

# LE MANUEL D'ANGLAIS DE COTE D'IVOIRE, UN OUTIL DIDACTIQUE A COMPOSANTE SOCIOCULTURELLE ET IDEOLOGIQUE

**Issiaka DOUMBIA**

*Université Peleforo Gon Coulibaly, Korhogo, Côte d'Ivoire*  
*doumissiaka@yahoo.fr*

## Résumé

*Quelle place occupe l'iconographie dans les contenus d'enseignement-apprentissage de l'anglais en Côte d'Ivoire ? Comment les textes et les images proposés dans les manuels ont-ils influencé les représentations sociales de plusieurs générations d'élèves entre les années 1980 et 2000 ? La présente étude tente de montrer les dimensions sociologique et culturelle du manuel scolaire, au-delà d'être un support de transmission des connaissances linguistiques. L'observation du contenu des manuels montre que l'image occupe davantage de place. D'où la pertinence de s'interroger sur la relation qui existe entre le texte et l'image dans les supports didactiques et leur impact sur les représentations des apprenants. Il s'agit de mettre en évidence les contenus iconographiques présentés dans les manuels d'anglais du secondaire et leur influence sur la construction de l'identité sociale des jeunes apprenants, avec notamment les représentations de l'image de l'autre dans la société. L'étude se fonde sur des exemples d'illustrations (textes et images) extraits de différentes collections de manuels utilisés au cours des dernières décennies. L'analyse des résultats tend à montrer le rôle sans doute déterminant joué par les manuels scolaires dans la société, à travers la diffusion d'idées, d'images, de préjugés positifs ou négatifs auprès des jeunes générations.*

**Mots clés :** *Didactique des langues, Côte d'Ivoire, manuels d'anglais, iconographie, composante socioculturelle et idéologique.*

## Abstract

*What role does iconography play in the content of English language teaching and learning in Côte d'Ivoire? How have the texts and images proposed in the textbooks influenced the social representations of several generations of pupils between the 1980s and 2000s? The present study attempts to show the sociological and cultural dimensions of the textbook, beyond being a medium for the transmission of linguistic knowledge. Observation of the content of the textbooks shows that the image occupies more space. Hence the relevance of examining the relationship between text and image in teaching materials and their impact on learners' representations. The aim is to highlight the iconographic content presented in secondary school English textbooks and its influence on the construction of the social identity of young learners, including representations of the image of the other in society. The study is based on examples of illustrations (texts and images) taken from different collections of textbooks used over the last decades. Analysis of the results tends to show the undoubtedly decisive role played by school textbooks in society, through the dissemination of ideas, images and positive or negative prejudices among the younger generations.*

**Keywords :** *Language didactics, Côte d'Ivoire, English textbooks, iconography, sociocultural and ideological composition.*

## Introduction

Le contexte de l'étude est celui de la Côte d'Ivoire, qui, depuis les années 1990 connaît une offre éditoriale diversifiée de manuels d'anglais, notamment conçus localement par des auteurs ivoiriens et africains. Ce qui, en soit, contraste avec plusieurs décennies d'importation de livres dont les contenus n'étaient pas forcément adaptés au contexte socioculturel ivoirien ou africain. L'on serait donc tenté de croire que ces nouvelles éditions de manuels reflèteraient davantage la pluralité et l'évolution des sociétés africaines, à travers des illustrations et des textes plus variés et moins marqués sur les plans sociologique, culturel, et politique.

Ce travail porte sur les contenus des manuels (textes et images) ayant servi ou servant toujours de supports à l'enseignement-apprentissage de l'anglais dans le secondaire. La problématique qu'il soulève repose l'idée que l'acte éducatif est un vecteur de promotion des valeurs culturelles et sociales, mais aussi de transformation des représentations et préjugés dominants dans la société, à travers des supports variés dont le manuel scolaire. En effet, l'un des supports les plus usuels dont disposent les enseignants et les apprenants, mais aussi les familles est le manuel scolaire. C'est un outil de liaison entre le cadre scolaire et la sphère familiale. À cet égard, l'apprentissage de l'anglais, qui n'est pas simplement d'ordre linguistique, contribue à véhiculer des valeurs sociales, culturelles voire politiques chez les jeunes apprenants à travers des images et illustrations de plus en plus authentiques et en plus grand nombre.

