

Les enjeux de la diversité dans les référentiels socioculturels des manuels de la collection Djoliba au Mali

Moriké **DEMBELE**, Maître-Assistant
Université des Lettres et Sciences Humaines de Bamako
morikdembele@yahoo.fr

Résumé

L'objectif de cet article est d'analyser la diversité socioculturelle dans trois manuels scolaires de la collection Djoliba proposés aux enfants du Mali en cours depuis 2000. L'analyse a porté sur quatre référents socioculturels : socio ethniques, socio religieux, socio spatiaux et régionaux, et de genre. A l'aide de différentes grilles d'analyse, le contenu socioculturel implicite et explicite des trois manuels a été examiné. Il ressort des informations relevées et des analyses qu'elles ont permises que les trois manuels scolaires contiennent des référents socioculturels diversifiés à l'échelle du Mali. Toutefois, cette diversité socioculturelle est grandement biaisée, occultée : elle connaît des omissions, des insuffisances et des stéréotypes. Fort de ces manquements, il importe désormais de former spécifiquement les concepteurs de manuels scolaires pour des supports pédagogiques davantage plus inclusifs et de sensibiliser les enseignants à compenser aux insuffisances observées dans les référentiels socioculturels des manuels de la collection Djoliba.

Mots clés : manuels scolaires, référentiels socioculturels, Mali

“The challenges of diversity in the Socio-Cultural references of the Djoliba Collection's Textbooks in Mali”

Abstract:

The aim of this article is to analyze the socio-cultural diversity in three textbooks from the Djoliba collection offered to children in Mali since 2000. The analysis focuses on four socio-cultural references: socio-ethnic, socio-religious, socio-spatial and social, regional and gender issues. Using different analytical grids, the implicit and explicit socio-cultural content of the three manuals was examined. The result of the data collection and analysis reveals that the three textbooks contain various socio-cultural references present throughout Mali. However, this socio-cultural diversity is not only biased but hidden. It encompasses omissions, inadequacies, and stereotypes. Because of these shortcomings, it is crucial to train textbook designers to use more inclusive teaching materials and sensitize them about these inadequacies so that they can be better equipped to correct them in the socio-cultural frameworks of the Djoliba collection's textbooks.

Keywords: textbooks, socio-cultural references, Mali

1. INTRODUCTION : enjeux de la culture dans les manuels scolaire en Afrique

Cerner la question culturelle du manuel scolaire en contexte africain francophone, suppose en premier lieu, de dresser dans un tableau succinct sur la succession à différentes étapes de l'histoire des enjeux socioculturels et les discussions théoriques sous-jacentes qui les traversent. En outre, un tel exercice requiert en second lieu, de décrire et d'analyser les réflexions et les débats qui contribuent à souligner l'importance de la dimension socioculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues, notamment secondes ou étrangères.

1.1. Evolution des enjeux socioculturels dans l'élaboration des manuels francophones en Afrique

Une analyse succincte des manuels scolaires d'apprentissage du français en Afrique francophone permet d'observer quatre phases sociohistoriques nettement marquées mais qui se chevauchent ou dont les frontières ne sont pas étanches.

Dans la première phase, les manuels scolaires en Afrique francophone étaient conçus exclusivement par des pédagogues français sur un registre français. A cette phase, les référents socioculturels et religieux sont ceux de la France. Leur but était plutôt une assimilation des valeurs culturelles françaises. Chaque manuel destiné à l'apprentissage de la langue française devenait également du coup le reflet des valeurs, des conventions sociales, des mœurs et coutumes françaises. Ces premiers supports didactiques s'inscrivaient dans une perspective didactique de culture unique en occurrence celle de la France. C'est bien ce que Sophie Levandowski (2011 : 205) appelle à juste titre « *le long processus de construction des schémas cognitifs franco-centrés dans les manuels scolaires* ». Le plus célèbre manuel colonial d'apprentissage du français était la collection Davesne, éditée en 1922 par ISTR (Imprimerie strasbourgeoise). Pendant cette période, les écoles confessionnelles, plus portées sur les cultures endogènes, avaient des éditions spéciales de manuels scolaires plus inclusives des valeurs socioculturelles locales. Depuis, cette époque, l'Eglise éditait ses propres livres de catéchisme, d'instruction religieuse et de manuels d'enseignement.

