Revue Internationale du Chercheur
ISSN: 2726-5889
Volume 4 : Numéro 4

Colonialité et manuels scolaires en Côte d'Ivoire de 1960 à nos jours [1]

Coloniality and textbooks in Ivory Coast from 1960 to the present day [2]

N'GUESSAN Rygoh Philippe

Doctorant

+33 780 586 645

Faculté des Lettres de Sorbonne Université

nrygohphilippe@yahoo.fr

Date de soumission :09 /10/2023

Date d'acceptation : 13/12/2023

Pour citer cet article :

N'GUESSAN. R. (2023) «Colonialité et manuels scolaires en Côte d'Ivoire de 1960 à nos jours», Revue Internationale du chercheur «Volume 4 : Numéro 4» pp : 989-1015

[1] Nous tenons à rendre hommage à feu le Dr Guiba Abdul KONÉ (de l'Université Péléforo Gon Coulibaly), qui a suscité la rédaction de cet article, et à remercier le Dr Essodina BAMAZE N'GANI (de Sorbonne Université) pour ses remarques avisées et sa contribution.

[2] We would like to pay tribute to the late Dr. Guiba Abdul KONE (Péléforo Gon Coulibaly Université), who prompted the writing of this article, and to thank Dr. Essodina BAMAZE N'GANI (Sorbonne Université) for his insightful comments and contribution.

Résumé :

À partir d'un corpus de manuels scolaires postcoloniaux de collège et de lycée en Côte d'Ivoire, cet article aborde le rôle prééminent des manuels dans la perpétuation de la domination culturelle française dans le système éducatif ivoirien. Notre démarche vise à montrer que, malgré l'indépendance de cette ancienne colonie française, les manuels de Côte d'Ivoire continuent de promouvoir auprès des apprenants un modèle épistémologique franco-centré, à travers une surabondante classicisation des auteurs et des œuvres littéraires français. Consécutivement, les auteurs ivoiriens et les modèles épistémologiques endogènes sont relégués à la subalternité. Ce « jeu » peu ou prou ambivalent de hiérarchisation et de subordination épistémiques, dans lequel le savoir français se présente comme la préexcellence épistémologique, conduit à une fascination romantique pour l'épistémologie française et à l'intériorisation du suprématisme épistémique de l'ex pays colonisateur dans l'imaginaire des élèves, légitimant et perpétuant ainsi un rapport de domination néocoloniale Face à cette situation de domination culturelle, et en nous appuyant sur l'approche dite « décoloniale », nous proposons la décolonisation des savoirs comme moyen de sortir des mailles de cette colonialité qui reproduit et naturalise la domination épistémique.

Mots-clés : Manuels scolaires ; littérature ; cultures ; colonialité ; décolonisation des savoirs

Abstract :

This article uses a corpus of postcolonial middle and high school textbooks from Ivory Coast to discuss the pre-eminent role of textbooks in perpetuating French cultural influence in the Ivorian education system. Our approach aims to show that, despite the independence of this former French colony, Ivory Coast textbooks continue to promote a franco-centric epistemological model amongst learners, through an overabundant classicization of French authors and literary works. Consequently, Ivorian authors and endogenous epistemological models are relegated to subalternity. This more or less ambivalent « game » of epistemic hierarchy and subordination, in which french knowledge is presented as epistemological pre-eminence, leads to a romantic fascination with french epistemology and the internalization of the epistemic supremacy of the former colonizing country in students imaginations, thus legitimizing and perpetuating a neo-colonial relationship of domination. In view of this situation of cultural domination, and based on the so-called « decolonial » approach, we propose the decolonization of knowledge as a way out of the meshes of this coloniality that reproduces and naturalizes epistemic domination.

Key-words: Textbooks ; literature ; cultures ; coloniality ; decolonization of knowledge

Introduction

La « découverte » du Nouveau Monde en 1492 a fait émerger des rapports coloniaux de domination, imposant une hiérarchie des peuples en fonction de critères raciaux, sexuels, épistémiques, spirituels, linguistiques, etc. De ce point de vue, si la colonisation, entendue comme l'occupation, l'exploitation, la mise sous tutelle des territoires africains, caribéens et latino-américains supposés sous-développés (par des ressortissants occidentaux) semble chose du passé, la colonialité, elle, comprise comme un phénomène complexe et de long terme, qui renvoie à un schéma de pouvoir dont le *modus operandi* est la naturalisation des hiérarchies territoriales, raciales, culturelles et épistémiques, n'est pas chose dépassée. Elle n'a pas du moins disparu avec la colonisation.

En réalité, adossée à de nouveaux dispositifs de pouvoir et de savoir, elle se réagence sans cesse, laissant inchangé ce qui fait le cœur du rapport colonial, à savoir : la soumission du Sud à l'ordre symbolique du Nord ; la relégation, sinon la répudiation dans l'invisible des cultures non occidentales ; l'hégémonie des épistémologies du Nord. À cet égard, les manuels scolaires en Côte d'Ivoire, depuis les indépendances jusqu'à nos jours, sont ici soupçonnés d'être des vecteurs de rapports de domination. Autrement dit, des outils de colonialité. La raison en est qu'ils mettent en œuvre une culture – littéraire – ethnocentrée et plus précisément « francocentrée », c'est-à-dire qu'ils donnent une place centrale à la littérature et à la culture françaises. De ce fait, ils contribuent à la perpétuation des rapports de domination – qu'on peut qualifier ici d'« épistémique » – en subalternisant ou en invisibilisant les épistémologies des ex-colonies au profit des épistémologies de l'ex-colonisateur. Ce constat soulève notamment le questionnement suivant : en quoi les manuels scolaires de Côte d'Ivoire constituent-ils des outils de colonialité ? De quelle manière la colonialité s'y manifeste-t-elle ? Est-il possible de dégager une piste de sortie de cette colonialité ?

Dans le sens de ce questionnement, prenant appui sur l'analyse d'un corpus de livres scolaires et sur les réflexions du groupe de pensée critique latino-américaine Modernité/Colonialité/Décolonialié (MCD) sur la production et la transmission des connaissances dans les pays anciennement colonisés, la présente contribution entend faire ressortir le rôle du manuel scolaire dans la domination de la pensée des individus des anciennes colonies (« colonialité de l'être ») par le biais de la littérature-culture française qui y est imposée (« colonialité du savoir »). Le savoir français est présenté, sinon comme la seule référence épistémologique, du moins comme le *nec plus ultra* au détriment des autres

épistémologies ivoiriennes et africaines, considérées comme subalternes (« colonialité du pouvoir »). Cela dit, après la mise en évidence de cette domination épistémique, nous envisagerons une approche décoloniale pour la résurgence de la littérature ivoirienne (et par ricochet, africaine) destituée.

Dans le souci de mieux comprendre de quelle manière les manuels ivoiriens de 1960 à nos jours peuvent être des vecteurs de la colonialité, il est essentiel d'explorer plus largement ce concept. Dans cette optique, nous ouvrons notre réflexion par une approche définitionnelle de la colonialité, de sorte à poser des bases solides pour notre analyse ultérieure.

1. De la colonialité

Ayant évoqué, dès l'introduction, l'hypothèse de la persistance de la colonialité malgré la fin de la colonisation, il semble péremptoire de la saisir avant toute analyse. Saisir en effet ce qui recouvre la colonialité, nous outillera à mieux appréhender ses manifestations et ses effets dans les manuels scolaires en Côte d'Ivoire. Pour ce faire, débutons par une approche définitionnelle de la colonialité.

1.1. Approche définitionnelle

La colonialité est un concept philosophique et politique dont l'ambition est de décrire les relations de pouvoir et de domination qui sous-tendent la modernité occidentale. La colonialité s'intéresse ainsi aux dynamiques de pouvoir et les structures de domination qui ont été établies pendant la période de la colonisation européenne et qui persistent à ce jour, dans le monde post-colonial. Elle implique la hiérarchisation et l'exploitation des peuples, des territoires et des savoirs considérés comme « non ou pré-rationnels » par rapport à ceux considérés comme « rationnels ». La colonialité opère à travers des mécanismes complexes de domination, d'invisibilisation, de marginalisation et de dévalorisation des cultures, des langues, des systèmes de connaissance et des formes de vie des peuples colonisés et se veut une herméneutique des injustices épistémiques inhérentes à la colonisation.

La colonialité n'est pas le colonialisme. La différence entre ces deux concepts réside dans leur portée et leurs manifestations. La colonialité diffère du colonialisme en ce qu'elle englobe une dimension plus large et plus profonde dans son analyse des relations de pouvoir. Le colonialisme désigne les processus historiques spécifiques d'invasion, d'occupation et d'exploitation de territoires par des puissances coloniales, principalement aux XVI^{e}, XVII^{e}, XVIII^{e} et XIX^{e} siècles. Il renvoie aux pratiques politiques, économiques et militaires concrètes mises en œuvre par les colonisateurs pour asseoir leur domination. La colonialité,

en revanche, est un concept plus large qui transcende cette période historique de domination pour mettre en évidence les mécanismes de pouvoir et les schémas de pensée hérités de la colonisation qui continuent d'affecter la société contemporaine. En d'autres termes, la colonialité est l'extension structurelle et conceptuelle du colonialisme.

