierge et mama est la terre et le temps. La terre Pachamama se fâche si quelqu'un boit sans l'inviter. On lui offre le placenta du nouveau né [...] le dieu terre recueille dans ses bras ceux qui sont fatigués »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> "Tradiciones mayas: los secretos del telar" « En todos los pueblos, las niñas aprenden a tejer desde pequeñas, les enseñan a fabricar unas tiras [...] En las telas las mujeres indias cuentan legendas mayas muy antiguas [...] tejer es un trabajo muy minucioso, que puede durar varios meses.» in *Horizontes* troisième, p. 65.

<sup>2</sup> Elizabeth Burgos, *Me llamo Rigoberta Menchu*, Editions Seix Barral « Nosotros, los indígenas [...] respetamos una serie de cosas de la naturaleza. Por ejemplo, el agua es algo sagrado [...] el agua es algo puro, algo limpio y es algo que de la vida al hombre porque es la que de comer al hombre [...] la tierra es la madre del hombre [...] antes de sembrar la milpa tenemos que pedirle permiso a la tierra [...]. Más que todo pidiéndole permiso a la tierra que dé una buena cosecha.» in *Horizontes* troisième, p.76.

<sup>3</sup> "La pachamama" « En el altiplano andino, mama es la Virgen y mama son la tierra y el tiempo. Se enoja la tierra Pachamama si alguien bebe sin convidarla. A ella se ofrece la placenta del recién nacido [...] la diosa tierra recoge en sus brazos a los cansados.» in *Horizontes* terminales, p. 8.

Le document texte "*El Yatiri*" traduit les croyances et les rites des Hispano-américains<sup>1</sup>. Il raconte selon la légende comment s'est "*El Yatiri*". Ce récit semble être la genèse des Amérindiens car il explique la création de leur monde et la création des hommes. Ce document texte fait aussi référence à Viracocha qui « *créa le monde et la foudre qui tombe et les pierres qui s'écroulent, les fleuves qui dévastent les terrains ensemencés et les enclos* »<sup>2</sup>. Dans le panthéon religieux des Amérindiens, Viracocha est le dieu suprême à l'origine de la création.

Nous avons aussi un article de presse qui nous parle de la présence des dieux dans la nature précisément dans les montagnes qu'il ne faut pas offenser : « *c'est impensable de perforer les montagnes sans respecter les rites ancestrales. Les grandes montagnes sont los apus, les dieux mineurs bien que terribles, et ne peuvent être violées sans qu'on ne paye une offrande* »<sup>3</sup>. Le christianisme, lui, a pour fondement Jésus Christ ; elle est la religion introduite dans ce continent par les colonisateurs. L'évocation du christianisme, spécifiquement le catholicisme, se remarque à travers "*la misa*", c'est-à-dire la messe, le pilier du catholicisme<sup>4</sup>.

Le manuel *Horizontes* évoque le catholicisme à travers: « *la Basilique Nôtre Dame de Guadalupe, est l'objet de vénération des mexicains* »<sup>5</sup>. Il est également évoqué l'origine et les attributs de la Vierge de Guadalupe qui fait allusion à la Vierge Marie, mère de Jésus Christ : « *la Vierge de Guadalupe est avant tout le symbole de la maternité* »<sup>6</sup> et confirme que : « *le catholicisme mexicain se concentre fondamentalement sur le culte la Vierge de Guadalupe* »<sup>7</sup>. Dans le domaine de la religion catholique, les documents textes traitent aussi du jour des morts avec une coloration régionale du catholicisme : « *dès le 31 de octobre, ils décorent leurs maisons avec les images des saints et des saintes, particulièrement celle de la Vierge de Guadalupe* »<sup>8</sup>.

---

<sup>1</sup> Eduardo Galeano, *Amares*, Alianza editorial, S. A., 2000 in Op.cit, p. 8.

<sup>2</sup> « *creó el mundo y el rayo que cae y las piedras que se desploman, los ríos que arrasan sembradíos y corrales.* » in *Ibidem*.

<sup>3</sup> Antonio Cisneros, "El País semanal" del 22 de abril de 2001 « *es impensable horadar las montañas sin acatar los ritos ancestrales. Las grandes montañas son los apus, dioses menores aunque terribles, y no pueden ser violadas sin pagar una ofrenda.* » in *Horizontes terminales*, p. 36.

<sup>4</sup> Gabriel García Márquez, *Monólogo de Isabel viendo llover en Macondo* in *Horizontes quatrième*, p. 56.

<sup>5</sup> Fernando Gallardo, *Ciudad de México*, "El País" « *la Basílica Nuestra Señora de Guadalupe, objeto de veneración de los mexicanos.* » in *Horizontes troisième*, p. 56.

<sup>6</sup> Cambio de Atizapán, Vocablo de diciembre de 1998 « *la Virgen de Guadalupe es ante todo símbolo de materno* » in *Horizontes seconde*, p. 70.

<sup>7</sup> « *el catolicismo mexicano se concentra fundamentalmente en el culto de la Virgen de Guadalupe.* » in *Ibidem*.

<sup>8</sup> Fiestas y Tradiciones, "El día de los muertos" « *desde el 31 de octubre, decoran sus casas con imágenes de santos o santas, particularmente de la Virgen de Guadalupe.* » in *Horizontes troisième*, p. 72.

Par ailleurs, les auteurs des manuels *Horizontes* mettent en relief la conversion des indigènes au catholicisme à travers les lignes suivantes : « [...] *certain missionnaires ont réussi des conversions et des baptêmes populaires* »<sup>1</sup>. Cette phrase pourrait soulever de nouvelles investigations sur l'évangélisation des Andes sous-entendue hâtive et sans conviction.

Cependant, la cohabitation de ces deux religions a donné naissance à certaines pratiques syncrétiques. Le syncrétisme religieux est traduit dans les manuels *Horizontes* à travers le texte "*Santería Cubana*" :

« *Du contact entre les religions africaines et le catholicisme, surgirent de nouvelles déesses à mi-chemin entre les religions africaines et les saints catholiques. [...] la santería est simplement, la religion d'un peuple arraché de force à ses origines et qui veut conserver son sentiment religieux à travers toutes les vicissitudes de l'histoire* »<sup>2</sup>.

On observe ce syncrétisme religieux à travers un autre document texte:

« *Ce n'est un secret pour personne que le catholicisme mexicain se concentre sur la Vierge de Guadalupe d'abord, il s'agissait d'une vierge; par la suite on dit qu'elle est apparue à Juan Diego en 1531 sur une colline qui autrefois était le sanctuaire dédié à Tonantzin, "notre mère" dieu de la fertilité des Aztèques* »<sup>3</sup>.

- **Le conte moyen d'éducation**

Pour l'Hispano-américain, l'éducation se fait en famille et dans la communauté de manière pratique. Cette éducation serait semblable à celle faite en Côte d'Ivoire avant l'arrivée de l'école de l'occident. Son éducation se fait aussi à travers les contes: «*il reste à l'attente de mes contes* »<sup>4</sup> et légendes qui enseignent l'obéissance: « *enfants, nous les latino-américains recevons*

---

<sup>1</sup>José María Mereno, *El oro de los sueños*, 1986, Alfaguara « [...] *algunos misioneros habían conseguido conversiones y bautismos multitudinarios* » in *Horizontes première*, p. 68.

<sup>2</sup>"*Santería Cubana*" « *Del contacto entre las religiones africanas y del catolicismo, surgieron unas nuevas deidades a medio camino entre las religiones africanas y los santos católicos. [...] la santería es sencillamente, la religión de un pueblo arrancando a la fuerza de su origen y que ha conservado su sentimiento religioso a través de todas las vicisitudes de la historia.* » in *Horizontes seconde*, p.70.

<sup>3</sup> Cambio de Atizapán, Vocablo de diciembre de 1998 « *No es un secreto para nadie que el catolicismo mexicano se concentra la Virgen de Guadalupe, en primer lugar, se trata de una virgen india; en seguida se dice que se le apareció al indio Juan Diego en el año de 1531 en una colina que antes fue el santuario dedicado a Tonantzin, "nuestra madre" diosa de fertilidad entre los aztecas.* » in *Horizontes seconde*, p.70.

<sup>4</sup> Mario Benedetti, *Despistes y franquezas*, Ed. Alfaguara « *se queda la espera de mis cuentos* » in *Horizontes quatrième*, p. 22.

*une éducation différente de celle des blancs [...] l'explication que nous donnent nos parents dès l'enfance [...] Nos pères nous disent...»<sup>1</sup>*

La présence des contes et légendes dans l'éducation hispano-américaine est exprimé dans les manuels *Horizontes*: « Si nous remontons à leurs origines les plus lointaines nous nous souvenons d'une légende aztèque »<sup>2</sup>. Ainsi de génération en génération, l'éducation se fait par l'oralité et sous le regard bienveillant et la participation des grands-parents. Une autre similitude avec l'éducation donnée en Afrique spécialement en Côte d'Ivoire dans les temps anciens et jusqu'à une date récente.

Cependant, l'éducation-formation c'est-à dire l'école développée en Amérique hispanique ne profite pas aux indigènes. Ces derniers ont pour obligation de s'assumer en exerçant des métiers informels pour s'occuper de leur famille : « elle doit s'occuper des enfants, de la maison, du repas, [...] et quand elle le peut elle donne un coup de main aux femmes d'ici. Elle gagne quelques pesos, ce n'est pas beaucoup mais cela aide »<sup>3</sup>.

Quant à la scolarisation, celle des filles est quasi impossible. «Elle ne peut pas y aller pour y perdre le temps [...] quand Luciana sera majeure, le patron va la mettre en préposé comme le fut sa mère »<sup>4</sup>. Une succession de mère en fille, une situation déplorable pour les jeunes générations qui doivent se prendre en charge. Cette situation des filles issues des milieux « pauvres » est commun à tous les pays en voie de développement. De nombreuses actions sont entreprises pour y remédier et la situation semble s'améliorer mais il faut doubler d'ardeur pour obtenir de meilleurs résultats.

---

<sup>1</sup> Elizabeth Burgos, Me llamo Rigoberta Menchu, Editions Seix Barral« Desde niños recibimos una educación diferente de la que tienen los blancos los ladinos. [...] la explicación que nos dan nuestros padres desde niños [...] Nuestros padres nos dicen...» in *Horizontes* troisième, p. 76.

<sup>2</sup>"Xocolatl"« Si remontamos a sus orígenes más lejanos hemos de recordar una leyenda azteca.» in *Horizontes* troisième, p. 62.

<sup>3</sup>Adolfo Aristarain, "un lugar en el mundo" guion y película « Tiene que hacerse cargo de los chicos, de la casa, de la comida y cuando [...] y cuando puede le da una mano aquí a las mujeres. Se gana unos pesos, no es mucho pero ayuda.» in *Horizontes* premières, p.12.

<sup>4</sup> Adolfo Aristarain, "un lugar en el mundo" guion y película « No puede andar perdiendo el tiempo [...] cuando Luciana sea mayor de edad, el patrón la va a poner de encargada como lo fue su madre.» in *Horizontes* premières, p.12.

- **une vision panoramique de la littérature hispano-américaine**

Tous les pays hispano-américains ont un représentant dans la sélection des auteurs des documents textes extraits de *Horizontes*. Les auteurs des textes sélectionnés sont de nationalités et d'époques différentes. Les plus représentatifs sont :

-l'Argentine Silvina Ocampo [1903-1993] et Aurora Alonso de Rocha [1937] journaliste et écrivain.

-les Chiliens Pablo Neruda [1904-1973], prix Nobel de la littérature en 1971 écrivain surréaliste et moderniste, et Luis Sepúlveda [1949].

-le Colombien Gabriel García Márquez [1928] journaliste et écrivain. Prix Nobel de littérature en 1982. García Márquez appartient au courant moderniste.

-les Cubains Nicolas Guillén [1902-1986] et Alejo Carpentier y Valmont mieux connu comme Alejo Carpentier [1904-1980] romancier, essayiste, musicologue.

- le Mexicain Carlos Fuentes Macias ou Carlos Fuentes [1928] et l'uruguayen Eduardo Hughes Galeano [1940] écrivain et journaliste.

- le Nicaraguayen Félix Rubén García Sarmiento [1867-1916] mieux connu dans le domaine littéraire sous le nom de Rubén Darío. Il est considéré comme le père du modernisme.

- les Péruviens dont César Vallejo, de son nom complet César Abraham Vallejo Mendoza [1892-1938] est le poète péruvien le plus célèbre et l'une des figures les plus importantes de la poésie hispano-américaine du XXème siècle. Nous avons aussi Ciro Alegria [1909-1967] auteur indigéniste qui détient une grande connaissance des coutumes et du folklore. Mario Vargas Llosa [1936] écrivain, critique littéraire et journaliste. Son œuvre se situe entre le roman primitif et le roman de la création. Et enfin Alfredo Bryce Echenique [1939], Antonio Alfonso Cisneros Campoy [1942] poète, journaliste, scénariste et chroniqueur.

- et enfin les Vénézuéliens Arturo Uslar - Piétri [1906- 2001] et Elisabeth Burgos [1941].

Regrouper les écrivains par nationalité permet d'observer les grandes figures littéraires de chaque pays de cette partie du continent.

La littérature hispano-américaine est très riche grâce à la diversité de ses thèmes, de ses courants et de ses genres. Elle participe à la formation efficace des apprenants. La littérature hispano-américaine dans les manuels *Horizontes* est dominée par de nombreux extraits des œuvres de Pablo Neruda.

Par ailleurs, une doctrine idéologique prédominante dans les manuels *Horizontes* est "*el indigenismo*" ou l'indigénisme valorise la culture indigène. Ce courant littéraire est né après la révolution mexicaine de 1910. De ce point de vue littéraire, "l'indigénisme" est postérieur au modernisme. "L'indigénisme" critique les abus néocolonialistes et défend les indigènes. L'une des caractéristiques de "l'indigénisme" est l'abondance des mots indigènes dans la production littéraire hispano-américaine dans les manuels *Horizontes*.

Les termes amérindiens comme les mots « *chaclacayo, Teotihuacán, Chichez-Itza* »<sup>1</sup>. Les expressions « *Popocatépetl, Ixtlahuatl, quechua, Maytapuna, yanaconas, mita, Rumikilla, xocolatl, cacao, Quetzalcóatl, la machi, los mapuches* »<sup>2</sup> traduisent le sentiment et la sensibilité indigène difficile à traduire dans une langue étrangère et surtout pour ne pas déformer l'esprit.

En revanche, les langues indigènes ont eu des influences sur l'espagnol. Nous retrouvons dans *Horizontes* une particularité linguistique argentine : « si vos me decís »<sup>3</sup> en lieu et place de « si usted me dice ». On retrouve beaucoup de mots et des expressions d'origine amérindienne. L'étude a sélectionné "*Pichincha*", "*Cotopaxi*", "*Quito*", "*Rarajipari*" synonyme de "*una carrera*", "*raramuri*" signifie athlète, "*tarahumara*" qui désigne les Amérindiens du Nord du Mexique, "*el lacandon*" qui est une langue d'un peuple du même nom.

On y trouve "*la pachamama*", "*el yatiri*", "*yananahui*", "*Taita Rumi*", "*Atacama*", "*pampa*", "*el shuar*" est la langue du peuple Shuar. "*El lunfardo*" langage populaire de l'Argentine et "*desavorados*" synonyme de "*loco de felicidad*". Ces mots traduisent aussi l'importance des apports des langues précolombiennes dans le processus d'enrichissement des langues européens en l'occurrence l'espagnol.

---

<sup>1</sup> Alfredo Brice Echenique, *Cuentos completos*, Alianza Ed. in *Horizontes quatrième*, p. 88; "*una beca de viaje*" in *Op.cit*, p. 92.

<sup>2</sup> Fernando Gallardo, *Ciudad de México, "El País"* in *Horizontes troisième*, p. 56; Trini León, *La estirpe del cóndor blanco*, Editions Bruño in *Op.cit*, p.58; "*Xocolatl*" in *Op.cit*, p.62; "*la machi*" in *Op.cit*, p.64.

<sup>3</sup> Adolfo Aristarain, "*un lugar en el mundo*" guion y película in *Horizontes premières*, p.12.



- **La représentation de la femme hispano-américaine**

La vision de la femme en Amérique hispanique est variée. Pendant que la femme espagnole est émancipée et travaille en ville, la femme autochtone se trouve spécialement dans les champs. C'est une femme maîtresse de maison, femme au foyer. Elle est aussi artisan et ses productions sont d'une importante capitale. C'est pourquoi: « *dans tous les villages, les filles apprennent à tisser dès le bas âge. Au début on leur enseigne comment fabriquer des bandes qui, cousues, forment une étoffe. Quand elles seront aussi habiles comme leurs mères elles pourront tisser de précieux corsages* »<sup>1</sup>.

Le faible taux de scolarisation, l'insuffisance de formation intellectuelle élevée et la pauvreté sont les causes principales de la maternité précoce en Amérique hispanique. La maternité arrive souvent à l'âge de quinze ans : « *à l'âge de quinze ans déjà les jeunes filles ont au moins un enfant* »<sup>2</sup>. Cette situation pourrait expliquer la démographie galopante marquée par une natalité incontrôlée.

- **La présence des traditions et de la culture hispano-américaines**

Les Amérindiens sont très attachés à la nature, ils la respectent et la vénèrent. Aussi, accordent-ils un grand respect et une importance à la famille. C'est au sein de la famille que se font l'éducation et le travail de la terre : « *nous nous réveillons à trois heures du matin. En général nous sortons à cinq heures, cinq heures et demie du matin. Nous nous rendons à la milpa ou nous allons cultiver la terre. Une partie des femmes vont aussi travailler à la milpa* »<sup>3</sup>. Ce travail communautaire est aussi exprimé par un document texte en ces lignes: « *c'est un jour pendant lequel les hommes sont en train de faire la mita les travaux communautaires auxquels tout le monde participe et grâce auxquels les communautés vont en s'améliorant* »<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup>"Tradiciones mayas: los secretos del telar" « *en todos los pueblos, las niñas aprenden a tejer desde pequeñas. Primero les enseñan a fabricar unas tiras que, cosidas, forman una tela. Cuando sean tan hábiles como sus madres, tejerán preciosas blusas* » in *Horizontes troisième*, p. 65.

<sup>2</sup>Trini León, *La estirpe del cóndor blanco*, Editions Bruño « *con quince años las mujeres indias tienen ya al menos un hijito* » in *Op.cit*, p. 74.

<sup>3</sup>Elizabeth Burgos, *Me llamo Rigoberta Menchu*, Editions Seix Barral « *nos levantamos a las tres de la mañana. Por lo general salen a las cinco, cinco y media de la mañana. Se van a la milpa o a cultivar la tierra. Parte de las mujeres se van también a trabajar en la milpa.* » in *Horizontes quatrième*, p.38.

<sup>4</sup>Trini León, *La estirpe del cóndor blanco*, Editions Bruño « *era un día en que los hombres estaban haciendo la mita los trabajos comunitarios en los que todos participan y gracias a los cuales las comunidades van logrando mejorar.* » in *Horizontes troisième*, p. 58.

Les Hispano-américains ont d'autres habitudes dans le domaine de la spiritualité. Cette habitude est particulière au peuple du Chili: « *sur les terres pluvieuses de la Araucanie, là-bas au sud du Chili vivent les mapuches. L'une de leurs coutumes est de transmettre de génération en génération une profession à certaines femmes choisies par inspiration divine et intuitivement par la communauté* »<sup>1</sup>.

Par ailleurs, les Hispano-américains ont pour tradition de célébrer leurs morts: « *le 1 et 2 de novembre, Mexico fête ses morts en suivant une tradition profondément enracinée qui remonte aux temps très anciens* »<sup>2</sup>. Cette célébration qui se définit comme « *la persistante célébration d'une tradition millénaire* »<sup>3</sup> est minutieusement préparée parce que « *pour les indigènes et les métis, le jour des morts est le jour où les défunts reviennent sur terre pour rendre visite à leurs parents* »<sup>4</sup>.

Ainsi « *dès le 31 octobre, les maisons sont décorées avec les images des saints et des saintes, particulièrement celle de la Vierge de Guadalupe [...] ils montent un autel sur une table où ils mettent des offrandes pour le mort....* »<sup>5</sup> Les Hispano-américains en l'occurrence, « *les mexicains visitent les tombes de leurs défunts* »<sup>6</sup> et « *les habitants apportent sur les tombes les offrandes comme cela se faisait autrefois* »<sup>7</sup>. En somme, « *le jour des morts est un jour de fête joyeuse pendant lequel le peuple profite de la vie, et aussi pendant lequel la mort continue d'être respectée et vénérée* »<sup>8</sup>.

---

<sup>1</sup> " la machi" « *En las tierras lluviosas de la Araucanía, allá en el sur de Chile viven los mapuches. Una de sus costumbres es transmitir de generación en generación una profesión a determinadas mujeres elegidas por inspiración divina e intuitivamente por la comunidad.* » in *Op.cit*, p. 64.

<sup>2</sup>"El día de los muertos": « *El 1 y 2 de noviembre, México festeja a sus muertos siguiendo una tradición profundamente arraigada que se remonta a tiempos muy antiguos.* » in *Op.cit*, p. 72.

<sup>3</sup> Pedro de Miguel, "Entierros succulentos", la Jornada « *la persistente celebración de una tradición milenaria* » in *Op.cit*, p. 73.

<sup>4</sup> "El día de los muertos" « *para indígenas y mestizos, el día de los muertos es el día en que los difuntos regresan a la tierra para visitar a sus parientes.* » in *Op.cit*, p. 72.

<sup>5</sup> « *desde el 31 de octubre, decoran sus casas con imágenes de santos o santas, particularmente de la Virgen de Guadalupe [...] montan un altar sobre una mesa donde ponen ofrendas al muerto....* » in *Ibidem*.

<sup>6</sup> « *los mexicanos visitan las tumbas de sus difuntos* » in *Ibidem*.

<sup>7</sup> Pedro de Miguel, "Entierros succulentos", la Jornada « *los habitantes llevan hasta las tumbas las ofrendas como se hace antaño* » in *Horizontes troisième*, p. 73.

<sup>8</sup> "El día de los muertos" « *el día de muertos es un día de fiesta alegre en que el pueblo goza de la vida, y en que la muerte sigue siendo respetada y venerada.* » in *Op.cit*, p. 72.

En général, les Hispano-américains sont respectueux de la tradition, de la société et des membres de la société: « *nous respectons la tradition orale, les voix des plus grands, les parents, les grands-parents, les arrière grands-parents* »<sup>1</sup>.

Un autre aspect de la culture hispanoaméricaine est représenté dans les manuels *Horizontes* : la cuisine. Ces spécialités culinaires hispanoaméricaines exposées sont entre autre une recette d'origine cubaine : « *Buñuelos* » est « *le désert traditionnel sur la table créole* »<sup>2</sup>. Ce document texte nous donne aussi les ingrédients et l'élaboration de ce repas.

Un autre document présente "*la Receta del pastel de choclo*": «*dans toute la région andine l'on cuisine des pastelles de viande avec du maïs, qui sont certainement antérieur à la conquête espagnole* »<sup>3</sup>. Le document texte explique que «*ces pastelles ont été développés par les créoles, spécialement à partir du XVII<sup>ème</sup> siècle* »<sup>4</sup> et poursuit avec les ingrédients la préparation de ce repas. La préparation et les ingrédients de "*taquitos de carne*" sont aussi exposés dans le manuel *Horizontes*<sup>5</sup>.

#### • L'Amérique hispanique du XX<sup>ème</sup> siècle

Dans les manuels *Horizontes*, l'actualité des pays de l'Amérique hispanique c'est la "globalización".<sup>6</sup> Cette globalisation se définit par la création des organisations comme "Area de Libre Comercio de los Américas (ALCA) ", "Tratado de Libre Comercio (TLC) " "Mercosur" dont les objectifs sont : « *fortifier la démocratie, créer la prospérité et favoriser le développement humain* »<sup>7</sup>. Selon les auteurs des manuels *Horizontes*, l'organisme ALCA serait: «*la constitution de la plus grande zone de libre commerce du monde avec un marché de presque huit cent millions de personnes et un produit brut intérieur de presque 2.200 billions de pèsètes [...] La nouvelle zone coexistera avec les accords régionaux qui existent déjà* »<sup>8</sup>.

---

<sup>1</sup> Marcela Serrano, *Antigua vida mía*, Editions Alfaguara « *Respetamos a la tradición oral, a las voces de los mayores, los padres, los abuelos, los bisabuelos.* » in *Op.cit*, p. 55.

<sup>2</sup> "Buñuelos", « *postre tradicional en la mesa criolla.* » in *Horizontes* quatrième, p. 43.

<sup>3</sup> "Viajeros" de febrero de 2000 « *en toda la región andina se preparan pasteles de carne con maíz, posiblemente anteriores a la conquista española.* » in *Horizontes* seconde, p.65.

<sup>4</sup> « *estos pasteles fueron desarrolladas por los criollos, especialmente a partir del siglo diecisiete* » in *Ibidem*.

<sup>5</sup> "*taquitos de carne*" in *Horizontes* troisième, p. 64.

<sup>6</sup> "globalización" in *Horizontes* terminales, p. 91.

<sup>7</sup> El ALCA « *fortalecer la democracia, crear prosperidad y favorecer el desarrollo humano.* » in *Op.cit*, p. 91.

<sup>8</sup> El ALCA « *la constitución de la mayor zona de libre comercio del mundo con un mercado de casi ochocientos millones de personas y un producto interior bruto de casi 2.200 billones de pesetas [...] La nueva área coexistirá con los acuerdos regionales ya existentes.* » in *Horizontes* terminales, p. 91.

Une photographie et sa légende nous identifient les différents organismes du continent hispano-américain et les pays qui les composent. Ce sont:

*«Traité de Libre Commerce de l'Amérique du Nord (Canada, Etats Unis et Mexique); Marché commun Amérique central (Guatemala, Honduras, Le Salvador, Nicaragua, Costa Rica et Panama) Pacte andin (Venezuela, Colombie, Equateur, Pérou et Bolivie) et Marché du cône sud (Brésil, Argentine, Paraguay, Uruguay et Chile) »<sup>1</sup>.*

Ces organismes et leurs dates de créations sont encore représentés dans les manuels *Horizontes* à travers: "Tratados del siglo XX"<sup>2</sup>. Ce document stipule que:

*« 1969 Pacte Andin Colombie, Equateur, Pérou, Bolivie, Chili et Venezuela (1973); 1978 Pacte Amazonien Brésil, Venezuela, Guyane, Surinam, Colombie, Equateur, Pérou et Bolivie; 1991 Marché du cône sud Argentine, Uruguay, Paraguay et Brésil; 1994 Traité de Libre Commerce (TLC o NAFTA) Mexique, Etats-Unis et Canada »<sup>3</sup>*

Les auteurs mettent aussi en relief les critiques observés à l'endroit de ces organismes : *« les experts les plus optimistes disent qu'il faut croire au T.L.C. et pour avoir beaucoup participé à la croissance économique du Mexique. Le T.L.C. est la première bataille qu'a perdu l'U.E. »<sup>4</sup>* Quant à A.L.C.A., les critiques soutiennent que: *«ce ne sera pas facile puisqu'il faut que 34 pays avec de grandes différences de développement et de taille différentes se mettent d'accord.»<sup>5</sup>*

Selon les manuels *Horizontes*, il est impossible de stopper la culture de la cocaïne parce que plus qu'une activité illicite, c'est un fait culturel : *« mâcher le feuilles de coca est un droit ancestral et il est impossible l'éradication totale de cette plante »<sup>6</sup>*. Les auteurs des manuels *Horizontes* posent aussi le problème du travail et de l'exploitation des enfants: *«Luciana a*

---

<sup>1</sup>«Tratado de Libre Comercio de América del Norte (Canadá, Estados Unidos y México); Mercado común centroamericano (Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá) Pacto andino (Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia) y Mercosur (Brasil, Argentina, Paraguay, Uruguay y Chile).» in *Op.cit*, p. 90.

<sup>2</sup> "Cronología" in *Op.cit*, p.186.

<sup>3</sup>« 1969 Pacto Andino Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile y Venezuela (1973); 1978 Pacto Amazónico Brasil, Venezuela, Guyana, Surinam, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia; 1991 Mercosur Argentina, Uruguay, Paraguay y Brasil; 1994 Tratado de Libre Comercio (TLC o NAFTA) México, EE.UU. y Canadá » in *Ibidem*.

<sup>4</sup> "El País", 15 de abril de 2000, « los expertos más optimistas dicen que hay que fijarse en el T.L.C. y lo mucho que ha significado para lo crecimiento económico de México. El T.L.C. fue la primera batalla que perdió la U.E. » in *Op.cit*, p. 94.

<sup>5</sup> « no será nada fácil ya que se tienen que poner de acuerdo 34 países con grandes diferencias de desarrollo y tamaño » in *Ibidem*.

<sup>6</sup>La coca, "El País" del domingo, 5 de noviembre de 2000, « mascar las hojas de coca es un derecho ancestral y es imposible la erradicación total de la planta » in *Op.cit* p. 76.