Pendant très longtemps, le regard socioculturel de l'apprenant africain avait été détourné et orienté ainsi sur la culture française, considérée comme la seule valable. Ainsi, les textes que lisaient les apprenants ne servaient pas seulement à exercer le système linguistique avec ses différentes subtilités mais également à leur apprendre implicitement un système de valeurs socioculturelles. On s'était rendu compte progressivement que l'apprentissage d'une langue étrangère adossée à une culture nécessite la création d'un espace scolaire interculturel dans lequel l'apprenant réfléchit sur la culture cible et la met en relation avec sa propre culture. Cette dimension interculturelle implique un enseignement d'une culture étrangère comme différente mais équivalente.

Dans la deuxième phase, déjà avant même les indépendances, le nationalisme naissant en Afrique avait propulsé une sorte de renouveau, marqué par des revendications diverses, notamment dans le domaine de l'enseignement. Les africains demandaient davantage la prise en compte du contexte socioculturel africain dans la conception des manuels scolaires destinés à l'enseignement primaire. Les concepteurs de manuels accédaient à cette ouverture aux cultures locales africaines. Ainsi, certains africains étaient amenés à participer aux

équipes de conception des manuels vers 1950 (1973)¹. De même, les concepteurs français venaient effectuer de courts séjours d'imprégnation en Afrique pour mieux lier leurs textes aux réalités locales. Ainsi, comme nous pouvons observer dans des changements dans les lignes éditoriales concernant l'intégration des valeurs socioculturelles africaines.

Malgré ces ajustements socioculturels dans les référentiels des manuels coloniaux de français, dans de nombreuses analyses de ces deux premières phases, les constats concordent les référentiels socioculturels africains étaient négligés dans l'élaboration des manuels scolaires. Les spécificités culturelles de l'apprenant ne sont pas prises en compte dans la conception et la réalisation de manuels scolaires de français destinés aux jeunes africains (Boudjadi, 2012),

Dans la troisième phase, après les indépendances, les pays africains ne pouvaient pas abandonner automatiquement l'enseignement en français dans l'enseignement. Si la langue utilisée dans l'enseignement était toujours le français, la ligne éditoriale des manuels destinés à l'Afrique francophone, quant à elle, s'était transformée. Les exigences d'adaptation des manuels scolaires aux contextes socioculturels africains conduisaient à une réforme des lignes éditoriales. Ainsi, les éditeurs français jusqu'alors étaient les seuls spécialistes ayant le monopole de la conception et de la diffusion des manuels scolaires devaient désormais composer avec les enseignants africains face l'africanisation des programmes scolaires. Des structures de collaboration comme le Centre africain de Recherche et d'Action Pédagogique (CARAP) et l'Institut Pédagogique Africain et Malgache (IPAM) implantées en Afrique, avaient largement contribué à intégrer davantage dans les référentiels socioculturels des manuels les traditions et coutumes africaines.

A cette phase, les manuels scolaires étaient produits par les maisons d'édition établies en Afrique avec la collaboration des Instituts pédagogiques nationaux. A cet effet, cette phase connaît une légère modification des référentiels éditoriaux des manuels scolaires. Les éditions EDICEF² et Nathan³ apparurent avec une vocation francophone. A cette phase, les valeurs françaises apparaissent timidement assujetties aux couleurs locales francophones, les référentiels socioculturels communs aux pays francophones y prennent de l'importance. Les collections de manuels scolaires aux contenus socioculturels africains se multiplièrent : chez les éditions Nathan, la collection « l'école africaine »,

Dans le même sillage, des collections de manuels à vocation sous-régionales comme la Collection « *flamboyant* » du Bénin, firent leur apparition à la suite de l'africanisation des maisons d'édition, ou simplement de la délocalisation des firmes françaises du livre scolaire en Afrique⁴