Si le colonialisme peut être considéré comme une phase historique qui s'est achevée avec les mouvements de décolonisation, la colonialité persiste dans la mentalité coloniale qui continue d'influencer les relations internationales, la perception des peuples indigènes, la hiérarchisation des cultures et des savoirs, et la distribution asymétrique des ressources économiques à l'échelle mondiale. Le déploiement de cette définition est conforme au sens que lui donne Quijano (2015 : 166) : « la notion de colonialité fait référence à un dispositif de pouvoir dont l'origine se situe dans le colonialisme, mais qui se perpétue malgré les processus d'indépendances ».

L'approche définitionnelle de la colonialité nous a permis de poser, de façon globale, les bases de ce concept complexe. Toutefois, il est essentiel, pour élargir notre champ de réflexion, de considérer ses diverses déclinaisons typologiques.

1.2. Déclinaisons typologiques de la colonialité

La définition de la colonialité a ouvert la porte à un univers de pensées et de mécanismes de domination. À cet égard, le sociologue péruvien distingue trois formes principales de colonialité : « colonialité du pouvoir », « colonialité du savoir » et « colonialité de l'être ». Dans ce qui suit, nous nous intéressons, préalablement, à la première de ces trois grandes formes de colonialité, à savoir la « colonialité du pouvoir ».

1.2.1. La colonialité du pouvoir

Proposé par Aníbal Quijano, le concept de colonialité désigne un système de pouvoir qui a émergé à l'époque moderne avec la colonisation et l'avènement du capitalisme. Mais il n'a pas pris fin avec le processus de décolonisation des années 1950 et 1960, et continue d'organiser les rapports sociaux de pouvoir actuels dans le système-monde. Il s'agit d'un ensemble de relations sociales, politiques, économiques et culturelles établies pendant la période de la colonisation européenne et qui continuent d'influencer les sociétés contemporaines. Ces relations sont fondées sur des hiérarchies, des discriminations raciales et des asymétries de pouvoir entre les différentes régions et les différents peuples du monde, en particulier entre les anciennes colonies et les anciennes métropoles coloniales.

La colonialité du pouvoir ne se réduit pas à la domination politique ou économique, mais englobe également la dimension culturelle. Elle se manifeste dans la manière dont les connaissances, les langues, les modes de pensée, les normes et les valeurs sont hiérarchisés et imposés par les anciens centres coloniaux. Elle façonne les discours dominants, les récits historiques et les représentations culturelles qui sont souvent eurocentriques et qui marginalisent, répudient ou invisibilisent les connaissances, les cultures et les perspectives des peuples colonisés.

Selon Aníbal Quijano, la colonialité du pouvoir est une structure de domination fondée sur l'invention de la race : « La race s'est imposée comme le critère fondamental de la classification sociale universelle de la population mondiale, et c'est autour d'elle que se sont distribuées les principales identités sociales et géoculturelles du monde de l'époque ». (Quijano, 2007 : 111-118). Il rappelle que l'idée de race a été inventée pour légitimer les rapports de domination imposés par les conquêtes de l'époque coloniale. L'invention de la race a fait apparaître un certain groupe d'humains comme inférieurs, non seulement par leur phénotype (la beauté notamment et surtout la couleur de peau) mais aussi par leur intelligence et leur créativité culturelle. Sur la base de cette colonialité, les Européens ont envahi l'imaginaire de l'autre (le non-Européen), le détruisant, le rendant invisible ou, plus exactement, le subalternisant en lui faisant croire que sa culture, son *épistémè* ou sa religion n'étaient que folklore, mythe, magie ou sorcellerie. Cette définition de la colonialité du pouvoir est pleinement exprimée par le philosophe Damián Pachón Soto :

> La colonialité du pouvoir réprime toute production de connaissances, de savoirs, d'imaginaires, de mondes symboliques et d'images du colonisé pour lui en imposer de nouveaux. Le concept fait référence à plusieurs processus liés entre eux : naturalisation et fétichisation de l'imaginaire de l'un et subalternisation épistémique de l'autre. Fétichisation parce que la culture du dominant séduit et induit le snobisme de l'imitation. (…) La colonialité du pouvoir a donc construit la subjectivité du « périphérisé » ou plus exactement du « racialisé » ou « coloré ». (Soto, 2009 : 47).

À l'issue de cet examen attentif de la colonialité du pouvoir, il convient de nous appesantir sur la deuxième dimension de la colonialité, à savoir : la « colonialité du savoir ». Cette perspective, qui met l'accent sur la fabrication des hiérarchies et du savoir, est indispensable pour faire apparaître une autre composante de la colonialité.

1.2.2. La colonialité du savoir

Selon la définition que lui donne Walter Mignolo, la colonialité du savoir

> … consiste dans la qualification de la pensée produite dans les colonies comme non valide, celle-ci étant considérée comme archaïque. Cette pensée ne suscitait d'intérêt que comme objet d'étude pour la compréhension des modes de vie locaux. Au contraire, la pensée produite par les colonisateurs, survenue depuis les empires, même si elle aussi était le fruit d'une production locale, était considérée comme universelle, valable pour tous et n'importe où. (Mignolo 2015 :167).

Suivant cette définition, il ne fait aucun doute que la colonialité du savoir relève de la dimension épistémique de la colonialité du pouvoir : tous les savoirs produits par les Noirs et les indigènes sont considérés comme primitifs, archaïques, barbares, « non ou pré-rationnels » (Soto, 2009: 51) notamment comme des mythes, de la magie, voire de la sorcellerie tandis que ces populations ont été contraintes d'accepter sans réserve les savoirs des colonisateurs, présentés comme rationnels, universels et supérieurs. En ce sens, la colonialité du pouvoir s'accompagne de ce que Gayatri Chakravorty Spivak a appelé « violence épistémique », et que Edgardo Lander préfère qualifier de « colonialité du savoir » (Lander, 2005 : 24).

Pour les théoriciens du projet Modernité/Colonialité/Décolonialité (M/D/C), notamment Abya Yala, la colonialité du savoir se réfère au processus par lequel la modernité a invisibilisé, infériorisé ou anéanti les savoirs qui ne relèvent pas du monde occidental :

> La colonialité du savoir [doit être] comprise comme la représentation des formes autres de production de la connaissance (qui ne sont pas blanches, européennes et « scientifiques », passant par l'intronisation de la perspective eurocentrée de la connaissance et la négation du legs intellectuel des peuples indiens et noirs, considérés comme primitifs, à partir de la catégorie basique et naturelle de la race. (Cité par Quiroz & Collin, 2023 : 158)

La colonialité du savoir fait référence à cette emprise épistémique et à cette domination culturelle de l'Occident, se traduisant par l'infériorisation, voire par la destruction des savoirs non-européens. Elle désigne donc ce processus brutal de déformation et de défiguration de l'imaginaire du colonisé et d'imposition des savoirs et des formes de savoir occidentaux sur ceux des autres peuples, qui se manifeste généralement par la disparition des savoirs, des cultures ou des langues indigènes. Cette déchéance voire cette « extermination » des langues, des connaissances et des moyens de savoir est ce que le sociologue portugais, Boaventura de Sousa Santos ((2010) a baptisé « épistémicide » :

> Le génocide, qui a si souvent ponctué l'expansion européenne, a également été un épistémicide : les peuples étrangers ont été éliminés parce qu'ils possédaient des formes de savoirs étrangères ; inversement, les formes de savoirs étrangères ont été supprimées parce

> qu'elles provenaient de pratiques sociales et de peuples étrangers. Mais l'épistémicide est beaucoup plus large que le génocide car il a servi à subalterniser, à subordonner, à marginaliser ou à mettre hors la loi des pratiques et des groupes sociaux qui pouvaient menacer l'expansion capitaliste ou, pendant une grande partie de notre siècle, l'expansion communiste (dans ce domaine aussi moderne que le capitalisme). Et aussi parce qu'il s'est produit à la fois dans l'espace périphérique, extra-européen et extra-américain du système mondial et dans l'espace central européen et américain, contre les travailleurs, les Autochtones, les Noirs, les femmes et les minorités en général (ethniques, religieuses, sexuelles). (Boaventura de Sousa, 2011 : 45)

La colonialité du savoir révèle une emprise épistémique et une domination culturelle de l'Occident, conduisant à l'infériorisation, voire à la destruction des savoirs non-occidentaux. Ce processus se manifeste souvent par la suppression des langues, des cultures et des savoirs indigènes, et c'est ce que le sociologue portugais Boaventura de Sousa Santos, comme nous le disions précédemment a qualifié d'« épistémicide ». Cette violence épistémique, cette négation des savoirs et de la diversité culturelle, est en réalité une facette plus vaste de la colonialité, qui s'étend à la dimension existentielle, laquelle nous amène à la colonialité de l'être.