*doze ans et elle doit s'occuper des enfants, de la maison, du repas, et quand elle le peut elle donne un coup de main aux femmes d'ici. Elle gagne quelques pesos, ce n'est pas beaucoup mais cela aide »<sup>1</sup>.*

Ils présentent les maux des pays en voie de développement dont la misère et les enfants de rue : « *Segundo a déjà quinze ans, et il est l'un des milliers d'enfants sans domicile qui dans les villes luttent les poubelles avec les chiens »<sup>2</sup> et l'analphabétisme « n'importe qui peut obtenir un meilleur emploi qu'un analphabète »<sup>3</sup>. On trouve dans les manuels *Horizontes* la présentation des intempéries: « *Le jour après le déluge, [...] de nombreuses terres cultivées ont été dévorés par l'eau... à la fin, l'Amérique Central, l'an zéro »<sup>4</sup>.**

L'évocation de l'invasion de l'Amérique hispanique par les multinationales américaines est traduite dans les manuels *Horizontes* par des documents textes:

*« L'histoire commence en 1871 avec la construction d'un chemin de fer au Costa Rica par un industriel de Brooklyn, Keith Minor. En 1899 la United Fruit Company devient la compagnie de bananes la plus grande dans le monde, avec les plantations en Colombie, au Costa Rica, à Cuba, en Jamaïque, au Nicaragua, au Panama et à Santo Domingo. Les autres pays en Amérique Centrale et en Amérique du Sud aussi tombèrent sous le pouvoir de la U F C O, appelée yunai ou la frutera en Amérique Latine »<sup>5</sup>.*

Les mots "gringos", "yunai" et "frutera" du document texte intitulé "*la llegada de los gringos*" sont aussi les symboles de cette présence américaine<sup>6</sup>.

Des manuels *Horizontes* nous retenons que ceux du premier cycle ne possèdent pas de textes faisant allusion à l'histoire de l'Espagne. Aucun document texte dans le manuel

---

<sup>1</sup>Adolfo Aristarain, "un lugar en el mundo" guion y película, «*Luciana tiene unos doce años y tiene que hacerse cargo de los chicos, de la casa, de la comida, y cuando puede les da una mano aquí a las mujeres. Se gana unos pesos, no es mucho pero ayuda »* in *Horizontes premières*, p.12.

<sup>2</sup>Maruja Torres, *Amor América*, Editions Taurus Bolsillo, « *Segundo tenía ya quince años, y era uno de los miles de niños sin hogar que en las ciudades disputan con los perros los tachos de basuras* » in *Horizontes troisième*, p. 25

<sup>3</sup>Adolfo Aristarain, "un lugar en el mundo" guion y película, « *Cualquiera puede conseguir mejor trabajo que un analfabeto* » in *Horizontes premières*, p.12.

<sup>4</sup>"Blanco y negro" del 14 de marzo de 1999, « *En el día después del diluvio, [...] muchas tierras de cultivo han sido devorados por el agua... al cabo, Centroamérica, año cero. »* in *Horizontes premières*, p.64.

<sup>5</sup> Conmemorando las bananas (1928-1988), "La Tercera Orilla", año 1 n°1, diciembre de 1988, « *La historia comienza en 1871 con la construcción de un ferrocarril en Costa Rica por un industrial de Brooklyn, Keith Minor. En 1899 la United Fruit Company se volvió la compañía más grande de bananas en el mundo, con plantaciones en Colombia, Costa Rica, Cuba, Jamaica, Nicaragua, Panamá y Santo Domingo. Los otros países en América Central y Sudamérica también cayeron bajo el poderoso mando de la U F C O, llamada yunai o la frutera en América Latina.* » in *Horizontes seconde*, p. 72.

<sup>6</sup> Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*, Cátedra, Letras Hispánicas, 1967 in Op.cit, p. 72.

*Horizontes quatrième* ne traite du secteur touristique. Cependant, évoquer certaines structures telles que "*una agencia de viajes*" dans le document texte "*una beca de viaje*"<sup>1</sup> fait allusion aux activités touristiques. Nous déplorons aussi l'absence de représentations hispano-américaine dans le domaine de la peinture. Les auteurs des manuels *Horizontes* ont quasiment ignoré le cinéma espagnol et hispano-américain à l'exception de quelques extraits des scénarios des Espagnols Pedro Almodóvar [1949] l'un des cinéastes emblématiques de la nouvelle vague<sup>2</sup> et Rafael Azcona [1926-2008] écrivain, scénariste, acteur et réalisateur<sup>3</sup>, et Adolfo Aristarain [1943] réalisateur argentin<sup>4</sup>. Nous signalons par ailleurs, l'évocation brève de certains événements historiques de l'Espagne.

En outre, on trouve dans les manuels *Horizontes* des poèmes, des contes, de récits, des dialogues, des articles, de presse et des extraits de textes d'ouvrages d'auteurs de renom. Tous ces genres littéraires donnent une certaine richesse aux manuels et par de là une opportunité aux apprenants de connaître tous les genres littéraires et, aux enseignants de varier les supports.

---

<sup>1</sup>Una beca de viaje in *Horizontes quatrième*, p.92.

<sup>2</sup>Pedro Almodóvar, "El País semanal", 4 de febrero de 2001; Pedro Almodóvar, "todo sobre mi madre" in *Horizontes premières*, pp.86-87.

<sup>3</sup>Rafael Azcona, "Belle époque", guion cinematográfico, 1992 in *Op.cit*, p.15.

<sup>4</sup>Adolfo Aristarain, "un lugar en el mundo" guion y película in *Op.cit*, p.12.

Au terme de la présentation des représentations dans les manuels de la collection Horizontes nous nous faisons de nombreux constats. Les auteurs des manuels *Horizontes* s'inspirent des modèles précédents<sup>1</sup> dans le choix des documents traditionnels et des sujets abordés.

Différentes époques historiques sont traitées : les civilisations précolombiennes et la découverte, la colonisation et l'indépendance, les problèmes politiques, sociaux et aussi les espoirs économiques, culturels du XX<sup>ème</sup> siècle. Les manuels scolaires abordent la découverte et de la conquête de l'Amérique de façon générale et préfèrent présenter des documents en relation directe avec l'aspect historique.

La religion, les habitudes et les coutumes amérindiennes sont mentionnés avec insistance et en comparaison avec celles de l'Espagne.

Le choix du contenu culturel dans un manuel de langue peut aussi laisser transparaître une conception ethnocentriste de la culture à enseigner. La définition anthropologique du concept d'ethnocentrisme est la propension à mesurer et à comparer tous les groupes culturels ou ethniques par rapport à son propre groupe, qui est la mesure absolue, et à considérer les différences comme un signe d'infériorité. C'est ainsi qu'on pourrait aussi justifier la grande présence de la culture ivoirienne. En effet, chaque individu est amené à être influencé, inconsciemment ou non, par sa culture, ses origines ou sa religion.

Les différentes représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique analysées permettent d'observer plusieurs caractéristiques afférentes à ces manuels. Ces caractéristiques vont être développées dans une analyse comparée des manuels d'origine française et des manuels *Horizontes*.

---

<sup>1</sup> Nous entendons par modèles précédents, les manuels d'origine française

# **CHAPITRE III : ANALYSE COMPAREE DES**

## **MANUELS FRANÇAIS ET MANUELS**

### ***HORIZONTES* : DIVERGENCES ET**

### **COMVERGENCES**

Dans ce chapitre, nous mettrons en évidence les ressemblances entre manuels français et les manuels *Horizontes* d'une part et d'autre part les divergences entre ces manuels. Nous présenterons aussi les caractéristiques plus importantes des manuels *Horizontes*.

#### **I- LES CONVERGENGES ENTRE MANUELS FRANÇAIS ET MANUELS *HORIZONTES***

Ces manuels se ressemblent en de nombreux points :

La grande diversité des documents textes et d'iconographie qui donnent non seulement une grande richesse aux manuels mais aussi permet aux apprenants de connaître la civilisation et la littérature des pays hispanophones.

Concernant l'Espagne, les documents exposent certains événements de l'antiquité à la formation des communautés autonomes. Ils nous relatent non seulement les différentes invasions de l'Espagne mais aussi les guerres d'indépendances. Les manuels exposent aussi la violence et l'insécurité en Espagne ainsi que les relations qu'elle entretient avec les pays européens et ceux de l'Amérique hispanique.

À propos de l'Amérique hispanique, ils relatent la découverte, la conquête et la colonisation du continent ainsi que les guerres des indépendances. Les pratiques religieuses expriment d'une part la ferveur des Hispanoaméricains et d'autre part, le syncrétisme religieux de ces peuples sont mises en exergue tout comme la beauté et l'immensité du continent.

Bien que n'étant pas mentionné sur la couverture des manuels *Horizontes*, les auteurs sont aussi bien des professeurs de terrains, des inspecteurs de l'enseignement tout comme ceux



des manuels d'origine française<sup>1</sup>. Malgré les différences dans l'élaboration et l'exploitation, les points communs dominant et les auteurs de manuels manifestent une volonté identique de donner à l'élève la possibilité d'enrichir sa culture et ses connaissances sur les réalités contemporaines ou historiques du monde hispanique.

Divers dispositifs sont présents dans les manuels de notre étude :

La présence des lexiques, des méthodologies dans les deux groupes de manuels est une aide pour les apprenants dans l'objectif d'une acquisition progressive de l'autonomie dans un travail interdisciplinaire.

## II- LES DIVERGENGES ENTRE MANUELS FRANÇAIS ET MANUELS *HORIZONTES*

Les manuels *Horizontes* se différencient des manuels français à plusieurs niveaux. Les manuels ne portent pas les noms de leurs auteurs. Selon les propos de l'un d'eux, pour des raisons économiques et pour d'autres raisons inavouées, les éditeurs ont occultés les noms des auteurs<sup>2</sup>. L'exploitation des manuels *Horizontes* a commencé en 1997 et continue jusqu'à ce jour dans les établissements publics et privés d'enseignement secondaire. C'est en somme plus d'une décennie d'exploitation.

Nous avons dans les manuels *Horizontes* l'apparition de l'Afrique. Les différents thèmes sur l'Afrique permettent aux apprenants de découvrir sa propre culture. Sont représentées dans ces manuels les traditions ivoiriennes telles que la célébration des mariages et les rites initiatiques des populations du Nord singulièrement le peuple sénoufo. La célébration de la fête des ignames par les populations akans (Agni, baoulé, attié etc.) est aussi représentée.

Les manuels *Horizontes* permettent la connaissance des cultures des autres pays africains entre autres le pays d'expression espagnole la Guinée Equatorial avec le mariage chez le peuple fang dans les extraits de Ekomo de Maria Nsue Angue. Les cultures et les traditions des pays d'expression anglophones tels le Nigéria et celles d'autres pays francophones tels que le Congo sont aussi traduits dans ces manuels. Entre les contenus scolaires et la culture doit exister un soutien réciproque, les valeurs qui circulent dans la collectivité étant encouragées, explicitées et renforcées par les savoirs scolaires.

---

<sup>1</sup> Entretien avec l'inspecteur Niangbo co-auteur de la collection Horizontes.

<sup>2</sup> Entretien avec Melles Aimé Isidore, inspecteur de l'enseignement secondaire.

À travers les manuels *Horizontes*, les apprenants ont la possibilité d'apprécier les civilisations différentes les unes des autres surtout celles des Espagnols et des Hispano-américains. Les manuels *Horizontes* permettent aussi la connaissance des cultures hispaniques parce que : « *il est impossible d'enseigner une langue sans enseigner simultanément la culture de ceux qui la parlent* »<sup>1</sup>.

Les manuels *Horizontes* enseignent l'importance et le respect de la tradition : « *la tradition ne doit pas disparaître, il est impossible de vivre sans la tradition, elle est la racine de notre vie* »<sup>2</sup>. Les manuels *Horizontes* enseignent aussi le respect des traditions et de l'environnement à travers le respect que les peuples hispano-américains accordent à les leur<sup>3</sup>.

Avec les manuels *Horizontes*, les apprenants ont de nombreux conseils pour un meilleur apprentissage : « *si nous avons une attitude participative en classe, nous constaterons à la maison qu'il est plus facile de comprendre les choses pendant que nous étudions.*»<sup>4</sup> Les manuels *Horizontes* donnent aussi des conseils pour la sexualité des adolescents : « *que ton partenaire soit une personne merveilleuse ou qu'elle te semble saine ne te garantit rien. Prends des précautions dans toutes tes relations sexuelles, utilises toujours un préservatif* »<sup>5</sup>.

Par ailleurs, de nombreux documents textes des manuels *Horizontes* n'ont pas d'auteurs surtout ceux du premier cycle<sup>6</sup>. Les manuels *Horizontes* ne donnent pas non plus la source de l'iconographie. Sorte de réceptacle et miroir de la connaissance à un moment donné, les manuels constituent le relais, le moyen de transmission d'un savoir. Ils ont pour vocation d'éduquer / former. Ils sont considérés *a priori* comme exempts de toute erreur par le lecteur.

Mais avec la collection Horizontes de nombreuses erreurs se sont glissés dans les manuels. Nous pouvons citer entre autres quelques fautes relatives aux règles de grammaire. En lettre, à la page 100 ; il est écrit *cien* au lieu de *ciento* alors que l'apocope n'a lieu que

---

<sup>1</sup> María Ángeles Pérez Edo, *Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera, presentación*, « *resulta imposible enseñar una lengua sin enseñar simultáneamente la cultura de sus hablantes.*» p. 1.

<sup>2</sup> "A favor o en contra" « *la tradición no debe desaparecer, es imposible vivir sin la tradición, es la raíz de nuestra vida.*» in *Horizontes troisième*, p. 22.

<sup>3</sup> Voir ChapitreII/ II-les représentations de l'Amérique hispanique dans les manuels *Horizontes*, p. 296.

<sup>4</sup> "el Periódico del Estudiante", « *si tenemos una actitud participativa en clase, comprobaremos que en casa es mucho más fácil entender las cosas mientras estudiamos* » in *Horizontes troisième*, p. 86.

<sup>5</sup> Consejería de Sanidad y Asuntos Sociales, Gobierno de Canarias, « *que tu pareja sea una persona maravillosa o que parezca sana no te garantiza nada. Toma precauciones en todas tus relaciones sexuales, usa siempre el preservativo* » in *Op.cit.*, p. 96.

<sup>6</sup>*Horizontes quatrième* et *Horizontes troisième*

lorsque *ciento* est accompagné par un nom masculin ou féminin pluriel. On ne peut donc pas utiliser *cien* de façon isolée, cela semble impropre. Cela amène certains élèves à dire *cien* et croire que c'est juste puisque à côté de 100, il est écrit *cien* dans le livre et puisque dans leur entendement il ne peut avoir d'erreurs dans le manuel scolaire.

Dans le manuel *Horizontes Terminales*, on remarque certaines erreurs dans l'emploi du genre dans les textes intitulés « Amores sin flechazo » et « Amor de madre ». Dans le texte « Amores sin flechazo » à la ligne 4, il est écrit « un amigo » en lieu et place de « una amiga » ; à la ligne 11, on note « Un mal experiencia » pour « una mala experiencia ». En lisant le texte « Amor de madre », nous observons à la ligne 11 « El amor maternal ciega » qui devait être écrit « amor maternal ciego ».

Nous avons aussi observé les textes d'actualité comme: « El euro pasa el estrecho », « Unión africana: interrogantes »<sup>1</sup>. Ces textes d'actualité sont une projection dans le futur. L'un par rapport au projet d'Union Africaine et l'autre par rapport aux effets de la création de l'Euro sur les marchés et différentes monnaies africaines arrimées à francs français et aux autres anciennes monnaies européennes. Aujourd'hui, pouvons-nous dire que ces textes sont dépassés ? N'est-ce pas le lieu de confronter les préoccupations d'avant la création de l'Union Africaine et d'avant l'adoption de l'Euro aux réalités de leur entrée en vigueur ?

Les manuels *Horizontes* donnent de brèves informations sur les faits historiques de l'Espagne entre autre la guerre civile, la dictature et la seconde république.

Les manuels d'origine française nous présentent une vision passéiste de l'Espagne<sup>2</sup> et des pays hispanoaméricains<sup>3</sup>. L'Espagne est dans la communauté européenne mais les auteurs choisissent des documents textes qui reflètent le passé peu honorable

*« nombreux sont ceux qui découvrent un nouveau et méconnu pays qui renaît d'une hivernal sieste de plusieurs siècles où il n'y avait pas plus que, ânes et tambours, taureaux et castagnettes, les drames passionnels au couteau et marquis rostrilargos [...] »*

---

<sup>1</sup> « El euro pasa el estrecho » in *Horizontes Terminales*, p. 98; « Unión africana: interrogantes » p. 96.

<sup>2</sup> *Cambios primeras*, pp. 74-76- 138-139; *Cambios terminales*, pp.60-61.

<sup>3</sup> *Cambios primeras*, pp. 217-221.

*l'Espagne n'est plus une réserve ethnografía du tiers monde europeén* »<sup>1</sup>.

À partir de 1609, l'expulsion définitive des morisques (musulmans convertis de force au catholicisme) aggrava la situation économique de l'Espagne, due à l'expulsion des Juifs au XV<sup>ème</sup> siècle<sup>2</sup>, notamment en touchant très durement le secteur agricole. De l'iconographie nous permet de confirmer cette vision passéiste des auteurs<sup>3</sup>. Pour faire la différence entre l'Espagne et l'Espagne européenne les concepteurs des manuels font recourir à des photographies représentant le passé de celle-ci.

---

<sup>1</sup> « *Muchos parecen azorados, descubriendo un nuevo y desconocido país que renace de una hibernada siesta de siglos, donde hay algo mas que buros y panderetas, toros y marqueses rostrilargos [...] España ha dejado de ser una reserva ethnografía del tercermudismo europeo* » in *Cambios terminales*, p.106.

<sup>2</sup> Andrés Bernáldez, *Historia de los Reyes católicos* in *Cambios primeras*, p. 83.

<sup>3</sup> *Sol y sombra* seconde, pp. 56-58-60.

# Conclusion

Dans le vaste champ de la recherche sur les manuels scolaires, l'enseignement/apprentissage d'une langue et de sa culture, ce travail de recherche n'est qu'une approche dans un temps et un lieu. Nous ne prétendons pas à travers cette étude, ni apporter des solutions définitives ni être exhaustive. Le travail que nous avons effectué n'est qu'une contribution à la réflexion sur les manuels scolaires dans les pays du sud. Il nous a cependant permis de mesurer l'étendue du champ de recherche ainsi que sa complexité et sa richesse. Comme le souligne Choppin, Alain « *le manuel scolaire se révèle comme un incessant provocateur de polémiques et dans le même temps comme un objet d'étude pluridisciplinaire et complexe, ce qui a suscité une grande diversité de perspectives d'investigation* »<sup>1</sup>.

La Côte d'Ivoire, pays du sud et lieu de l'investigation, officiellement une colonie française le 10 mars 1893 devient un pays indépendant le 7 août 1960 avec pour président Félix Houphouët-Boigny. Pays longtemps réputé comme l'un des plus stables d'Afrique de l'Ouest, la Côte d'Ivoire a connu il y a quelques décennies de troubles dont un coup d'état militaire en 1999, une rébellion et une crise postélectorale. Aujourd'hui elle est confrontée au défi majeur d'une difficile sortie de crise. L'économie ivoirienne reste dominée par l'agriculture mais il y a quelques bribes d'une industrialisation. Les gouvernements successifs mènent aussi des politiques pour le développement du tourisme.

La Côte d'Ivoire est souvent regardée comme le pays le plus « *francophone* » en Afrique subsaharienne. Cette caractérisation résulte de la prédominance du français aussi bien dans les domaines officiels que privés. Ce fait s'explique par la situation linguistique particulière de la Côte d'Ivoire qui place le français face à une soixantaine de langues ivoiriennes, dont aucune ne sert de langue véhiculaire à tous les Ivoiriens.

Le système éducatif ivoirien est aussi un héritage de la colonisation française tout comme la langue nationale. Malgré toutes les réformes entreprises depuis l'indépendance, c'est toujours un système prototype des systèmes éducatifs des pays en voie de développement. Son étude a démontré qu'il est en proie à de nombreuses difficultés dont les effectifs pléthoriques, l'insuffisance de structures d'accueil, l'insuffisance du personnel enseignants et du personnel d'encadrement.

---

<sup>1</sup> Choppin, A. (2004). *La rencontre du numérique et du manuel* [El encuentro entre lo digital y el manual]. Ponencia presentada en el Seminario *Numérique et manuels scolaires et universitaires*, Fontevraud, Francia

Dans ce système, coexistent l'apprentissage de plusieurs langues dites langues vivantes (allemand, anglais et espagnol). Bien qu'insérée dans le système à une date peu certaine, la langue espagnole comptabilise de nombreux apprenants après l'anglais qui est imposée à tous les apprenants. Son apprentissage et son enseignement ont pour support des manuels imposés par le ministère de tutelle.

Nous avons travaillé sur onze de ces manuels supports l'enseignement de la langue espagnole en Côte d'Ivoire<sup>1</sup>. Ils sont les représentants deux générations de manuels dont la première appartient à l'ensemble de ceux utilisés en France. La seconde fait partie du groupe de la collection Horizontes dont les auteurs sont des membres de la communauté éducative ivoirienne. Cette seconde génération est venue en application de la nouvelle loi éducative de 1995 et par conséquent pour mettre fin à l'hégémonie du manuels français dans ce secteur de l'enseignement. Dans notre corpus, l'espagnol est un outil de communication qui sert à recevoir et à transmettre des connaissances, à mieux appréhender le monde avec une pédagogie de la découverte.

Cette étude nous a permis de découvrir les contenus de ces manuels. Les manuels français sont axés sur la compréhension du monde hispanique contemporain mais les héros du passé sont valorisés et nous pouvons relever les noms les plus répandus : Hidalgo, Bolivar, et San Martín... Les hommes politiques contemporains parmi lesquels Che Guevara, Salvador Allende et la figure emblématique du roi Juan Carlos apparaissent aussi. En opposition à ces figures positives, nous trouvons les personnages plus ou moins honnis : les conquistadores Cortés et Pizarro, et Franco. Enfin, une troisième catégorie se compose des personnages célèbres: Pancho Villa, Fidel Castro ou Pablo Picasso.

Nous avons remarqué que les auteurs de manuels retiennent seulement les éléments du passé qui permettent l'intelligibilité du présent ou la transmission d'un patrimoine. Cependant, on ne cache pas les erreurs du passé et en particulier la conquête et la colonisation de l'Amérique, les quarante années de franquisme, les multiples dictatures et les problèmes socio-économiques en Amérique hispanique.

Les concepteurs des manuels déplorent l'existence de problèmes endémiques : l'analphabétisme, la misère, le travail et l'exploitation des enfants, le chômage et l'insécurité. Ils mettent en lumière des situations dramatiques et les malaises dans les pays développés en

---

<sup>1</sup> Voir corpus, p.315.

relation avec les pollutions, le bruit et l'omniprésence de l'exode rural et l'immigration clandestine. Nous avons une présentation des fêtes, des loisirs, de la gastronomie, du cadre géographique pour séduire l'apprenant, susciter sa curiosité, l'envie développer sa sensibilité artistique. Les manuels français confirment que les perspectives dans le dernier quart du XX<sup>ème</sup> siècle d'avenir semblent favorables à l'Espagne

Les manuels français tout comme les manuels *Horizontes* tiennent compte de la diversité qui correspond à la reconnaissance officielle des autonomies et des langues régionales en Espagne. Pour l'Amérique hispanique, il s'agit pour les auteurs de montrer la pluralité des cultures qui équivaut à reconnaître la richesse et l'importance du patrimoine. L'Espagne doit relever les défis suivants : préserver les cultures régionales et réussir son intégration dans la CEE selon les manuels français.

Les manuels *Horizontes* analysés ont été conçus par des Ivoiriens et édités en Côte d'Ivoire. Les approches retenues sont interculturelle et communicative pour la plupart des activités, avec un contenu riche qui reflète des aspects de la société ivoirienne et de la sous-région. Les thèmes choisis sont en accord avec l'âge et les préoccupations des élèves et les textes qui constituent le corpus des leçons sont parfois, des documents provenant de la littérature hispanique et africaine. Les activités proposées sont très diversifiées mais il manque les documents sonores accompagnateurs (CD ou cassette) pour des activités d'écoute et de compréhension de l'oral.

Les manuels *Horizontes* insistent sur l'importance des accords régionaux en Amérique tels que le Marché du Cône Sud (MERCOSUR), le Traité de Libre Commerce de l'Amérique du Nord (TLC), le Pacte Andin, la zone de Libre Commerce des Amériques (ALCA) etc. Ces manuels présentent aussi ceux de l'Afrique : l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA) devenue l'Unité Africaine (UA).

La réflexion a montré que le manuel de la collection Horizontes renseigne l'apprenant sur la culture hispanique et nous pourrions ajouter qu'il lui fournit de nombreuses informations sur sa propre culture c'est-à-dire l'ensemble de la culture africaine. A la différence des manuels français, le manuel *Horizontes* possède en ses différents chapitres une place importante accordée à l'Afrique à travers des représentations géographique, historique, littéraire, socioculturelle et économique. Le manuel en Côte d'Ivoire a encore son hégémonie dans l'enseignement et surtout dans l'enseignement des langues vivantes. Nous souhaitons que des lois de l'éducation prescrivent la durée de vie d'un manuel dans le cursus scolaire.



L'analyse des manuels *Horizontes* montrent la volonté des auteurs à former un futur citoyen indépendant capable de se diriger seul dans le monde. La nécessité et l'utilité de l'étude des langues vivantes sont remises en cause mais il ne faudrait pas se limiter au court terme. Cependant une réédition avec une correction des manuels *Horizontes* serait souhaitée pour atteindre les objectifs à eux assignés.

L'étude nous a appris que non seulement l'enseignement/apprentissage de la langue et de sa culture doit conduire les apprenants vers l'acquisition d'une compétence interculturelle mais aussi la compétence de communication demeure un objectif prioritaire de l'apprentissage des langues étrangères. L'acquisition de ces deux compétences, indissociablement liées, devrait permettre de maîtriser des savoirs et des savoirs êtres propres à établir une communication efficace. On peut y ajouter que la langue est indissociable de la culture, car elles sont « les deux facettes d'une même médaille », comme disait E. Benveniste. L'objectif essentiel est l'accès à la culture étrangère à l'aide de la compréhension de documents authentiques, de la communication car la participation active de l'élève est primordiale.

Les langues vivantes contribuent à améliorer la formation générale même si, plus tard, l'apprenant n'est pas amené à les utiliser dans sa vie professionnelle. La langue espagnole doit contribuer, comme tous les autres enseignements, à la formation de la personnalité. En effet, faire commenter des documents authentiques et de qualité, parmi lesquels les textes conservent une place privilégiée, c'est améliorer les compétences linguistiques, diversifier les connaissances culturelles, développer la sensibilité, les aptitudes à l'analyse, à la synthèse et à l'expression d'un jugement personnel, c'est communiquer le goût de l'effort et de la rigueur, le sens des responsabilités grâce à une autonomie plus grande ; l'esprit de tolérance par l'ouverture à d'autres mondes.

Découvrir d'autres peuples et d'autres coutumes exige une ouverture d'esprit, de la curiosité, de la tolérance. Des précautions sont également nécessaires car une certaine idéologie ou une certaine sensibilité sous-tendent les choix des concepteurs de manuels et des enseignants. L'histoire revêt différents visages en fonction de celui qui la transmet. Les manuels scolaires de langues véhiculent des mythes, des stéréotypes et des images partisans parce qu'ils sont des manuels destinés enseigner la culture et la langue d'un pays.

Dans l'ensemble des manuels de notre corpus nous avons pu recenser une grande diversité de documents en relation avec l'abondance et la richesse des thèmes abordés. Ces documents écrits, oraux et l'iconographie sont de natures différentes : des articles de journaux ou de revues,

des cartes, tableaux de maîtres, graphiques, enquêtes, sondages, des interviews écrites ou orales, des poèmes et des chansons, des extraits de romans ou d'ouvrages d'information (essais économiques et historiques), des documentaires ou des nouvelles de la radio ou de la télévision, des photographies de reportage ou de témoignage, des extraits de films ou de théâtre, des bandes dessinées et des publicités. L'américanisation des modèles se poursuit et s'accroît avec Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa, Pablo Neruda, etc.

Dans les manuels publiés à partir de 1969, plus de la moitié des supports didactiques des manuels sont des extraits de romans. Il s'agit notamment d'extraits de romans de l'après guerre civile pour l'Espagne (vainqueurs et vaincus, émigrations,...), et du XX<sup>ème</sup> siècle pour l'Amérique hispanique (la question indienne, les dictatures,...).

Les écrivains contemporains et la presse en hausse sensible bénéficient de la réduction des textes classiques. Les concepteurs de manuels privilégient les articles qui analysent un phénomène ou un problème de société et les signatures prestigieuses de journalistes, d'essayistes qui sont aussi des romanciers à succès. Ils délaissent les faits divers vite périmés parce que le manuel scolaire fonctionne sur une durée d'utilisation de quatre à six ans. Grâce aux articles de journaux et de revues nous pouvons déceler la volonté de coller à l'actualité, de témoigner d'une évolution des modes de vies, de mettre en lumière les inquiétudes et les centres d'intérêt du monde hispanique et, dans une moindre mesure, hispano-américain.