Le discours didactique, toujours plus ancré sur la dimension linguistique de l'apprentissage du français, faisait très peu allusion aux faits socioculturels comme déterminant essentiel de l'acquisition du français. Les référentiels socioculturels, très divers et variés, prenaient les pays africains francophones comme culturellement unifiés. Cette posture didactique favorisait très peu l'ancrage socioculturel nécessaire à un apprentissage fonctionnel de la langue française. Des évaluations effectuées sur les manuels conçus et réalisés pour les enfants

¹ Il fallait attendre 1950 pour voir Joachim Hunlédé de nationalité togolaise participer à l'équipe de l'ISTRA

² EDICEF : Editions Classiques d'Expression française, 1971

³ Collection « l'école africaine » de Nathan-Afrique, 1964

⁴ A cette phase, les éditions « Nouvelles Editions Africaines (NEA), 1970 regroupent les maisons d'éditions françaises et certains Etats africains, notamment le Sénégal, la Côte d'Ivoire

africains francophones montraient qu'ils étaient trop exigeants pour leurs cibles. Par exemple, les livres de mathématiques exigeaient des élèves de réaliser des tâches dépassant les attentes pour leur année, aussi une analyse des manuels de lecture révèle également des attentes exagérément élevées et parfois irréalistes par rapport aux tâches que les élèves étaient en mesure d'effectuer. Malgré ces ajustements au niveau des référentiels socioculturels dans les lignes éditoriales des manuels scolaires, les aspirations à une réelle adaptation aux contextes pluriels africains restaient inassouvies.

Enfin, la dernière phase est marquée par des éditions nationalistes sous-tendues par la mise en valeurs des référents socioculturels à l'échelle des nations. Cette dernière phase marque une évolution importante des contenus socioculturels dans les manuels d'apprentissage du français. Les contenus sont ainsi conçus et réalisés à l'échelle des nations et des valeurs universelles que ces pays estiment utiles et nécessaires à l'ouverture de leurs jeunes enfants. Cette phase s'est concrètement traduite par la nationalisation des maisons d'édition des manuels. Les promoteurs privés ont composé avec les services techniques du ministère de l'éducation en vue de la conception, de la réalisation et la diffusion de manuels scolaires à l'échelle de leur pays. Les manuels de la collection Djoliba s'insèrent parfaitement dans cette dynamique du renouveau socioculturel du manuel scolaire en Afrique francophone.

Cette nationalisation des lignes éditoriales dans les manuels a permis dans une certaine mesure l'appropriation du patrimoine national, sociohistorique et socioculturel. Elle offre plus de possibilité d'affiliations socioculturelles multiples à l'échelle nationale. Mais elle n'est pas sans susciter des questionnements multiples et divers à propos de l'identité culturelle nationale et sa prise en compte dans les manuels scolaires. Des questionnements qui se prolongent sur la capacité des Etats néo patrimoniaux à garantir le pluralisme des valeurs pour maintenir la cohésion sociale dans des vastes ensembles de surface où cohabitent de populations aux cultures différentes. Le défi alors à relever pour cette phase de nationalisation des contenus des manuels consiste à gérer équitablement la diversité socioculturelle et à aider à construire des identités hybrides, capables de faire progresser la capacité d'adaptation et de tolérance à des situations et à des contextes sociaux différents non seulement à l'échelle du pays mais également à l'échelle internationale.