1.2.3. La colonialité de l'être

Reprenant la même démarche que les deux formes précédentes de colonialité, la colonialité de l'être implique la négation des individus colonisés par l'application de critères raciaux, ethniques, sexuels, épistémiques, etc., qui sont à la base de ce que Mignolo appelle « la différence ontologique coloniale[3] ». Pour asseoir leur domination et leur modèle colonial, moderne et capitaliste, les Européens ont détruit physiquement les peuples noirs et indiens (génocide), leur savoir (épistémicide) et leur spiritualité (spiritualicide), et subalternisé leur langue, sous prétexte qu'ils n'avaient pas de connaissances « valables » et étaient incapables de « se gouverner eux-mêmes », note Ramon Grosfoguel (2013) dans son article *Structure du savoir dans les universités occidentalisées*[4].

Dès lors, pour la théorie décoloniale[5], la colonialité de l'être désigne les effets psychologiques, identitaires et culturels de la colonisation sur les individus et les

[3] Lire à ce sujet : *La Désobéissance épistémique*, p. 169. La différence coloniale, c'est la façon qu'a d'exister la colonialité du pouvoir, de l'être et du savoir. Cette notion permet d'explorer les hiérarchies épistémiques mises en place avec le système-monde moderne/colonial. Elle ramène au premier plan ce qui est occulté dans les discours de la modernité ou de la civilisation occidentale, entre autres, la dévalorisation des connaissances non occidentales et l'imposition de cadres « universels » pour la pensée.
[4] Nous traduisons.
[5] Une théorie sur laquelle nous reviendrons dans la dernière section de cette même contribution.

communautés colonisés. La colonisation a imposé des normes, des valeurs et des représentations culturelles qui ont souvent conduit à une dévalorisation de la langue, de l'identité et de la culture des peuples colonisés. La colonialité de l'être est le résultat des blessures psychologiques et des traumatismes résultant de cette dévaluation et des formes de discrimination et de dépossession subies par les individus et les communautés colonisés. Elle met en exergue la nécessité de reconstruire des identités et des subjectivités alternatives qui échappent au contrôle colonial et permettent la réappropriation des cultures et des savoirs marginalisés.

Dans les lignes qui précèdent, la colonialité a été explorée, tant dans sa dimension définitionnelle que dans ses fluctuations typologiques. Cela a permis d'identifier la diversité et la persistance de ses tenants à la fois philosophiques et politiques. Cette compréhension préalable de la colonialité amène à présent à porter un regard analytique sur son impact dans un contexte plus spécifique, en l'occurrence celui des manuels scolaires en Côte d'Ivoire, qui constituent une fenêtre sur les dynamiques plus larges de la colonialité.

2. De la colonialité dans les manuels scolaires en Côte d'Ivoire

Avant d'aborder la manifestation de la colonialité dans les manuels scolaires de français en Côte d'Ivoire, il convient de rappeler la définition du manuel scolaire.

2.1. Le manuel scolaire : Au-delà du support pédagogique

Le manuel scolaire est un support d'apprentissage et de transmission des connaissances scientifiques qui promeut chez ses destinataires un socle de valeurs culturelles locales et « universelles », essentiellement d'ordre identitaire, morale, civique, politique, humaniste, etc., leur assurant une ouverture sur le monde et une réflexion sur son existence. Le manuel scolaire peut aussi être considéré comme un « produit culturel national », parce que commun aux élèves d'une même classe et diffusé à l'identique sur un territoire historiquement et géographiquement défini. De ce point de vue, il remplit une fonction essentielle de transmission des valeurs, des croyances et de l'identité culturelle d'une communauté. En effet, il détermine les choix éducatifs d'une nation en mettant l'accent sur certains aspects de son histoire, de sa culture et de sa littérature. Le manuel peut ainsi contribuer à la construction d'une conscience nationale en identifiant les événements et les personnages historiques considérés comme essentiels dans la mémoire collective d'un pays. C'est pourquoi, pour Michèle Verdelhan-Bourgade, les manuels scolaires…

> … jou[ent] un rôle qui dépasse la simple transmission de connaissances scolaires, ils sont des acteurs importants de la culture, et des témoins exceptionnels des valeurs, des pratiques sociales, dans leurs variations et leurs continuités historiques et géographiques. Leur étude donne des aperçus pertinents sur les idées, mais aussi les préjugés qu'une société véhicule. (Verdelhan-Bourgade, 2006 : 297)

Comme l'explique Michèle Verdelhan-Bourgade, les manuels scolaires ne se limitent pas à la simple transmission de connaissances ; ils sont également des acteurs importants de la culture et des témoins des valeurs et des pratiques sociales d'une société, par conséquent, leur contenu est loin d'être banal ou politiquement neutre. Il apparaît donc dans le manuel scolaire une dimension politique, voire idéologique.

Alain Choppin va plus loin en considérant le manuel scolaire comme un symbole de souveraineté nationale. Il souligne que le manuel est un instrument privilégié de la construction identitaire pouvant avoir un impact explicite ou implicite sur les jeunes générations en termes de transmission de valeurs et d'idéologies :

> Le manuel s'est affirmé comme l'un des vecteurs essentiels de la langue, de la culture et des valeurs des classes dirigeantes. Instrument privilégié de la construction identitaire, il est généralement ressenti, à l'instar de la monnaie ou du drapeau, comme un symbole de la souveraineté nationale. Cette fonction, qui tend à acculturer – voire, dans certains cas, à endoctriner – les jeunes générations, peut s'exercer de manière explicite, voire schématique et outrancière, ou encore, de manière détournée, subreptice, implicite, mais non moins efficace. (Choppin, 2005 : 39-40).

Ainsi, le manuel scolaire devient un « emblème » qui incarne la volonté et le pouvoir de l'État de mener sa politique éducative en toute indépendance. Il reflète l'orthodoxie politique de cet État et peut contribuer à façonner l'imaginaire des élèves par la (re)présentation scolaire de la nation, de son histoire, de sa littérature et de sa culture en relation avec d'autres pays.

Dans son ouvrage *Les Politiques d'éducation en Amérique centrale*[6] (2014), Marlène Marty relève une réalité importante : « *le manuel scolaire, sous son apparente neutralité, est tout sauf un "objet" naturel* ». Pour l'explorer et déchiffrer toute sa sémantique, « *il est nécessaire pour le "lire" de recourir à sa dimension politique, économique, linguistique et imaginaire* » (Marty, 2004 : 44). Le manuel scolaire s'apparente ainsi un véritable artefact porteur de significations multiples et complexes.

En résumé, l'analyse de Choppin, les observations de Verdelhan-Bourgade et de Marty convergent pour révéler que le manuel scolaire est un vecteur puissant dans la construction de

[6] Ouvrage dont le sous-titre est : *manuels scolaires et paradoxe du multiculturalisme officiel*. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan.

la citoyenneté, de l'identité nationale et de la vision du monde des élèves à partir de sa dimension symbolique, politique et culturelle.

Dans cette perspective, il paraît légitime d'examiner la manifestation de la colonialité dans les manuels scolaires en Côte d'Ivoire. En d'autres termes, comment les manuels scolaires en Côte d'Ivoire reflètent-ils ou perpétuent-ils les héritages de la période coloniale ? Cette question soulève des enjeux cruciaux en matière d'identité, de mémoire et de perception de l'histoire nationale. La compréhension des manifestations de la colonialité, commande d'analyser le contenu des manuels scolaires utilisés en Côte d'Ivoire, ainsi que les discours et les représentations qui y sont véhiculés.

2. 2. Manifestation de la colonialité dans les manuels scolaires en Côte d'Ivoire

Au moment de l'accession à l'indépendance des territoires africains sous domination coloniale française, les accords culturels signés avec l'ancienne métropole prévoient la promotion d'un « enseignement de type français[7] ». La langue choisie est celle de l'ancienne métropole et le système mis en place devait aboutir à une équivalence avec les grades universitaires, les diplômes et les titres délivrés en France. Les défis de l'adaptation de cet enseignement au contexte africain ont été régulièrement débattus lors de conférences réunissant les ministres français et africains de l'éducation. Ces réunions, qui ont eu lieu tous les six mois de 1960 à 1969, se sont d'abord tenues dans le cadre de la Communauté française[8].

L'importance de la France dans l'organisation et le déroulement des Conférences des Ministres de l'Education des États africains et malgaches a été décisive. La délégation française, qui comprenait le secrétaire d'État à la Coopération et le ministre de l'Éducation, était toujours supérieure en nombre à chacune des délégations africaines. L'organisation des premières conférences étaient entièrement dévolue à la France. Aussi, c'était la Direction de la Coopération avec la Communauté et l'étranger (DCCE) du ministère de l'Éducation nationale

[7] C'est l'expression que l'on retrouve dans les accords de coopération culturelle où l'on évoque également un enseignement « de caractère français ». Voir par exemple les conventions signées avec le Cameroun (accords du 13 novembre 1960, *Journal officiel de la République française*, 9 août 1961, p. 7433) ou encore les États du Conseil de l'Entente (accords du 24 avril 1961, *Journal officiel de la République française*, 6 février 1962, p. 1261).