Quel rôle jouent les supports dans le renforcement des stéréotypes culturels et les « représentations » des apprenants (J. Piaget, É. Durkheim) ? Si nous faisons référence aux études sur l'importance des représentations dans l'apprentissage, l'article tente de montrer les dimensions sociologique et culturelle du manuel scolaire, au-delà d'être un support de transmission des connaissances linguistiques. Comment les textes et les images proposés dans les manuels influencent-ils encore les représentations sociales de plusieurs générations d'élèves depuis plusieurs décennies ? D'où la pertinence de s'interroger sur la relation qui existe entre le texte et l'image dans les supports didactiques.

## 1. Les collections de manuels d'anglais : des plus anciens aux plus récents

### a) *English for French Speaking Africa (D. Mills & al, 1971-1989)*

Cette collection de manuels qui comprend les niveaux de la 6e à la 3e, a été étudié par plusieurs générations d'élèves, notamment en Afrique francophone, de la Côte d'Ivoire au Cameroun en passant par le Sénégal et le Togo. Aujourd'hui encore, ces ouvrages continuent d'inspirer plus d'un enseignant d'anglais dans les salles de classe.

### b) *African Ways: Voices* et *African Ways: Echoes (G. Retord & al 1974-1983)*

Ces manuels sont issus de la même génération que les deux précédents, caractérisés par le retour aux réalités socioculturelles de l'élève africain. Ils étaient entre autres, destinés à faire apprendre l'anglais à travers la promotion des valeurs culturelles africaines, avec comme point de départ l'environnement social immédiat et quotidien des apprenants (la famille, le village, la ville, les activités et les milieux professionnels...).

### c) *Go for English (J. Alamou, K. Cripwell & al, 1990-2000)* et *English for Success (F. E. Indat, A. Konaté & al, 2002-2003)*

Ils symbolisent la « modernité » pédagogique, le renouvellement didactique avec la prise en compte des approches communicatives, mettant l'élève au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. Ces ouvrages sont d'autant plus pertinents à étudier qu'ils comportent plus de contenus iconographiques et d'illustrations.

## 2. Les « représentations » dans la sphère éducative

### a. *Pour situer le cadre notionnel/conceptuel*

Nous nous intéressons particulièrement à l'usage du terme de « représentation » dans les sciences sociales, notamment en psychopédagogie. Au même titre qu'« image » ou « conception », le terme de « représentation » est employé (généralement au pluriel) pour désigner le cadre de référence dans lequel les acteurs de la relation didactique inscrivent leur action d'enseignement et d'apprentissage.

Selon *Le Petit Robert* (2020), la « représentation » est le fait de rendre sensible (un objet ou un concept) au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe. Le sociologue français, Émile Durkheim fut l'un des premiers à évoquer la notion de représentation. Plus précisément, il parlait de « représentations collectives » à travers l'étude des religions et des mythes. Durkheim révélait en l'occurrence que « les premiers systèmes de représentations que l'homme s'est fait du monde et de lui-même sont d'origine religieuse ». (É. Durkheim, *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, 1912, [1991]). Denise Jodelet (2003) chercheur en sciences sociales, s'est également intéressée à la question. Jodelet considère la notion de représentation sociale comme une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et qui concourt à la construction d'une réalité commune à un ensemble social (Jodelet, 1989).

Les représentations renvoient donc aux champs d'expériences, d'informations, de comportements du milieu social de l'apprenant c'est-à-dire les attitudes, croyances, opinions de son milieu social. Ces éléments jouent un rôle essentiel dans tout processus d'apprentissage. Pour Develay, le recours au concept de représentations en didactique vise à montrer qu'il favorise une approche nouvelle de l'apprentissage susceptible d'expliquer la manière dont nous construisons le réel. Comprendre les représentations de l'apprenant, c'est comprendre son rapport au monde, proclame-t-il.

P. Sylvestre (1996) qui traite également de la question, développe une approche édifiante permettant de mieux comprendre la conduite de l'apprenant. D'après le raisonnement de Sylvestre, « tout formé » construit des systèmes de représentations intégrant ses savoirs, conceptions antérieures et une partie des informations captées grâce aux séances de formation [car] se former c'est, en grande partie, modifier ses représentations. Seulement, pour l'élève, il restera un obstacle à surmonter car les représentations mentales des élèves résistent énormément aux efforts d'enseignement et pour une part importante d'élèves, elles traversent la scolarité, inchangées jusqu'à l'université (J.-P. Astolfi, 1996).