Les manuels sont appréhendés comme des instruments de rencontre, de partage, et d'influence réciproque, des documents dans lesquels se forgent des intérêts et des valeurs communs portés à former le tissu socioculturel d'une identité spatiale partagée. En quoi les manuels scolaires incarnent-ils cette diversité culturelle au Mali ? Comment se négocient et se construisent les référentiels socioculturels codifiés dans les manuels d'apprentissage de la lecture en français au Mali ? Les manuels scolaires ne favorisent-ils pas de manière implicite l'apprentissage de l'exclusion des minorités ethniques et religieuses ? Comment la neutralité de l'Etat néo patrimonial se manifeste-t-elle dans la conception et la réalisation des manuels d'apprentissage du français au Mali ? Comment les manuels de la collection Djoliba représente-t-il la société malienne dans toute sa diversité et les sociétés étrangères ? Il s'agit à partir d'une lecture rigoureuse et critique des trois manuels de lecture en français inscrits au programmes scolaires du cycle fondamental au Mali d'identifier identifier et analyser la façon dont la diversité culturelle et religieuse est traitée implicitement et explicitement dans les manuels scolaires destinés aux enfants maliens. Dans le but d'atteindre cet objectif, les outils et les procédures de collecte et d'analyse sont ainsi sommairement présentés ci-dessous.

1.2. Débats scientifiques autour des enjeux socioculturels dans les manuels scolaires

Nombre de chercheurs définissent le manuel en mettant en avant ses objectifs pédagogiques et didactiques. Lié forcément à un programme d'enseignement, le manuel est un ensemble de textes et d'images servant l'enseignement –apprentissage (Auger, 2007). Le manuel est un objet d'aide à l'enseignement-apprentissage. Plus que tout autre livre, le manuel est un « support de services plus que le livre, c'est un objet complexe, par la multiplicité de ses usages, de ses publics-cibles, de ses lieux référents, par la combinaison de notions, de documents et d'activités qu'il propose, par la diversité des disciplines qu'il sert » (Leroy, 2012 :8). Enfin, A. Richaudeau (1986) définit le manuel comme un « matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté » (A. Richaudeau, 1986 : 51). Les traits dominants dans ces définitions du manuel se résument ainsi comme un support didactique et pédagogique présentant les contenus de manière pertinente pour l'enseignement-apprentissage dans une discipline. Destiné à la fois à l'apprenant et à l'enseignant, le manuel aide le premier à construire et à consolider les connaissances, au second, il est une référence qui oriente le choix des démarches dans la construction des contenus. Ces définitions sont fortement centrées sur les aspects pédagogiques et didactiques, elles omettent les aspects plus cachés relatives à la culture.

Le manuel est également considéré comme un véhicule de la culture intégrant toutes ses dimensions, des plus explicites aux implicites. Beaucoup chercheurs ont défini le manuel en attirant l'attention sur son contenu socioculturel. Selon A. Choppin (1992), le manuel est le véhicule de la culture, donc un puissant révélateur des connaissances, des valeurs et des stéréotypes d'une société à une époque donnée « parce qu'il dit autant que par ce qu'il tait ». Les valeurs ne sont pas seulement décrites, elles sont tues. Qu'elles soient dites ou tues, les chercheurs attribuent du sens au rapport entre le manuel et la culture des enfants auxquels il est destiné. Dans le même sillage, Choppin, (1992 : 16) considère le manuel comme un support du contenu éducatif nécessaire à la perpétuation des valeurs socioculturelles jugées socialement valides, les manuels assurent la transmission intergénérationnelle de la culture. Dans beaucoup de situations, le manuel est associé. Cette dimension culturelle et idéologique est davantage prégnante dans les manuels d'apprentissage de langues étrangères (A. Gohard-Radenkovic, 2004). A propos, C. Kramersch, (1987), cité par Aranzazu Toquero Alvarez (2010 :48), qualifie les manuels de langue de « médiateurs entre la culture native et la culture étrangère ».

Le rôle du manuel dans l'enseignement –apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) consiste à croiser la culture de l'apprenant à celle de la langue française. Ce travail de mixage, est développé assez longuement dans l'introduction avec les enjeux qui les traversent. On peut y revenir pour ajouter que les liens entre langue et culture sont bien documentés. R. Galisson (1988) y a beaucoup insisté, notamment en ces termes « C'est en tant que pratique sociale et produit sociohistorique que la langue est toute pénétrée de culture » (1988, 330). Mais c'est bien le développement de la didactique des langues qui a permis de manière accrue à porter de l'attention sur la culture de l'apprenant dans l'apprentissage des langues

La culture dans les manuels scolaires est associée à sa diversité. Les travaux pionniers de l'Unesco cristallisés dans les rapports « *investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel* », dans « *la déclaration universelle sur la diversité culturelle en 2001* », et dans

les orientations concernant la conception des manuels⁵ décomposent la diversité culturelle en autant d'aspects comprenant la religion, les croyances, le genre, et les traditions culturelles.