[8] La Constitution de 1958 donna naissance à la Communauté française qui, outre la France, comprenait douze États autonomes s'administrant et gérant librement leurs affaires intérieures : le Sénégal, la Mauritanie, le Soudan, le Niger, la Côte d'Ivoire, la Haute-Volta, le Dahomey, le Gabon, le Congo, la République centrafricaine, le Tchad et Madagascar. Seule la Guinée d'Ahmed Sekou Touré refusa d'intégrer la Communauté et acquit sa pleine indépendance le 2 octobre 1958. Conformément à ce que leur permettait la Constitution, ces États demandaient leur pleine indépendance en 1960 et signaient avec la France des accords bilatéraux, au sein ou en dehors de la Communauté. Burundi, Rwanda et Zaïre.

qui fixait l'ordre du jour, préparait les documents mis à disposition des délégués, assurait – ou non – le suivi des recommandations adoptées. L'absence de statut juridique international et le rôle prépondérant de la DCCE dans la direction des affaires permettaient à la France de maintenir son « leadership » hérité de la colonisation. La France était plus qu'un simple partenaire dans le système coopératif mis en place comme le confie l'historien Laurent Manière :

> Dans un contexte de réorganisation de l'ordre mondial, elle était en position d'imposer ses hommes et ses structures à des États encore démunis, dont les dirigeants restaient attachés à la culture française. (Manière, 2012 : 83)

Les interventions lors des premières conférences témoignent de la persistance d'une relation paternaliste (ou plus exactement de la colonialité du pouvoir), et les ministres africains ont souvent réitéré leur « gratitude » pour le système éducatif que leur a légué la France. En février 1961, interrogé sur la valeur des premiers coopérants de l'assistance technique, le ministre camerounais de l'éducation nationale déclare ne pas vouloir faire de « critiques », mais simplement « des suggestions qu'un enfant apporte à son père » :

> Les pays africains, et surtout ceux d'expression française, reconnaissent très hautement ce que la France est en train de mettre à leur disposition, ce qu'elle y a mis depuis qu'elle a accepté cette tâche délicate d'évolution et d'éducation des pays africains qui, jadis, étaient dans les ténèbres, mais qui aujourd'hui, commencent à marquer leur visage et leur personnalité. (Manière, 2012 : 84)

Ces propos révèlent les ambivalences des nouvelles relations franco-africaines et la difficulté de dépasser un rapport de type colonial dans un contexte de dépendance technique et humaine. La preuve de cette « dépendance technique et humaine », symbole de la colonialité du pouvoir, est flagrante et sans ambiguïté au prisme des manuels scolaires de la Côte d'Ivoire postcoloniale. En effet, les ancêtres des élèves ivoiriens ne sont officiellement plus les Gaulois depuis l'accès à l'indépendance politique de la Côte d'Ivoire en 1960. Cependant, plus d'un demi-siècle après la proclamation de la souveraineté politique des anciennes colonies françaises, on observe que la France, ex « puissance » colonisatrice, grâce à son pouvoir économique que lui ont conféré les conquêtes coloniales et au maintien de certains pactes coloniaux[9], a conservé son emprise économique et éditoriale sur le système éducatif

[9] Mamadou Koulibaly disait à cet effet : « La lecture desdits accords (les accords franco-ivoiriens institués à l'aube de l'indépendance de la Côte d'Ivoire en 1960 stipulaient le contrôle direct de l'administration et du Trésor public ivoirien par le personnel français) témoigne de la volonté de poursuite de l'idéologie économique coloniale de l'étatisme français même après la proclamation officielle des indépendances politiques. Celles-ci cherchent à garantir l'hégémonie de la métropole coloniale en dehors de toutes considérations de démocratie, de

ivoirien, notamment à travers les maisons d'édition françaises telles que Hachette, Nathan et Larousse. Ces maisons d'édition françaises ont *de facto* le monopole du contenu des manuels scolaires en Côte d'Ivoire, ce qui leur permet de façonner les contenus éducatifs selon leurs propres valeurs culturelles et idéologiques. Les six collections[10] de manuels scolaires étudiées dans l'enseignement ivoirien depuis 1960 à nos jours sont, ainsi, sinon exclusivement éditées par des maisons d'édition françaises, du moins en coédition avec une de leur filiale locale notamment des éditions NEI-CEDA[11].

À l'évidence, « les modèles culturels ne peuvent se concevoir sans leur rapport au pouvoir et à la domination » (Touré, 1981 : 30), en prenant le contrôle de la production et de la distribution des manuels scolaires de littérature, les maisons d'édition françaises diffusent des modèles culturels, littéraires et idéologiques français afin de maintenir chez les descendants des colonisés d'une part l'emprise de la France et d'autre part son statut de « mère des arts, des armes et des lois » (Du Bellay, cité par Bouche, 1975 : 2). Dit autrement, la réalité de la colonialité du pouvoir s'exprime chez les éditeurs et auteurs français de manuels scolaires en Côte d'Ivoire par une rhétorique insidieuse d'occultation et de disqualification des auteurs et savoirs littéraires ivoiriens et africains. Les auteurs et les œuvres littéraires français dominent ainsi les contenus enseignés, au détriment des auteurs ivoiriens et africains. Cette prédominance culturelle française renforce l'idée que la littérature-culture française représente le point culminant des productions culturelles et littéraires, parce qu'elle émane d'écrivains français, c'est-à-dire des maîtres en la matière. C'est ce que nous apprennent, dans leur introduction, les auteurs d'un manuel des classes de 4ème et 3ème, intitulé *Le Français en Afrique* et destinés aux élèves Africains :

> En sélectionnant ces textes notre but principal a été de mettre l'adolescence africaine en contact avec la production littéraire du monde noir francophone, littérature jeune, mais déjà riche parce qu'elle puise aux deux sources de la tradition orale et de l'expérience. D'autre part, il nous a semblé difficile de concevoir un manuel qui ne ferait pas largement appel aux maîtres de l'expression française » (Guiffray & Famechon, 1970 : 6).

respect des droits de l'homme et de liberté économique ». Koulibaly M. (1987). *La Servitude du pacte colonial*, NEI-CEDA, p. 33.

[10] Ces collections sont les suivantes : (1965-1970). *Le Français en Afrique*, Paris : Larousse. .(1965-1968). *À l'écoute du monde*, Paris : Istra. .(1974-1978). *Langage et textes*, Paris : Nathan. .(1987-1990). *Français : textes et activités.* .(1985-1989). *La (6e, 5e, 4e, 3e) en français*, Abidjan/Paris. .(1998-2000). *Le Français en (6e, 5e, 4e, 3e, 2nde & 1ère, Tle)* Abidjan/Paris : CEDA/EDICEF.

[11] Pour exemple, Hachette International occupe 85% des parts de marché de l'édition scolaire en Afrique subsaharienne francophone via les deux marques EDICEF (Editions Classiques d'Expression Française) et Hatier International et détient 29% des actions des éditions NEI-CEDA, la principale maison d'édition scolaire ivoirienne.

Les « maîtres de l'expression françaises » apparaît être le prédicat qui justifie la surabondance d'auteurs français dans les manuels, par opposition à la déficience d'auteurs endogènes qui, tels des apprentis, sont encore dans l'enfance littéraire. Aussi, cette affirmation part-elle du principe que la littérature endogène (écrite donc par des amateurs) ne suffit pas à éduquer et à édifier les écoliers africains. Il serait, dès lors, absurde de concevoir un enseignement littéraire ou une culture scolaire basé exclusivement sur ces auteurs endogènes. C'est pourquoi, il a paru indispensable, aux deux auteurs du manuel mentionné *supra* de « faire appel aux maîtres de l'expression française », « à la race supérieure[12] », pour initier les écoliers ivoiriens et africains aux plus belles expressions de la culture, de la littérature et de la langue. Dans le propos de Guiffray et Famechon se dessine nettement une fonction « christologique » de ces « maîtres de l'expression ». Nés des Lumières françaises pour sauver l'humanité noire de l'obscurantisme ou de la carence culturelle, le recours à ces auteurs apporterait *la* langue, *la* culture, *l*'édification intellectuelle et *l*'éducation nécessaires à la socialisation des élèves africains. C'est cette mission christologique des auteurs français qui justifie leur prééminence dans la collection de manuels de littérature sus-indiquée, où la France compte à elle seule cinquante-neuf (59) écrivains classicisés, alors qu'il y contient moins d'une dizaine d'écrivains ivoiriens et africains classicisés. Notre analyse de la collection *Le Français en Afrique* ressort que le Sénégal compte huit (8) auteurs, le Cameroun (3), le Bénin (2) et la Côte d'Ivoire (2).