Nous trouvons des supports en relation avec la géographie physique qui montrent les spécificités et le côté exotique, sans négliger la présentation géopolitique (les autonomies, les nations). Après le décor, les acteurs apparaissent à travers la géographie humaine avec l'étude des peuples et aussi des problèmes des minorités raciales : les gitans et les émigrés pour l'Espagne, les noirs, les indiens, les métis pour l'Amérique latine. En raison de l'étendue des aires culturelles nous remarquons rapidement la distorsion entre les pays ou les régions excessivement représentées et les pays « oubliés ».

Les activités économiques sont également développées : l'agriculture en parallèle avec le rapport de l'homme à la terre et le déterminisme, l'industrie, le commerce et les manuels accordent une place particulière au tourisme. Les coutumes, les problèmes de société, les comportements de jeunes générations sont les axes privilégiés en relation avec la problématique sociale désormais dominante. Les méthodes, les supports, les outils se multiplient pour l'apprentissage des langues vivantes mais cette concurrence ne menace pas directement le manuel scolaire. Le prix peu élevé, le contenu riche et varié, la souplesse d'utilisation et de réutilisation plaident en sa faveur.

Dans l'élaboration des manuels, les contenus sont présentés de manière sommaire. Les auteurs, devant respecter une déontologie, sont obligés de choisir et ordonner le matériel présenté aux élèves selon des critères d'utilité et de pertinence. Les images et les textes proposés sont pris pour des modèles qui résument le savoir et en même temps l'ancrent dans la réalité. Nous retiendrons que le manuel scolaire d'espagnol est déterminé historiquement et géographiquement car il est le miroir de la société qui le produit, le diffuse et l'utilise.

Quelle image l'école transmet-elle aux élèves sur leur propre pays et leur propre nation ? Quel type de relation est-il encouragé de développer dans les rapports avec les Autres ? Quelles sont les valeurs promues par le système d'enseignement ? Quel est le type d'identité nationale privilégié ? Ces questions sont des pistes de réflexion que nous ouvrons pour la survie de la recherche.

## Bibliographie

## CORPUS

### MANUELS FRANÇAIS

MERCIER Albert. 1979. *Pueblo uno. Première année d'espagnol*. Classe de 4ème. À l'usage des collèges et des lycées. Paris : Colin, 180 p. (première édition).

MERCIER Albert. 1980. *Pueblo dos. Deuxième année d'espagnol*. Classe de 3ème. À l'usage des collèges et des lycées. Paris : Colin, 191 p. (neuvième édition).

BASTERRA Robert, BEAUVAL Colette, GIMIÉ Philippe, GOURDON Gérard, KOURIMNOLLET Sylvie. 1988. *Caminos del idioma. 2ème année d'espagnol*. (R. BASTERRA Dir.). Paris : Didier, 207 p.

DUVIOLS Jean-Paul. 1977. *Sol y sombra. Classe de 2de*. Paris : Bordas, 224 p.

BALIAN Monique, CAZAUX Élisabeth, DELGADO GIRÓN Manuel, DUVIOLS Jean-Paul. 1988. *Cambios. Classe de 1ère*. Paris : Bordas, 255 p. (première édition).

BALIAN Monique, CAZAUX Élisabeth, DUVIOLS Jean-Paul. 1989. *Cambios. Classes terminales*. Paris : Bordas, 1989, 271 p. (première édition).

### MANUELS HORIZONTES

*Horizontes quatrième*, Editions Classiques d'Expression Française / Nouvelles Editions Ivoiriennes, 1998, 112 pages.

*Horizontes troisième*, Editions Classiques d'Expression Française / Nouvelles Editions Ivoiriennes, 1999, 128 pages.

*Horizontes seconde*, Editions Classiques d'Expression Française / Nouvelles Editions Ivoiriennes, 2000, 144 pages.

*Horizontes premières*, Editions Classiques d'Expression Française / Nouvelles Editions Ivoiriennes, 2001, 191 pages.

*Horizontes terminales*, Editions Classiques d'Expression Française / Nouvelles Editions Ivoiriennes, 2002, 191 pages.

## Ouvrages imprimés

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, (2004), *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, PORCHER Louis, (1996), *Education et communication interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 192 p.

ABDOU Moumoni, (1964/1998), *L'éducation en Afrique*, Dakar, Présence africaine.

ABRIC Jean-Claude, (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, P.U.F.

ADU Boahen Albert, (1989), *Histoire générale de l'Afrique*, sous la dir. de Comité scientifique international pour la rédaction d'une histoire générale de l'Afrique (Unesco), vol. VII : *l'Afrique sous la domination coloniale 1880-1935*, Présence africaine, Edicef, Unesco, Paris/

ALLARD Michel, LANDRY Anik, (2006), « Le manuel d'histoire, reflet des programmes ? Un cas d'exception. L'œuvre du professeur André Lefebvre », dans LEBRUN Monique (dir.), *Le manuel scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 61-78.

AMONDJI Marcel, (1986), *Côte-d'Ivoire : Le PDCI et la vie politique de 1945 à 1985*, Paris, Éditions L'Harmattan, 205 p.

AMOSSY Ruth, (1991), *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Paris, édit. Nathan Université, coll. Le texte.

AMOSSY Ruth, HERCHBERG-PIERROT Anne, (1997), *Stéréotypes et clichés, langue discours société*, Paris, Nathan.

ANNIE Molinié-Bertrand, (1985), *Au Siècle d'or, l'Espagne et ses hommes : la population du royaume de Castille au XVIe siècle*, Economica.

AYMES Jean-René, (2003), *L'Espagne contre Napoléon. La guerre d'indépendance espagnole 1808-1814*, Paris, Nouveau Monde éditions, fondation Napoléon.

BARDIN Laurence, (1980), *L'analyse du contenu*, Paris, PUF, Le Psychologue.

BEACCO Jean-Claude, (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette Livre/Français Langue Étrangère, 192 p.

BEAUD Michel., (1999), *L'art de la thèse, comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*, Paris, Editions La découverte.

BELLINGER Gerhard J., (2000), *Encyclopédie des religions* (préface de Pierre Chaunu), Librairie générale française, Paris, coll. « Le Livre de poche », 804 p.

BIANCHINI Pascal, (2004), *École et politique en Afrique noire : sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Paris, Éditions Karthala, 286 p.

BIANQUIS, Jean, (1924), *Le prophète Harris ou dix ans d'histoire religieuse à la Côte d'Ivoire. (1914-1924)*. Paris, Sté Missions Evangéliques, 209 p.

BOYER Henri, (2004), *De l'autre côté du discours. Recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*, Paris, L'Harmattan,.

CANGAH, G., EKANZA, Simon-Pierre, (1978), *La Côte d'Ivoire par les textes. De l'aube de la colonisation à nos jours*. Abidjan, NEA, 237 p.

CHARAUDEAU Patrick, (1995), *Regards croisés. Perceptions interculturelles France-Mexique*, Paris, Didier.

CHEVALIER F., (1993), *L'Amérique latine, de l'indépendance à nos jours*, Paris, PUF,

CHOPPIN Alain, (1992), *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette,

DABÈNE Louise, (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette supérieur.

DABENE Olivier, (2003), *L'Amérique latine à l'époque contemporaine*, Paris, Armand Colin,

DALUZ Jean-Pascal et CHILESHE John D., (1996), *La Zambie contemporaine*, Karthala, Paris, 382 p.

DESALMAND Paul,

- ✓ (2005), *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire : de la Conférence de Brazzaville à 1984*, Abidjan, Les Éditions du CERAP, (2<sup>e</sup> édition) Tome II, 590 p.
- ✓ (2008), *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire : des origines à la Conférence de Brazzaville*, Abidjan, Les Éditions du CERAP, (2<sup>e</sup> édition) Tome I, 457 p.

ECO Umberto, (1982), “Cómo se hace una tesis” (Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura versión castellana de BARANDA Lucía y IBÁÑEZ, Clavería Alberto, Gedisa Tercera edición Buenos Aires, 267 p.

FOFANA Lémassou, (2007), *Côte d'Ivoire : Islam et sociétés/Contribution des musulmans à l'édification de la nation ivoirienne*, Abidjan, Les Éditions du CERAP, 154 p.

FREUD Sigmund, (1988), *Introduction à la psychanalyse, 1916*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.

GALISSON Robert, (1980), *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : Clé International, 160 p.

GBAGBO Laurent, (1978), *Réflexions sur la Conférence de Brazzaville*, Yaoundé, Editions CLE.

GROOTAERT Christian, (1996), *Réformes économiques et analyse de la pauvreté : l'expérience de la Côte d'Ivoire*, Paris, Éditions L'Harmattan, 240 p.

GUEREÑA Jean-Louis, OSSENBACH Gabriel, POZO María del Mar del (Directores), (2005), *Manuales escolares en España, Portugal y América latina (siglos XIX y XX)*, Manes, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 501p.

GUEREÑA Jean-Louis, RUIZ BERRIO, J. y TIANA FERRER, Alejandro (eds.), (1994), *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid, CIDE-MEC.

GUTIÉRREZ, José Ismael, (2007), *Perspectivas sobre el modernismo hispanoamericano*, Madrid Pliegos.

LADMIRAL Jean René et LIPIANSKY Edmond Marc, (1989), *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin, 320 p.

LAVALLE B., (1993), *L'Amérique espagnole, de Colomb à Bolivar*, Paris, Belin.

LEBRUN Monique (dir.),

✓ (2006), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

✓ (2007), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec : Presses de l'Université du Québec.



LECLERC Jacques, (1992), *Langue et société*, Laval, Mondial Éditeur, coll. "Synthèse", 708 p.

LEON Antoine, (1991), *Colonisation, enseignement et éducation*, Paris, L'Harmattan.

LEONARD Éric, VIMARD Patrice, (2005), *Crises et recompositions d'une agriculture pionnière en Côte d'Ivoire*, Paris, Éditions Karthala, 368 p.

LEVAGE Patrick, (2007), *Géopolitique du catholicisme*, Paris, éditions Ellipses.

LIPIANSKY Edmond Marc,

- ✓ (1979), *L'âme française ou le National – Libéralisme*, Paris, Editions Anthropos.
- ✓ (1980), « L'identité nationale comme représentation », dans *Une idée fausse est un fait vrai*, Paris : Editions Odile Jacob.
- ✓ (1991), *L'identité française. Représentations, mythes, idéologies*, La Garenne-Colombes, Editions de l'Espace européen.

MAROUF Nadir, CARPENTIER Claude, (1997), *Langue, école, identités*, Paris L'Harmattan

MARTEL Frédéric, (2006), *De la culture en Amérique*, Paris, Gallimard, 497 p.

MARTINEZ Pierre, (1996), *La didactique des langues étrangères*, Paris, P.U. F., coll. Que sais-je ?,

MILIARET Gaston, VIAL Jean, (1981), *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris : P.U.F.

MINISTERE DU PLAN, (1976), *L'éducation traditionnelle en Côte d'Ivoire*, Abidjan, Ronéo, p.85.

MIRAN Marie (2006), *Islam, histoire et modernité en Côte d'Ivoire*, Paris, Éditions Karthala, 546 p.

MOINGT Joseph sj, (2010) *Croire quand même, libres entretiens sur le présent et le futur du catholicisme*, Temps présent, 250 p.

MOLINER Pascal,

- ✓ (1996), *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

- ✓ (2001), *La dynamique des représentations sociales, pourquoi et comment les représentations se forment-elles ?*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

MONTAGNON Pierre, *La France coloniale, tome 2*, Pygmalion-Gérard Watelet, 1990.

N'DA Pierre, (2006), *Méthodologie de la recherche de la problématique à la discussion des résultats, comment réaliser un mémoire, une thèse d'un bout à l'autre*, 3<sup>ème</sup> édition revue et complétée collection pédagogique EDUCI.

NOUGIER Jacques, (2006), *Carnet d'Afriques*, Paris Ed. L'Harmattan, 160 p.

PORCHER Louis, (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette, 127p.

PREMARRE Alfred-Louis de,

- ✓ (2005), *Aux origines du Coran*, Téraèdre, 144 p.
- ✓ *Les fondations de l'islam, entre écriture et histoire*, Paris,

PROST A., (1968), *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 524p.

PROTEAU Laurence,

- ✓ (1996), *Ecole et société en Côte d'Ivoire, les enjeux des luttes scolaires*, Paris, Editions Karthala,
- ✓ (2002), *Passions scolaires en Côte d'Ivoire. Ecole, Etat et société*, Paris, Karthala, 385p.

PUREN Christian,

- ✓ (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE international, coll. " Didactique des Langues Étrangères ", 448 p.
- ✓ (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*, CRÉDIF-Didier, coll. « Essais », Paris, 206 p.

REMI-GIRAUD (S.), « Introduction », dans REMI-GIRAUD (S.), RETAT, Pierre, (2002), *Les mots de la nation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, Seuil, 522 p.

RETAP Pierre (dir.), *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse : Privat, 342p.

SINGARAVELOU Pierre (Professer l'empire), (2011) *Les « sciences coloniales » en France sous l'III<sup>e</sup> République*, Publications de laSorbonneParis, 395 p.

SIRIEX Paul-Henri, *Houphouët-Boigny ou la sagesse africaine*, Nea, 1986

SOSOO Léonnard,

- ✓ (1983), *L'enseignement en Côte d'Ivoire depuis les origines jusqu'en 1954*, Abidjan, Les presses des Editions Cédit, 82 p.
- ✓ (1986), *L'enseignement en Côte d'Ivoire de 1954 à 1984*, Tome II, Belgique, Société Gédit, 304 p.

STAMM Anne, (1995), *Les religions africaines*, Presses universitaires de France, coll. Que Sais-Je ?, 127 p.

TAPINOS P., HUGON P., VIMARD P., (2002), *La Côte-d'Ivoire à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, Défis démographiques et développement durable*, Paris, Karthala, 486 p.

TOURE Saliou (dir.), (1996), *L'ivoirité ou l'esprit du nouveau contrat social du Président Henri Konan Bédié*, Abidjan, Presses universitaires de Côte d'Ivoire, 179 p

TURCOTTE Denis,

- ✓ « Analyse comparée de la planification linguistique en Côte d'Ivoire et à Madagascar », dans *L'État et la planification linguistique*, tome II, Québec, Éditeur officiel du Québec, pp. 141-162.
- ✓ *La politique linguistique en Afrique francophone*, Québec, Presses de l'Université Laval, CIRB, 1981, 219 p.

VIDAL José Antonio Vallejo, (1997), *La verdad sobre Sendero Luminoso*. Lima, Pérou, 493 p.

VILAR Pierre, (1990), *La guerre d'Espagne (1936-1939)*, Paris, Presses Universitaires de France 2<sup>e</sup> édition 123 p.

WALKER, F.D. (1931), *Harris, le Prophète noir : instrument d'un puissant réveil en Côte d'Ivoire*. Privas : Pasteur Delattre, 187 p.

WOMACK J., (1976), *Emiliano Zapata et la révolution mexicaine*, trad. ILLOUZ F., Paris.

WONDJI, C. (1977), *Le prophète Harris ; le Christ noir des lagunes*. Dakar /Abidjan NEA /Afrique Biblio Club, 96 p.

YACONO Xavier, (1991), *Les étapes de la décolonisation française*, Presses universitaires de France.

ZARATE Geneviève,

✓ (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 159 p.

✓ (1993), *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Crédif-Hatier, 128p.

ZAVALA S., (1963), *Aperçus sur l'histoire du Mexique*, Société des langues néo-latines, Paris,

## Rapports imprimés

CHOPPIN Alain, PINHEDE B., *Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours, bilan des études et recherches*, Paris, INRP, 1995, 155 p.

CORTÉS Moreno M., "Interferencia fónica, gramatical y sociocultural en español / LE: el caso de dos informantes taiwanesas". *Glosas Didácticas, revista electrónica internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la literatura*, n°7 "El acento en inglés y en español: actividades de corrección fonética", Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI, Publicaciones de la Universitat de Barcelona, 2001.

COTE D'IVOIRE INSTITUT NATIONAL DE STATISTIQUE (INS), Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 1998 (RGPH), Vol V : Situation démographique nationale, tome 2 : synthèses des principaux résultats, Abidjan, 160 p.

DIRECTION DE LA PEDAGOGIE ET DE LA FORMATION CONTINUE, Les objectifs de l'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire, document non publié (document d'archive).

DIRECTION GENERALE DE L'ÉCONOMIE / MINISTERE DE L'ÉCONOMIE ET DES FINANCES DE LA REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE, La Côte d'Ivoire en chiffres, dialogue production, Abidjan, 2007.

Document-cadre de la refondation du système éducatif : bilan du système éducatif et orientations stratégiques à moyen terme, 2001-2005, 43 p. document non publié (document d'archive).

GAUTHIER François, LECLERC Jacques et MAURAS Jacques. Langues et constitutions, Montréal/Paris, Office de la langue française / Conseil international de la langue française, 1993, 131 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION DE BASE / Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue / Formation Par Compétences/ Domaine des Langues : l'espagnol en classe de quatrième.

REPUBLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE /MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION DE BASE, Innovations réussies dans le système éducatif ivoirien, juin 1999, 63 p.

REPUBLIQUE DE CÔTE-D'IVOIRE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION DE BASE, Plan National de Développement du secteur éducation/formation (PNDEF), 1998-2010, Table ronde des bailleurs de fonds, vol. I, Présentation du Pndef, 1997, 109 p.

REPUBLIQUE DE CÔTE-D'IVOIRE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION DE BASE, Plan national de développement du secteur éducation/formation (PNDEF), 1998-2010, vol. II, Projet, 1997, 96 p.

REPUBLIQUE DE CÔTE-D'IVOIRE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION DE BASE, Présentation du secteur privé de l'éducation en Côte-d'Ivoire, colloque régional sur le développement du secteur privé de l'éducation, Abidjan, nov.-déc., 1999, 17 p.

UNESCO, Stéréotypes culturels et apprentissage des langues, Paris, Commission française pour l'Unesco, 1995.

YAO Amenan Thérèse Doumouya,

- ✓ *El asesoramiento: ¿qué impacto para un rendimiento escolar eficiente?*, Premier congrès International, Lettres et société hispanistes en terre francophone d'Afrique, Abidjan, avril 2010, document non publié.
- ✓ *El sistema educativo marfileño*, document non publié.
- ✓ *España de siempre, Nuevos métodos de enseñanza de español como lengua extranjera*, document non publié.

## Travaux universitaires

ASSAMOI Georgette Odi, *L'enseignement de l'anglais en Côte d'Ivoire de 1946 à 1977*, Thèse d'Etat, Paris III, Ronéo, 1978.

DOUMBIA Issiaka, *Les manuels d'anglais dans le système scolaire : évolutions et perspectives*, Université Michel de Montaigne, Bordeaux 3, Bordeaux, 2003.

KOFFI Konan Hervé,

- ✓ (2004), *La politique de diffusion de l'espagnol en Côte d'Ivoire de 1960 à 2003*, Mémoire de Maîtrise, Université de Cocody-Abidjan.
- ✓ (2009), *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como lengua extranjera*, Granada, Universidad de Granada.

KONÉ Seydou, (2005), *La enseñanza de la lengua española a hablantes de diversas lenguas autóctonas: problema y dificultades que plantea*, Thèse doctorale, Universidad Complutense de Madrid.

LANOUE Eric, (2002), *Les politiques de l'école catholique en Afrique de l'Ouest : le cas de la Côte-d'Ivoire (1945-2000)*, Thèse de doctorat, Paris, EHESS, 698 p.

LEBRAS Jocelyne, (1999), *Les manuels d'espagnol et l'enseignement de la civilisation (1986-1995). Discours et savoirs scolaires dans le second cycle*, Université de Rennes II.

LENOIR Pascal. (2009) *De l'ellipse méthodologique à la perspective actionnelle : la didactique scolaire de l'espagnol entre tradition et innovation (1970-2007)*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, sous la direction de Christian Puren. Université Jean Monnet de Saint-Étienne, 424 p. novembre 2009.

En ligne sur le site de l'APLV : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article3252>

RODRIGUES Denis, (1989), *L'enseignement de la civilisation hispanique en France – discours et idéologie des manuels à l'usage du second cycle*. Thèse de doctorat « nouveau

régime » sous la direction de Jean-François Botrel, Université de Haute Bretagne, Rennes, Tome I.

YAO N'guetta, (1987), Discours et idéologie des manuels scolaires en Espagne : du franquisme à la démocratie. Thèse pour le doctorat de 3<sup>è</sup> cycles sous la direction de Jean-François Botrel, Université de Haute Bretagne, Rennes, Tome I et II.

## Articles de périodiques imprimés

AUGER Nathalie, « Manuels et stéréotypes », *F.D.M.*, n°326, avril-mars 2003.

BERT Claudie, « Les Stéréotypes », in *Sciences humaines*, n° 139, juin 2003

BOYER Henri, « De la compétence ethnosocioculturelle », in *Le Français dans le Monde* n°272, Paris, Hachette, 1995.

BRAECKMAN Colette, « Aux sources de la crise ivoirienne », in *Manière de voir* n° 79, février-mars 2005.

BRESSON François, Acquisition et apprentissage des langues vivantes in *Langue française*. Vol.8 n°1. Apprentissage du français langue étrangère pp. 24-30.  
url : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_00238368\\_1970\\_num\\_8\\_1\\_5526](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1970_num_8_1_5526) Consulté le 28 janvier 2013

CARITEY CHR. (1993). « Manuels scolaires et mémoire historique au Québec. Questions de méthodes » in *Histoire de l'éducation*, n° 58, mai, Paris, p.137-164.

CARRERA Francisco (1985), "El español en África Negra", *Mundo Negro revista misional*, N°279, Septiembre 1985.

CHOPPIN Alain,

- ✓ « Manuels scolaires, Etats et sociétés, XIX<sup>è</sup>me siècle-XX<sup>è</sup>me siècle », in Numéro spécial de *Histoire de l'éducation*, Paris, mai 1993, n°58.
- ✓ « L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française » in *Histoire de l'éducation*, n° 58, mai 1993, Paris, p.165-185.
- ✓ « Manuel scolaire » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et formation*, Nathan, Paris 1994, pp.642-645.

- ✓ “Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia”. *Historia de la Educación*, n°19, 2000, pp.13-37.
- ✓ *La rencontre du numérique et du manuel* Ponencia présentée en el Seminario *Numérique et manuels scolaires et universitaires*, Fontevraud, Francia  
<http://www.educnet.education.fr/dossier/manuel/default.htm>, visité le 11 Aout 2007

COMITE NATIONAL DU SUIVI ET DE LA SYNTHÈSE/ Etats Généraux de l'éducation Nationale et de la Recherche Scientifique. Introduction, avril-sept 1985.

COSTE Daniel Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970 in *Langue française*. Vol. 8 n°1. Apprentissage du français langue étrangère. pp. 7-23.  
url :[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_00238368\\_1970\\_num\\_8\\_1\\_5525](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1970_num_8_1_5525) Consulté le 28 janvier 2013

DERIVE Jean et Marie-Josée. « Francophonie et pratique linguistique en Côte d'Ivoire » dans *Politique africaine*, n°23, Paris, Karthala, septembre 1986, p. 42-56.

“El exportador, n°7, Février 1998” in *El español como recurso económico*, p. 7.

FREMEAUX Jacques. LEMESLE, Raymond-Martin. - *La conférence de Brazzaville de 1944 : contexte et repères. Cinquantenaire des prémices de la décolonisation, Cahiers d'études africaines*, 1996, vol. 36, n° 143, pp. 532-533

GARNIER François. Du bon usage de l'image fixe. In: *Communication et langages*. N°4, 1969, pp.35-42. url :[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan\\_0336-1500\\_1969\\_num\\_4\\_1\\_3764](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1969_num_4_1_3764) Consulté le 11 mai 2013

GÓMEZ Rodríguez de Castro Federico. Le programme MANES : les manuels scolaires dans l'Espagne contemporaine (1808-1990). In: *Histoire de l'éducation*, N. 78, 1998. L'enseignement en Espagne. XVIe-XXe siècles. pp. 258-263.  
url :[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hedu\\_02216280\\_1998\\_num\\_78\\_1\\_2994](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hedu_02216280_1998_num_78_1_2994) Consulté le 24 novembre 2013

GUEREÑA, Jean-Louis,

- ✓ “La construction des disciplines dans l'enseignement secondaire en Espagne au XIXe siècle”. *Histoire de l'Éducation*, n° 78, (mai, 1998), pp. 57-87.



- ✓ *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains, Histoire de l'éducation* [En ligne], 118 | 2008, mis en ligne le 16 octobre 2008, consulté le 30 octobre 2012. URL : <http://histoire-education.revues.org/533>

HISPANIA, *Revista de los Profesores de Español de Costa de Marfil*, n°001, febrero de 1990

LANOUE Eric,

- ✓ « L'école à l'épreuve de la guerre », *Politique Africaine*, n°92, Décembre 2003.
- ✓ « Le temps des missionnaires n'est plus ! Le devenir postcolonial de l'enseignement catholique en Côte-d'Ivoire (1958-2000) », *Cahiers d'Etudes Africaines*, XLIII (1-2), n°169-170, 2003 URL : [www.cairn.info/revue-cahiers-d-etudes-africaines-2003-1-page-99.htm](http://www.cairn.info/revue-cahiers-d-etudes-africaines-2003-1-page-99.htm).
- ✓ « École catholique et décolonisation ecclésiale. Socio-histoire d'une controverse sous la I<sup>re</sup> République de Côte d'Ivoire », *Archives de sciences sociales des religions* [En ligne], 128 | octobre - décembre 2004, mis en ligne le 19 septembre 2007, consulté le 01 septembre 2012. URL : <http://assr.revues.org/1898>.

MOLINA César Antonio, "El español entre 6.900 lenguas vivas", *Revista de Occidente*, n°311, Avril 2007.

OSSENBACH Gabriela, "La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del Proyecto Manes". *Historia de la Educación*, n° 19 (2000), pp.195-203.

PERSON, Y. "Islam et décolonisation en Côte d'Ivoire." *Revue française d'études politiques africaines*, n° 189-199, mai- juin, 1982, pp.14-30.

PIGEARD Alain, *La guerre d'Espagne et du Portugal 1807-1814*, (1<sup>re</sup> partie, 1807-1809), Tradition Magazine HS n°16, 2001.

PORCHER Louis, Interculturel : une multitude d'espèces, *F.D.M.*, n° 329, septembre-octobre 2003

PUELLES Benítez, M. y TIANA Ferrer, Alejandro. "Les manuels scolaires dans l'Espagne contemporaine". *Histoire de l'Éducation*, n°78 (mai, 1998), pp. 109-132.

PUELLES Benítez, M.: "Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento". *Historia de la Educación*, n° 19 (2000), pp. 5-11.

PUREN Christian,

- ✓ « Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : enjeux historiques » in *Les Langues modernes*, n°3, Paris, 1990.
- ✓ L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIXe siècle ou la naissance d'une didactique. In: *Langue française*. Vol. 82 N°1. Vers une didactique du français ? pp. 8-19.  
url [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_00238368\\_1989\\_num\\_82\\_1\\_6377](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1989_num_82_1_6377) Consulté le 28 janvier 2013

RODRIGUES Denis, «La enseñanza de la civilización hispánica en Francia. Discurso e ideología de los libros de texto de la enseñanza secundaria (1949-1985)». *Historia de la Educación*, n° 10 (1991), pp. 283-298.

SAINT-LU André. Bartolomé de las Casas et la traite des nègres. In: *Bulletin Hispanique*. Tome 94, N°1, 1992. pp. 37-43.

url :[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hispa\\_00074640\\_1992\\_num\\_94\\_1\\_4757](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hispa_00074640_1992_num_94_1_4757) Consulté le 26 décembre 2013

TCHAGBALE Zakari, « Langues nationales : les langues ivoiriennes à l'école, une réalité » dans *Fraternité Matin*, Abidjan, 10 Avril 2003.

TIANA Ferrer Alejandro, «La investigación histórica sobre los manuales escolares en España». *Clio and Asociados*. La Historia enseñada, n° 4 (1999), pp. 101-119.

## Articles de périodiques électroniques

ODOUNFA Alice, Le défi de l'éducation pour tous en Côte d'Ivoire, Unesco, 2003 [lire en ligne (page consultée le 30/04/2008)]

CHOPIN Alain,

- ✓ « Manuels scolaires, Etats et sociétés, XIXème siècle-XXème siècle », in N° spécial de *Histoire de l'éducation*, Paris, mai 1993, n°58.
- ✓ [« Le manuel scolaire, une fausse évidence historique », in \*Histoire de l'éducation\* \[En ligne\], 117 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2013, page consulté le 08/12/2010. URL : <http://histoire-education.revues.org/index565.html>](#)

CHOPIN Alain, PINHEDE B., *Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours, bilan des études et recherches*, Paris, INRP, 1995, 155 p.