2. OUTILS ET PROCEDURES DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNEES

La démarche de recherche et délimitation du champ de l'objet

L'étude est principalement exploratoire, elle se fonde sur une démarche qualitative constituée surtout d'observations et de l'analyse de contenu. Afin de rendre compte de la diversité socioculturelle au sein des grands ensembles, les chercheurs ont recours à un certain nombre de substituts, notamment à des caractéristiques ethniques ou linguistiques (Unesco, 2010). Dans le cadre de cette étude, l'analyse du contenu culturel des manuels scolaires de la collection Djoliba nécessite la délimitation de l'objet « diversité socioculturelle ». Nous entendons par « *diversité socioculturelle* » la diversité ethnique, religieuse et spatiale. La diversité ethnique recouvre d'abord la présence des signes socioculturels : marqueurs sociaux : traditions coutumes (accoutrements), modes/activités de production etc., ensuite la présence de figures historiques socialement connotées enfin les référents socioculturels neutres ou étrangers. La diversité religieuse intègre les trois différentes religions pratiquée au Mali : l'islam, le christianisme et l'animisme. Quant à la diversité spatiale, nous retenons également trois espaces : l'urbain, le périurbain, et le rural. Enfin, la diversité genre relève les marqueurs genre : noms, images (femmes-hommes-filles-garçons) ainsi que leur nombre et leurs attributs dans les manuels.

Les outils de recherche vont être analysés dans les manuels et les indicateurs qui leur sont associés.

Plusieurs outils de collecte des données socioculturelles ont été utilisés dans les recherches. L'étude Aranzazu Toquero Alvarez (2010) a l'avantage de construire des outils de recherche plus inclusifs des dimensions socioculturelles. C'est pourquoi, nous nous sommes inspiré de son modèle tout en ramenant à trois outils de collecte des informations.

- **Une première grille de lecture** textuelle porte sur l'analyse socioculturelle du contenu des textes : elle intègre les objets des textes et les référents culturels, religieux et historiques sous-jacents. L'objectif de cette première grille est d'observer si les textes et leurs contenus culturels traduisent la diversité culturelle et religieuse à l'échelle du pays.
- **Une deuxième grille** de lecture genre : elle répertorie tous les personnages dans les manuels et les classe en hommes/femmes, garçons/filles. Elle cherche à évaluer les représentations attribuées à chaque catégorie à travers les activités et les attitudes. Elle relève un ensemble d'informations sur les valeurs privilégiées, et les attitudes sous-jacentes afin de définir leurs référents socioculturels ethniques et religieux.

⁵ Unesco, (2017). Pour des manuels scolaires au contenu inclusif : religion, genre et culture

- **Une troisième grille** de lecture iconographique : elle répertorie les personnages dans les textes et les facilitateurs textuels (images, dessins et autres) et elle tente d'identifier et d'analyser les référentiels socioculturels, sociohistoriques et religieux associés.

Les procédures de recueil et d'analyse

Il est important de souligner la difficulté de trouver une classification thématique des référentiels socioculturels dans les manuels de la collection Djoliba qui soit le plus objectif possible. Toute catégorisation de ces référentiels socioculturels emprunte à la subjectivité. Dans le but de diminuer la subjectivité inhérente à la nature de l'étude, nous avons organisé les étudiants en six sous-groupes, niveau « Maîtrise classique », sciences de l'éducation inscrits au cours de didactique des disciplines et leur avons attribué l'analyse des contenus socioculturels de tous les manuels de la collection Djoliba utilisés dans le premier cycle de l'enseignement fondamental (de la 1^{ère} à la 6^e année) à partir des différentes grilles citées ci-dessus. Ainsi, à chaque sous-groupe, un niveau a été confié.