Si la question de la langue (française) apparaît ici comme l'une des raisons de la subalternisation des auteurs ivoiriens et africains dans les manuels de littérature, il faut dire que la seconde relève du doute épistémique qui pèse sur les auteurs des pays anciennement colonisés et, par conséquent, sur leur production littéraire. En effet, cette production littéraire, considérée par la pensée française comme une littérature périphérique (par opposition à un centre français), c'est-à-dire une littérature de second ordre, une littérature presque invalide et

[12] Nous faisons allusion au discours prononcé par Jules Ferry en 1885 devant l'Assemblée nationale française sur l'infériorité supposée de certaines populations. Ce discours déclarait en substance : « Messieurs, il faut parler plus haut et plus vrai ! Il faut dire ouvertement qu'en effet, les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures… (Rumeurs sur plusieurs bancs à l'extrême gauche). Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures... (*Marques d'approbation sur les mêmes bancs à gauche. Nouvelles interruptions à l'extrême gauche et à droite*). » Manceron, G. (2007). *1885 : Le Tournant colonial de la République - Jules Ferry contre Georges Clemenceau.* Paris : La Découverte, p. 60-61.

inapte à l'édification intellectuelle. En conséquence, les auteurs des anciennes colonies se retrouvent relégués dans le paysage scolaire ivoirien par les maisons d'édition françaises, au profit d'une représentation massive d'auteurs et de savoirs français, jugés plus aptes à remplir cette fonction. Le résultat de ce processus d'effacement des savoirs endogènes aboutit à l'imposition d'une pléthore d'auteurs français dans les manuels scolaires en Côte d'Ivoire, consolidant ainsi la colonialité du pouvoir qui préside à l'élaboration des manuels scolaires. En raison de leur incapacité à produire une connaissance « valide » et à s'édifier par eux-mêmes, ces « non-êtres-là », ces « non-pensants », ces « sous-alter », bref, ces « damnés de la terre » doivent être guidés au moyen de la direction et du savoir français, en d'autres termes, par la colonialité du pouvoir et la colonialité du savoir. C'est cette prétention à l'exclusivité intellectuelle et culturelle des lettres françaises (colonialité du pouvoir) qui est mise en scène par André David et Olivier Famechon dans leurs introductions de *À l'écoute du monde* et *Le Français en Afrique* :

> Un mot d'abord sur le choix des textes et des auteurs. Une sélection est toujours incomplète et arbitraire. Peut-être pourra-t-on s'étonner que nous ayons fait une si large part aux auteurs français de l'époque classique et de l'époque romantique. Il nous semble encore nécessaire de fonder la culture littéraire de nos jeunes élèves sur cette base solide ; plus tard, s'ils le veulent, ils pourront se mieux initier à la pensée contemporaine, mais il faut d'abord qu'ils se soient formés le goût et le jugement. (Guiffray & Famechon, 1971 : 5)
>
> On notera que de nombreux textes ont été empruntés aux grands écrivains français, classiques et modernes, de Montaigne à Paul Eluard, en passant par Molière, Voltaire, J.-J. Rousseau, Stendhal, Victor Hugo, George Sand. Parvenus à un degré suffisant de familiarité avec la langue française, des élèves de 4ème peuvent et doivent, sans plus tarder, commencer leur initiation à l'expression littéraire la plus élaborée d'une civilisation à laquelle leurs pays respectifs ont choisi de participer. (David, 1968 : 6)

En accédant aux auteurs et à la littérature française, les étudiants ivoiriens disposent d'un instrument de culture et de formation intellectuelle. La littérature française cultive, rationalise et façonne les goûts, ce qui est moins le propre de la littérature endogène. Ces extraits paradigmatiques sont révélateurs d'une hiérarchisation de la production littéraire, et donc de l'opérationnalité de la colonialité du pouvoir dans la mesure où les éditeurs français et les auteurs des manuels scolaires, au motif que la littérature française est « l'expression littéraire la plus élaborée » ou « celle qui est nécessaire pour fonder la culture littéraire des élèves » et pour « les former au goût et au jugement », répudient et refoulent les productions culturelles et littéraires des descendants d'ex-colonisés dans l'espace scolaire ivoirien (qui sont marquées du sceau d'un doute épistémologique). André David, Roger Guiffray et Olivier Famechon

soutiennent de manière subliminale, dans leurs préfaces, que la littérature ivoirienne (et africaine) a été occultée et subalternisée dans les manuels de littérature en Côte d'Ivoire parce qu'elle est marquée de l'estampille d'une perplexité épistémologique : celle de son incapacité à former suffisamment les élèves au « goût et au jugement ».

Les considérations qui précèdent illustrent le fait que les maisons d'édition françaises et les auteurs de manuels scolaires ont continué à légitimer les rapports de domination imposés par l'histoire coloniale, en privilégiant les productions littéraires françaises présentées comme rationnelles et universelles, et de ce fait, plus appropriées à la culture et à la civilisation, au détriment des productions littéraires des pays anciennement colonisés, qui, victimes du doute épistémique, sont périphérisées et subalternisées dans les manuels de littérature. Sur la base de cette colonialité, les auteurs et les savoirs (littéraires) français envahissent l'imaginaire des élèves ivoiriens, au détriment des littératures endogènes. Cette posture des éditeurs et auteurs de manuels ivoiriens, dans laquelle se manifeste une sorte de négationnisme épistémique de la littérature ivoirienne et africaine, s'inscrit dans la logique schématique de la colonialité des savoirs, c'est-à-dire que la littérature (et les savoirs) produite par les auteurs français et donc « les colonisateurs est considérée comme universelle, valable pour tout le monde et partout. » (Mignolo, 2015 : 176). La colonialité du pouvoir ainsi observée ouvrira la voie à la colonialité du savoir dans les manuels de littérature ivoiriens.

La colonialité du savoir s'opérationnalise dans l'analyse statistique que nous avons menée sur six collections regroupant vingt-quatre manuels allant de la période 1960 à 2000, et dans laquelle on constate que la formation littéraire et intellectuelle des élèves ivoiriens à partir de ces « média savants » est marquée par la colonialité épistémique française, ce qu'Alain Mabanckou appelle « l'hégémonie parisienne » (cité par Le Bris, 2007 : 59).

Tableau 1. Palmarès des pays et du nombre de leurs auteurs par période de 1960 à 2000

Pays[13]	**Nombre d'auteurs par pays et par période**					
	1ère période 1960-1970	**2e période 1970-1980**	**3e période 1980-1990**	**4e période 1990-2000**	**Total 1960-2000**	**Pourcentage** (%)
France	141	37	119	85	382	53,72
Sénégal	13	7	22	10	52	7,31
Cameroun	7	5	15	10	37	5,2
Côte d'Ivoire	**4**	**1**	**22**	**10**	**37**	5,2
États-Unis	7	5	12	5	29	4,07
Grande-Bretagne	12	5	4	1	22	3,09
Mali	2	4	7	5	18	2,53
Guinée	2	3	8	4	17	2,39

[13] La liste de ces pays a été établie en fonction de la nationalité littéraire des auteurs mentionnée dans les biographèmes des manuels.

Congo	1	3	4	7	15	2,1
Martinique	3	3	4	3	13	1,82
Russie	7	4	0	0	11	1,54
Algérie	3	4	1	2	10	1,4
Bénin	3	2	3	2	10	1,4
Italie	4	1	4	0	9	1,27
Allemagne	6	0	2	0	8	1,12
Burkina	2	2	2	2	8	1,12
Madagascar	5	1	0	1	7	0,98
Belgique	4	0	1	1	6	0,84
Maroc	1	0	2	2	5	0,7
Suisse	1	3	1	0	5	0,7
Tchad	2	1	1	1	5	0,7
Togo	0	0	5	0	5	0,7

Source : Ce tableau issu de notre travail de thèse de doctorat[14]

Le relevé tabulaire ci-dessus rend compte que la France est représentée par 382 auteurs, soit 53% de l'ensemble des auteurs étudiés de 1960 à nos jours ; ce qui en fait le pays le plus largement représenté dans les manuels ivoiriens et, par extension, dans l'espace canonique scolaire. En revanche, la Côte d'Ivoire et les autres pays africains, tels que le Sénégal, le Cameroun, le Mali, la Guinée ou le Congo, sont sous-représentés avec un nombre d'auteurs inférieur à 40 chacun et un pourcentage global de présence oscillant entre 2% et 7%. Et aucun pays africain non francophone n'est présent dans ce corpus canonique des pays représentés dans les manuels de Côte d'Ivoire. Une observation majeure découle de la lecture de ce tableau cartographique des pays canoniques de l'espace scolaire ivoirien.

En fonction de leur occurrence individuelle, les 22 pays du corpus canonique de l'enseignement littéraire ivoirien subissent une classicisation très inégale. On remarque une surreprésentation des auteurs français, qui se trouvent, par-là même, valorisés et placés au centre du modèle scolaire et de l'enseignement littéraire, tandis que les autres auteurs, ivoiriens et africains en particulier, ne sont que très marginalement représentés. Les asymétries sont éloquentes puisque l'écart varie de trois cent quatre-vingt-deux (382) auteurs pour la France (soit 53,72% de présence dans l'espace scolaire) sur un total de sept cent-onze (711) à cinq (5) auteurs soit (0,71% de présence).