Pour nombre de chercheurs, tout apprentissage réussi résulte d'une transformation des conceptions initiales de l'élève. Du coup, A. Giordan (1993) préconise de s'appuyer sur les conceptions de l'apprenant. Ce qui revient à prendre en compte ses idées sur les savoirs enseignés ainsi que les structures de pensée sous-jacentes qui sont à

l'origine de ce qu'il pense, dit, écrit ou dessine en classe. Il s'agit en substance du fruit de son expérience antérieure, de sa grille de lecture, d'interprétation et de prévision de la réalité, de sa « prison intellectuelle ». Aussi convient-il de « faire avec pour aller contre ».

L'on devrait donc, dans le cas d'espèce, déconstruire le savoir initial, en passant par des phases de conflits ou d'interférences, pour aboutir à l'émergence d'une nouvelle formulation du savoir. Pour faire progresser l'apprenant, il est nécessaire de partir de ses représentations, de les faire émerger (P. Meirieu, 1988). C'est donc, en substance, la fonction de « transformation du citoyen » jouée par l'école. Assurément, le concept de représentation est fondamental pour étudier et comprendre l'activité cognitive du sujet.

### ***b. Le manuel, un outil structuré entre textes et illustrations***

En plus de présenter du texte organisé en chapitres selon un programme et une progression, le manuel scolaire comprend de l'iconographie (schémas, tableaux, dessins, photos etc.). Les textes et les illustrations favorisent l'organisation de l'information destinée aux apprenants. Par sa structure et sa présentation, le texte, tout comme l'image, apparaît tel un outil central de médiation du travail scolaire. Si l'idée est de donner aux élèves des « concepts » et des « connaissances de base » pour comprendre le monde qui les entoure, il demeure que l'interprétation (du texte et des images) est tributaire des représentations de chaque individu. L'âge, le niveau et l'environnement de l'apprenant en sont des facteurs déterminants. Il convient donc de considérer les représentations « explicites », mais aussi tout ce qui renvoie à des présupposés « implicites ».

### ***c. Le manuel : miroir des valeurs socioculturelles***

Le manuel scolaire est un livre regroupant l'essentiel des connaissances d'une discipline donnée et qui, en classe, sert de support pour la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève dans le cadre d'un programme. En tant qu'instrument au service de l'éducation, le manuel aide l'école dans sa mission de formation « *d'un citoyen du monde, capable de jugement et de raison* » (Legendre, 1993). Pour Legendre, le manuel (tout comme l'éducation) favorise l'apprentissage en participant au développement de la pensée créatrice, des facultés intellectuelles, du jugement, de l'autonomie et du sens des responsabilités. Comme outil pédagogique, le livre est un moyen de transmission des savoirs mais

aussi des valeurs de la société. Mais quel rôle le manuel scolaire joue-t-il dans la dynamique d'africanisation des contenus engagée une décennie après l'indépendance ? Quelles sont les valeurs socio-culturelles et historiques que les manuels tendaient et tendent encore à transmettre. Jusqu'où les contenus scolaires s'adaptent-ils aux évolutions de la société africaine et ivoirienne en particulier ? Face aux changements sociaux et culturels survenus au cours des dernières décennies, quelle est la nature et le fondement des valeurs qui émanent des manuels d'anglais de Côte d'Ivoire ?

Le rôle d'éducation évoqué précédemment se trouve au cœur des missions de l'enseignement dévolues aux manuels. L'on a, ainsi, la revalorisation des normes et principes de la société tels que la famille, la liberté, la solidarité, la justice, le travail, la découverte de l'altérité, le respect, la protection de l'environnement. On trouve également le rejet de la violence, de la polygamie et toutes les formes de discrimination, la lutte contre les inégalités (sexuelles, raciales, religieuses). L'un des éléments les plus notables aussi bien dans les contenus textuels que les images est l'affirmation de l'identité africaine. Cela se manifeste notamment par la place importante qu'occupent les contes et légendes dans la culture africaine traditionnelle (les mythes sacrés, le mysticisme, la sorcellerie ou magie noire etc.). En outre, certains textes rejettent l'irrationalité dont procédaient des traditions et pratiques ancestrales barbares qui ont pourtant marqué l'histoire de certains peuples en Afrique, à l'image des sacrifices humains. Les manuels dépeignent aussi l'image d'une société partagée entre la tradition et la modernité (le village et la ville) que l'on retrouve dans les manuels comme *L'Anglais en Afrique et à Madagascar*, *African Ways* et *English for French Speaking Africa*. D'autres textes, *The magic calabash* (EFSA, 3<sup>e</sup> Unit 6) tente de dénoncer des pratiques comme la polygamie. D'autres, comme *Arrested for no reason*, *Rosa Parks, the black seamstress*, et *Indians in Kipanga*, stigmatisent des phénomènes de discrimination et de ségrégation raciale (Ku Klux Klan aux États-Unis et le régime de l'Apartheid en Afrique du Sud).