DJANDUÉ, Bi Dronbe:

- ✓ (2010). De la vida del aula al aula de vida: vivir plenamente sus clases de lengua extranjera (LE). *Ier Congreso sobre el Compromiso Docente*. Granada: Universidad de Granada.
- ✓ (2012a). Pensar en la lengua de aprendizaje: ¿una utopía, una posibilidad o una realidad? *redELE*, 24. Disponible sur [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2012/2012\\_redELE\\_24\\_06Bi\\_Dromb%C3%A9%20DJANDUE.pdf?documentId=0901e72b81263b6d](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2012/2012_redELE_24_06Bi_Dromb%C3%A9%20DJANDUE.pdf?documentId=0901e72b81263b6d)
- ✓ (2012b). La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil. *redELE*, 24. Disponible sur [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2012/2012\\_redELE\\_24\\_07BiDromb%C3%A9DJANDUE.pdf?documentId=0901e72b8126d085](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2012/2012_redELE_24_07BiDromb%C3%A9DJANDUE.pdf?documentId=0901e72b8126d085)

DOUMBIA, Issiaka (2006). Côte d'Ivoire: Les manuels d'anglais dans le système scolaire. Evolutions et perspectives. Colloque international "*Le manuel scolaire d'ici de d'ailleurs, d'hier à demain*". Montréal. Consulté le 9 février 2010.

<http://www.unites.uqam.ca/grem/colloque/communications/12avril/33dombia.html>

FRANK Robert, 2000, « Qu'est-ce qu'un stéréotype ? », dans JEANNENEY Jean-Noël, *Cahiers d'études africaines*, Année 1996, Volume 36, Numéro 143, p. 532 – 533

GARNIER François. Du bon usage de l'image fixe. In: *Communication et langages*. N°4, 1969. pp.35-42.

url : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan\\_03361500\\_1969\\_num\\_4\\_1\\_3764](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_03361500_1969_num_4_1_3764) Consulté le 11 mai 2013

Instituto Cervantes (2005). Estado actual del español en Guinea Ecuatorial. *Anuario 2005*. Consulté le 10 octobre 2010.

[http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_05/bolekia/p04.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/bolekia/p04.htm)

Instituto Cervantes, (2006-07). El español en cifras. *Anuario 2006-2007*. Consulté le 10 octobre 2010. [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/cifras.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/cifras.pdf)

Instituto Cervantes (2010a). El español crece. *El español en el Mundo*. Consulté le 11 septembre 2010.

<http://internacional.universia.net/noticia.jsp?idNoticia=9736&title=ESPA%DIOL-CRECE&idSeccion=18>

Instituto Cervantes (2010b). El español en el mundo. *Anuario del Instituto Cervantes 2009*. Consulté le 10 octobre 2010. <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/anuario2009.pdf>

LANOUE Éric, « La société ivoirienne au fil de ses réformes scolaires : une politique d'éducation « intermédiaire » est-elle possible ? », *Autrepart*, 2004/3 n° 31, p. 93-108. DOI : 10.3917/autr.031.0093.

## Journaux

*Fraternité-Matin* n°14066 des 15et16-10-2011, pp.17-18-19.

*Ivoire-Dimanche* N° 452 du 07 octobre 1979

*Notre Voie*, n°2857, 13 -XII- 2007

## Sites web consultés (néant)

## Documents officiels

Arrêté du 6-VII-1911 (*Journal Officiel de Côte d'Ivoire*, 1911, p. 379).

Arrêté local du 30-XII-1897 (*J.O.R.C.I.*, 1898, pp. 2 - 3).

Arrêté n°23-Ministère de l'Education Nationale et de la Formation de Base du 26 avril 1996 portant réorganisation du BEPC modifié par l'arrêté n°36- Ministère de l'Education Nationale et de la Formation de Base / Direction des Examens et Concours du 05 juin 1998.

Arrêté n°4948, *J.O.R.C.I.*, 17- V- 1957, p. 408.

Décret n° 95-975 du 20 - XII-1995.

Décret du 10-IX-1971, *J.O.R.C.I.*, 1971, p.1490.

Décret du 15-IV-1961, *J.O.R.C.I.*, 1961, pp. 635 - 637

Décret du 23/ 5/ 1975, *J.O.R.C.I.*, 1975, p. 1978.

Décret n°2007-450, 29-III-2007, portant nomination du Premier Ministre, *J.O.R.C.I.* n°21, Abidjan, 24-V-2007, p.322.

Décret n°2007-456 du 7 Avril portant nomination des membres du gouvernement du Premier Ministre Guillaume Soro Kigbafori.

Décret n°2007-456, 7-IV-2007 portant nomination des membres du gouvernement, *J.O.R.C.I.* n°21, Abidjan, Jeudi 24 mai 2007, pp. 322-323.

Décret n°64-40 du 09 janvier 1964 portant création de l'ENS, *J.O.R.C.I.* n°05, 23- I- 1964, p. 1203.

*J.O.R.C.I.*, n°20, 28 – IV- 1966.

*J.O.R.C.I.*, n°29, 8 - IX- 1977.

*J.O.R.C.I.*, p. 809-810.

Loi n° 59-1 du 26 mars 1959 portant Constitution de la République de Côte d'Ivoire

Loi n° 95-696 du 7 septembre 1995, *J.O.R.C.I.*, numéro 50, 30-XI-1995, pp. 1001-1006.

Loi n°2000-513, 1-VIII-2000, portante constitution de la République de Côte d'Ivoire, *J.O.R.C.I.*, n°30, Jeudi 30 Août 2000, pp. 529-538.

Loi n°50 du 21- XI-1977, numéro spécial du *J.O. R.C.I.*, p. 2262.

Loi n°59-1 du 26-III- 1959 portant Constitution de la République de Côte d'Ivoire

Loi n°91-1033 du 31 décembre 1991 portant régime juridique de la presse, *J.O. R.C.I.*, n° 2 du 9 janvier 1992.

N°50 du 21-XI -1977, numéro spécial *J.O.R.C.I.*, pp. 2261-2272.

## Dictionnaires et encyclopédie

BORREMANS Raymond, *Le grand dictionnaire encyclopédique de la Côte d'Ivoire*, Abidjan, Nouvelles éditions africaines, vol. 6, 1986-2004, 2112 p.

ROUGERIE Gabriel, *L'Encyclopédie générale de la Côte d'Ivoire : le milieu et l'histoire*, Abidjan-Paris, Nouvelles éditions africaines, 1978.

## Illustrations



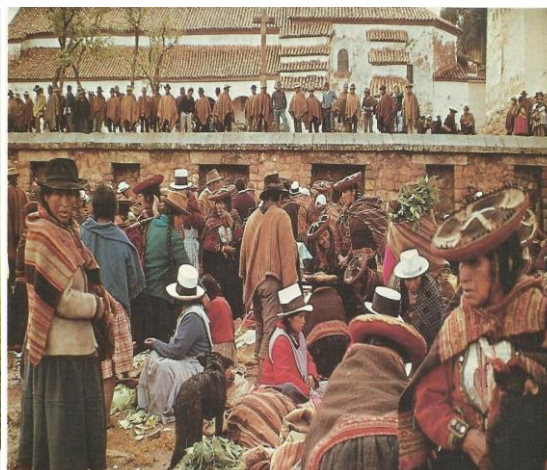
Jean Dieuzade, Maternidad gitana (Granada, Sacromonte, 1951) in *Cambios premières*, p.115.



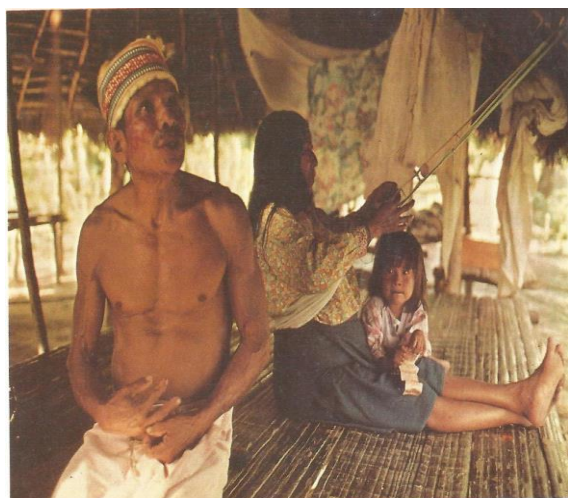
Gitanos del Sacramonte, Granada, 1924, Coleccion de Jean-Paul Duviolsi n *Cambios premières*, p.118.



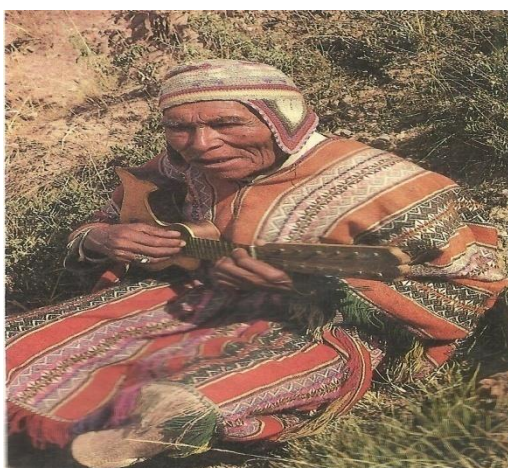
Juan Antonio Fernandez, Campos solitarios de Castilla in *Cambios terminales*, p. 16.



Francisco Hidalgo, Indios quechuas en Chincheros (Perù) in *Cambios premières*, p.181.



Francisco Hidalgo, Indios Jibaros (Loreto, Perù) in *Cambios premières*, p.157.



Gianni Dagli Orti, Indios quechuas en Chincheros (Perù) in *Cambios premières*, p.181.



Vautier-Decool, Mercado en San Salvador in *Sol y sombra seconde*, p.146.



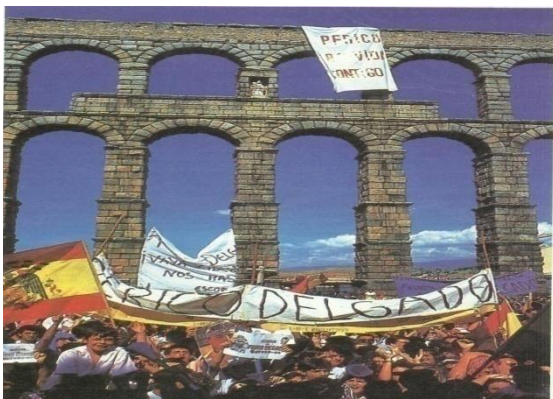
Paul Almas, Mercado de Palin (Guatemala) in *Sol y sombra seconde*, p.144.



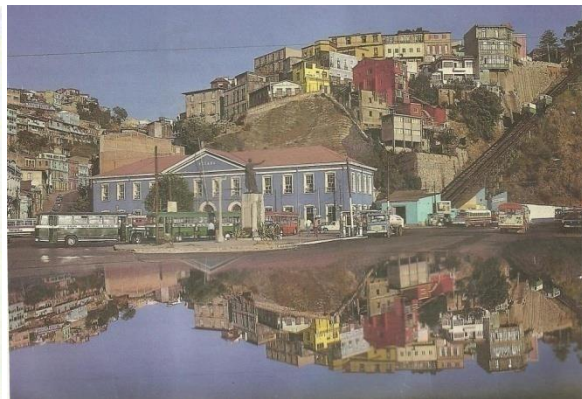
Manley, "Las cataratas del Iguazu" in *Cambios terminales*, p. 145.



Sergio-Larrain-Magnum, «Sans titre» in *Sol y sombra*, p.208.



Agencia EFE, "Festejos en la plaza del Azoguejo (Segovia)" in *Cambios terminales*, p. 9.



Francisco Hidalgo, "El puerto de Valparaiso" in *Cambios premières*, p.165.





Gianni Dagli Orti, “Plaza de Armas (La Paz)” in *Cambios premières*, p. 165.



Francisco Hidalgo, “Catedral de Trujillo (Perú)” in *Cambios premières*, p. 193



Francisco Hidalgo, “Palacio arzobispal” in *Cambios premières*, p. 193.



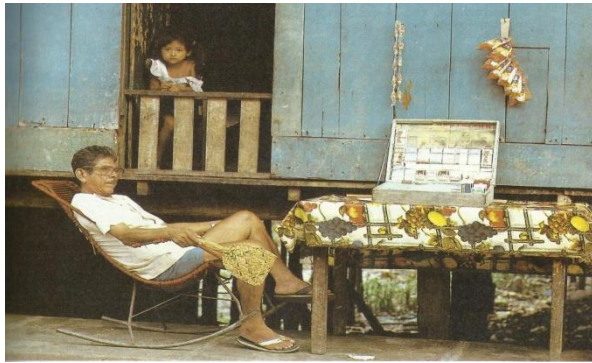
Vautier-Decool, “Peregrinacion al santuario de la Virgen de Guadalupe”, archives de Photeb in *Sol y sombra seconde*, p.141.



Michel Dieuzaide, M. del Castillo, Nos Andalousies, Ed. Berger-Levrault, Cambio 16, “Cruzando el rio, Romeria del Roció” in *Caminos del idioma*, p.140.



Jean-Paul Duviols, “Vendedora de papel amate, Taxco (Mexico)” in *Cambios terminales*, p.172.



Mireille Vautier, "Vendedor de cigarillos en Iquitos (Perù)" in *Cambios terminales*, p.169.



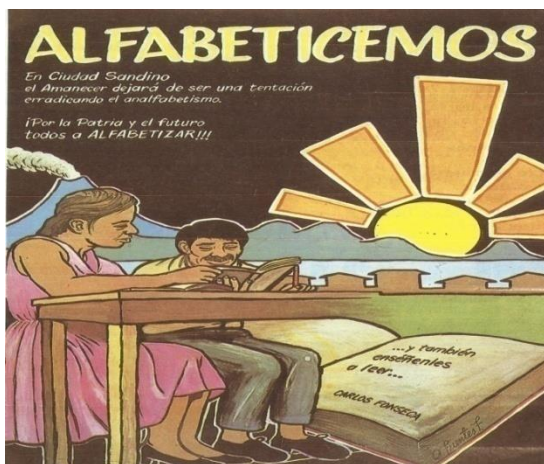
José- María Ponce, "Cambio16" in *Cambios terminales*, pp.112-113.



Paul Almsy, "Chobolas y edificios modernos en México" in *Sol y sombra seconde*, p.139.



Ministerio de Cultura Madrid/ Instituto de la Mujer, "Elige bien tu futuro" in *Cambios terminales*, p. 133.



Jeanbor Photeb by Ministerio de Educacion, Managua, Nicaragua in *Cambios terminales*, p. 212.



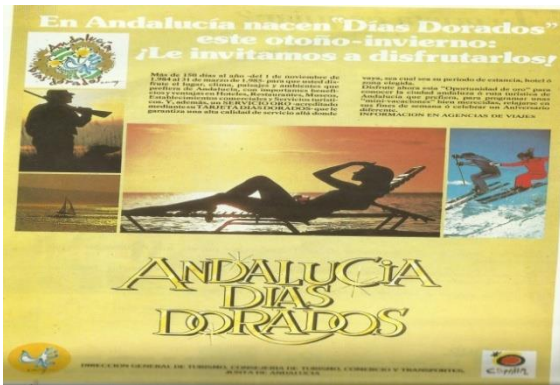
Ministerio del Interior/Dirección general de Tráfico, Madrid, "los fines de semana son para dar golpe" in *Cambios terminales*, p. 87.



Diari de Barcelona, "Fes-te a la mar amb" in *Cambios terminales*, p. 77.



Cid Publicidad, s.a. / Gibraltar Government Tourist Office, "Gibraltar tiene mucho que ver" in *Caminos de idioma*, p.74.



Tandem D D B Needham/ Secretaría General de Turismo (España), "Andalucía días dorados" in *Caminos de idioma*, p.88.



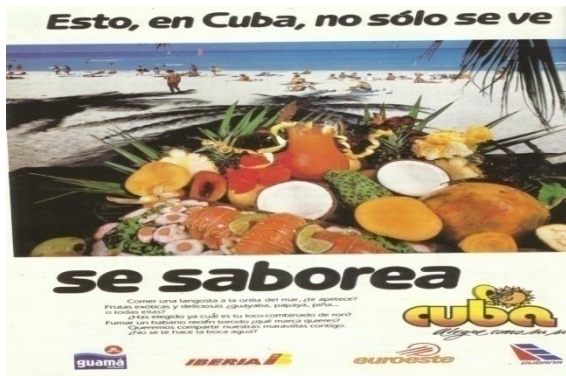
Junta de Extremadura, "Extremadura se descubre" in *Cambios terminales*, p. 212



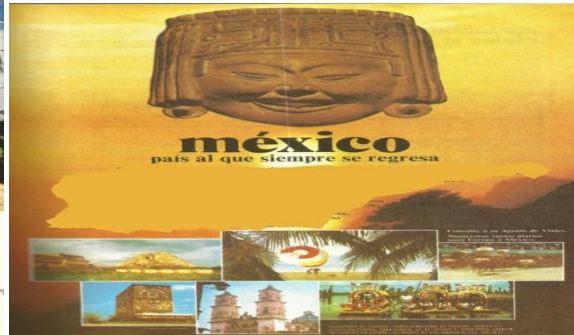
D.M.E Agencia Internacional de Publicidad, s.a./Consellería de Turisme del Govern Balear, "Mallorca: hay quienes pasan once meses al año soñando con la playa" in *Caminos de idioma*, p.146.



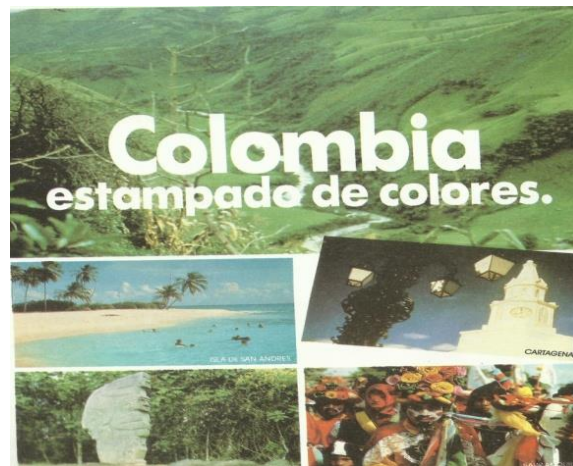
Clarín Publicidad, s.a./ O.N.C.E. (organización Nacional de Ciegos), "con la ONCE ganamos todos" in *Caminos de idioma*, p. 36.



Agencia de Publicidad A.S.G. / Iberia, “Esto, en Cuba, no solo se ve se saborea” in *Caminos de idioma*, p.50.



Delegación del Turismo de México en España, “México pais al que siempre se regresa” in *Cambios terminales*, p. 149.



Iberia, Madrid, “Colombia estampado de colores” in *Cambios terminales*, p. 141.

## Annexes

## Annexe I : L'Amérique hispanique



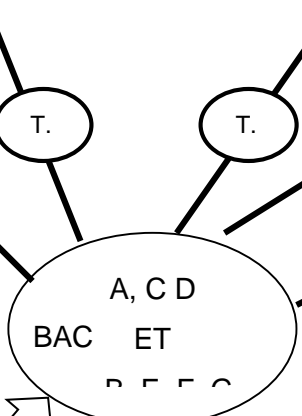
Cette carte est établie par nos soins pour éclairer le lecteur sur la confusion faite entre l'Amérique hispanique et l'Amérique latine

## Annexe II : Grille documentaire

Thématique	Documents consultés	Informations / données	Observations
Systeme éducatif			
La place de l'espagnol			
Les acteurs de l'enseignement			

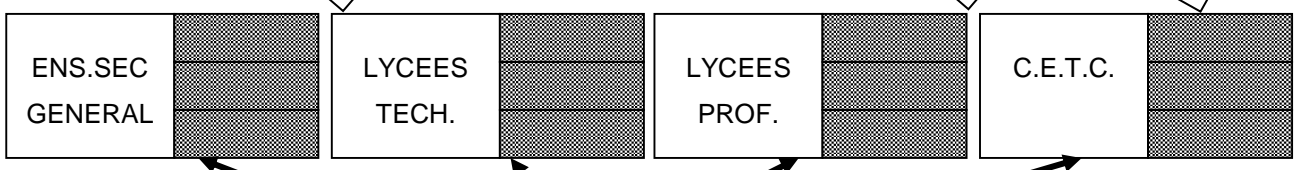
Ce tableau est réalisé par nos soins à la lecture des ouvrages de méthodologie et en rapport avec les objectifs fixés par la recherche effectuée.

# Annexe III

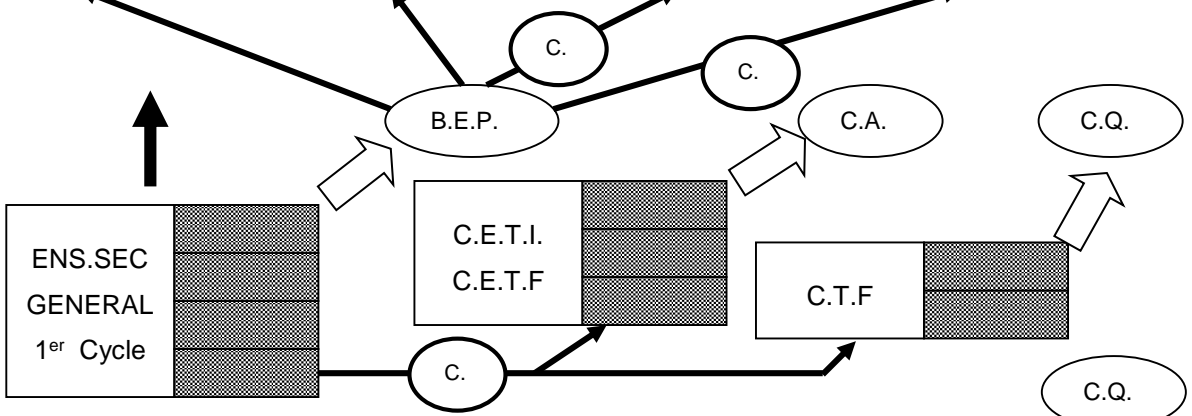


N  
I  
V  
E  
A  
V  
G  
E

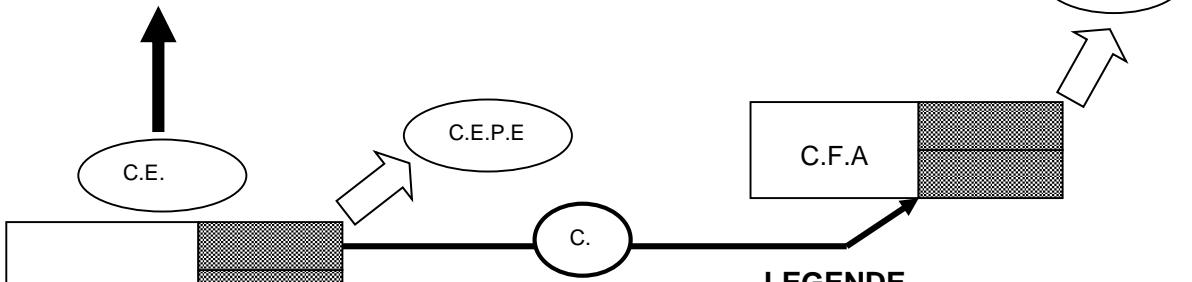
18	T
17	1 <sup>è</sup>
16	2 <sup>è</sup>



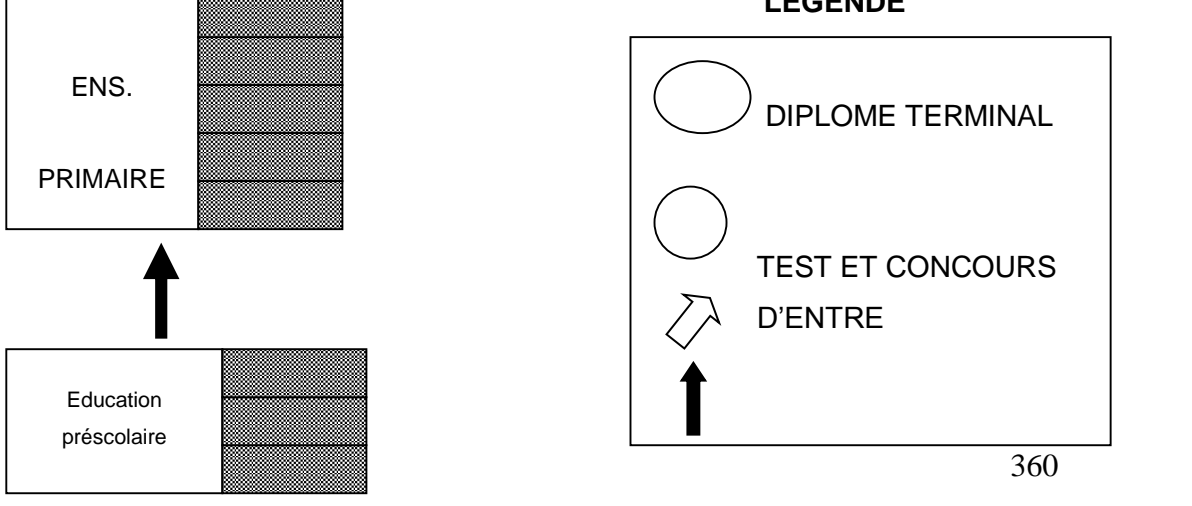
15	3 <sup>è</sup>
14	4 <sup>è</sup>
13	5 <sup>è</sup>
12	6 <sup>è</sup>



11	CM2
10	CM1
9	CE2
8	CE1
7	CP2
7	CP1



5	GS
4	MS
3	PS





# ANNEXE IV

## EXPLOTACIÓN DEL MANUAL HORIZONTES 3<sup>ème</sup>

### I - OBSERVA

Siendo esta fase una verdadera «toma de contacto» del alumno con el texto que se le somete, conviene que él le dedique la necesaria atención. Sirve para desarrollar la observación de la lengua y de los signos culturales.

**Objetivo cultural:** La observación que se requiere aquí, por parte del alumno, es dinámica; no sólo permite poner de relieve los datos relevantes del texto, a nivel de la lengua o de la cultura, sino también analizar y comparar la realidad española con la hispanoamericana, o la africana. La actitud del alumno, por lo tanto, activa y crítica.

**II - FIJATE:** Esta fase remite al objetivo gramatical. La gramática debe enseñarse según el método "inductivo": la gramática no es un fin en sí mismo sino que debe llevar al dominio de la lengua viva en su forma oral.

**III - EN PAREJAS:** La escuela no sólo tiene misiones de individualización sino también de socialización. El trabajo en parejas proporciona un mayor rendimiento es el primer peldaño para pasar «al pequeño grupo» y, sobre todo coloca al alumno en una postura más activa. El trabajo individual bien realizado pedirá como complemento la existencia y ayuda de otro compañero.

#### III-1 **Objetivo central** favorecer la comunicación, el diálogo.

Es un estímulo al trabajo personal. Se desea comunicar lo que se ha aprendido, contrastando así las opiniones. Para los tímidos, los flojos, este trabajo les resulta alentador: la ansiedad, la incertidumbre e inseguridad disminuyen, casi desaparecen por completo. Esta actividad les da confianza en sí mismos, se expresan con más facilidad. El enriquecimiento, al final, es mutuo y obvio.

El profesor debe estar atento a la marcha de estas actividades y a los errores de pronunciación, para hacerlos corregir.

#### I III-2 **Contenidos**

Dependen siempre del objetivo comunicativo (centro de interés).

#### III-3 **Actividades**

El principal objetivo es motivar para el diálogo y la comunicación:

- dialogar sobre textos, fotos, imágenes, etc.
- completar informaciones
- opinar sobre tal o cual problema
- toda clase de juegos para dos
- pequeñas dramatizaciones
- etc

### IV- En Grupos

Mucho se ha escrito sobre las ventajas de la dinámica de grupos. Este tipo de trabajo es muy enriquecedor por la relación humana que se crea en el aula en torno a una tarea común. Estos procesos de comunicación tienen que ver con el desarrollo de la personalidad en las áreas afectiva y social. La motivación para cualquier actividad es mayor: los alumnos aprenden unos de otros pueden y deben ayudarse, corregirse unos a otros, escucharse mutuamente y dar facilidades a los que tienen más dificultades, etc.; es decir, la integración del alumno en el grupo.

Para realizar este trabajo los alumnos deben estar familiarizados con las actividades por parejas. Los grupos se formarán de manera espontánea o por alumnos de diferentes niveles para que puedan ayudarse mutuamente. No pasarán de seis u ocho.

#### IV-1 **Objetivo central**

El papel del profesor durante el trabajo de los grupos es estimular la dinámica, orientar las actividades, crear un clima de diálogo, respeto y aceptación de cada uno. Su función no es, pues, dominante ni directiva. Debe potenciar las interacciones.