Ce mécanisme de représentation différenciée des nations littéraires (donc des savoirs littéraires) a pour incidence de structurer le modèle scolaire littéraire en deux ensembles caractéristiques manifestement antinomiques quant à leur degré respectif de classicisation.

[14] Ce tableau, issu de notre enquête de terrain sur les manuels scolaires en Côte d'Ivoire, a été réalisé dans le cadre de notre thèse de doctorat portant sur « La culture littéraire dans les manuels scolaires en Côte d'Ivoire de 1960 à nos jours : histoire, contenus et enjeux », thèse en préparation à Paris, Sorbonne Université, France.

D'une part, un « centre » ou « noyau central » constitué d'un seul pays fortement surreprésenté ; d'autre part, une « périphérie » ou une « zone de dispersion » formée, quant à elle, de pays assez nombreux mais faiblement représentés.

La liste hiérarchisée des 22 pays présents dans le canon littéraire scolaire ivoirien se scinde naturellement en deux ensembles distincts. On constate d'emblée que la France se détache sensiblement des autres pays puisqu'elle est le seul pays à offrir plus de 50% du nombre total d'auteurs étudiés et elle fournit également plus de la moitié (382) des auteurs présents dans les manuels. Le poids relativement notable de la France au sein du modèle littéraire scolaire peut être mesuré en comparant ses chiffres au total des 21 autres pays du corpus canonique : ne pèse-t-elle pas, à elle seule, beaucoup plus que les 21 autres pays du corpus canonique ?

Face à ce pays (la France) qui domine de toute sa présence le modèle scolaire canonique de l'enseignement littéraire, il existe un certain nombre de pays qui tient une place quantitativement modeste ou nettement réduite. Ce groupe de pays dont la présence auctoriale est nettement plus réduite, offre au mieux cinquante-deux auteurs sinon cinq, comprend le Sénégal (52 auteurs soit un ratio de 7,31%), la Côte d'Ivoire et le Cameroun (37 auteurs soit un ratio de 5,2%), Mali (18 auteurs soit un ratio de 2,53%), Guinée (17 auteurs soit un ratio de 2,39%), Congo (15 soit un ratio 2,1%), Martinique (13 auteurs soit un ratio de 1,82%), Tchad et Togo (5 auteurs soit un ratio de 0,7%).

En somme, il s'agit donc d'un collectif de 21 pays (« zone de dispersion » ou « périphérie ») qui, cumulés, fournissent trois cent vingt-neuf (329) écrivains, soit un pourcentage de 46,27% de l'ensemble des écrivains, par opposition au premier groupe (« centre » ou « noyau central »), qui rassemble trois cent quatre-vingt-deux (382) écrivains, soit un pourcentage de 53,73%. La comparaison de ces chiffres avec ceux que nous avons rapportés pour le « noyau central » du modèle donne la mesure de l'ampleur des écarts que l'on peut identifier dans la présentation quantitative des différents pays présents dans le modèle canonique scolaire et la place très marginale que ces pays occupent dans l'image diffractée que l'École donne de leurs savoirs produits.

D'un point de vue strictement quantitatif, les deux groupes constitués par le « centre » ou « noyau central » et par la « périphérie » ou la « zone de dispersion » connaissent des destins très contrastés en termes de réception scolaire et, par conséquent, de classicisation. Les auteurs du pays du « centre », régulièrement inscrits dans les manuels scolaires, se trouvent être ceux qui sont dotés de plus de coefficient de valeur. Par conséquent, les auteurs français dont leurs épistémologies, jugées plus nobles, jouent un rôle prépondérant dans le modèle

culturel (littéraire) scolaire alors que les auteurs des pays de la « périphérie », dévalués, ne bénéficient que d'une classicisation partielle et leurs savoirs ne sont affectés qu'à un rôle accessoire dans l'espace scolaire canonique. Dans ces conditions, la France apparaît comme la nation de précellence littéraire, *le summum* de la culture privilégiée par l'institution scolaire ivoirienne et autour de laquelle s'organisent l'enseignement littéraire et la culture littéraire diffusée par l'École.

En situant la France au centre de l'enseignement littéraire ivoirien, les manuels laissent entendre (consciemment ou inconsciemment) que la littérature et la culture les plus affectées de coefficient de valeur, de rationalité, de scientificité et de goût sont françaises. Soit tout le contraire des littératures endogènes à en croire leur place dans l'espace scolaire. Ce processus de disqualification et d'expropriation des savoirs et des littératures endogènes de l'institution scolaire par la « francisation » de la culture (littéraire) scolaire révèle ainsi la colonialité du savoir. Une colonialité aux effets plutôt maléfiques dans la mesure où des savoirs entièrement exogènes en terre étrangères ne peuvent que constituer un frein à l'intégration et à l'édification d'une conscience nationale ; un frein au développement personnel et collectif de l'État-nation[15]. Et ce, conformément aux multiples travaux visant à remettre en cause l'opérationnalité en tout lieu de concepts dits « universels » :

> Le transfert des concepts imposés comme prêt-à-porter sur des réalités exotiques peut-il être fécond ou seulement opératoire ? Mais, à l'inverse, faut-il singulariser les réalités africaines au point qu'elles doivent relever d'une science spéciale ou d'une vision tropicalisée de la science ? Nous ne pouvons-nous soustraire à la trajectoire de l'homme dont nous faisons partie intégrante mais s'il est bon de nager dans l'universel, encore faut-il ne pas s'y noyer. (Ki-Zerbo, 2007).

De ce point de vue, la colonialité des savoirs, qu'elle s'exprime sous la forme d'un « transfert des concepts » en référence à l'éminent Ki-Zerbo, ou qu'elle se traduise par l'effacement des auteurs endogènes dans les littératures locales au seul profit des auteurs coloniaux, nécessite de penser les modalités d'une sortie de la colonialité ; une sortie soucieuse de prendre en compte les savoirs locaux tout en ne méprisant pas les savoirs d'ailleurs. Un tel défi semble à proprement parler faire appel à l'idée de décolonisation des savoirs. Mais avant de nous engager dans ce dernier versant de notre analyse, il nous paraît opportun de nous attarder sur le troisième vecteur de la colonialité : la colonialité de l'être.

La colonialité de l'être renvoie à la centralité des valeurs européennes. Elle nous enseigne la pratique qui en fait des normes universelles qui s'imposent et posent un doute sur l'Autre.

[15] Nous vous invitons à lire à ce sujet, Bédia, J-F. (2019). *Lumières postcoloniales*. Paris : L'Harmattan.

Dans les manuels scolaires en Côte d'Ivoire, elle réactualise les stéréotypes sur l'hypersexualité des Africains, leur irresponsabilité, ou du moins leur refus de s'auto-définir, d'établir et de proposer des valeurs normatives, y compris en matière de sexualité. Le contenu d'un article de la rubrique « L'Afrique au quotidien », extrait du manuel *La 6ème en français*… en dit long sur cette réalité :

> L'Afrique noire est donc gravement concernée : sa jeunesse est frappée et des bébés naissent avec l'implacable virus qui les tuera. Si le mal frappe, en priorité, l'Afrique noire (et l'Asie du Sud Est), s'il se répand plus facilement qu'ailleurs, ce n'est pas seulement parce que les moyens médicaux et de prévention y manquent, c'est parce que les Africains ont des règles de vie et des habitudes sexuelles qui favorisent la propagation de l'épidémie. (Gnaléga, 1985 : 33)

Ce propos véhicule le poncif d'une sexualité africaine débridée et infantile, mais surtout de son irresponsabilité en matière de discipline et de gestion de la sexualité. Portés par la rhétorique de la colonialité, les auteurs de ce manuel s'octroient ainsi le pouvoir de donner des leçons de sexualité et de morale aux Africains, en les appelant « sans plus tarder à l'abstinence et à la fidélité » et à s'arranger « pour que le préservatif fasse partie des mœurs ». Cette représentation contribue à une perception de l'Afrique comme étant « barbare » ou « sauvage », tout en renforçant une vision occidentale moralisatrice. Partant, elle instille, dans la conscience des élèves une perception négative de leur pays et de leur continent, favorisant ainsi une auto-dévalorisation, une forme de honte de leur propre race, de leur communauté, de leur culture et de leur identité d'autant plus que, en comparaison avec leur pays, les espaces géographiques européens et français ne souffrent d'aucune critique négative.