### 3. Fondements psychopédagogiques et composante sociologique du manuel

#### *3.1. Le manuel comme vecteur de développement cognitif et affectif*

Parmi les fonctions du manuel scolaire, nous retiendrons celle ayant trait à la visée éducative à travers son rôle d'éveil et de développement intellectuel de l'enfant. Les travaux de psychologues, philosophes, biologistes ont permis de montrer que les livres participent au développement du langage, de l'organisation des connaissances tout en influant sur le champ affectif de l'individu. De ce point de vue, la théorie piagétienne du constructivisme est intéressante pour comprendre le processus d'élaboration des savoirs dans lequel l'enfant est activement engagé tout au long de son développement psychologique. En effet, l'interaction entre l'enfant et son milieu contribue à cette « construction ». Dans cette perspective, « *apprendre consiste (...) à reconstruire, réorganiser ce que l'on sait déjà* ». C'est aussi à juste titre qu'André Giordan considère qu'« *apprendre est toujours un processus de construction et de déconstruction* » (cité par A. Lieury et F. de La Haye, 2004 : 14).

Les contenus manifestes et latents véhiculés par les manuels scolaires, sous leur forme symbolique ou iconique, participent au développement cognitif et affectif de l'individu, à la formation de la conscience de soi, à sa vision de l'altérité ainsi qu'à la construction de sa vision du monde. En d'autres termes, le livre scolaire, par le biais des symboles et des signes, favorise le développement intellectuel par l'éveil au langage au travers de la représentation de soi et de la collectivité. Pour Jung, dès lors qu'il a atteint le stade de la pensée discursive, l'individu se définit par le biais de la séparation cognitive qui a lieu entre son milieu naturel et son milieu social.

En plus du développement du langage et de la construction des connaissances, l'assimilation des contenus livresques agit inmanquablement sur le comportement de l'individu par la dynamique de valorisation de ces connaissances. Les connaissances ainsi valorisées vont, à leur tour, déterminer la formation de certaines idées et ce, en raison de l'« *omniprésence de mécanismes cognitifs dans le champ affectif* » (Piaget, *op. cit.*). Les savoirs contenus dans les manuels scolaires prennent une part active dans l'élaboration de certaines valeurs, et

inversement, « *l'affectivité de l'individu face à des idées données, favorise ou entrave l'assimilation des savoirs* » (*idem*).

### **3. 2. Le manuel, un outil pédagogique vecteur d'idéologie à caractère dominant**

#### **a) Symbole et légitimation du pouvoir**

L'observation des ouvrages de notre corpus permet de comprendre que le discours idéologique caractérise les manuels d'anglais qui, à travers l'enseignement de la civilisation, véhiculent des représentations (sociales, culturelles, etc.) marquées du sceau des groupes qui les produisent. Par exemple, la diversité des textes (littéraires ou scientifiques) étudiés permet d'orienter l'apprenant vers la culture de l'autre. Toutefois, ces supports tendent à consolider chez le sujet-apprenant l'ancrage de valeurs traditionnelles, y compris de clichés tout aussi répréhensibles, mais admis socialement (univers familial, statut de la femme). De par sa structure et sa fonction primaire, le manuel scolaire est à la fois un outil pédagogique et un moyen de transmission des valeurs et des modèles aux plus jeunes. Ainsi, les premiers manuels d'anglais destinés aux jeunes Ivoiriens tendaient à renforcer explicitement ou implicitement les valeurs culturelles, les traditions y compris les inégalités présentes dans la société.

Les années d'après les indépendances ont été marquées par la volonté des élites politiques africaines de réorienter la politique éducative de leurs États. Pour y parvenir, il fallait réformer le système éducatif. Mais une telle réforme passait nécessairement par la révision et l'adaptation des contenus d'enseignement aux réalités africaines jusqu'à passées sous silence. Ainsi, aux manuels de l'époque coloniale vont se substituer des ouvrages élaborés en collaboration avec des pédagogues africains, issus en majorité des pays d'Afrique sub-saharienne avec l'appui d'experts et d'auteurs occidentaux. Cette approche pleine de bon sens a d'ailleurs été soutenue par des maisons d'édition et leurs auteurs européens (français et/ou britanniques). Les manuels scolaires étaient ainsi édités pour la plupart à Paris par des grands groupes tels Hatier, Armand Colin, Nathan, etc. Dès lors, la perspective de la refonte du contenu des manuels en vue de légitimer la situation politique nouvelle était partagée.