#### IV-2 **contenidos**

como <EN PAREJAS >

#### IV-3 **Actividades**

Encaminadas a resumir, sintetizar y reforzar los objetivos del tema, desarrollar la comunicación, la creatividad e imaginación, la colaboración de todos:

- práctica del rol-play
- escribir diálogos y representarlos
- redacciones
- debates sobre el tema dado
- gran número de juegos etc

# Annexe V : Questionnaires

## a/pour auteurs de Horizontes

1. Sexe : F  M
2. Êtes-vous enseignant d'espagnol ?  
Oui  Non   
Si non précisez  
.....
3. Avez-vous participé à la rédaction des nouveaux manuels d'espagnol (Horizontes) ?  
.....  
.....
4. Présentez- nous les manuels Horizontes  
.....  
.....
5. Connaissez-vous d'autres rédacteurs des manuels Horizontes ?  
.....  
.....
6. Pourquoi de nouveaux manuels pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue espagnole ?  
.....  
.....
7. Quelle est la particularité de ces manuels ?  
.....  
.....
8. Parlez nous des réactions que vous avez reçues des utilisateurs du manuel Horizontes  
.....  
.....

## b/Questionnaire aux élèves

1. Sexe : F  M
2. Ages : 10 à 15ans  15 à 20 ans  20ans +
3. Apprenez-vous l'espagnol ?  
Oui  Non
4. Pourquoi avoir appris l'espagnol ?
  - Une langue facile
  - Faire comme les autres
  - Il n'y a pas de choix
  - Amour / plaisir
  - Autre .....
5. Pourquoi ne pas avoir appris l'espagnol ?
  - Déteste
  - Pas de possibilité
  - Absence de programme
  - Autre.....
6. Quels sont les manuels que vous utilisez pour l'apprentissage de l'espagnol ?  
.....  
.....
7. Faites nous l'appréciation de vos manuels d'apprentissage
  - Permet l'apprentissage facile

- Difficile pour étudier
  - Autre .....
8. Connaissez-vous Horizontes ?  
 Oui  Non
9. Où et quand l'utilisez-vous ?  
 .....  
 .....
10. Êtes-vous satisfait de Horizontes ?  
 Oui  Non   
 Si non pourquoi ?  
 .....  
 .....
11. Que souhaitez-vous pour votre apprentissage de l'espagnol ?  
 .....  
 .....
12. En dehors des manuels d'école avez-vous d'autres manuels pour apprendre l'espagnol ?  
 Oui  Non
12. a. Si oui, lesquels ?  
 - .....  
 - .....  
 - .....
12. b. Si non pourquoi n'en avez-vous pas ?  
 .....  
 .....

**c/Questionnaire pour enseignant**

1. Sexe : F  M
2. Ages : 35 ans  40 ans  45 ans +
3. Êtes-vous enseignant d'espagnol ?  
 Oui  Non   
 Si non précisez  
 .....
4. Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'exercice de votre métier ?  
 .....  
 .....
5. Quelles solutions préconisez-vous ?  
 .....  
 .....
6. Connaissez-vous Horizontes ?  
 Oui  Non   
 - Si oui (professeur d'espagnol)  
 .....  
 - Êtes-vous satisfait de ce manuel ?  
 .....  
 .....  
 - Pensez-vous que Horizontes a des insuffisances ?  
 .....  
 .....  
 - Quelles sont vos suggestions pour résoudre les difficultés sur Horizontes ?  
 .....  
 .....
7. Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'enseignement de l'espagnol ?  
 .....  
 .....
8. Quelles perspectives envisagez-vous pour l'amélioration de l'enseignement de l'espagnol ?  
 .....  
 .....

## Annexe VI : Situation géographique des premières écoles



**Elima** est un village de Côte d'Ivoire situé dans la région du sud-comoé, sur la côte orientale de la lagune Aby, en face de la localité d'Adiaké et à proximité de celle d'Assinie. C'est à Elima qu'Arthur Verdier créa les premières plantations de café de Côte d'Ivoire, à partir de 1881, avec Marcel Treich-Laplène et Amédée Brétignère. On y exploite également, à cette époque, l'acajou. Le lieu est connu aujourd'hui encore pour ses plantations industrielles (Société des plantations d'Elima). C'est aussi à Elima que sera créée les premières écoles officielles françaises dont celle du 8 août 1887 avec pour instituteur Fritz-Emile Jeand'heur venu d'Algérie. Elle comptait alors 33 élèves africains qui seront les premiers lecteurs en langue française. Elle fonctionnerait pendant 3 ans avant d'être transférée en 1990 à Assinie par Marcel Treich-Laplène, le nouveau résident de France.

**Adiaké** est une ville et un département du sud-est de la Côte d'Ivoire. Il est délimité au Nord par le département d'Aboisso, la sous-préfecture de Bonoua à l'Ouest, à l'Est par le Ghana et au Sud par l'Océan Atlantique et la sous-préfecture d'Assinie.

Située à 80 km à l'est d'Abidjan, **Assinie** est une station balnéaire de Côte d'Ivoire, au bord du golfe de Guinée. Deux villages de vacances y ont été construits : Assinie (à l'origine le Club Méditerrané) et Assouindé (La Valtur). On distingue la zone d'Assinie, à l'ouest bordée seulement par l'océan et accessible par la route, d'Assinie Mafia à l'est qui constitue une presqu'île entre océan et lagune. Longue d'une quinzaine de kilomètres cette presqu'île très étroite (de 100 m à 1000 m) est occupée par de luxueuses villas et paillottes. L'accès se fait uniquement par bateaux privés ou pirogues traversant la lagune.

Quant à **Bonoua** est une ville du département de Grand-Bassam. Il est délimité au Nord par le département d'Alépé, à l'Est par le département d'Adiaké.

**Grand-Bassam**, ancienne capitale, de la Côte d'Ivoire (1893-1900) est une ville historique. Située à l'Est d'Abidjan, la localité de Grand-Bassam est un chef-lieu de département. La ville fait partie de la région des lagunes. Elle est située sur le littoral et comprend de ce fait une mer et une lagune. En 1965, la réorganisation du territoire donne naissance à la Sous-préfecture de Grand-Bassam qui comprend l'agglomération urbaine de Grand-Bassam, les villages de **Moossou** et bien d'autres. En plein cœur de Grand-Bassam, sur la route de Bonoua se situe **Moossou** un village abouré.

## Annexe VII: Lois françaises en relation avec l'enseignement des langues vivantes

### Objet de l'enseignement des langues vivantes

(Instruction du 1<sup>er</sup> décembre 1950)

Il s'agit d'enseigner aux élèves, dès le début, à parler, puis à lire et à écrire correctement la langue élémentaire d'aujourd'hui ; à exprimer, oralement d'abord, les faits et les idées de la vie la plus générale.

Cet enseignement s'appuie à tous les échelons sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité, immédiatement clairs pour leurs lecteurs contemporains de même langue, pleinement intelligibles par eux-mêmes sans le secours d'une documentation spéciale, historique ou biographique, et choisis pour leur valeur littéraire, humaine ou sociale. Il a donc un double objet : exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. Ces deux préoccupations ne devront jamais être dissociées.

#### Principes généraux

La classe est avant tout, et à chacune de ses étapes (interrogation sur la leçon du jour — enseignement ou révision du vocabulaire initial — exploitation en commun d'un texte nouveau — traduction française finale) un exercice permanent d'expression orale limpide et construite.

Les interventions du professeur doivent constituer chacune, pour les élèves, un exemple à suivre et un point de départ immédiat. Elles ont pour but de susciter successivement, chaque fois qu'il le faut, trois efforts différents : mobilisation des termes nécessaires à la formulation d'un fait ou d'une idée, groupement conforme à la syntaxe élémentaire, élocution nette et naturelle. Elles ne doivent donc, en aucun cas, s'égarer loin de leur propos essentiel, s'étaler en série ininterrompue, en exposé unilatéral ou en conférence devant des auditeurs silencieux. L'attention et l'intérêt suscités par la précision et la cohésion des remarques doivent, à chaque pas, trouver leur preuve et leur effet spécifique dans les interventions nettes et ordonnées des élèves, contrôlées elles-mêmes avec rigueur : il importe que tout échec de l'enfant, toute forme fautive comporte sa mise au point immédiate ; s'il ne peut compléter sa phrase ou rectifier son erreur, il devra tout au moins répéter exactement la forme correcte obtenue d'un autre élève ou donnée par le maître.

Le premier soin du professeur de langues vivantes étant de créer et de maintenir, en les enrichissant graduellement, les automatismes nécessaires à l'expression orale spontanée, la classe doit se faire, dès le début, dans la langue étrangère (à l'exception des remarques relatives à la grammaire, qui seront présentées à part et pour lesquelles on aura recours au français).

Il est essentiel que, dans la langue parlée, le maître réalise non seulement la correction grammaticale, mais aussi l'exactitude de la prononciation, la justesse et la clarté de la diction, seules dignes d'être proposées comme modèles.

Ses initiatives verbales, comme celles qu'il exige ensuite, doivent toujours se détacher sur un fond de silence et d'attention unanime. Bien plus encore que pour les enseignements donnés dans la langue maternelle, il s'efforcera donc d'obtenir comme salles de classe celles que n'envahit aucun bruit extérieur et dont l'acoustique est la plus favorable. Il évitera ainsi de découvrer rapidement l'attention indispensable et de s'imposer à lui-même une fatigue inutile.

La netteté du souvenir pour chaque forme ou mot étudié, la spontanéité de son emploi conforme aux règles élémentaires, autrement dit un degré d'automatisme nettement perceptible dans l'utilisation orale correcte des éléments, prouvent seuls la réalité des acquisitions et du travail effectué. Rien n'a de valeur, rien ne peut servir de point d'appui et de départ pour une

progression sûre, ni comme base d'expériences d'ordre littéraire, qui ne soit immédiatement accessible dans la mémoire et oralement disponible. Le danger intellectuel et moral est grand d'illusionner les enfants sur la réalité et la qualité de leur effort et de ses résultats.

Il est donc absurde, sauf avec des groupes exceptionnellement bien doués et dirigés, de prétendre « voir » au cours de l'année un manuel entier, même et surtout dans les classes initiales. Aucune leçon ne devrait être étudiée avant que l'essentiel de toutes celles qui la précèdent ait été méthodiquement inculqué et sa possession pratique vérifiée à maintes reprises. Telle classe pourra utiliser correctement sept cents mots à la fin d'une première année — telle autre, sous une direction et avec un travail semblables — peut-être trois cents seulement (1).

N'oublions pas le petit nombre d'heures dont nous disposons, le temps très limité aussi dont les enfants disposent à domicile : l'impossibilité d'expliquer d'une manière précise et convaincante beaucoup plus d'une douzaine de vers ou de lignes par séance avec une classe ordinaire ; et pour les élèves l'impossibilité de faire hors de la classe les lectures variées, exigibles sans doute des étudiants de licence, sans lesquelles toute prétention à l'histoire littéraire n'aboutit qu'à des formules abstraites.

D'excellents maîtres réussissent à peine à expliquer au cours d'une année une quarantaine de pages : mais elles ont servi de centres d'intérêt, de réflexion, de ré-expression, d'entretien dans la langue étrangère. Il s'agit de les choisir caractéristiques, directement accessibles sans encombrement documentaire, au niveau de l'âge mental du groupe (ni puériles, ni trop subtiles), d'écarter tout ce qui présuppose une expérience d'adulte, comme tout texte où l'attention se disperse sur un trop grand nombre de problèmes de vocabulaire ou de syntaxe.

Sur combien d'auteurs répartir ce travail annuel ? Sur une douzaine peut-être, les uns plus purement littéraires, les autres plus préoccupés d'aspects différents de la civilisation.

Quand commencer à proposer de beaux textes à nos élèves ? Le plus tôt possible. Et c'est possible très tôt, à certaines conditions évidentes. La perception littéraire n'est réalisable qu'à propos de textes dont tous les éléments verbaux ou grammaticaux sont déjà familiers à l'auditeur. Il s'agit donc d'introduire assez longtemps à l'avance, dans les exercices de vocabulaire ou de grammaire, les termes ou tours nécessaires à la compréhension directe ; de les faire maîtriser par des réemplois nombreux, de telle sorte qu'à l'audition première les images et les notions qui s'y rattachent voient à leurs suggestions individuelles la beauté de leur déroulement et de leur cohésion logique.

Des poèmes, tels par exemple que *Summer and Winter* (dix-huit vers de Shelley) ou *The Eagle* (six vers de Tennyson) ou, pour l'allemand, les trois premières strophes de *Mallied* (1774) de Goethe, ou, dans les *Wanderlieder* d'Elchendorff, la pièce cinq : *Grün war die Weide*, du groupe *Der verliebte Reisende*, peuvent, ainsi préparés, se proposer, aussi efficacement qu'à une Première, à une Cinquième bien entraînée, et le second parfois dès la Sixième :

(1) Il incombe donc, dès les premiers échelons, à tous les maîtres d'exiger seulement des enfants ce qu'ils peuvent bien faire, mais tout ce qu'ils peuvent bien faire, de subordonner toujours la quantité à la qualité, à la réalité de l'entraînement. Il incombe de même à tous les examinateurs — qu'il s'agisse de l'attribution de bourses ou du passage dans la classe suivante — de ne faire porter les questions que sur les notions d'urgence incontestable, raisonnablement exigibles d'un élève moyen de bonne foi et de bonne volonté.

Il va de soi qu'au baccalauréat, étant donné la diversité pratiquement illimitée des lectures autorisées ou légitimes et le tout petit nombre des pages effectivement étudiées en classe ou à domicile, les questions tant écrites qu'orales ne sauraient porter que sur les notions incontestablement exigibles de tous, et, à l'oral en particulier, sur les textes réellement étudiés sous la direction de chaque maître, qui devrait annexer au livret scolaire de chacun leur liste dûment certifiée par lui-même et par l'établissement. L'examen risque autrement d'aboutir à de cruelles injustices, également décourageantes pour les maîtres et pour les élèves.

programme complexe, aussi utilitaire qu'esthétique, où l'on doit obtenir à un degré nettement perceptible la limpidesse des sons, la continuité de l'élocution au moins à l'intérieur des groupes de sens, la justesse du mouvement. Le retour périodique d'explorations semblables et leur couronnement par une diction soucieuse des données tant effectives que logiques du sens formeront le goût sans cesser de donner carrière à la pratique orale de la langue, sans s'écarter essentiellement de ses éléments les plus généraux et les plus urgents.

#### Schéma d'une classe

On évitera de prolonger au-delà d'une dizaine de minutes la récitation des leçons, de concentrer l'interrogation sur un seul élève, de faire se déplacer ou même se lever les élèves, sauf, au début de l'enseignement direct, pour préciser, uniquement lorsqu'il en est besoin, le mouvement ou le geste correspondant au terme étudié, de perdre en allées et venues d'une efficacité douteuse le temps précieux de l'horaire.

L'interrogation (tous livres fermés), sur le texte précédemment expliqué, contrôlera sa révision à domicile en même temps que l'attention en classe. On la conduira de telle manière que la série des réponses obtenues rende compte des données du texte dans leur ordre de présentation. Elle doit donner lieu à une conversation générale, mais disciplinée, plutôt qu'à des exposés individuels unilatéraux et spectaculaires.

Au cours de cette interrogation initiale (comme d'ailleurs pendant la lecture expliquée), on ne désignera l'élève chargé de répondre qu'une fois la question posée clairement au groupe entier. On n'hésitera pas, surtout dans les classes mal entraînées, à faire répéter la question même, avant d'exiger de différents élèves la constitution complète, puis la reprise de la réponse. On pourra ainsi sanctionner par des notes fréquentes l'activité de chacun. Le rôle du maître, par la clarté, la précision et la pertinence de ses questions, est de provoquer et non de fournir lui-même les réponses. Les questions ne devront pas être uniquement ni nécessairement celles que propose le manuel ; elles devront résulter d'une méditation préliminaire du texte ou du tableau mural, de manière à éviter toute incertitude de forme, source pour les élèves de fatigue et de confusion. En aucun cas, la lenteur avec laquelle le maître croira devoir prononcer d'abord sa question ne devra exclure la continuité de l'élocution ou le naturel de l'intonation, sous peine de compromettre l'entraînement auditif. Chaque réponse, une fois totalement montée, devra faire l'objet à cet égard de la mise au point nécessaire, éventuellement collective, et alors exactement synchronisée. La reproduction orale ou la lecture, par un élève, par plusieurs ou par tous ensemble d'une proposition, d'un membre de phrase ou d'un son, ne devra jamais avoir lieu en même temps que celle du maître, mais immédiatement après elle.

Il importe, au cours de chaque année scolaire à partir de la Quatrième - première langue - et de la Troisième - deuxième langue -, d'organiser la révision totale du vocabulaire et des notions de base, normalement assimilés en Sixième et Cinquième, ou en Quatrième - deuxième langue -. Cette révision se fera avec l'aide de tableaux muraux ou de tous autres documents appropriés. Elle pourra, immédiatement après la récitation des leçons, absorber jusqu'à un quart d'heure ; elle prendra moins de temps l'année suivante si elle a été bien conduite. Elle aura évidemment sa part dans le travail à domicile et dans la constitution des leçons. Dans la mesure du possible, on la rattachera à la lecture expliquée du jour.

On évitera, à titre de premier contact avec un texte nouveau, d'en recommander la préparation solitaire, presque toujours peu rigoureuse ou peu méthodique, et qui, de toute manière, exige la reprise en commun du travail proposé. Sauf lors de l'acquisition graduelle des notions initiales, on n'abordera pas nécessairement les textes dans l'ordre chronologique ou synoptique, proposé

par le livre ; on considérera d'abord le niveau de la classe, ses acquisitions et ses besoins particuliers. Il peut être nécessaire, sous peine de découragement général et d'échec, avec une classe, même du deuxième cycle, mal entraînée, d'utiliser, non le livre qui correspond normalement à son échelon, mais le premier manuel destiné aux grands commençants.

Il va de soi qu'avant d'entrer en classe on aura déterminé aussi exactement que possible, en fonction des aptitudes du groupe, le nombre de lignes ou de vers qu'il est possible d'explorer utilement : un examen superficiel, sans précision ni cohérence, est une perte de temps et un exemple dangereux.

Il y a grand avantage, avant d'aborder un texte nouveau, à indiquer, tous livres fermés, les éléments verbaux indispensables à sa compréhension, en les faisant employer dans des propositions complètes après les avoir inscrits au tableau. La perception de l'intérêt réel et de la valeur littéraire du texte ne sera plus ainsi entravée d'obscurités nombreuses lors de sa lecture. Pour ne pas fatiguer l'attention en la dispersant sur des notions dépareillées ou abstraites, on trouvera parfois dangereux de grouper alors les termes nouveaux autour de leur centre d'intérêt réel, nettement annoncé : à savoir le contenu schématique du texte, les faits essentiels formulés dans les phrases qui suivent et dont va être étudiée la texture.

On veillera à ne pas confondre ici deux objets distincts : l'assimilation des termes immédiatement indispensables à l'intelligence du texte, et l'extension du vocabulaire général par l'adjonction de synonymes ou par la constitution de familles de mots plus ou moins logiquement solitaires, mais ne figurant pas dans la page à étudier. Les termes nouveaux présents dans un texte de difficulté moyenne, non surchargé de notations secondaires, constituent en effet une acquisition raisonnable, suffisent à absorber l'énergie disponible du groupe, et fournissent l'occasion de divers emplois organiques : les mots non périodiquement utilisés dans des phrases cohérentes n'ont que peu de chances de se fixer dans la mémoire et de constituer un véritable vocabulaire actif.

L'enseignement du vocabulaire, comme ses révisions et son élargissement jusqu'aux classes Terminales, se fera d'une manière aussi concrète que possible, par les procédés de la méthode directe (tableaux muraux, dessins schématiques, gestes sobres) pour éviter toute incertitude et réduire le nombre des explications délicates. Il suppose un choix rationnel, à l'exclusion des termes archaïques, rares, ou d'une technicité sans urgence. Il doit être méthodique et progressif, partir toujours du connu pour faire comprendre et acquérir les notions encore inconnues ; il exige la participation active des élèves à tous les exercices : répétitions individuelles et collectives, interrogations, transpositions, etc.

L'effort constant du maître doit tendre à instituer une association immédiate (sans intermédiaire) entre le signe étranger, mot ou forme, et la chose signifiée, objet ou action. Le mot ne sera donc jamais présenté ni appris isolément, accouplé à l'un de ses équivalents français. La mémoire de l'enfant ne doit l'enregistrer qu'associé à l'objet qu'il désigne ou à l'image de ce dernier, ou incorporé à un ensemble verbal qui fait apparaître son sens et sa nuance exacte. (En ce qui concerne l'allemand, les substantifs nouveaux seront, en outre, inscrits à part au tableau, précédés de l'article avec les formes du nominatif et du génitif singuliers et du nominatif pluriel. La liste en sera recopiée par les élèves en fin de séance. Certains termes pourront être présentés dans leur famille étymologique, lorsqu'ils sont abstraits, dérivés ou composés à l'aide de particules séparables ou inséparables).

Il conviendra d'obtenir à partir de la seule audition, et avant toute inscription au tableau, la *prononciation* nette de chaque terme enseigné — la graphie n'intervenant qu'en second lieu. On évitera la répétition collective de longues listes de mots isolés de tout contexte. Mais on donnera naturellement sa place, à propos de telle sonorité mal saisie, à la répétition collective d'un



tout petit nombre de mots où elle figure, à la condition que chacun d'eux soit déjà connu et compris.

L'usage de la transcription phonétique n'est pas nécessaire ; il ne saurait de toute manière, assurer par sa seule vertu l'émission correcte des sons, qui ne s'obtient que par l'imitation, soigneusement contrôlée et corrigée, de la prononciation du maître.

Cependant, un emploi discret des symboles de l'Association phonétique internationale, aussi bien que des indications de la phonétique expérimentale sur la position des organes vocaux, peut aider à vaincre certaines difficultés. Il sera utile, notamment au début des études, de consacrer quelques minutes de l'heure de classe à des exercices de prononciation, qui porteront chaque fois sur un son déterminé. Au cours de ces exercices, le professeur pourra, s'il le désire, mettre ses élèves en présence du symbole correspondant au son étudié. Ce signe, associé au besoin à un mot-clef, pourra être rappelé par la suite, chaque fois qu'il s'agira de corriger une faute ou de mettre les enfants en garde contre une confusion fréquente.

Mais la pratique qui consiste à n'enseigner, au début d'une année scolaire, que de la phonétique pendant une ou plusieurs semaines, en particulier dissociée de la notion exacte du sens des termes, est à rejeter, de même que la dictée phonétique ou la lecture des textes transcrits. L'erreur grave serait ici de faire d'un accessoire, commode pour le spécialiste adulte, l'objet d'une étude particulière, où se gaspilleraient le temps disponible très limité, et les efforts des enfants, aux dépens de l'étude de la langue elle-même.

Le contrôle de l'assimilation du vocabulaire nouveau se fera au moyen de questions, qui conduiront l'élève à remployer pertinemment, dans des propositions simples et complètes, les termes expliqués. Il se fera pas à pas au fur et à mesure de l'éclaircissement, alors que les explications du professeur sont toutes fraîches dans les esprits. Les phrases ainsi constituées en commun seront inscrites au tableau et recopiées par les élèves à la fin de la classe. Dans les classes initiales, elles pourront éventuellement être apprises par cœur. Sous aucun prétexte les élèves ne devront écrire pendant que le professeur parle : ils doivent alors écouter attentivement et se préparer eux-mêmes à parler.

La lecture du texte sera donnée d'abord par le maître — soit avant, soit après l'ouverture des livres — selon la difficulté du passage, mais seulement après cette assimilation ou révision des termes ou des tours nécessaires. Elle soulignera, avec toute la netteté souhaitable, à la fois le sens et le mouvement des paragraphes successifs. On ne demandera pas aux élèves de lire à haute voix avant que le détail ait été élucidé tous livres ouverts, et que la teneur du texte ait fait l'objet de l'entretien dirigé (voir ci-dessous) qui constitue l'activité principale de toute classe de langue vivante. Souvent, le temps disponible ne permettra que pour un petit nombre de phrases choisies la mise au point de la diction, couronnement sonore et rythmique de l'examen du détail.

Le commentaire doit se faire par voie de questions et réponses, uniquement dans la langue étrangère. Il comprendra non seulement la solution des difficultés littéraires définies plus haut, mais aussi la formulation successive des faits, puis des idées du texte, enfin celle des souvenirs et des réactions qu'il suscite sur les plans humain, moral ou littéraire.

En résumé, en dehors des remarques grammaticales et de la traduction, l'explication d'un texte comprendra normalement trois phases essentielles :

D'abord tous livres fermés :

1° L'étude et le remploi préliminaires des termes ou tours utiles.

Puis, tous livres ouverts :

2° L'éclaircissement du sens littéral ;

3° L'entretien sur le fond et la forme.

On se gardera d'encombrer ces données propres de notions générales d'histoire littéraire qui ne s'en déduisent pas directement.

Avec une classe bien entraînée, on étudiera les sonorités, les silences, le rythme et ses ruptures, à condition de faire motiver avec précision le choix de l'écrivain. On montrera la progression de la pensée, l'unité du passage, la valeur des mots dans leur cadre. Et l'on n'oubliera pas qu'une belle page tient à la fois du théorème et de la musique.

La traduction ne devra survenir qu'une fois effectivement vérifiée au cours de l'entretien en langue étrangère l'assimilation exacte du contenu, pour pouvoir se concentrer uniquement sur la justesse de l'expression française. On ne s'abstiendra de l'entreprendre que si le passage étudié doit constituer le texte d'une version faite à domicile.

Alors pourront se grouper, si le professeur les juge utiles, les remarques grammaticales — faites en français et suivies d'applications immédiates — qui ne se seront pas révélées indispensables à l'intelligence exacte du texte. Celles dont dépendrait éventuellement la compréhension même du passage devraient précéder l'explication. De toute manière, ces remarques seront peu nombreuses, et l'on partira toujours d'exemples avant toute formulation et application de la règle. Dans les classes d'initiation surtout, les règles de grammaire (syntaxe ou morphologie) ne seront expliquées, et brièvement formulées, qu'après des exercices répétés individuels et collectifs, faits dans la langue étrangère, qui auront mis l'élève en présence de formes encore nouvelles dont il doit saisir et retenir empiriquement la valeur et le sens avant tout raisonnement analytique. La règle, avant d'être donnée en français, doit surgir inductivement de la masse des exemples où elle est appliquée.

On évitera, dans l'étude de la grammaire, toute subtilité dont l'intérêt ne serait que théorique. S'il peut être nécessaire d'aborder à propos d'un texte, pour faire saisir avec précision une nuance de pensée, l'examen d'un fait grammatical rare ou particulièrement délicat, seule l'application des règles usuelles trouvera sa place dans les exercices proposés.

Les dernières minutes seront consacrées à l'indication des tâches et à la définition des problèmes qu'elles posent. Ces tâches devront être limitées à ce dont la moyenne des élèves peut s'acquitter avec précision et sans bousculade.

#### Leçons et devoirs

Les leçons à apprendre par cœur seront prises dans les textes déjà totalement expliqués en classe, et dont l'élocution continue, par membres de phrases, puis par propositions entières, aura fait l'objet des mises au point individuelles nécessaires et d'un exercice collectif bien synchronisé. Elles seront brèves, pour ne laisser aucune excuse à une récitation terne ou incohérente.

Conçus en fonction des explications récentes ou à titre de révisions, les devoirs, corrigés avec sobriété et netteté, doivent être remis aux élèves dès que possible. Ceux-ci devront les conserver avec soin, pendant toute l'année scolaire, en vue des interrogations auxquelles ils pourront donner lieu par la suite. Le plus souvent, leur compte rendu n'absorbera guère qu'un tiers de l'heure : il laissera ainsi sa prédominance à l'exercice essentiel, la lecture expliquée et l'entretien à son sujet en langue étrangère.

Les horaires disponibles ne permettent en classe qu'un recours sévèrement limité aux exercices écrits. Le devoir hebdomadaire sera fait à la maison ou à l'étude. Le professeur pourra proposer de temps à autre (une fois par mois au maximum) une Interrogation écrite sur le sujet de la leçon du jour. La durée de cet exercice, dont la date ne sera jamais fixée à l'avance, ne dépassera pas vingt minutes. Il ne doit ni donner lieu à une révision spéciale, ni faire l'objet d'une correction en commun.

En Sixième et Cinquième, les devoirs seront rédigés sur le cahier ; dans les autres classes, sur feuille séparée. Ils ne poseront jamais à l'élève des problèmes (vocabulaire, grammaire, etc.) qui n'aient pas été résolus auparavant. Ils consisteront d'abord, comme les leçons, en répétitions d'exercices faits oralement sous la direction du professeur (transpositions grammaticales, réponses à des questions portant sur un texte expliqué, etc.). Comme les leçons aussi, et d'ailleurs comme tous les travaux de la classe, ils devront contraindre l'élève à s'exprimer dans la langue étrangère.

Plus tard, on proposera aussi des rédactions qui laisseront à l'élève une certaine liberté d'initiative et d'imagination, mais dont les sujets, précis, porteront toujours sur des textes précédemment expliqués. On proscriera les sujets généraux (promenade à la campagne, soirée au théâtre, etc.) qui peuvent se traiter en juxtaposant quelques clichés interchangeables.