La colonialité de l'être se manifeste ainsi à travers la préférence marquée pour ce qui est considéré comme « blanc » ou « occidental » aux dépens de ce qui est considéré comme « endogène ». Un exemple concret est celui de Charlotte qui refuse que son fils mange des produits locaux, préférant lui imposer le camembert français, même s'il n'aime pas ce fromage. Cette attitude reflète une fascination pour la culture occidentale et une tendance à considérer tout ce qui est local comme inférieur :

> Dis-donc, Charlotte ! Pourquoi est-ce qu'il n'a pas de goût, cet enfant ? Dieu sait pourtant que je fais de mon mieux pour lui apprendre à vivre ! Le chauffeur va le déposer à l'école urbaine chaque matin pour éviter que les autres enfants ne lui parlent en langue vernaculaire. J'ai déjà renvoyé trois ou quatre maîtres d'hôtel parce qu'ils lui servaient des mangues, des ananas et d'autres fruits du pays au lieu de ne lui donner que des produits importés d'Europe, ou, à la rigueur, des fruits africains mis en conserve en Europe, et réimportés. Je ne l'autorise

> presque jamais à aller rendre visite à la famille de son père, parce que les gens de la brousse ne boivent que de l'eau non filtrée. D'ailleurs, j'ai horreur des moustiques. Enfin, je fais tout ce qu'une Africaine moderne devrait faire pour éduquer son enfant, et il refuse de manger du camembert ! (Un autre soupir.) Écoute, mon chéri ! Tu vas manger ton camembert ! (Gnaléga, 1989 : 204)

Un autre aspect particulièrement insidieux de la colonialité de l'être dans les manuels ivoiriens est la hiérarchisation des « races ». Certains personnages idéalisés sont systématiquement représentés comme blancs et associés au prototype de la perfection humaine. De ce fait, les autres, en particulier les Noirs, les sous-alter, sont subliminalement associés à l'imperfection et à l'impureté. Cette représentation subtile alimente l'idée de supériorité de la race blanche et de toutes les productions – culturelles, épistémologiques, gastronomiques, etc. – issues du monde occidental.

> Mais c'est à l'angle de deux rues, devant une large vitrine, qu'il rencontra le clou des attractions. Derrière cette vitrine, se tenaient debout côte à côte et face au public, un homme blanc et sa femme. Ils avaient tous deux les bras écartés du corps et les lèvres retroussées dans un ravissant sourire. Ils semblaient fixer un objet lointain. Mandiou, à leur vue, les salua instinctivement de la main droite levée à hauteur de la tempe. Mis en confiance par leur sourire, il s'arrêta et les observa à la dérobée. (…). Jamais il n'avait rien vu d'aussi beau ! La tête, les cheveux, les yeux, le nez et la bouche, les mains, jusqu'aux ongles, tout était fait à la perfection ! (Gnaléga, 1985 :7)

La colonialité de l'être se traduit dans le discours des manuels scolaires en Côte d'Ivoire d'abord, par la marginalisation des individus en fonction de divers critères tels que la race, le sexe, la géographie, les stéréotypes ; mais aussi par la vénération presque inconditionnelle de tout ce qui se rapporte à l'Occident, présentant les produits, les coutumes et les valeurs occidentales comme étant supérieurs et plus prestigieux que leurs équivalents africains. Il en résulte, pour les descendants des ex-colonisés, un désir d'imiter les normes occidentales au détriment de la culture et des valeurs locales. Ce mécanisme manifeste la colonialité de l'élève ivoirien, c'est-à-dire la douce et incommensurable possession de sa personne, ce que l'administrateur colonial, Georges Hardy qualifie éloquemment de « conquête morale » (Hardy, 2005), selon son ouvrage éponyme. Lylian Kesteloot décrit de manière éloquente ce mécanisme de la colonialité de l'être en ces termes : « La loi du plus fort impose la morale du plus fort, [le savoir du plus fort,] la culture du plus fort, et engendre chez le peuple dominé un complexe d'infériorité très difficile à extirper ». (Kesteloot, 1987 : 41).

Le propos de Kesteloot est déterminant pour aborder les enjeux de la décolonisation des savoirs et justifier l'urgence d'une approche décoloniale. Il souligne l'importance de

questionner et de résister à la déformation de l'identité culturelle et individuelle, ainsi qu'à la hiérarchisation des savoirs, afin de redonner dignité et diversité aux peuples anciennement colonisés et à leurs savoirs.

3. Décoloniser les manuels scolaires en Côte d'Ivoire

Les manuels de littérature étudiés en Côte d'Ivoire depuis l'indépendance jusqu'à nos jours, comme nous l'avons vu dans les lignes qui précèdent, sont dominés par une mystification culturelle francocentrique qui glorifie la France, sa littérature, sa culture et son identité. En d'autres termes, la culture diffusée et transmise dans les manuels est structurée par le monologue de la France qui s'arroge le droit de représenter le monde comme elle l'entend et selon les seuls principes et valeurs de sa littérature et de sa culture.

Pour sortir les savoirs ivoiriens et africains de l'ornière de la colonialité, il est nécessaire « d'adopter une approche décoloniale ». L'approche décoloniale ou la décolonialité mieux, la décolonisation des savoirs, est une contre-poétique de la colonialité, une idéologie fondée sur une question fondamentale : comment sortir des paradigmes inégalitaires qui consacrent la prédominance de la « métropole » sur les « périphéries », du fort sur le faible ?

L'approche décoloniale ou ici la décolonisation des savoirs s'articule autour de trois axes principaux : la critique de la raison coloniale[16], la migration des savoirs ou la traduction transculturelle[17], et « l'émancipation ou la désobéissance épistémique[18] » (Mignolo, 2015). Cependant, nous ne nous intéresserons qu'au dernier axe ici mentionné, parce qu'il implique la contestation de la prétention à l'universalité de l'épistémologie française et occidentale et le refus d'un rapport de subalternisation et, induit une « désobéissance épistémique » car il

[16] L'approche de la décolonisation des savoirs sous l'angle de la critique de la raison coloniale se présente comme une critique de la posture de surplomb du savoir occidental. Cet argument peut être approfondi en se référant à la fois à la littérature et à la philosophie. En littérature, la critique de la raison coloniale rassemble les travaux des auteurs tels que F. Fanon, E.Said, N. wa Thiongo, W. Mignolo, etc, qui appliquent tous leurs analyses au rapport du savoir occidental avec le savoir des autres. Ils remettent tous en question la prétention occidentale au monopole de la vérité. En philosophie, l'argument de la critique de la raison coloniale est inspiré par les travaux des philosophes tels que Nietzsche, Marx, Foucault, Derrida, etc., qui optent tous pour une remise en cause d'un savoir désincarné. C'est-à-dire un savoir sans ancrage dans un espace et un temps bien défini. Leurs préoccupations donnèrent lieu à ce que l'on désigne dans le champ du savoir par les épistémologies du point de vue situé.

[17] Ce modèle est le troisième sur les trois modèles de décolonisation des savoirs disponibles jusqu'à présent. Il résonne comme une synthèse des deux premiers modèles que sont la critique de la raison coloniale et la « désobéissance épistémique ». Il vise entre les deux modèles à penser un nouvel espace de dialogue des savoirs, c'est-à-dire un dialogue entre les savoirs du centre et les savoirs de la périphérie. Il ne vise nullement à refermer chaque camp sur lui-même mais plutôt à créer une sorte d'espace commun propice à un échange entre les différents savoirs. Et cela en référence à S. L. Boulbina (2013 : p. 19) qui parlait à la suite de E. Said de la « circulation des savoirs » comme appelant la construction d'un « entre-monde » dans lequel « se meuvent les pensées décolonisées, détachées de leurs chaînes, c'est-à-dire de leurs lieux dits propres ».

[18] Ce modèle n'est que le deuxième modèle parmi les trois modèles de décolonisation des savoirs.

englobe essentiellement l'approche nécessaire pour déconstruire les illusions de la raison coloniale et valoriser les savoirs subalternisés.

Reconstruire et restituer la littérature, l'histoire des valeurs et les savoirs périphérisés, subalternisés et destitués dans les manuels scolaires, tient dans notre cas, en ce que Ngugi wa Thiongo'o appelle « la décolonisation de l'esprit » et que Walter Mignolo nomme par « désobéissance épistémique ». La désobéissance épistémique s'apparente à ce que la birmane Aung San Suu Kyi appelle une « révolution des consciences » qu'elle définit comme « celle de l'esprit, issue de la conviction intellectuelle qu'il est indispensable de changer les attitudes mentales et les valeurs qui façonnent le cours du développement d'une nation » (Kyi, p. 12).

La première praxis de la « désobéissance épistémique » est sous-tendue ici par la symbolique du « mythe de la résurrection de Babo Naki », mythe krou formalisé par Sery Bailly et poétisé par Josué Yoroba Guébo[19]. L'histoire du mythe de la résurrection de *Babo Naki*, offre une illustration frappante de l'approche décoloniale dans les manuels scolaires en Côte d'Ivoire en mettant en avant la notion de « désobéissance épistémique ». Cette désobéissance épistémique est fondamentalement une révolte contre la marginalisation et la subordination des savoirs endogènes dans le discours scolaire et intellectuel au nom de l'universalisme supposé de l'épistémologie française et occidentale.