Pour certains dirigeants, cependant, les livres devaient reproduire fidèlement les directives et les finalités des régimes en place et transmettre aux jeunes générations une vision parfaitement conforme

à l'idéologie officielle. Le livre scolaire se révèle non seulement comme un symbole d'autorité et de pouvoir, mais s'avère aussi être un support de légitimation du pouvoir aux plans politique, économique, social et culturel. À cet égard, Choppin affirme : « *le manuel est le reflet de la société ou plutôt de ce que les contemporains voudraient qu'il soit. Il est donc investi d'une fonction, celle de véhiculer des valeurs qui, suivant les lieux et les époques, peuvent considérablement varier* » (A. Choppin, 1992 : 162). Bien que ne présentant pas un réel enjeu politique, contrairement à ceux d'histoire et géographie, par exemple, les manuels de langue ne devaient néanmoins pas s'écarter de la « ligne éditoriale accréditée ». À l'instar des autres productions intellectuelles et expressions symboliques ou artistiques, ils devaient sans doute rester sous le contrôle des autorités.

Les manuels scolaires véhiculent une représentation des valeurs des groupes qui dominent dans les sociétés où ils sont produits. Ils tendent donc à persuader ou imposer de façon indirecte l'idéologie politique, culturelle et économique des classes dominantes. Le savoir est ainsi sélectionné, légitimé puis pédagogiquement organisé dans le but d'éduquer et d'instruire les jeunes publics aux normes et codes jugés nécessaires et adéquats. C'est ce que Durkheim semblait énoncer en ces termes : « *l'Éducation est une socialisation de la jeune génération. [...] Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné* » (Durkheim, Éducation et sociologie, Paris, PUF, [1922], 2003).

*A priori*, le « pouvoir » du livre sur l'homme africain procède du caractère sacro-saint très vite attribué aux livres religieux que sont la Bible et le Coran. En tant que premiers livres répandus en Afrique, ces textes ont contribué à conférer au livre une dimension d'infailibilité. Avec le temps, la connaissance livresque a aussi symbolisé l'appartenance à une certaine élite locale ; d'où l'influence, voire le pouvoir du manuel scolaire sur l'individu en particulier, mais aussi son rôle prépondérant dans la relation pédagogique. Le manuel qui a donc investi toute la sphère familiale et sociale de l'apprenant (parents, enseignants, autorités...) « *est donné pour exemplaire, pour prioritaire, à la limite pour exclusif* » (Johamot, 1988 : 166).

Chaque projet éducatif étant lié à un contexte social, il en résulte que les contenus du manuel vont suivre la trame de l'idéologie sociale et politique de la société. Si le manuel, par son contenu et sa structure, reflète l'organisation de la société qui le produit, il se révèle,

en retour, comme un outil qui influence les opinions politiques de ceux qu'il est censé aider à acquérir la langue étrangère. On passe du projet de formation éducatif à une réalité de formatage idéologique. D'instrument pédagogique qu'il est censé être, le manuel scolaire se pose incontestablement comme « véhicule idéologique et culturel ». Ainsi que l'a montré Choppin (1992), ce « rôle » tient au fait que le livre scolaire est historiquement et géographiquement déterminé. *« D'une certaine manière, le manuel est le miroir dans lequel se reflète l'image que la société veut donner d'elle-même ; c'est donc un reflet déformé, incomplet, souvent idéalisé. Mais, même si l'image qu'il renvoie est nécessairement schématique et parfois obsolète, le manuel est révélateur, par ce qu'il dit autant que par ce qu'il tait, de l'état des connaissances d'une époque ainsi que des principaux aspects et stéréotypes d'une société. [...] Mais le manuel est également, au-delà des prescriptions étroites d'un programme, le **véhicule** d'une idéologie, d'une culture. A travers les textes, les exemples, les images, le libellé des titres, se glisse [...] toute une thématique dans laquelle les classes dominantes se reconnaissent et sur laquelle elles cherchent à fonder en définitive, l'identité de la nation [...] entière (A. Choppin, 1992, cité par N. Lioce. 2006).*

Il apparaît donc clairement que le manuel scolaire reproduit l'idéologie de la classe dirigeante dont il est l'émanation. Ce que Bourdieu et Passeron (1970) expliquent par l'idée que l'arbitraire culturel transmis dans une société donnée se perpétue plus durablement par un travail pédagogique que par la coercition politique. Devenus des terrains de lutte idéologique, les textes du manuel vont se prêter à la légitimation du pouvoir et de l'autorité. Les textes sont perçus comme des « icebergs idéologiques en faisant apparaître les implicites dans la théorie du discours dominant » (Van Dijk, 1993 : 256).