En Seconde et en Première, le professeur ne se laissera pas hypnotiser par l'examen, ne proposera pas uniquement des devoirs identiques à l'épreuve. Les trois types essentiels (version ; réponses libres à des questions, ou lettre ; thème d'application) devront alterner de semaine en semaine, aucun ne prédominant nettement sur les autres. La longueur des devoirs ne devra jamais faire obstacle à la qualité du travail non plus qu'à la netteté de sa présentation matérielle.

#### Cahiers

Chaque élève devra posséder un cahier où figureront l'indication précise et la date de toutes les tâches fixées, les corrigés des devoirs, les applications des règles étudiées en classe à propos des textes, et celles des termes ou tours nouveaux ou difficiles. On évitera de faire noter dans ce cahier ce qu'il est facile à l'élève, sans perte de temps et avec une clarté plus certaine, de retrouver dans son livre.

Un cahier de textes spécial à chaque groupe d'élèves formant une classe de langue vivante devra être constamment accessible. Il contiendra — à l'usage, entre autres, de tout élève accidentellement absent — des indications brèves, mais assez explicites pour le renseigner utilement et pour donner un schéma exact de chaque séance.

Le professeur aura intérêt à tenir de son côté un cahier qui reflète la marche de la classe, la progression du travail et qui, transmis par le chef d'établissement au maître chargé du groupe l'année suivante, renseignera avec précision sur les étapes entreprises, leur aboutissement ou leur insuccès. Ainsi seront assurées la liaison et la continuité indispensables entre les différents échelons de l'enseignement.

## Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes en classe de Seconde à partir de la rentrée scolaire 1965-1966

(Note n° 65-296 du 30 juillet 1965)

La réforme en cours me conduit à vous donner certaines indications pour l'enseignement des langues vivantes dans la classe de Seconde à partir de la prochaine rentrée scolaire.

1. Langue I, étudiée à partir de la Sixième : sans changement.
2. Langue II, étudiée depuis la Quatrième.

A l'occasion de la réforme du premier cycle, l'horaire hebdomadaire de seconde langue a été fixé à trois heures pour toutes les sections de Quatrième et de Troisième, alors qu'il était précédemment de quatre heures pour la plupart des classes de ce niveau. Cette diminution ne permettra donc plus aux chefs d'établissement de grouper dans la même classe, à partir de la Seconde, des élèves de langue I et des élèves de langue II. Il s'agira en effet d'élèves de niveaux trop différents.

Si le caractère et l'esprit de l'enseignement pour les uns et les autres de ces élèves peuvent et doivent rester les mêmes (enseignement actif visant à la pratique correcte de la langue étrangère courante à travers l'étude de textes présentant dès que possible une valeur de culture), les textes étudiés en langue II devront être encore plus simples que ceux dont l'étude est recommandée pour la langue I. En bannira naturellement, comme pour cette dernière, toute préoccupation systématique d'histoire littéraire ou d'histoire de la civilisation.

Les épreuves qui sanctionneront l'étude de la langue II au baccalauréat et qui feront l'objet d'instructions ultérieures seront de même nature, mais d'un niveau nettement plus modeste que celles qui sanctionneront l'étude de la langue I.

3. Langue II, étudiée à partir de la Seconde : horaire hebdomadaire, cinq heures.

Il s'agit là d'un enseignement entièrement nouveau destiné aux élèves des sections A et C qui désirent ou doivent commencer l'étude d'une deuxième langue à partir de la classe de Seconde. L'importance de l'horaire (une heure par jour pendant cinq jours) devrait permettre à ces grands commençants de rejoindre les élèves ayant entrepris l'étude de la langue II en Quatrième et d'affronter au baccalauréat les mêmes épreuves qu'eux.

Le problème de la progression de l'enseignement pour la langue commencée en Seconde pourrait, provisoirement au moins, être résolu de la manière suivante :

Le programme de Quatrième (L II) constituera la base de travail. Le vocabulaire sera enrichi et l'étude de la grammaire accélérée dans toute la mesure du possible, ce qui devrait permettre d'aborder au cours du second semestre les textes les plus simples des manuels de Troisième (L II). Des textes suivis, de quelques pages, pourront aussi être expliqués à partir du deuxième semestre. Des indications seront ultérieurement données quant au programme de Première.

4. Langue III (enseignement à option) : horaire hebdomadaire, trois heures.

Cet enseignement sera sanctionné au baccalauréat par une épreuve orale facultative pouvant consister dans la lecture, le résumé et la traduction d'un texte simple. Un entretien de caractère élémentaire suivra ou précédera la traduction.

Mais il va de soi que l'étude et la pratique de cette troisième langue impliqueront un entraînement grammatical progressif visant à la correction de l'expression élémentaire. Les exercices écrits traditionnels ne seront pas négligés.

## REMARQUES GÉNÉRALES

1° Les professeurs tireront dans l'immédiat le meilleur parti possible des manuels actuellement existants. Mais il ne leur est pas interdit, en attendant la mise au point d'instruments de travail plus étroitement adaptés à leurs besoins, de rassembler ou d'élaborer eux-mêmes les textes qui leur paraîtraient plus particulièrement convenir à leur effort.

2° Ils s'inspireront dans leur tâche des « instructions générales pour l'enseignement des langues vivantes » du 1<sup>er</sup> décembre 1950 ainsi que des diverses instructions et « conseils pratiques » qui ont accompagné depuis 1960 la mise au point des programmes de langues vivantes et des épreuves de langues vivantes au baccalauréat.

Ceux d'entre eux qui sont familiarisés avec l'usage des auxiliaires audiovisuels et qui disposent dans leur établissement d'un équipement approprié ne manqueront pas d'en user au mieux des intérêts des élèves. Des propositions de l'inspection générale tendant à l'insertion progressive de ces auxiliaires dans l'enseignement des langues vivantes sont d'ailleurs en cours d'examen à la Direction de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation.

3° Il est inutile de rappeler à des professeurs de langues vivantes de l'enseignement du second degré que l'objet essentiel de leur enseignement reste, par-delà l'apprentissage de la langue courante, la formation et l'enrichissement graduel de l'esprit des élèves par le contact réfléchi avec des œuvres vraiment représentatives des langues et des civilisations étrangères.

Personne n'oubliera cependant :

Que tout enseignement, si élémentaire soit-il, donné par un homme cultivé est un enseignement de culture :

Que la plus humble phrase de langue étrangère permettant à un de nos élèves d'entrer en communication directe et vivante avec un camarade étranger, peut être en elle-même instrument de culture, car elle amorce l'indispensable dialogue préparatoire à tous les rapprochements humains.

## Programmes de langues vivantes dans les classes de second cycle des lycées et écoles normales

(Instructions du 26 juillet 1966)

L'enseignement des langues vivantes, au niveau des classes de second cycle, n'a pas pour objet d'étudier tel ou tel auteur, telle ou telle période d'histoire de la civilisation, tel ou tel mouvement littéraire, mais d'exercer les élèves à la pratique orale et écrite de la langue étrangère courante à travers l'étude de textes et de documents « particulièrement représentatifs de la pensée et de la vie du peuple étranger ».

Ainsi se trouvent étroitement associés l'entraînement linguistique des élèves et leur formation générale.

Il est inutile de souligner, devant la multiplicité et la variété des échanges oraux qu'appelle l'évolution du monde moderne, l'importance chaque jour accrue pour les élèves de l'apprentissage de la langue parlée — « Il s'agit », disaient déjà dans leur première phrase les « instructions générales pour l'enseignement des langues vivantes » du 1<sup>er</sup> décembre 1950, « d'enseigner aux élèves, dès le début, à parler, puis à lire et à écrire correctement la langue élémentaire d'aujourd'hui ». Et quelques lignes plus loin : « La classe est avant tout, et à chacune de ses étapes, un exercice permanent d'expression orale limpide et construite ».

### I. — Etude de la langue

Une grammaire simple, rédigée en français, sera mise entre les mains des élèves à titre d'ouvrage de référence.

Les habitudes de prononciation et les réflexes grammaticaux, acquis au cours du premier cycle seront soigneusement entretenus et perfectionnés par des exercices appropriés d'entraînement phonétique et syntaxique pour lesquels il y aura grand avantage à recourir, lorsque les circonstances le permettent, aux auxiliaires audio-visuels, au magnétophone en particulier.

Les moyens d'expression des élèves seront enrichis progressivement selon les besoins de chaque langue, à l'occasion des exercices oraux et écrits.

### II. — Exercices oraux

En dehors des exercices d'entretien mentionnés plus haut, l'étude dialoguée des textes, conduite en langue étrangère, restera l'activité fondamentale. Elle aura pour objet des textes simples, de valeur certaine, révélant tel aspect caractéristique de la littérature du pays étranger ou tel fait de civilisation particulièrement important. Dans de nombreux cas d'ailleurs, le même document pourra être à la fois source d'enrichissement esthétique et de culture humaine ou sociale. De toute façon, il n'y aura pas lieu de réserver dans l'emploi du temps une heure spéciale à l'étude de la civilisation.

Lorsque le professeur souhaitera présenter à ses élèves des œuvres étendues, il ne fera étudier dans le détail que les passages essentiels. Ceux-ci seront reliés par de brefs résumés, éventuellement par une lecture cursive, pour donner une idée nette de l'ensemble.

### III. — Exercices écrits

Résumés et analyses de textes expliqués en classe. Versions suivies de questions, l'une d'entre elles pouvant donner lieu à une courte rédaction. Thèmes d'imitation à caractère grammatical. Correspondance internationale. En Première, les élèves seront initiés au commentaire dirigé qui deviendra l'exercice principal dans les classes Terminales.

#### IV. — Autres activités

Les professeurs ne manqueront pas d'utiliser judicieusement les possibilités offertes par tous les moyens de transmission actuellement à leur disposition, pour faire prendre à leurs élèves un contact direct avec la vie et la civilisation du pays auquel ils s'intéressent et développer en même temps leur aptitude à s'exprimer aussi spontanément que possible à l'oral ou à l'écrit (en classe : projections ou auditions diverses — radio et télévision scolaires, disques, bandes magnétiques, etc. — permettant d'introduire et d'illustrer un texte d'explication ; éventuellement, résumé oral ou écrit d'un texte enregistré. En dehors des heures de classe, avec le concours de l'assistant et selon les possibilités du professeur : séances de ciné-club, de télévision, suivies d'un entretien en langue étrangère).

Organisation de bibliothèques de classe et lectures personnelles dirigées. Rappelons aussi l'importance capitale des voyages et des séjours à l'étranger, des appariements d'écoles, des échanges scolaires.

#### V. — Choix des textes et esprit de l'enseignement

Les textes seront choisis dans le temps selon le génie propre à chaque langue. Tout texte ouvrant des perspectives intéressantes et vivantes sur l'âme et la civilisation étrangères pourra, quelle que soit son époque, être retenu s'il est écrit dans une langue accessible aux élèves. Une très large part sera faite néanmoins dans toutes les classes à des auteurs modernes et contemporains. De bons extraits de périodiques de qualité ne sont évidemment nullement exclus.

La difficulté des textes devra être très attentivement graduée de classe en classe.

Le professeur se gardera de tout exposé systématique d'histoire littéraire ou d'histoire de la civilisation. Il s'attachera par contre, au cours de l'étude des textes, à faire prendre conscience aux élèves des mœurs, des attitudes d'esprit, des tendances affectives de l'homme étranger ainsi que de ses préoccupations économiques et sociales. Il s'appliquera à faire porter sur lui un jugement clairvoyant, à faire découvrir en quoi il nous est proche et en quoi il diffère de nous. Conduite dans un esprit objectif et généreux, cette étude devrait éveiller une curiosité intelligente, ouverte et critique à la fois, susciter chez les élèves le goût des échanges, l'intérêt pour d'autres modes de vie et de pensée, les inciter en tout cas aux confrontations pacifiques de l'esprit, aux comparaisons fécondes qui leur permettraient, tout en prenant une conscience plus vive de leur propre culture, de l'approfondir et de préparer les voies de son renouvellement. Les professeurs ne manqueront pas, comme par le passé, de prendre contact avec leurs collègues d'autres disciplines afin de réaliser avec eux une certaine coordination des programmes, chaque fois que la chose paraîtra possible.

#### VI. — Emploi du magnétophone

Les professeurs qui sont familiarisés avec l'usage du magnétophone et qui disposent dans leur établissement d'un matériel approprié ne manqueront pas d'en user dans toutes les classes au mieux des intérêts des élèves.

Il semble que l'usage de cet auxiliaire soit particulièrement à recommander, pour l'instant, dans les classes à horaire fort (Seconde et Première langue II étudiée à partir de la Seconde) et dans celles dont l'enseignement ne sera sanctionné au baccalauréat que par une épreuve orale (toutes classes de langue III). Judicieusement utilisé, le magnétophone devrait permettre, en particulier, de créer et d'entretenir de manière efficace les mécanismes de base nécessaires à l'expression spontanée, et de faciliter la correction phonétique, en faisant appel aux exercices désormais traditionnels de substitution, de transformation ou d'amplification qui peuvent confirmer la maîtrise des structures grammaticales, la disponibilité du vocabulaire et le maniement aisé des schémas d'intonation les plus courants.

## ESPAGNOL

L'évolution de la langue espagnole, fixée très tôt dans ses structures fondamentales, permet de proposer, à partir de la classe de Seconde, un choix de textes accessibles, qui exclut seulement les auteurs du Premier Moyen Age.

*Classe de Seconde.* — Des textes empruntés à des auteurs classiques et modernes permettront d'évoquer quelques aspects majeurs des pays et des hommes, ainsi que des œuvres et des faits significatifs de l'évolution de la culture espagnole et hispano-américaine, jusque vers la fin du XVI<sup>e</sup> siècle.

On passera très vite sur la période antérieure à la conquête arabe et à la formation de l'unité espagnole.

*Classe de Première.* — Des textes choisis dans le même esprit qu'en Seconde permettront d'évoquer les faits de culture les plus remarquables de l'époque classique à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

*Classe Terminale.* — En s'appuyant sur des textes significatifs empruntés à des auteurs modernes et contemporains, mais aussi aux grands auteurs des siècles classiques, on évoquera quelques-unes des réalités du monde hispanique actuel dans ses relations vivantes avec le passé.



## Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes

(Circulaire n° IV 69-364 du 28 août 1969)

Les instructions de 1950 ont marqué une étape importante dans l'enseignement des langues vivantes en France. Ce n'est pas qu'elles aient sensiblement innové par rapport aux instructions, si judicieuses à bien des égards, du 30 septembre 1938, en ce qui concerne les principes directeurs de cet enseignement. Mais, en proposant, pour mettre en œuvre ces principes, un ensemble de procédés définis avec plus de rigueur, elles ont incontestablement provoqué une amélioration très sensible de la qualité moyenne et de l'efficacité pratique de cet enseignement. La méthode qu'elles préconisent s'est rapidement généralisée, et l'on peut considérer qu'elle est maintenant solidement établie, grâce avant tout au travail exemplaire des conseillers pédagogiques qui l'ont pratiquée avec talent et enseignée à leurs stagiaires.

Mais la rigueur avec laquelle s'enchaînent les différents exercices et la virtuosité même que certains maîtres ont acquise dans leur exécution, en particulier en ce qui concerne la présentation du vocabulaire nouveau, ont parfois conduit, par l'imitation de procédés éprouvés, à une pratique pédagogique stéréotypée, qui s'attache à la lettre en oubliant l'esprit.

Aussi, convient-il, sans rien abandonner des acquisitions des vingt dernières années, d'adapter l'enseignement des langues vivantes à la lumière de l'expérience acquise, en tenant compte des apports de la linguistique moderne et des résultats de recherches diverses sur la pédagogie de cette discipline. Il ne s'agit pas de renier des directives et des conseils qui ont fait leurs preuves et auxquels, sur bien des points, il n'y a rien à reprendre, mais de les assouplir et de les compléter pour pousser plus loin les avantages acquis.

Il ne paraît pas souhaitable non plus de figer dans de nouvelles instructions, moins encore d'enchaîner par des prescriptions impératives, un enseignement en plein développement, certains diraient même en pleine mutation, comme celui des langues vivantes.

On ne saurait du reste se dissimuler que, si l'on peut définir les grands principes d'une pédagogie applicable à toutes les langues vivantes, l'étude de chacune d'elles, du fait des caractères propres de leur structure actuelle et de leur évolution, pose des problèmes particuliers, qui appellent des solutions spécifiques. Ces solutions pourront faire l'objet d'instructions ou de conseils particuliers pour telle ou telle langue.

Des expériences de divers ordres sont en cours pour tenter d'améliorer l'efficacité de l'enseignement des langues vivantes, en particulier grâce aux moyens que la technique moderne met à notre disposition ; il est nécessaire qu'elles se poursuivent et s'amplifient. C'est une œuvre de longue haleine, et chaque professeur ou groupe de professeurs doit pouvoir exercer son initiative réfléchie et prendre ses responsabilités dans ce domaine.

Toutefois, une œuvre collective — et l'enseignement en est une — n'est possible que si l'on définit les objectifs à atteindre et les grandes orientations méthodologiques qui en découlent. En ce qui concerne les langues vivantes, les experts de tous les pays estiment que le premier objectif, le plus fondamental, est d'ordre pratique. Il s'agit, comme l'indiquaient déjà les instructions de 1950, d'enseigner à nos élèves, dès le début, à comprendre et à parler, puis à lire et à écrire correctement la langue courante d'aujourd'hui, à exprimer, oralement d'abord, les faits et les idées de la vie la plus générale.

Durant tout le premier cycle, c'est ce but pratique que l'on doit se proposer d'atteindre avant tout. Pour cela, les matériaux de tous ordres utilisés au cours des classes de langues vivantes (qu'il s'agisse d'une leçon du manuel, d'images de toutes sortes, de disques, de bandes magnétiques, d'émissions de radio ou de télévision) seront choisis essentiellement en fonction des possibilités qu'ils offrent pour la mise en œuvre d'un entraînement linguistique cohérent et progressif. Conformément aux données les mieux établies de la pédagogie des langues vivantes, l'accent sera mis, au cours du premier stade de l'apprentissage, qui correspond aux deux premières années d'études, sur l'acquisition des automatismes phonétiques et structuraux sur lesquels repose l'expression orale spontanée. Il va sans dire que cet entraînement ne saurait être dissocié de l'acquisition d'un minimum de connaissances lexicales.

Cet enseignement fera essentiellement appel à la langue parlée usuelle, mais toujours correcte, et l'on ne perdra pas de vue le caractère global de l'expression, où l'intonation joue un rôle capital. A ce stade, il y aura donc intérêt à exploiter surtout des dialogues.

Dans un second stade, correspondant à la troisième et à la quatrième années, on se préoccupera d'enrichir progressivement le vocabulaire, en tenant compte d'un ordre d'urgence psychologique, plus que d'une succession encyclopédique, et en poursuivant l'acquisition d'une prononciation correcte et des mécanismes grammaticaux. On pourra commencer à exploiter pour cela des textes ;

simples de caractère narratif ou descriptif et des scènes de théâtre, dans lesquels on trouvera les éléments les plus courants de l'expression affective et logique élémentaire.

Pratique avant tout au cours du premier cycle, mais faisant appel, en particulier dans le deuxième stade, à des textes et à des documents permettant d'initier les élèves à la vie quotidienne et à certains aspects de la civilisation du peuple étranger, cet enseignement possèdera donc une valeur culturelle qu'il convient de ne pas négliger.

Dans le second cycle, un objectif culturel, sans lequel l'enseignement des langues vivantes n'aurait pas, même sur le plan pratique sa pleine efficacité, viendra se combiner avec le premier objectif sans jamais le supplanter.

Bien entendu, il ne s'agit pas de donner aux élèves, dans le temps limité imparti aux langues vivantes des connaissances théoriques d'histoire de la littérature et de la civilisation, mais de contribuer à leur information et à leur enrichissement intérieur par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger.

Ces textes, il appartient aux maîtres de les choisir en toute liberté en tenant compte naturellement du niveau de la classe et des goûts des élèves, sans pour autant renoncer à faire découvrir à ceux-ci des horizons nouveaux, à stimuler leur imagination, à atteindre leur sensibilité ou à former leur jugement.

L'enseignement des langues vivantes, visant moins à communiquer des connaissances qu'à faire contracter des habitudes, à créer un comportement, il s'ensuit que la méthode active est la seule concevable, et que la classe devra être essentiellement, à tous les niveaux, un exercice d'expression orale. Faire comprendre un élément de la langue étrangère est de peu d'utilité, dans cette perspective, si l'on ne crée et si l'on n'entretient pas en même temps les habitudes motrices nécessaires à son utilisation spontanée.

Aussi, le dialogue entre le maître et la classe, ou chaque fois que cela est possible entre les élèves seuls, est-il, à tous les degrés, la forme que prendra tout naturellement l'enseignement, qu'il s'agisse d'une interrogation sur la leçon précédemment expliquée ou de la présentation d'une leçon nouvelle, et l'art de susciter et de guider une conversation vivante est un élément primordial de la technique pédagogique d'un professeur de langues vivantes. Bien que cet art ne se laisse pas réduire à de simples recettes et mette en œuvre des qualités variées, quelques remarques générales peuvent ne pas être inutiles.

Il conviendra tout d'abord de ne pas perdre de vue la nécessité d'obtenir pour chaque exercice fait en classe la participation du plus grand nombre possible d'élèves. C'est pour faciliter cette participation que chaque question devra, en règle générale, être adressée au groupe tout entier, avant que soit désigné l'élève qui devra y répondre. S'il ne peut le faire correctement, on fera appel à un autre, mais on aura soin ensuite de faire répéter par le premier la réponse convenablement mise au point.

Dans le premier cycle, alors qu'il s'agit de poser des fondements solides sur lesquels reposera la pratique ultérieure de la langue, il va de soi que toute erreur de vocabulaire ou de grammaire devra être corrigée avec netteté, et que l'on s'attachera à obtenir une prononciation aussi juste que possible. Plus tard, à mesure que se développera l'expression personnelle et spontanée, on pourra estimer qu'il ne faut pas interrompre trop fréquemment les interventions des élèves, sous peine de les décourager par des corrections portant sur des imperfections de détail qui n'empêchent pas leurs propos d'être intelligibles. Il y a une mesure délicate à garder entre une rigueur tatillonne et un laxisme dangereux. De toutes manières, le professeur devra toujours rester maître du débat dialogué et ne manquera pas de faire en temps opportun les rectifications qui s'imposent.

Afin de former l'oreille des élèves et de les amener dès le début à comprendre la langue parlée, le professeur devra veiller à leur présenter un modèle de

langue parfaitement authentique. La qualité phonétique et rythmique de la parole est ici essentielle. On croit parfois faciliter la tâche des élèves en adoptant une élocution artificielle, qui détache chaque mot de son contexte. C'est là une erreur certaine. Une langue bien liée, respectant les groupes de sens et l'intonation juste, est au contraire plus intelligible parce que plus vraie. C'est ainsi qu'on habituera les élèves à une juste accentuation, à l'usage des formes contractées, à la succession régulière des temps forts, au mouvement mélodique de la phrase.

Dans cette perspective, il est très souhaitable que les maîtres puissent, toutes les fois qu'ils le désirent, disposer d'un magnétophone et d'un électrophone, afin d'introduire, au cours du déroulement de la leçon, une ou plusieurs voix étrangères authentiques. Ils pourront avoir recours à des documents sonores de provenances diverses : disques existant dans le commerce et enregistrements magnétiques agréés par la Commission ministérielle compétente et diffusés par l'Institut pédagogique national, enregistrements réalisés avec l'aide d'un bon assistant étranger, repiquages de leçons de la radio scolaire, etc.

Dans le second cycle, l'explication de textes restera l'une des activités fondamentales, qui devra permettre à la fois de susciter un effort d'analyse et de réflexion de la part des élèves et de les entraîner à s'exprimer convenablement dans la langue étrangère. Pour atteindre ce double but, on pourra toutefois songer à d'autres exercices, que certains maîtres utilisent avec succès : compte rendu collectif de lectures de textes contemporains d'accès facile, faites à la maison, de préférence sans dictionnaire, (contes brefs, nouvelles, anecdotes autobiographiques, récits de voyages, pages d'essais, selon les goûts et les possibilités de la classe), résumé d'un article de journal ou de magazine pouvant donner lieu à un débat organisé, commentaire de documents divers, discussion sur des sujets simples, préparés par quelques élèves, récitation de textes déjà connus et librement choisis par certains d'entre eux, etc.

L'explication de textes elle-même, telle qu'elle est définie dans les instructions générales de 1950, appelle quelques précisions et quelques retouches inspirées par l'expérience.

Tout d'abord la pratique qui consiste à diviser un texte d'une certaine longueur en passages très courts (5 ou 6 lignes parfois), qui ne présentent pas d'intérêt propre, ainsi isolés de l'ensemble du morceau, rend parfois cet exercice artificiel et ennuyeux. Cette façon de procéder risque de décourager les élèves au lieu de susciter leur intérêt, et elle ne permet pas d'animer un entretien un peu substantiel. Elle est liée à une insistance excessive sur la présentation, tous livres fermés, du vocabulaire nouveau qui précède en principe cet entretien. Certains maîtres, interprétant les instructions de manière trop littérale, se croient tenus d'accorder la même importance à tous les éléments de langage sans distinction, et de les faire tous réemployer dans des exemples. Cette façon de procéder, qui met sur le même plan des éléments appartenant à des niveaux de langue différents, présente de toute évidence des inconvénients sérieux. Seuls les mots ou les structures permettant d'enrichir utilement les moyens d'expression de la classe et appartenant au type de langue qu'on veut lui faire acquérir en première urgence devront être réemployés et assimilés activement. Par contre, les archaïsmes, s'il s'en trouve, les termes rares ou techniques, les constructions peu usitées seront présentés brièvement avec le seul souci d'en faire saisir la signification sans perdre de temps.

On ne perdra jamais de vue la distinction pédagogiquement fondamentale entre « vocabulaire actif » et « vocabulaire passif ». De toutes manières, il est souhaitable dans les grandes classes, en particulier en Terminales, de ne pas s'attarder outre mesure à ce stade préalable avant d'aborder le texte lui-même. Parfois, si celui-ci ne présente pas de difficultés majeures, on pourra renoncer à ce préalable sans inconvénient, et élucider ces difficultés au passage en s'appuyant sur le contexte.

Dans le commentaire proprement dit, on se gardera de procéder de façon trop formelle, trop stéréotypée, en demandant par exemple de diviser en plu-

sièurs parties un texte dont cette division ne ferait pas ressortir l'économie interne. Délaissant certains artifices scolaires, les questions passe-partout, on s'efforcera de guider méthodiquement la réflexion en usant de questions qui permettent d'orienter en quelque mesure le dialogue vers un débat spontané portant sur la contenu essentiel du passage proposé. Surtout on veillera, quel que soit le texte étudié, à ce que cet entretien se déroule toujours dans la langue courante d'aujourd'hui, celle-là même dont un étranger se servirait pour exprimer ses réactions.

Il est très souhaitable que les professeurs se concertent plus largement que par le passé à l'intérieur de l'établissement, voire entre les établissements d'une même ville, pour confronter leurs expériences, organiser la liaison indispensable avec les assistants étrangers, mettre sur pied des activités capables de stimuler l'intérêt des élèves pour l'étude des langues vivantes (appareils d'écoles, clubs de langues, représentations cinématographiques ou théâtrales). En mettant en commun leurs expériences et leurs réflexions, ils seront en mesure d'atteindre plus sûrement les objectifs qui s'imposent à leur enseignement. Ils trouveront une aide technique, une documentation et des matériaux pédagogiques, auprès des laboratoires des C. R. D. P.

Les remarques qui précèdent invitent donc à assouplir et à élargir le cadre tracé par les instructions de 1950. Elles précisent, dans une perspective pratique plus nettement affirmée, le rapport entre les deux objectifs qui s'imposent à l'enseignement des langues vivantes. Elles ouvrent largement la porte, déjà entrebâillée, à des techniques pédagogiques nouvelles, audio-visuelles ou audio-orales.

Elles ne modifient pas pour autant de façon décisive le cap qui avait été fixé à cet enseignement, et ne sauraient donc surprendre les maîtres solidement formés à la mise en œuvre de la méthode définie par les instructions de 1950.

Une volonté de constante évolution étant aussi nécessaire à la pédagogie qu'à toute autre technique, ces remarques les engagent seulement à ne pas se contenter d'appliquer des recettes apprises, à ne jamais perdre de vue la finalité éducative de notre enseignement et la nécessité d'y intéresser les élèves, à ne pas se priver enfin des satisfactions que peuvent leur procurer l'initiative et l'affirmation de leurs dons personnels.