L'histoire de *Babo Naki* est celle d'un père-chasseur, ramené à la vie, peu après sa mort, grâce aux savoirs conjugués de ses sept fils. Devant la fin tragique de leur géniteur, les enfants décident d'entamer un long périple afin d'arracher ce dernier des griffes de « La Grande dévoreuse ». Dotés chacun d'aptitudes extraordinaires – quand l'un peut reconstituer le squelette, l'autre peut insuffler le souffle de vie, etc., – ils associent leurs savoir-faire et parviennent à ressusciter leur défunt père.

« La Grand Dévoreuse » symbolise la colonialité ou l'impérialisme intellectuel voire l'épistémicide, qui ont longtemps éclipsés et répudiés les connaissances locales dans les manuels scolaires au profit de normes, de valeurs et de systèmes de savoirs importés de France et d'Occident. La décision des fils de *Babo Naki* d'utiliser leurs connaissances pour contester cette force représentative de l'« oppression » est une forme de désobéissance épistémique. Ils refusent de se soumettre à l'autorité imposée et révoquent l'idée que le savoir endogène est inférieur ou sans valeur.

[19] Ce mythe krou a été retranscrit par le professeur Josué Guébo dans son ouvrage de poésie (2016). *Aux chemins de Babo Naki*, Paris : L'Harmattan.

En mutualisant leurs compétences et en partageant leur savoir-faire, les fils parviennent à ressusciter leur père, réaffirmant ainsi la vitalité et la pertinence des épistémologies endogènes parce qu'ils arrivent à contribuer à la dynamique de la connaissance à partir d'un soi, d'un chez soi, donc à décentrer le centre du savoir (« je pense donc je suis ») par cet exploit, les fils de *Babo Naki* proclament la certitude de leur savoir. Ce geste « d'insoumission » correspond à la posture symbolique à adopter pour la renaissance, la résurgence et la revitalisation des cultures et des savoirs endogènes après des siècles de marginalisation et de dépossession. Il rappelle avec force que la désobéissance épistémique est une condition nécessaire pour restaurer la dignité, la puissance et la légitimité des cultures et des savoirs des pays périphériques dans le paysage intellectuel mondial. Le mythe de *Babo Naki* incarne la résistance et l'affirmation des identités culturelles dans un contexte post-colonial, où la réhabilitation des savoirs, mœurs, langues et cultures endogènes est essentielle pour une véritable émancipation.

Conclusion

En définitive, l'analyse des manuels scolaires français en Côte d'Ivoire, telle que décrite dans cet article, tout en consolidant le poncif de la supériorité épistémologique française, illustre la rémanence de la colonialité dans le paysage éducatif ivoirien. La monopolisation de l'édition scolaire en Côte d'Ivoire par les maisons d'édition françaises et la prédominance assidue des auteurs français dans ces manuels depuis 1960 jusqu'à nos jours, témoignent de la survivance de cette colonialité et, à l'inverse, de la marginalisation, de la mise à l'écart et de l'écrasement des épistémologies ivoiriennes (et africaines) dans l'histoire des idées.

Ce processus néocolonial de hiérarchisation et de racialisation des savoirs et des cultures altère la perception des apprenants ivoiriens, leur insufflant un sentiment de vide culturel auquel il est urgent de remédier. Pour sortir des schèmes de cette domination épistémique héritée de la période coloniale, il apparaît essentiel de déconstruire l'universalisme épistémique des cultures et des savoirs de l'ancien colonisateur et d'adopter une approche plus inclusive. Cette *praxis* implique notamment de décentrer « les lieux de la culture » (Bhabha, 1994) et de « (re)connaître les expériences et les savoirs produits par les sujets marqués par la blessure coloniale » (Colin & Quiroz, 2023 :229). C'est-à-dire, considérer les auteurs du continent africain comme producteurs de cultures et de savoirs, et, à ce titre, leur accorder, ainsi qu'à leurs œuvres, une classicisation plus accrue dans les manuels scolaires. Une telle démarche d'ivoirisation ou d'africanisation des manuels en Côte d'Ivoire offrirait

non seulement aux élèves une représentation plus juste et équilibrée de leur historiographie mais contribuerait également à renforcer la confiance et la fierté dans leur patrimoine culturel. Les manuels scolaires, au lieu d'être le réceptacle de « l'arrogance épistémique » (Colin & Quiroz, 2023 :13) française ou de la dialectique de la colonialité, doivent au contraire jouer un rôle émancipateur en permettant aux élèves de Côte d'Ivoire de reconnaître et de s'approprier leur propre histoire et leur propre culture. Telle est l'aspiration profonde qui a animé la présente réflexion articulée autour de la nécessité d'une décolonisation des savoirs dans les manuels scolaires en Côte d'Ivoire (et en Afrique globalement).

Références

Bhabha, K. H. (2007) [1994]. *Les lieux de la culture*. Paris : Payot.

Bédia, J-F. (2019). *Lumières postcoloniales*. Paris : L'Harmattan.

Boaventura de Sousa, S. (2011). « *Épistémologies du Sud* ». *in* Études rurales, n°187, 21-50.

Bouche D. (1975). *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920*. Tome 1. Lille : Université de Lille III.

Boulbina S. L. (2013). « La décolonisation des savoirs et ses théories voyageuses ». Rue Descartes, vol. 2, n°78, 19-33.

Choppin, A. (2005). « L'édition scolaire française et ses contraintes : une perspective historique », In *Manuels scolaires, regards croisés* (pp. 39-53). Basse-Normandie : Éditions Scérén.

David, A. (1965). *À l'écoute du monde 3e*. Paris : Istra.

David, A. (1965). *À l'écoute du monde 6e*. Paris : Istra.

David, A. (1966). *À l'écoute du monde 5e*. Paris : Istra.

David, A. (1968). *À l'écoute du monde 4e*. Paris : Istra.

Famechon, O. & Guiffray, R. (1965). *Le Français en Afrique 6e – 5e*. Paris : Larousse.

Famechon, O. & Guiffray, R. (1970). *Le Français en Afrique 4e – 3e*. Paris : Larousse.

Gnalega, M. J. (1985). *La 3e en français*. Abidjan/Paris : CEDA/EDICEF.

Gnalega, M. J. (1985). *La 6e en français*. Abidjan/Paris : CEDA/EDICEF.

Gnalega, M. J. (1987). *La 5e en français*. Abidjan/Paris : CEDA/EDICEF.

Gnalega, M. J. (1989). *La 4e en français*. Abidjan/Paris : CEDA/EDICEF.

Grosfoguel, R. (2013). « Racismo-sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI ». Tabula Rasa, n°19, 31-58.

Guébo, J. (2019). *Aux Chemins de Babo Naki*. Paris : L'Harmattan.

Hardy, G. (2005)[1917]. *Une Conquête morale : L'enseignement en AOF*. Paris : L'Harmattan.

Kesteloot, L. (1987). *Anthologie négro-africaine. Panorama critique des prosateurs, poètes et dramaturges noirs du XXe siècle.* Paris : EDICEF.

Ki-Zerbo, J. (2017)[2007]. *Regards sur la société africaine*. Dakar : Nouvelles Editions Numériques Africaines.

Koulibaly, M. (1987). *La Servitude du pacte colonial*. Abidjan : NEI-CEDA.

Kyi, A. S. S. (2010) [1990]. *Une révolution des consciences*. Paris : Seuil.

Manière, L. (2012). Les conférences franco-africaines des ministres de l'Éducation nationale et le développement d'un « enseignement de type français » in C. Labrune-Badiane, M-A. de Sureman, P. Bianchini (sous la dir.), *L'École en situation coloniale* (pp. 81-99). Paris : L'Harmatan.

Mabanckou, A. (2007). Le chant de l'oiseau migrateur, in M. Le Bris & J. Rouaud (dir.), *Pour une littérature-monde* (pp. 55-66). Paris : Gallimard.

Manceron, G. (2007). *1885 : Le Tournant colonial de la République - Jules Ferry contre Georges Clemenceau.* Paris : La Découverte.

Marty, M. (2004). *Les Politiques d'éducation en Amérique centrale : manuels scolaires et paradoxes du multiculturalisme officiel (1980 – 2000).* Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan.

Mignolo, W. D. (2005). *La Désobéissance épistémique*. Bruxelles : Peter Lang.

Quijano, A. (2007). « "Race" et colonialité du pouvoir » : revues Mouvements n° 51, 111-118.

Quiroz, L. et Collin, P. (2023). *Pensées décoloniales*. Paris : La Découverte.

Soto, D. P. (2009). « Modernité et colonialité du savoir, du pouvoir et de l'être ». Cahiers des Amériques latines. IHEAL, vol. 62, 47-57.

Thiong'o, N. w. (2011) [1986]. *Décoloniser l'esprit*. Paris : La Fabrique.

Touré, A. (1981). *La Civilisation quotidienne en Côte-d'Ivoire : procès d'occidentalisation.* Paris : Karthala.

Verdelhan-Bourgade, M. & Boutan, P. (2006). *Les Manuels scolaires, miroirs de la nation ?.* Paris : L'Harmattan.