### **b) Les stéréotypes sexistes**

Certaines conceptions traditionnelles tendent encore à réduire la femme à la compagne dont la seule place est à la maison à s'occuper des enfants et de son homme. L'habileté manuelle est parfois présentée comme un trait caractéristique féminin. Le maniement du balai, des ustensiles de cuisine, de la serpillière, l'aide au repassage et à la lessive feraient, ainsi, partie des « dispositions ménagères » propres à la gente féminine. La femme est « mère au foyer » tandis que le père exerce des métiers ou des fonctions plus valorisantes ou rassurantes socialement pour l'homme (médecin, entrepreneur, enseignant, chauffeur...). C'est l'autorité paternelle qui s'impose « naturellement » et le manuel s'y

conforme, « méthodiquement ». Tout ce qui contribue à terme à façonner les représentations sociales du monde professionnel chez les élèves.

Ainsi, la condition féminine est l'un des sujets qui revient le plus souvent dans toutes les collections d'ouvrages étudiées. L'on aborde le statut et la place de la femme dans la société, les stéréotypes, la discrimination sexuelle à travers, par exemple, la répartition des tâches dans la société. Comme dans le texte *Who killed our teacher?* (*English For Speaking Africa, Lesson 20*), la femme passe pour une personne dont les négligences et les maladresses entraînent des événements tragiques. Une ménagère serait ainsi à l'origine de la mort de son mari, professeur. Ce dernier fut heurté à la tête par une noix de coco qu'un singe fit tomber d'un arbre. Il se trouve que le singe fuyait le chat qui, lui, avait peur des fourmis, elles-mêmes, repoussées par le feu qu'alluma la femme pour préparer à manger. Un autre texte *Bad women of the city (African Ways)* dépeint la femme comme une « belle de nuit » qui passe son temps dans les bars et autres clubs. D'autres textes du manuel *African Ways (Traditionnal Africa : New life at Kyerefas, The Witch bird)* présentent « les mystères » de l'Afrique où le monde de la nuit est un univers particulier et où la mort n'est presque jamais naturelle. L'on voit donc des cercueils désigner les responsables d'une mort et des dépouilles habitées par des âmes refuser de se faire inhumer. De façon générale, il est à déplorer que chacune de ces histoires mette en scène des tragédies ou des catastrophes qui s'abattent sur la communauté toujours par la faute de la femme.

### **3.3. Quels types de contenus, pour quel modèle d'enseignement-apprentissage de l'anglais ?**

L'école vise avant tout à assurer une formation au plus grand nombre d'individus. Et comme le dit Perrenoud, tout processus d'enseignement/apprentissage en situation scolaire revêt un double sens : l'« immédiat » et le « lointain ». Cette dualité implique la mise en œuvre de deux catégories de curriculums : le « formel » (ou « prescrit ») et le « caché ». Employée de façon générale pour désigner les programmes scolaires, la notion de curriculum dans son acception anglo-saxonne s'applique également à un « parcours » éducatif. Par ailleurs, le curriculum se décline sous deux aspects : le curriculum à enseigner et le curriculum enseigné réellement. Dans « Curriculum caché : deux paradigmes possibles », publié dans *Métier d'élève et sens du*

*travail scolaire* en 1990, Perrenoud évoque en substance la notion de curriculum « euphémisé » ou « enjolivé » plutôt que « caché ».

D'un côté, le « curriculum formel » désigne le travail scolaire et le dispositif d'évaluation qui l'accompagne. Il est de l'ordre de l'explicite car énonçant clairement des objectifs précis en termes de pratiques d'enseignement et d'apprentissage. D'un autre côté, il y a le « curriculum caché » qui n'est pas explicitement énoncé et tend à véhiculer, par le biais des supports d'enseignement (textes, images, illustrations...), des représentations dont les visées profondes ne sont guère faciles à décoder pour les jeunes apprenants, voire parfois pour les enseignants eux-mêmes. Pour Perrenoud (1990), cette conception du « curriculum caché » renvoie à un schéma où : « [...] *certaines acteurs sociaux ont des intentions cachées, ils agissent sans dire " ce qu'ils ont derrière la tête ", en se protégeant soit en affichant des intentions avouables qui ne correspondent pas à leurs intentions véritables, soit en agissant par personnes ou institutions interposées, en mettant en place des mécanismes complexes qui ne permettent pas de remonter jusqu'à ceux qui " tirent les ficelles ". C'est le schéma de la manipulation, qu'elle soit réelle ou mythique...* » (Perrenoud, *op. cit.*).