# JOURNAL OFFICIEL

DE LA  
REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE  
paraissant le jeudi de chaque semaine

ABONNEMENTS	6 MOIS	UN AN	ABONNEMENTS ET INSERTIONS	ANNONCES ET AVIS
Côte d'Ivoire et pays de la CAPTEAO : voie ordinaire ..	5.000	9.500	Les abonnements et insertions seront adressés au Service des Journaux officiels de la République de Côte d'Ivoire, B.P. V 70 Abidjan.	La ligne ..... 300 francs (Il n'est jamais compté moins de 3.000 francs pour les annonces). Chaque annonce répétée ..... Moitié prix
voie aérienne ..	7.000	13.000		
Etranger : France et pays extérieurs communs : voie ordinaire	6.000	11.000	Toute demande de changement d'adresse devra être accompagnée de la somme de 40 francs.	Les annonces devront parvenir au plus tard le jeudi précédant la date de parution du « J.O. ».
voie aérienne	8.000	15.000		
Autres pays : voie ordinaire ...	6.000	11.000	Les abonnements et les annonces sont payables d'avance au Service des Journaux officiels de la République de Côte d'Ivoire C.C.P. 115-42 Abidjan.	
voie aérienne ...	9.000	17.000		
Prix du numéro de l'année courante .....	200			
Prix du numéro d'une année antérieure .....	250			
Par la poste : majoration de 40 F par numéro.				

## SOMMAIRE

### PARTIE OFFICIELLE

#### 1977 ACTES DU GOUVERNEMENT

18 août ..... Loi n° 77-584 portant Réforme de l'Enseignement. 2261

#### MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE, DES FINANCES ET DU PLAN

16 sept. .... Décret n° 77-665 fixant les attributions du ministre de l'Économie, des Finances et du Plan et portant organisation de son ministère. 2266

#### MINISTÈRE DE LA FONCTION PUBLIQUE

4 nov. .... Décret n° 77-902 portant statuts particuliers des corps du personnel de l'Enseignement du Second Degré. 2270

### PARTIE OFFICIELLE

#### ACTES DU GOUVERNEMENT

LOI n° 77-584 du 18 août 1977, portant Réforme de l'Enseignement.

L'ASSEMBLÉE NATIONALE A ADOPTÉ,

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE PROMULGUE LA LOI DONT LA TENEUR SUIT :

#### ARTICLE PREMIER

La présente loi s'applique à l'ensemble des institutions publiques ou reconnues par l'État, qui sont chargées de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation professionnelle.

## TITRE PREMIER

### Mission et finalités de l'école ivoirienne

#### ARTICLE 2

Ces institutions ont pour mission de développer l'esprit d'initiative et le goût de l'action, d'assurer une éducation, un enseignement et une formation fondés sur les objectifs nationaux de développement, et de réaliser l'intégration sociale et culturelle des citoyens tant dans la communauté nationale que dans les grands courants de la civilisation universelle.

#### ARTICLE 3

Elles doivent offrir aux enfants les mêmes chances de promotion, sans distinction entre enseignement classique et enseignement technique, en leur permettant de découvrir leurs vocations et leurs aptitudes et d'accéder à la culture, tout en les préparant au métier qu'ils exerceront dans la société.

#### ARTICLE 4

Elles doivent contribuer à la formation de la Nation par l'affirmation de la personnalité ivoirienne, l'ivoirisation et l'africanisation des programmes.

#### ARTICLE 5

Les activités physiques et sportives constituent une obligation nationale et sont partie intégrante de l'éducation.

## TITRE II

### Principes généraux

#### ARTICLE 6

Les enseignements classique, technologique et l'éducation physique et sportive sont intégrés et constituent l'Enseignement général, qui permet d'accéder, à chaque niveau, à la formation professionnelle et favorise la formation continue.

L'Enseignement général est à prédominances scientifique et technologique. Il comporte également des activités manuelles.

## ARTICLE 7

Les établissements d'Enseignement doivent contribuer au développement national, ainsi qu'à l'animation culturelle et sportive du village et de la région. Ils doivent stimuler les vertus civiques et initier aux responsabilités par la participation des élèves et des étudiants à leur fonctionnement.

## ARTICLE 8

Les animateurs, les spécialistes de la culture nationale et les représentants des différentes activités économiques et sociales sont associés au fonctionnement des établissements d'enseignement, suivant des modalités qui sont fixées par décret.

## ARTICLE 9

Les programmes et les méthodes d'enseignement doivent s'appuyer sur la tradition et la connaissance du milieu. Ils doivent permettre de développer l'esprit de recherche et l'ouverture aux réalités du monde rural et de la vie urbaine. Ils doivent faire prendre conscience de la culture nationale et du rôle de l'Etat dans la construction de la Nation.

## ARTICLE 10

Les institutions visées par la présente loi doivent assurer :

- 1° L'enseignement général ;
- 2° La préparation à l'emploi ;
- 3° Le perfectionnement et la formation permanente.

## TITRE III

## L'Enseignement général

## ARTICLE 11

L'objectif de l'Enseignement général est de donner une éducation scientifique, technologique, littéraire, artistique, physique et sportive permettant à l'élève et à l'étudiant de comprendre les phénomènes du monde actuel, et de s'adapter à l'évolution continue de la technologie moderne, afin de maîtriser le milieu dans lequel il est appelé à vivre.

## ARTICLE 12

L'Enseignement général comprend trois cycles :

- 1° Cycle d'Enseignement de base ;
- 2° Cycle d'Enseignement par filières spécialisées ;
- 3° Cycle d'Enseignement supérieur.

## CHAPITRE PREMIER

*Le cycle d'Enseignement de base*

## ARTICLE 13

L'Enseignement de base s'étend sur 9 années, précédées d'une année de préscolarité, dite école maternelle ou classe enfantine. Il accueille les enfants de 6 à 15 ans.

## ARTICLE 14

L'école maternelle, ou classe enfantine, a pour mission :

- L'apprentissage de la langue officielle ;
- L'éveil de la conscience aux rapports sociaux fondamentaux ;
- L'imprégnation technologique par la manipulation des objets élémentaires pris dans l'environnement de l'enfant ;
- L'expression artistique et corporelle ;
- L'initiation à la connaissance des structures spatio-temporelles.

## ARTICLE 15

L'Enseignement de base est ouvert aux réalités sociales et culturelles de la Nation. Il a pour objectif l'éveil de la personnalité, la formation de l'esprit scientifique, le développement de la pensée et de la connaissance. Il insiste particulièrement sur :

- L'apprentissage des disciplines fondamentales (français, calcul, sciences, technologie, langues) ;
- L'initiation à la vie civique et pratique ;
- La pratique des activités physiques et sportives ;
- La relation avec le patrimoine culturel ;
- L'ouverture sur l'environnement, le monde rural et le milieu urbain.

## ARTICLE 16

L'Enseignement de base associe étroitement le travail manuel et pratique au travail intellectuel.

## ARTICLE 17

L'Enseignement de la technologie est adapté aux différents niveaux de l'Enseignement de base. Il est dispensé de façon concrète, accompagné de travaux manuels ou agricoles selon l'environnement. Il doit tendre à :

- 1° Une éducation visant à développer les facultés d'observation et d'invention, à faire connaître aux élèves le monde qui les entoure, à leur donner les moyens de le comprendre, à mettre en lumière les aptitudes et les préférences des élèves pour faciliter leur orientation ;
- 2° Une initiation à la vie pratique visant à familiariser les élèves avec les outils élémentaires et les gestes qu'impose leur utilisation, à développer chez l'enfant l'aptitude au raisonnement.

## ARTICLE 18

Le personnel d'encadrement sera constitué, pour chaque classe jusqu'en cinquième année de l'Enseignement de base, par un instituteur unique, et pour les autres années par des professeurs bivalents.

## ARTICLE 19

Chaque établissement est doté d'un conseil d'administration, chargé, par sa participation effective à la vie sociale de l'école, de faciliter l'intégration de celle-ci dans son milieu. Ce conseil, dont la composition est déterminée par décret, comprend des membres de droit et des membres élus par les parents d'élèves.

## ARTICLE 38

L'accès au cycle de formation théorique de chacune des filières de l'Enseignement supérieur est subordonné aux résultats obtenus pendant la première année.

L'analyse du niveau du candidat dans les matières dominantes et l'étude de ses motivations déterminent son orientation en fonction de ses aptitudes.

## ARTICLE 39

L'encadrement des étudiants est renforcé, de manière à développer une pédagogie de travail en petits groupes.

## ARTICLE 40

Les étudiants reçoivent un enseignement théorique, pratique et professionnel consolidé par des stages. A cet effet, une liaison est établie entre l'Enseignement supérieur et les milieux professionnels.

## CHAPITRE IV

*Dispositions communes*

## ARTICLE 41

Une commission nationale de Sélection et d'Oriente est créée. Elle est présidée conjointement par les ministres chargés d'Education et de Formation professionnelle.

Elle comprend :

- Les ministres intéressés ou leurs représentants ;
- Les représentants de l'Assemblée nationale ;
- Les représentants des principaux organismes professionnels ;
- Les représentants des associations des parents d'élèves ;
- Les représentants des syndicats d'enseignants ;
- Les représentants des élèves et étudiants.

La compétence de la commission s'étend à tous les ordres d'enseignements.

Les règles de fonctionnement de la commission et les modalités de désignation de ses membres sont précisées par décret.

## TITRE IV

*La préparation à l'emploi*

## ARTICLE 42

A la sortie des différents niveaux de l'Enseignement général, les élèves qui ne sont pas orientés vers le cycle d'Enseignement par filières spécialisées ou vers le cycle d'Enseignement supérieur sont dirigés vers des filières les préparant au passage de la vie scolaire à la vie active et à l'emploi.

## ARTICLE 43

La formation professionnelle est donnée en vue de l'acquisition des connaissances et des aptitudes nécessaires à l'exercice d'un métier. Elle doit fournir des agents qualifiés, adaptés à la profession et immédiatement utilisables.

## ARTICLE 44

Les employeurs sont associés à l'élaboration d'une politique de formation réaliste, à la détermination des contenus et des moyens de la formation, à l'exécution et au contrôle de cette formation.

## ARTICLE 45

L'organisation de toute filière nouvelle de formation est subordonnée à :

- La conformité de cette filière nouvelle avec les objectifs du pays ;
- L'étude qualitative et quantitative du marché de l'emploi correspondant ;
- L'engagement des employeurs, dans le cadre de l'emploi salarié, d'embauche des agents issus de cette formation ;
- La mise en place préalable des structures d'accueil en vue de favoriser l'installation des promoteurs de petites et moyennes entreprises nationales.

## ARTICLE 46

Les filières de formation doivent être suffisamment souples pour s'adapter en permanence à l'évolution des techniques, aux changements des fonctions et des qualifications professionnelles et répondre aux besoins nouveaux.

## ARTICLE 47

La formation professionnelle se fera sur une durée aussi courte que possible suivant des rythmes et des temps de travail analogues à ceux des entreprises et au régime civil des congés.

## ARTICLE 48

Les entreprises doivent assurer la formation des ouvriers spécialisés et le passage à l'acte de travail.

## ARTICLE 49

L'organisme chargé de la formation professionnelle, du perfectionnement et de la formation permanente regroupe et assure les formations entreprises par l'Etat, coordonne celles mises en place au sein des professions et organise la liaison entre les entreprises et les centres de Formation professionnelle.

## ARTICLE 50

Au niveau de l'Enseignement supérieur, l'organisme chargé de la Formation professionnelle, du Perfectionnement et de la Formation permanente organise les stages et assure la liaison entre l'Education nationale et les entreprises.

## ARTICLE 51

Les centres de Formation professionnelle sont dotés d'une large autonomie administrative et financière.

## ARTICLE 52

La formation professionnelle est assurée par un corps particulier comprenant des instructeurs permanents et des instructeurs occasionnels rémunérés par vacations.

## TITRE IX

## Le rôle des mass média

## ARTICLE 69

La radiodiffusion, la télévision, la presse écrite, le cinéma, le théâtre, le livre doivent concourir au succès de la Réforme de l'Enseignement, à une saine éducation du public et à la promotion culturelle de l'homme et de la société. La radiodiffusion et la télévision doivent notamment contribuer à l'essor de l'éducation de base et de l'éducation extra-scolaire par une adaptation de leurs programmes au monde rural.

## TITRE X

## Mise en application de la Réforme

## ARTICLE 70

Il est créé un comité de la Réforme de l'Enseignement, dont la composition et les règles de fonctionnement sont fixées par décret.

Ce comité est chargé :

- De veiller à la mise en place de la Réforme de l'Enseignement ;
- De coordonner les opérations qu'entraîne l'exécution de la Réforme ;
- De contrôler la programmation des coûts de la Réforme ;
- D'évaluer périodiquement les résultats obtenus.

## ARTICLE 71

Les mesures d'application de la présente loi feront l'objet de décrets.

## ARTICLE 72

La présente loi sera publiée au *Journal officiel* de la République de Côte d'Ivoire et exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Abidjan, le 18 août 1977.

Félix HOUPOUET-BOIGNY.

**MINISTERE DE L'ECONOMIE, DES FINANCES  
ET DU PLAN**

DÉCRET n° 77-665 du 16 septembre 1977, fixant les attributions du ministre de l'Economie, des Finances et du Plan et portant organisation de son ministère.

## LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE,

Sur le rapport du ministre de l'Economie, des Finances et du Plan,

Vu la Constitution de la République de Côte d'Ivoire, notamment en son article 12 ;

Vu le décret n° 77-482 du 20 juillet 1977, portant nomination des membres du Gouvernement ;

Le Conseil des ministres entendu,

## DÉCRÈTE :

Article premier. — Le ministre de l'Economie, des Finances et du Plan exerce, conformément aux dispositions législatives et réglementaires en vigueur, les attributions dévolues au Gouvernement pour ce qui est de l'économie, des finances et du plan.

*Economie*

D'une manière générale, il anime et coordonne l'économie nationale sous tous ses aspects.

Il définit les règles organiques et l'orientation des organismes publics et privés intervenant dans les domaines de la monnaie, du crédit, des opérations boursières, des changes, des assurances et de la réassurance auxquels il donne son agrément et qu'il contrôle.

Il prépare les accords, traités et règlements avec les organismes financiers extérieurs.

Il établit la balance des paiements.

Il promeut et coordonne les activités industrielles et veille à la promotion des entreprises ivoiriennes ou à participation ivoirienne. Il procède à l'instruction des demandes d'agrément des investissements privés et contrôle les entreprises prioritaires. Délégation permanente de pouvoirs lui est donnée pour signer, au nom du Gouvernement, les conventions d'établissement autorisant des entreprises agréées comme prioritaires à bénéficier de régimes fiscaux de longue durée.

Il réglemente la normalisation et la propriété industrielle et il favorise les transferts de technologie au bénéfice de la Côte d'Ivoire.

Il contrôle la production et le développement de l'énergie ainsi que l'hydraulique humaine, du point de vue économique et financier.

Il définit la politique d'aménagement du territoire et participe à la coordination du développement régional, rural et urbain.

Il analyse, gère et contrôle le portefeuille de l'Etat et exerce la tutelle financière sur toutes les entreprises à participation financière publique.

*Finances publiques*

D'une manière générale, il définit la politique financière de l'Etat et prend toutes les dispositions nécessaires pour arrêter, dans le cadre de la loi, les règles de la comptabilité publique.

Il élabore et présente les projets de loi de Finances et, à ce titre, il définit les ressources publiques à caractère fiscal ou para-fiscal, détermine l'assiette et le recouvrement des impôts, taxes, droits, contributions et redevances de toute nature devant alimenter les budgets de l'Etat, des collectivités secondaires et des établissements publics.

Il prépare et assure la réalisation et le contrôle de l'exécution des budgets et comptes arrêtés par la loi ; il approuve les budgets et comptes des collectivités secondaires et des établissements publics ; il contrôle l'exécution des comptes d'affectation spéciale sur dotations budgétaires.

Il prépare et présente les lois de règlement.

Il procède à la programmation des investissements publics dans le cadre et suivant les objectifs définis par la Loi-Plan et les schémas directeurs en découplant ; il élabore et présente les projets de Loi-Programme des actions de l'Etat. Il coordonne les relations avec les organismes étrangers et internationaux d'aide au développement et a seul compétence pour négocier et signer, au nom du Gouvernement, les accords et conventions concernant les concours financiers extérieurs. Délégation permanente de pouvoirs



# Annexe IX: loi de la réforme de l'enseignement n° 95-696 du 7 -IX- 1995

Document présenté par www.jfaconseil.com

1000

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE

30 novembre 1995

## MINISTERE DE LA SANTE PUBLIQUE ET DES AFFAIRES SOCIALES

- 23 août . . . . Arrêté n° 322 MSPAS. CAB. portant création, organisation et fonctionnement du Programme national de Lutte contre les Ulcères à Mycobactéries. 1019
- 23 août . . . . Décision n° 591 MSPAS. CAB. portant nomination de M. Kanga Jean-Marie, directeur exécutif du Programme national de Lutte contre les Ulcères à Mycobactéries. 1020
- 6 sept. . . . . Arrêté n° 366 MSPAS. CAB. modifiant l'arrêté n° 77 MSPAS. CAB. du 16 février 1995 portant nomination des membres du Conseil d'administration de la Caisse nationale de Prévoyance sociale (C.N.P.S.). 1020
- 29 sept. . . . . Décret n° 95-823 portant modification du décret n° 94-301 du 1<sup>er</sup> juin 1994 portant création de la Commission nationale de la Sécurité sociale. 1018

## MINISTERE DES MINES ET DE L'ENERGIE

- 13 sept. . . . . Décret n° 95-711 portant attribution d'un permis de recherches « A » au Bureau de Recherche géologique et minière (B.R.G.M.) dans la région de Zuénoula. 1020
- 29 sept. . . . . Décret n° 95-824 portant attribution d'un permis de recherches « A » à la société Trillon Ressources LTD dans la région d'Alépé-Nord (Abidjan). 1022

## MINISTERE DE L'INDUSTRIE ET DU COMMERCE

- 29 sept. . . . . Décret n° 95-830 portant agrément en qualité d'entreprise prioritaire à la société Elais, pour la production de l'huile de coprah à Toukouzou (Grand-Lahou). 1023
- 29 sept. . . . . Décret n° 95-832 portant agrément en qualité d'entreprise prioritaire à la société Polyclinique Hôtel Dieu pour des prestations médicales à Abidjan. 1024

## ACTES DES INSTITUTIONS

### COUR SUPREME

- 25 sept. . . . . Décret n° 95 PR. 08 portant détachement de M. Yao Gérard auprès du Conseil constitutionnel. 1025
- 25 sept. . . . . Décret n° 95 PR. 09 portant détachement de M. Mao N'Guessan auprès du Conseil constitutionnel. 1025

## PARTIE NON OFFICIELLE

- Avis et annonces. 1026

## PARTIE OFFICIELLE

### ACTES DU GOUVERNEMENT

*LOI n° 95-623 du 3 août 1995 portant modification de la loi n° 59-84 du 4 juillet 1959 relative à l'autonomie financière de l'Assemblée législative.*

L'ASSEMBLEE NATIONALE A ADOPTE,

LE PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE PROMULGUE LA LOI DONT LA TENEUR SUIT :

Article premier. — Les dispositions de la loi n° 59-84 du 4 juillet 1959 relative à l'autonomie financière de l'Assemblée législative sont abrogées et remplacées par les dispositions ci-après.

*Article premier nouveau.* — L'Assemblée nationale jouit de l'autonomie financière.

*Article 2 nouveau.* — Les crédits nécessaires au fonctionnement de l'Assemblée nationale font l'objet de propositions préparées par les questeurs et arrêtées par la Commission des Affaires économiques et financières.

Ces propositions ainsi arrêtées sont inscrites au projet de loi de Finances au chapitre ouvert au titre de l'Assemblée nationale.

*Article 3 nouveau.* — Les questeurs exercent la fonction d'ordonnateur dans les conditions déterminées par le règlement de comptabilité.

*Article 4 nouveau.* — Le trésorier de l'Assemblée nationale exerce la fonction d'agent comptable dans les conditions déterminées par le règlement de comptabilité.

Art. 2. — La présente loi sera publiée au *Journal officiel* de la République de Côte d'Ivoire et exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Abidjan, le 3 août 1995.

Henri Konan BEDIE.

*LOI n° 95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'Enseignement.*

L'ASSEMBLEE NATIONALE A ADOPTE,

LE PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE PROMULGUE LA LOI DONT LA TENEUR SUIT :

Article premier. — Le droit à l'éducation est garanti à chaque citoyen afin de lui permettre d'acquérir le savoir, de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation, de s'insérer dans la vie sociale, culturelle et professionnelle et d'exercer sa citoyenneté.

L'éducation est l'une des priorités de l'Etat. Elle constitue le service public de l'Enseignement.

La présente loi détermine les principes fondamentaux qui régissent le service public de l'Enseignement.

Document présenté par www.jfaconseil.com

## TITRE PREMIER

## PRINCIPES GENERAUX

*Section 1. — Le service public de l'Enseignement*

Art. 2. — Le service public de l'Enseignement est conçu et organisé selon les principes de la neutralité, de la gratuité et de l'égalité.

La neutralité se définit par rapport à tout courant de pensée politique, philosophique ou religieux.

La gratuité de l'Enseignement est assurée à tous dans les établissements publics, à l'exception, notamment, des droits d'inscription, des prestations sociales et des charges relatives aux manuels et autres fournitures scolaires.

L'égalité impose la non discrimination entre les usagers, quels que soient leur race, leur sexe, leurs opinions politiques, philosophiques, religieuses et leur origine sociale, culturelle ou géographique.

Art. 3. — Le service public de l'Enseignement est conçu et organisé en vue de permettre l'acquisition des savoir, savoir-faire et savoir être, des méthodes de travail et d'assimilation des connaissances, la formation de l'esprit critique et le développement de la sensibilité et de la curiosité. Il doit garantir à l'Enseignement et à la Recherche, leurs possibilités de libre développement.

L'enseignement des Langues nationales, les enseignements artistiques les enseignements technologiques et les activités manuelles, l'éducation physique et sportive concourent à la formation des citoyens.

Le rythme de l'Enseignement comprend des périodes d'étude et des périodes de vacances. Le calendrier de l'année scolaire et universitaire est fixé par des textes réglementaires.

Art. 4. — Le service de l'Enseignement comprend trois degrés d'Enseignement :

- Le degré de l'Enseignement préscolaire et primaire ;
- Le degré de l'Enseignement secondaire ;
- Le degré de l'Enseignement supérieur.

Chaque degré d'Enseignement comporte des cycles d'apprentissage ayant des objectifs, des contenus, une organisation pédagogique et des modalités d'évaluation des acquis qui leur sont spécifiques. Ceux-ci sont organisés de façon à favoriser une progression régulière des apprentissages et le développement personnel harmonieux des élèves et des étudiants.

Le service public de l'Enseignement assure le recyclage, le perfectionnement et la formation permanente. Il offre la possibilité d'accéder à une qualification par des formations professionnelles adaptées, organisées à tous les degrés d'enseignement.

Art. 5. — Le service public de l'Enseignement peut être concédé à des établissements d'Enseignement privé.

L'Etat fixe notamment les conditions d'ouverture et d'agrément des établissements privés, les conditions d'habilitation des formations dispensées, les conditions de fonctionnement pédagogique et administratif, ainsi que les modalités de leur contrôle par les pouvoirs publics.

Ces conditions ont trait notamment à la pertinence et à la qualité des projets pédagogiques présentés, à la qualification des enseignants et à la qualité des installations et des équipements pédagogiques.

Les dispositions de la présente loi s'appliquent également aux structures d'Enseignement privé autorisées par l'Etat.

Art. 6. — Le service public de l'Enseignement fait l'objet d'une évaluation permanente. Cette évaluation est assurée aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire par l'inspection générale de l'Education nationale et au niveau de l'Enseignement supérieur par le Comité national d'Evaluation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche institué à l'article 52 de la présente loi.

La communauté éducative est régulièrement consultée sur la politique de l'Enseignement au travers d'Organes consultatifs nationaux ou régionaux.

*Section 2. — Les établissements d'Enseignement*

Art. 7. — Les écoles, les collèges, les centres de Formation, les lycées et les établissements d'Enseignement supérieur sont chargés d'assurer le service public de l'Enseignement. Celui-ci peut être assuré également par un système d'Enseignement à distance.

Les structures d'Enseignement dispensent un enseignement qui prend en compte l'évolution des sciences et des techniques et qui est adapté, dans ses contenus et ses méthodes, aux évolutions économiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de l'environnement international.

Art. 8. — Il est créé, dans chaque établissement d'Enseignement, une instance de gestion chargée de veiller à la bonne marche de l'établissement et regroupant l'ensemble de la communauté éducative ainsi que des représentants des intérêts publics, des activités économiques, culturelles et sociales qui constituent l'environnement de l'établissement.

Ces instances de gestion sont organisées par des textes réglementaires.

Art. 9. — Les établissements scolaires et universitaires organisent des contacts et des échanges entre eux et avec leur environnement économique, culturel et social.

*Section 3. — Droits et obligations de la communauté éducative*

Art. 10. — La communauté éducative comprend les élèves et les étudiants de l'Enseignement public et privé, le personnel qui assure le fonctionnement des établissements d'Enseignement et participe à l'accomplissement de leurs missions ainsi que les parents d'élèves.

Art. 11. — Les obligations des élèves et des étudiants consistent en l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études. Ces tâches incluent l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements.

Les élèves et les étudiants disposent, dans le respect du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression à l'égard des problèmes politiques, économiques, sociaux et culturels. Ils exercent cette liberté à titre individuel et collectif, dans des conditions qui ne doivent pas porter atteinte aux activités d'Enseignement et de Recherche, au droit à l'éducation et qui ne troublent pas l'ordre public.

Art. 12. — Les élèves et les étudiants ont accès à l'information sur les filières de formation et sur leurs débouchés.

Le choix de la filière de formation est fonction des vœux de l'intéressé, des aptitudes constatées aux diverses évaluations et des possibilités offertes par les structures d'Enseignement et de Formation.

Art. 13. — Les élèves et les étudiants peuvent bénéficier d'une aide financière de l'Etat sous forme notamment de bourse d'études.

La bourse est une contribution complémentaire de l'Etat à la participation de la famille aux charges de l'Education.

Les bourses sont attribuées notamment en fonction des résultats scolaires et universitaires des postulants.

La détermination du quantum des bourses est fonction des filières d'étude et de l'enveloppe budgétaire allouée à cet effet.

Les critères et modalités d'attribution des bourses sont fixés par des textes réglementaires.

Art. 14. — Les enseignants sont tenus d'assurer l'ensemble des activités d'apprentissage qui leur sont confiées. Ils apportent une aide au travail des élèves et des étudiants, en assurent le suivi et procèdent à son évaluation.

Ils jouissent, dans l'exercice de leurs fonctions, d'une entière liberté de pensée et d'expression, dans le strict respect de la liberté de conscience et d'opinion des élèves et des étudiants. Cette liberté ne doit en aucun cas aller à l'encontre des objectifs assignés aux établissements et des principes de tolérance et d'objectivité.

Art. 15. — Les personnels administratifs et techniques concourent directement aux missions du service public de l'Enseignement et doivent contribuer à assurer le bon fonctionnement des établissements.

Art. 16. — Les chefs d'Établissement, les directeurs d'Écoles, les présidents d'Universités, les directeurs d'Instituts ou de Grandes Écoles sont responsables du maintien de l'ordre dans leur établissement. Ils assurent par des dispositions définies par décret.

En cas de défaillance dans l'accomplissement de leur mission de maintien de l'ordre, les autorités administratives susvisées sont suppléées de plein droit par les autorités hiérarchiques ou de tutelle.

Art. 17. — Les parents d'élèves sont responsables du déroulement des études de leurs enfants ; ils sont associés par l'intermédiaire de leurs représentants aux instances de concertation et de gestion instituées aux niveaux des établissements d'Enseignement ainsi qu'aux instances de concertation nationales.

Art. 18. — En cas d'entrave à la réalisation des objectifs assignés aux établissements et de manquement aux principes définis par la présente loi, les usagers et le personnel du service public de l'Enseignement sont soumis aux sanctions disciplinaires prévues aux règlements intérieurs des établissements, sans préjudice des poursuites judiciaires.

## TITRE II

### L'ENSEIGNEMENT PRESCOLAIRE ET PRIMAIRE

#### Section 1. — Missions et organisation de l'Enseignement préscolaire et primaire

Art. 19. — L'Enseignement préscolaire et primaire constitue le premier degré d'Enseignement. Il est accessible aux enfants, dès l'âge de 3 ans. Il comprend le cycle de l'Enseignement préscolaire et le cycle de l'Enseignement primaire.

Art. 20. — Le cycle de l'Enseignement préscolaire a pour missions :

— Le développement global et harmonieux de l'enfant en relation avec son environnement, aux plans intellectuel et moral ;

— La socialisation permettant à l'enfant d'établir des relations avec les autres ;

— La préparation de l'enfant en vue d'aborder le cycle de l'Enseignement primaire.

Art. 21. — Le cycle de l'Enseignement primaire a pour missions :

— L'intégration de l'enfant dans son environnement social, culturel et économique en vue de le préparer à se prendre en charge et à être utile à sa société ;

— La formation morale, civique et culturelle du jeune enfant et la formation pratiquée en vue de l'intéresser aux métiers divers et au travail manuel ;

— La préparation de l'enfant en vue d'aborder le cycle de l'Enseignement secondaire.

Art. 22. — La durée des cycles de l'Enseignement préscolaire et primaire est fixée par des textes réglementaires.

Art. 23. — Le cycle de l'Enseignement primaire est sanctionné par le certificat d'Études primaires et élémentaires (C.E.P.E.).

#### Section 2. — Les principes applicables à l'Enseignement préscolaire et primaire

Art. 24. — Pour chaque cycle de l'Enseignement préscolaire et primaire sont définis des objectifs et des programmes nationaux d'apprentissage comportant des progressions annuelles ainsi que les critères d'évaluation correspondants. Chaque cycle comprend des périodes d'apprentissage, d'observation, de consolidation et d'orientation.

Art. 25. — L'Enseignement préscolaire et primaire fait l'objet d'un suivi individualisé de sorte à favoriser pour chaque enfant des chances égales de réussite et de limiter les redoublements.

Art. 26. — L'Enseignement préscolaire et primaire associe étroitement le travail manuel et pratique au travail intellectuel et au comportement civique et moral de l'élève.

L'Enseignement préscolaire et primaire met particulièrement l'accent sur :

— La relation avec le patrimoine culturel national ;

— L'ouverture sur l'environnement, le monde rural et le milieu urbain.

Art. 45. — Les partenaires socio-économiques sont associés à la gestion et au financement des actions de formation professionnelle initiale et continue au travers d'Organismes chargés de la Promotion et du Développement de la Formation professionnelle.

Art. 46. — Toute implantation d'établissement secondaire sur le territoire national doit se faire conformément aux principes établis par la carte scolaire nationale élaborée à cet effet.

Section 4. — Le personnel de l'Enseignement secondaire

Art. 47. — Le personnel de l'Enseignement secondaire comprend le personnel enseignant et le personnel administratif et de service.

Art. 48. — La formation initiale et continue du personnel enseignant comprend une formation théorique générale, une formation théorique aux Sciences de l'Education et une formation pédagogique pratique.

Cette formation se déroule dans les filières spécialisées du cycle d'Enseignement supérieur ou dans des Centres et Instituts pédagogiques spécialisés.

Art. 49. — L'évolution de la carrière professionnelle des enseignants de l'Enseignement secondaire général, technique et professionnel est liée aux résultats des concours de promotion interne et à l'évaluation de leurs activités.

Art. 50. — Les établissements peuvent recourir à des enseignants vacataires qui apportent la contribution de leur expérience professionnelle.

#### TITRE IV

#### L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Section 1. — Missions et organisation de l'Enseignement supérieur

Art. 51. — L'Enseignement supérieur constitue le troisième degré d'Enseignement. Il contribue au processus de développement national par :

— La diffusion d'un savoir constitué et la constitution d'un savoir propre aux conditions socio-culturelles, économiques et historiques du pays, en assurant l'accès aux formes les plus élevées de la culture et du savoir, à tous ceux qui en ont la volonté et la capacité, et qui remplissent les conditions d'accès ;

— Le développement de la recherche, support nécessaire aux formations dispensées, à l'élévation du niveau scientifique, culturel, technologique et professionnel de la nation et des individus ;

— La formation des compétences et des qualifications qui favorisent le développement économique et qui prennent en compte les besoins actuels et leurs évolutions prévisibles.

A cet effet, les missions de l'Enseignement supérieur sont :

— L'information des élèves et des étudiants sur les finalités, les objectifs et l'organisation de l'Enseignement supérieur ;

— La formation initiale et continue dans les domaines scientifique, culturel et professionnel ;

— La recherche scientifique et technologique ainsi que la valorisation de ses résultats ;

— La diffusion de la culture et l'information scientifique et technique ;

— La coopération internationale en matière d'Enseignement et de Recherche.

Art. 52. — Il est institué au niveau de l'Enseignement supérieur :

— Un Conseil consultatif de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ;

— Un Comité national d'Evaluation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ;

— Une Conférence des établissements d'Enseignement supérieur ;

— Une Commission de Reconnaissance et d'Equivalence des diplômes et des titres d'ingénieurs ;

— Une Commission nationale d'Attribution des Bourses.

Le Conseil consultatif de l'Enseignement supérieur et de la Recherche est un organe chargé de donner son avis sur la politique de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Le Comité national d'Evaluation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche est un organe chargé de l'évaluation de la politique d'Enseignement supérieur mise en œuvre par les pouvoirs publics.

La Conférence des établissements d'Enseignement supérieur, organe de coordination, se prononce sur la politique générale des établissements d'Enseignement supérieur et sur la cohérence d'ensemble du dispositif d'enseignement. Elle se prononce sur l'opportunité des filières de formation, sur l'organisation générale des études, ainsi que sur les programmes de recherche, de production et de coopération internationale. Elle propose les mesures propres à optimiser l'utilisation des structures et à améliorer leur efficacité. Elle approuve le règlement intérieur des établissements.

La Commission de Reconnaissance et d'Equivalence des diplômes est une structure habilitée à se prononcer sur l'équivalence des diplômes nationaux et étrangers et à donner son avis sur l'habilitation des établissements à délivrer des titres d'ingénieurs.

La Commission nationale d'Attribution des Bourses est un organe chargé de statuer sur les demandes d'attribution ou de renouvellement des bourses.

La composition, l'organisation et le fonctionnement de ces organes sont fixés par des textes réglementaires.

Section 2. — Les principes applicables à l'Enseignement supérieur

Art. 53. — Le déroulement des études supérieures est organisé en cycles et selon un rythme semestriel. Le nombre, la nature et la durée des cycles varient en fonction des formations dispensées. Chaque cycle fait une part à la formation générale, à l'acquisition d'éléments de qualification professionnelle, à la recherche, au développement de la personnalité, au sens des responsabilités et à l'aptitude au travail individuel et au travail en équipe.

Chaque cycle conduit à la délivrance de diplômes nationaux ou de diplômes d'établissement, sanctionnant les connaissances, les compétences ou les éléments de qualification professionnelle acquis. Le système d'évaluation de ces apprentissages doit permettre une capitalisation des acquis.

L'accès aux différents cycles est fonction des critères d'admission.

Pour chaque cycle, les modalités d'accès, notamment le nombre d'inscriptions auquel l'étudiant a droit, l'organisation pédagogique et les règles fixant les conditions de poursuite des études, sont fixées par des textes réglementaires.

Les enseignements supérieurs sont organisés de façon à favoriser l'accès à la vie active et de manière à permettre des changements d'orientation. A cette fin, les programmes pédagogiques et les conditions d'accès aux établissements sont organisés pour favoriser le passage d'une formation à une autre, notamment par l'instauration de passerelles entre les différentes structures de formation et entre les filières de formation. Les enseignements supérieurs sont organisés en liaison avec les milieux professionnels. Ces milieux participent à la définition des programmes dans des instances compétentes et ils contribuent aux enseignements.

Art. 54. — Le premier cycle est à vocation de formation générale ou professionnelle. Il doit permettre à l'étudiant d'approfondir et de diversifier ses connaissances dans des disciplines fondamentales, d'acquérir une formation professionnelle et des méthodes de travail.

Le premier cycle est ouvert aux titulaires du baccalauréat ou d'un diplôme équivalent et qui répondent aux critères d'admission, définis par les structures de formation pour chacune des filières.

Art. 55. — Le deuxième cycle regroupe des formations comprenant une formation générale et une formation professionnelle. Ces formations permettent aux étudiants d'une part, de compléter leurs connaissances, d'approfondir leur culture, de s'initier à la recherche et, d'autre part, de se préparer à une profession ou à un ensemble de professions.

L'admission dans les formations du deuxième cycle est ouverte à tous ceux qui ont satisfait aux conditions de succès exigées au premier cycle ainsi qu'à ceux qui peuvent bénéficier des équivalences prévues par les textes réglementaires. Cette admission peut être subordonnée au succès à un concours ou à l'examen du dossier du candidat.

La mise en place de ces formations prend en compte l'évolution prévisible des qualifications et des besoins du développement national.

Art. 56. — Le troisième cycle est une formation à la recherche et par la recherche, qui comporte la réalisation individuelle ou collective de travaux scientifiques originaux. Il comprend des formations de haut niveau, intégrant en permanence les innovations scientifiques, technologiques et professionnelles. Il est sanctionné par un doctorat.

Art. 57. — Les établissements d'Enseignement supérieur assurent la formation des ingénieurs. Après avis de la commission compétente, ils peuvent également organiser, sous leur responsabilité, des formations conduisant à des diplômes qui leur sont propres. Ils peuvent aussi préparer les étudiants à des concours.

Art. 58. — L'Etat a le monopole de la collation des grades et des titres universitaires.

Les diplômes nationaux délivrés par les établissements sont ceux qui confèrent l'un des grades ou titres universitaires dont la liste est établie par des textes réglementaires. Ils ne peuvent être délivrés qu'au vu des résultats du contrôle des connaissances et des aptitudes appréciées selon les modalités fixées par des textes réglementaires.

Un diplôme national confère les mêmes droits à tous ses titulaires, quel que soit l'établissement qui l'a délivré.

### Section 3. — Les établissements publics d'Enseignement supérieur

Art. 59. — Les établissements publics d'Enseignement supérieur sont dotés de la personnalité morale et de l'autonomie financière.

Leur direction est assurée par un président ou un directeur, assisté d'un Conseil.

Leur gestion administrative et financière s'effectue selon les prescriptions légales et réglementaires. Leur gestion pédagogique et technique s'effectue avec le concours de l'ensemble des personnels, des étudiants et des personnalités extérieures, à travers les organes de concertation prévus à cet effet.

Art. 60. — Les activités de formation, de recherche et de production des établissements publics d'Enseignement supérieur font l'objet de contrats pluriannuels.

Ces contrats, établis entre les établissements et l'Etat, fixent, dans le cadre de la politique d'Enseignement supérieur, les capacités d'accueil et les obligations des établissements et prévoient les moyens et emplois correspondants, pouvant être mis à leur disposition.

Les établissements d'Enseignement supérieur peuvent être prestataires de service, pour contribuer au développement socio-économique de leur environnement. Leur participation, au sein de la communauté scientifique et culturelle internationale, au débat des idées, au progrès de la recherche et au dialogue des cultures, se réalise par l'intermédiaire d'Accords avec les Institutions nationales et étrangères.

Art. 61. — Les divers types d'établissements publics d'Enseignement supérieur sont :

- Les Universités ;
- Les Instituts de Formation et les Grandes Ecoles.

La création, l'organisation et le fonctionnement de ces établissements sont fixés par des textes réglementaires.

Des formations « post-baccalauréat » peuvent être dispensées dans les lycées et notamment les lycées professionnels. Leur création est soumise à l'avis de la Conférence des établissements d'Enseignement supérieur.

Art. 62. — Chaque Université dispose d'un Conseil d'Université présidé par le président de l'Université. Il comprend des personnalités extérieures, des représentants des étudiants et de toutes les catégories de personnel en service au sein de l'Université.

Les attributions, la composition, l'organisation et le fonctionnement du Conseil d'Université sont définis par des textes réglementaires.

Art. 63. — Le président d'Université est nommé par décret parmi les professeurs titulaires en exercice.

Art. 64. — Chaque Université comprend :

- Des Unités de Formation et de Recherche ;
- Des Ecoles ;
- Des Centres de Recherche.

Les Unités de Formation et de Recherche regroupent des structures de Formation et de Recherche. Elles sont administrées par un Conseil et dirigées par un directeur nommé par décret.

Les Ecoles et les Centres de Recherche sont administrés par un Conseil et dirigés par un directeur nommé par arrêté ministériel.

Le mode de désignation des directeurs d'Unités de Formation et de Recherche, des directeurs d'Ecoles et des directeurs de centres de Recherche, est défini par des textes réglementaires.

Les attributions, l'organisation et le fonctionnement des unités de Formation et de Recherche, des Ecoles et des centres de Recherche sont fixés par des textes réglementaires.

Art. 65. — Chaque Institut de Formation ou Grande Ecole dispose d'un Conseil d'Institut ou de Grande Ecole présidé par le directeur de l'Institut ou de la Grande Ecole. Il comprend des personnalités extérieures, des représentants des étudiants et de toutes les catégories de personnel en service au sein de l'Institut ou de la Grande Ecole.

Les attributions, la composition, l'organisation et le fonctionnement du Conseil d'Institut ou de Grande Ecole sont définis par des textes réglementaires.

Art. 66. — Le directeur d'Institut de Formation ou de Grande Ecole est nommé par décret.

Art. 67. — Chaque Institut de Formation ou Grande Ecole regroupe des centres ou des écoles spécialisées.

Les centres ou les écoles spécialisées sont administrés par un conseil. Ils sont dirigés par un directeur nommé par décret. Leur mode de désignation est fixé par des textes réglementaires.

Section 4. — Les usagers de l'Enseignement supérieur et le personnel des établissements publics d'Enseignement supérieur

Art. 68. — Les bénéficiaires des services d'Enseignement, de Recherche ou de Diffusion des connaissances, et notamment les étudiants préparant un diplôme ou un concours dans un établissement public ou privé d'Enseignement supérieur, constituent les usagers de l'Enseignement supérieur.

Art. 69. — Les étudiants bénéficient des prestations sociales, médicales, culturelles et sportives qui sont dispensées par des services spécialisés. Ils sont associés à la gestion de ces prestations, au sein d'organes appropriés pour lesquels ils élisent leurs représentants. Les Collectivités locales sont également associées à la gestion de ces services.

Art. 70. — Le personnel enseignant comprend des enseignants-chercheurs, des chercheurs, des enseignants détachés, des enseignants associés et des enseignants vacataires. En outre, des étudiants, en fin de formation, peuvent assurer des activités d'encadrement pédagogique.

Le recrutement des enseignants-chercheurs et des chercheurs ainsi que l'évolution de leur carrière, sont soumis à l'avis d'instances appropriées. L'appréciation portée sur leurs activités d'enseignement et de recherche est prise en compte dans l'évolution de leur carrière.

Les chercheurs à plein-temps dans l'établissement doivent assurer, dans le cadre de leurs obligations de service, des activités d'Enseignement. Celles-ci sont prises en compte dans leur profil de carrière.

Les obligations d'Enseignement des enseignants, enseignants-chercheurs et chercheurs sont fixées par des textes réglementaires.

#### TITRE V

##### DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Art. 71. — Les Institutions, les structures et les établissements concernés devront se mettre en conformité avec les dispositions de la présente loi dans un délai de trois ans à compter de la date de sa promulgation.

Art. 72. — Des décrets préciseront, en tant que de besoin, les modalités d'application de la présente loi.

Art. 73. — Sont abrogées toutes dispositions antérieures contraires.

Art. 74. — La présente loi sera publiée au *Journal officiel* de la République de Côte d'Ivoire et exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Abidjan, le 7 septembre 1995.

Henri Konan BEDIE.

#### PRESIDENCE DE LA REPUBLIQUE

DECRET n° 95-840 du 29 septembre 1995. — Les nommés :

1° Kohana Silué, né vers 1948 à Kalaha, sous-préfecture de Guiembé, fils de feu Nanga Silué et de Kodjénetcha Yéo, cultivateur domicilié à Kalaha, de nationalité ivoirienne, mandat de dépôt du 19 avril 1988, liberté provisoire du 10 juin 1989, ordonnance de prise de corps du 18 mai 1993, condamné à vingt années d'emprisonnement le 8 juillet 1993 par la Cour d'Assises de Korhogo pour assassinat ;

2° Moriba Soro, né le 9 août 1944 à Kalaha, sous-préfecture de Guiembé, fils des feus Soro Kalaha et de Yéo Tchépié, cultivateur domicilié à Kalaha, de nationalité ivoirienne, mandat de dépôt du 16 avril 1988, liberté provisoire du 7 juin 1989, ordonnance de prise de corps du 18 mai 1993, condamné à vingt années d'emprisonnement le 8 juillet 1993 par la Cour d'Assises de Korhogo pour assassinat ;

3° Kaki Soro, né en 1953 à Kalaha, sous-préfecture de Guiembé, fils de feu N'Go Soro et de Tchalognon Soro, cultivateur domicilié à Kalaha, de nationalité ivoirienne, mandat de dépôt du 8 avril 1988, liberté provisoire du 7 juin 1989, ordonnance de prise de corps du 18 mai 1993, condamné à vingt ans d'emprisonnement le 8 juillet 1993 par la Cour d'Assises de Korhogo pour assassinat ;

# Annexe X: Circulaire pour l'harmonisation des coefficients

MINISTRE DE L'EDUCATION  
NATIONALE  
Direction de la Pédagogie et de la  
Formation Continue

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE  
*Union-Discipline-Travail*

Circulaire n<sup>o</sup> . 1610 /MEN/DPFC  
du 22 AOÛT 2002

Le Ministre de l'Éducation Nationale  
à

Madame et Messieurs les Directeurs  
Régionaux de l'Éducation Nationale

*(pour information)*

Mesdames et Messieurs les Chefs  
d'Établissements publics et privés de  
l'Enseignement Secondaire

*(pour exécution).*

**OBJET : Coefficients pour l'année scolaire 2002-2003.**

Pour l'année scolaire 2002-2003, vous voudrez bien vous référer au tableau ci-joint des coefficients pour le calcul des moyennes trimestrielles, semestrielles ou annuelles.

Le coefficient 1 (un) est applicable à toutes les matières enseignées dans toutes les classes du 1<sup>er</sup> cycle de l'Enseignement Secondaire, de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, à compter de la rentrée du 16 septembre 2002.

Il convient de souligner que les notes de conduite, d'instruction religieuse, de travaux manuels ou autres ne doivent pas être prises en compte dans le calcul des moyennes trimestrielles, semestrielles et annuelles des élèves.

Les Directeurs Régionaux de l'Éducation Nationale sont chargés de veiller au strict respect de ces dispositions qui doivent être appliquées dans tous les établissements publics et privés de l'Enseignement Secondaire.

  
Michel Amani N'GUESSAN

## COEFFICIENT DU 1<sup>ER</sup> ET DU 2<sup>ND</sup> CYCLES

Disciplines	Niveaux					2 <sup>o</sup> A	2 <sup>o</sup> C	1 <sup>er</sup> A	1 <sup>er</sup> C	1 <sup>er</sup> D	TA	TC	TD
	6 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>	2 <sup>ème</sup>								
Anglais	1	1	1	1	1	3	3	4	2	2	4	1	1
Dessin/Mus.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
E.C.M.	1	1	1	1	1								
E.P.S.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Français	1	1	1	1	1	4	3	4	3	3	4	3	3
Hist-Géo	1	1	1	1	1	3	2	3	2	2	3	2	2
L.V.2													
Maths	1	1	1	1	1	3	1	3	1 fac	1 fac	3	1 fac	1 fac
Philosophie													
Sc. Phys.	1	1	1	1	1	2	4	1	5	4		5	4
S.V.T.	1	1	1	1	1	2	2	1	2	4	2	2	4
<b>Total :</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>A1=24 A2=23</b>	<b>25</b>	<b>24</b>	<b>A1=27 A2=25</b>	<b>23</b>	<b>23</b>	<b>23</b>

(\*) Fac = facultative  
N.B. : Seules les notes des matières citées dans ce tableau serviront pour le calcul des moyennes trimestrielles et annuelles des élèves.  
Les autres notes telles que les notes de conduite, d'enseignement religieux, de travaux manuels, ... ne sont pas prises en compte dans ces calculs.



# Annexe XI : Circulaire programme

MINISTRE DE L'EDUCATION  
NATIONALE ET DE LA FORMATION  
DE BASE

DIRECTION DE LA PEDAGOGIE  
ET DE LA FORMATION CONTINUE

N° 00566  
...../MENFB/DPFC

Réf:

Objet: Programme Espagnol  
de Terminale 1997-98

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE  
Union-Discipline-Travail

Abidjan, le 12 SEP. 1997

Le Directeur de la Pédagogie  
et de la Formation Continue

A

Messieurs les Directeurs  
Régionaux de l'Education  
Nationale (pour diffusion)

Mesdames et Messieurs  
Les Professeurs d'Espagnol  
(pour exécution)

J'ai l'honneur de porter à votre connaissance que le programme d'Espagnol pour la classe de Terminale applicable pour le rentrée d'Octobre 1997 comprendra les trois parties suivantes:

1. ESPANA: Economía y Sociedad: aspects économiques et Sociaux de l'Espagne.
2. AMERIQUE LATINE: AMERICA LATINA Y LOS ESTADOS UNIDOS: Les relations entre les Etats d'Amérique Latine et les Etats-Unis.
3. THEME LIBRE. Cette troisième partie est traditionnellement laissée au libre choix des professeurs, qui la définiront en fonction des documents dont ils disposent, soit personnellement, soit dans le cadre du manuel au programme CAMDIOS TERMINALE (textes, photos des manuels, textes photocopiés, documents iconographiques...)

Cette partie sera variée et devra aborder les thèmes qui concernent tant l'Espagne, l'Amérique Hispanique que l'Afrique.

**N.B:** Il est recommandé aux enseignants de rechercher d'autres sources d'informations (supports didactiques variés, textes, documents sonores et iconographiques, revues, etc..) pour un apprentissage plus efficient. Compte tenu du niveau de plus en plus bas des élèves et pour permettre aux professeurs d'aider ceux-ci à améliorer leur niveau par une plus grande pratique de la langue, tant au niveau oral qu'écrit, il a été décidé la réduction du nombre de textes de 10 à 08 (ESPAGNE: 3 TEXTES; AMERIQUE LATINE: 3 TEXTES; THEME LIBRE: 2 TEXTES)



MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE  
ET DE LA FORMATION DE BASE

DIRECTION DE LA PEDAGOGIE ET  
DE LA FORMATION CONTINUE

SECTION ESPAGNOL

033

Objet : Programme d'Espagnol  
de Terminale 1999-2001

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE  
Union - Discipline - Travail

Abidjan, le 21 JAN 2000

Le Directeur de la Pédagogie  
et de la Formation Continue

à

Messieurs les Directeurs Régionaux  
de l'Education Nationale (pour  
diffusion)

Mesdames et Messieurs les Professeurs  
d'Espagnol (pour exécution)

J'ai l'honneur de porter à votre connaissance que le programme d'Espagnol pour la classe de Terminale, applicable à la rentrée d'octobre 1999 comprendra les trois parties suivantes :

- 1 - Relaciones España/paises en via de desarrollo que les professeurs traiteront à partir d'une série de textes que la D.P.F.C a proposés dans le bulletin de liaison de l'année. Les professeurs devront opérer un choix parmi ces textes.
- 2 - Cuba : balance de una revolucion pour laquelle la D.P.F.C publiera des textes.
- 3 - Enfin la 3e partie est traditionnellement laissée au libre choix des professeurs qui la définiront en fonction des documents dont ils disposent soit personnellement, soit dans le cadre du manuel au programme CAMBIOS TERMINALE (textes, photos des manuels, textes photocopiés ...). Cette partie se doit d'être variée et d'aborder les thèmes qui concernent, tant l'ESPAGNE, l'AMERIQUE HISPANIQUE que l'AFRIQUE.

Le Directeur  
Guillaume



MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE  
DIRECTION DE LA PEDAGOGIE ET DE LA  
FORMATION CONTINUE  
SECTION ESPAGNOL

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE  
Union - Discipline - Travail

Abidjan, le ..21 OCT. 2003.....

réf : ... 571 ...../MEN/DPFC

Le Directeur

A

Mme et MM les Directeurs Régionaux  
(pour information)

Mme et MM les Directeurs Départementaux  
(pour information)

Mme et MM les Responsables d'Antenne  
Pédagogique (pour information et dif-  
fusion)

Mmes et MM les Chefs d'Etablissement  
(pour information et diffusion)

Mmes et MM les Professeurs d'Espagnol  
(pour exécution).

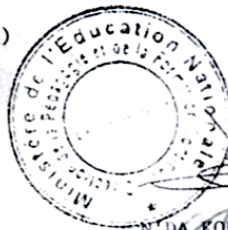
Objet : Programme des classes de Terminale  
de l'année scolaire 2003-2004  
2004-2005

Mesdames, Messieurs,

Conformément aux décisions de la Commission Pédagogique Nationale du 06 mai 2003 et de la Commission Nationale d'Agrément des Manuels Scolaires du 25 juillet 2003, le manuel HORIZONTES Terminale, NEI/EDICEF servira de support pour l'étude du programme des classes de Terminale, à compter de la rentrée scolaire 2003-2004

Les Unités Pédagogiques (U.P) ou Conseils d'Enseignement (C.E) devront choisir obligatoirement huit (08) textes à étudier selon les réalités socio-culturelles de :

- 1) - 1'ESPAGNE (03 textes)
- 3) - 1'AMERIQUE HISPANIQUE (02 textes)
- 2) - 1'AFRIQUE (03 textes)



N° DA KOUADIO Jules

Ministère  
de l'Éducation Nationale  
Direction de la Pédagogie  
et de la Formation Continue  
Section : Espagnol

Réf. 00883 MEN/DPFC

République de Côte d'Ivoire  
Union – Discipline – Travail

Abidjan, le 23 NOV. 2004

Le Directeur

A

Mesdames et Messieurs les Directeurs  
Régionaux (pour information)

Mesdames et Messieurs les Directeurs  
Départementaux (pour information)

Mesdames et Messieurs les Responsables  
d'Antennes de la Pédagogie et de la  
Formation Continue (pour information et diffusion)

Mesdames et Messieurs les Chefs  
d'établissements (pour information et diffusion)

Mesdames et Messieurs les Professeurs  
d'Espagnol (pour exécution)

**Objet : Programme des Classes  
de Terminale de l'Année  
Scolaire 2004-2005**

Mesdames, Messieurs,

Conformément aux décisions de la Commission Pédagogique Nationale du 06 mai 2003 et de la Commission Nationale d'agrément des Manuels Scolaires du 25 juillet 2003, le Manuel HORIZONTES Terminales, NEI/EDICEF servira de support pour l'étude du Programme des classes de Terminale.

Les Unités Pédagogiques (U.P.) ou Conseils d'Enseignement (C.E.) devront choisir obligatoirement huit (08) textes à étudier selon les réalités socioculturelles de :

- l'ESPAGNE (03 textes)
- l'AMERIQUE HISPANIQUE (02 textes)
- l'AFRIQUE (03 textes)

Par ailleurs, pour l'épreuve orale d'Espagnol à l'examen du Baccalauréat, vous trouverez en annexe une grille du Commentaire du document iconographique et une grille du Commentaire de texte.

  
VILA José Claude

**LES REPRESENTATIONS DE L'ESPAGNE ET DE  
L'AMERIQUE HISPANIQUE DANS LES MANUELS  
D'ESPAGNOL EN COTE D'IVOIRE DE 1960 A 2007**

Résumé

Pays de l'Afrique de l'ouest, la Côte d'Ivoire a pour langue nationale le français. Son système éducatif est aussi un héritage de la colonisation française. Cependant, plusieurs langues sont apprises dans ses écoles en l'occurrence l'anglais, l'allemand et l'espagnol.

Introduite dans le système éducatif avant l'indépendance, l'espagnol s'apprend à partir du premier cycle de l'enseignement secondaire. A l'université, à l'Ecole Normale Supérieure et dans les établissements supérieurs de formation post-baccalauréat, on continue l'apprentissage de la langue de Cervantes. Elle est donc la deuxième langue étrangère la plus étudiée en Côte d'Ivoire. Cependant, des obstacles empêchent un meilleur apprentissage ainsi qu'un bon enseignement.

Deux groupes de manuels ont servi à l'apprentissage et à l'enseignement de cette langue : les manuels français et les manuels Horizontes. Dans les ouvrages scolaires de notre étude, les images de l'Espagne et de l'Amérique hispanique sont globalement positives.

L'analyse des manuels montrent la volonté des auteurs à former un futur citoyen indépendant capable de se diriger seul dans le monde. Le manuel en Côte d'Ivoire possède encore son hégémonie dans l'enseignement et surtout dans l'enseignement des langues vivantes.

La nécessité et l'utilité de l'étude des langues vivantes sont remises en cause mais il ne faudrait pas se limiter au court terme. Les langues vivantes contribuent à améliorer la formation générale même si, plus tard, l'apprenant n'est pas amené à les utiliser dans sa vie professionnelle.

**Mots clés :** Les représentations- les stéréotypes-les manuels scolaires-la culture- l'enseignement de la langue espagnole- Côte d'Ivoire

Résumé en anglais

Country of West Africa, Côte d'Ivoire is a French speaking country. Its school system is an heritage of French colonization. However many others languages are learnt in schools: English, Germany and Spanish.

Introduced in the school system before independence, Spanish is studied in the first cycle of secondary school. At University, at Teachers' training college, high schools people learn Cervantes' language.

It's the second foreign language studied in Côte d'Ivoire. But some obstacles prevent its better learning and teaching.

Two groups of textbooks are used for the learning and the teaching of that language: French textbooks and Horizontes ones.

In schoolbooks used for our study, images of Spain and Hispanic America are globally positive.

The analysis of those schoolbooks shows the will of authors to train a future independent citizen to able to turn towards the world alone.

In Côte d'Ivoire the textbooks possesses its supremacy in teaching, especially in the teaching of modern languages.

The necessity and the useful of modern languages study are called in to question, but we must not limit our things to short term. Modern languages contribute to ameliorate general training even if later the learner is not obliged to use them in his professional life.

**Keywords:** representation, stereotypes, textbooks, culture, Spanish's' teaching, Côte d'Ivoire,