Dans la réalité des connaissances, dispensées par l'école, il convient donc de distinguer l'« explicite » de l'« implicite ». En effet, selon *Le Robert (op. cit.)*, est « explicite » tout ce qui est réellement exprimé, formulé, énoncé. Se dit de quelque chose qui est suffisamment clair et précis dans une proposition, un discours, et qui ne peut laisser de doute. Nous nous intéressons à tous les symboles et signes (images, textes...) présentés dans les manuels de façon claire et précise sans équivoque par opposition à ce qui est présupposé. Il peut être question par exemple de valeurs telles que la solidarité, le travail, le courage, la morale, la sagesse, le respect etc. qui vont être représentés à travers des contes, légendes et autres situations de la vie quotidienne. Quant à l'implicite, il désigne tout ce qui est virtuellement contenu dans une proposition ou un fait, mais sans être formellement exprimé, et peut en être tiré par déduction, induction. Se dit de quelque chose qui est sous-entendu, présupposé car non formulé clairement. Nous faisons donc référence à l'implicite comme ce qui, dans les supports (images, textes, consignes, instructions...) est certes formulé, mais pas en termes clairs, précis et formels. En somme, ce qui est sous-entendu, présupposé dans ces supports et s'en tire naturellement par induction, par voie de conséquence.

Parce qu'elle vise à la socialisation des enfants par l'uniformisation de leurs perceptions en fournissant « les règles de conduite institutionnellement appropriée » (Berger et Luckmann, 1986), l'école s'inscrit dans une logique d'homogénéisation des compétences. Dès lors, quelles conséquences les manuels d'anglais peuvent-ils avoir sur la formation de la personnalité des jeunes africains ? Il serait sans doute incomplet de ne pas mettre le doigt sur la formation des enseignants de manière générale et plus précisément, celle des enseignants des langues vivantes étrangères. Si l'accent doit être mis sur la refonte/adaptation des contenus, il faut tout aussi relever le rôle prépondérant joué par les enseignants lorsque ceux-ci bénéficient d'une formation universitaire et professionnelle rigoureuse.

## Conclusion

Nous avons à travers cette étude montré les enjeux sociologiques, culturels voire idéologiques des manuels d'anglais. Outil de travail personnel et collectif de l'enseignant et de l'apprenant, le manuel scolaire demeure un support incontournable en classe. À travers son usage, l'école vise à transmettre des savoirs plus égalitaires et plus inclusives aux plus jeunes. Et comme nous l'avons souligné, l'un des buts poursuivis par l'acte éducatif est de transformer les représentations des apprenants. Aujourd'hui, il n'est plus besoin de souligner l'importance du rôle du texte écrit, donc du manuel, y compris dans la société de l'oralité qu'est l'Afrique.

Partant de l'idée que l'image est dotée d'un pouvoir évocateur qui permet d'attirer plus facilement l'attention, il devient un vecteur particulièrement sensible dans la salle de classe, à travers les messages de tous types y compris idéologiques et politiques (raciaux, sexistes, ethniques...). Le livre scolaire ne se limite pas à la prescription du programme d'enseignement et d'apprentissage. Il est également le vecteur d'un système de valeurs, d'une identité, d'une culture. Il doit être aussi un outil d'éveil à l'esprit critique (*critical thinking*).

Une observation minutieuse des manuels d'anglais du secondaire, et précisément ceux d'avant les années 1990, laisse entrevoir la manière dont l'environnement social est présenté à travers les personnages des textes et des images. Pour se rendre compte de la réalité des contenus socio-culturels, nous avons examiné la représentation de la société africaine à travers notamment la répartition

des rôles entre hommes et femmes, la transmission de certaines normes et les effets psychosociaux induits par ces descriptions plus ou moins tendancieuses.

L'étude visait également à déterminer la fonction d'ancrage sociologique et culturel que joue l'école par l'entremise des manuels scolaires d'anglais et du monde des représentations et des textes qu'ils décèlent. S'il faut saluer les efforts accomplis pour que, progressivement, les manuels se mettent à transmettre des valeurs « universelles » de cohésion, il convient, cependant de noter que les contenus des manuels scolaires ne constituent pas l'unique composante de la dynamique pédagogique. D'autres paramètres dont l'apprenant, l'enseignant et le contexte d'enseignement-apprentissage sont à prendre en compte. Tout comme la relation qui s'établit entre l'enseignant, l'apprenant et le manuel scolaire, de même, l'on se doit d'examiner la question de l'environnement dans lequel cette relation s'instaure. En définitive, le manuel ne vaut que pour l'usage qu'en fait l'enseignant.

### Références bibliographiques

**Bianchini, Pascal** (2004), *École et politique en Afrique noire. Sociologies des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Paris, Karthala.

**Bouet, Jean et Matthews-Bouet, Shirley** (1970-1974), *L'Anglais en Afrique et à Madagascar*, Paris, Hatier.

**Bourdieu, Pierre et Boltanski, Luc** (2008), *La Production de l'idéologie dominante*, Paris, Raisons d'agir, collection « Démolis ».

**Cognini, Edith et Vecchi Silvia** (Juin 2018), "Enseigner les langues-cultures dans une optique de genre. Une étude des stéréotypes dans les manuels de français et d'italien langue seconde ou étrangère" in *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures. Les Cahiers de L'Acédle*, n° 15-2.

**Cripwell, Kenneth, Keane, Jan & al.** (1990-1996), *Go for English*/Londres, Macmillan-Édicef, 1<sup>ère</sup> éd.

**Doumbia, Issiaka** (2007), « Les manuels d'anglais dans le système scolaire de Côte d'Ivoire. Evolution et perspectives », in *Le manuel scolaire*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.

**Doumbia, Issiaka** (2010), *Enseignement de l'anglais en Côte d'Ivoire : les manuels scolaires de 1970 à nos jours*. Thèse de Doctorat, Université Michel de Montaigne, Bordeaux 3.

- Durkheim, Émile** (1922, 1985, [2003]), *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.
- Elliot, David & Woodward, Arthur (Ed.)** (1990), *Textbooks and Schooling in the United States. Eighty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part I, Chicago, Illinois, The University of Chicago Press.
- Grize, Jean-Blaise** (1972), « Analyse sémiologique des manuels scolaires », Document de travail du Centre de Recherches Sémiologiques, Neuchâtel, in *Techniques d'Instruction*, Greti, n°4.
- Grossmann, Sophie** (1994), « Analyse des valeurs véhiculées dans les manuels scolaires : l'individu sénégalais en « émergence », Mémoire de maîtrise en Éducation, Université du Québec à Montréal.
- Indat, Frédéric, Soro, Nahoua & al.** *English for Success* (2001), Paris, Hatier International, CEDA.
- Jodelet, Denise** (1994), *Les Représentations sociales*, Paris, PUF.
- Joly, Martine** (1993), *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Nathan.
- Landercy, Albert et Renard, Raymond** (éds) (1996). *Aménagement linguistique et pédagogie interculturelle*, Paris, Didier Erudition : CIPA.
- Lathene-da Cunha** (2007), « L'image dans les manuels scolaires. Illustration ou construction du savoir ? », in *Le Manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Lebrun Monique, Québec, Presses de l'Universitaire du Québec.
- Lebrun, Monique** (dir.), (2007), *Le Manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, Monique (dir.)**. (2006), *Le Manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lilamand, Gérard** (1975), « Manuel garant de l'égalité des chances ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 132, p. 10-33, Paris, CRAP.
- Mills, David, Zodéougan, Boniface & al.** (1971), *English for French Speaking Africa*, Paris, Longman.
- Montgomery, M. & al** *Go for English* (1993), Londres, Macmillan-Édicef, 2<sup>e</sup> éd.
- Perrin, Valérie et Burnichon, Danielle** (2007), *L'Iconographie : enjeux et mutations*, Paris, Editions du Cercle de la Librairie.
- Richard, René, Dailly, Christophe et Retord, George L.** (1974, édition revue et complétée en 1987), *African Ways: Voices*, (Manuel à l'usage des classes de Premières et Terminales), Paris, Nathan Afrique.
- Richard, René, Dailly, Christophe et Retord, George L.** (1978), *African Ways : Echoes*, Paris, Nathan Afrique.

**Semidei, Manuela** (1966), « De l'Empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français » in *Revue française de sciences politiques*, n°16, février.

**Unesco** (1988, 1991), *Guidelines for Curriculum and Textbook Development in International Education*, Braunschweig (Germany), Brisbane (Australia).