Chaque sous-groupe est invité à présenter oralement ses résultats dans le groupe classe (environ cent étudiants). Ainsi, les aspects socioculturels relevés, présentés et discutés se trouvent amendés voire améliorés. Notre dispositif d'analyse du contenu socioculturel se fonde sur ces documents construits collectivement dans un environnement qui est assez représentatif de la diversité ethnique, culturelle et religieuse à l'échelle nationale.

Dans un premier temps, nous avons réuni toutes les références socioculturelles et nous les avons classées d'après leurs contenus, selon trois grandes catégories : référentiels nationaux et référentiels internationaux, référentiels universels ou neutres. Puis, nous avons établi une nouvelle taxinomie descriptive et opérationnelle à propos de la répartition des référentiels socioculturels et historiques nationaux en considérant les treize ethnies identifiées sur la base de la loi N°96-049 du 23 août 1996 portant modalité de promotion de treize langues nationales jouissant les mêmes droits dans le respect des diversités culturelles et de l'unité nationale. La question centrale est de savoir le statut des référentiels socioculturels des minorités ethniques dans les manuels étudiés.

Dans un second temps, une analyse est à la fois verticale et horizontale des textes aux fins de relever indices de diversité de religion, de genre, de milieux d'existence. L'analyse a traité le texte et les images (illustrations iconographiques) comme un ensemble sans différenciation : ces deux dimensions véhiculent les contenus socioculturels qui nous intéressent. Le contenu iconographique et textuel constitue un tout comme l'avait déjà indiqué Choppin (1992) : le texte et l'iconographie d'un manuel véhiculent le message idéologique et culturel. L'analyse de contenu inspiré du modèle de Blanchet et de Gotman (2003) a ainsi permis une réflexion critique des référentiels sociohistoriques, socioculturels et religieux des différents manuels étudiés.

3- ANALYSE DE LA DIVERSITE SOCIOCULTURELLE DANS LES MANUELS

L'analyse de la diversité socioculturelle dans les manuels étudiés s'appuie successivement quatre enjeux. Le premier enjeu concerne la diversité religieuse. Il interroge la diversité religieuse à divers paramètres qui lui assurent une certaine cohérence d'ensemble. Le deuxième enjeu pris en compte est la diversité ethnique. Il rend compte des références socio ethniques dans les trois manuels dans un contexte de diversité socio ethnique. A défaut de

déduire des conclusions claires et pertinentes à propos de la diversité ethnique, le troisième enjeu de l'analyse a porté sur la diversité des espaces, notamment à travers la diversité régionale. La dichotomie « espace rural et espace urbain » a été un axe d'analyse de la diversité spatiale dans les manuels. Le quatrième enjeu socioculturel relève de la dimension genre. Celui-ci est analysé, non seulement par la fréquence d'apparition des personnages féminins en comparaison avec les personnages masculins mais également à travers les attributs socioculturels de chaque catégorie dans les manuels.

3.1. Diversité des référents religieux et de croyance

Les référents religieux et de croyance sont des indices distinctifs manifestes directs ou indirects d'appartenance à une communauté religieuse ou de croyance. Dans cette étude, la diversité des référents religieux et de croyance est analysée au moyen d'un pointage des noms de personnages et leur classement en trois catégories : noms d'origine musulmane, noms d'origine chrétienne, nom d'origine traditionnelle. Dans la tradition religieuse et de croyance, les prénoms de personne sont des signes d'appartenance religieuse. Ainsi, selon que l'on soit, musulman ou chrétien, ou de croyance traditionnelle, le nom attribué aux personnages fictifs dans les manuels deviennent des indicateurs d'affiliation religieuse même si ce lien connaît un affaiblissement du fait que certaines personnes gardent bien leurs noms traditionnels tout en étant affiliés à la religion musulmane ou chrétienne. Les prénoms restent néanmoins parmi les signes extérieurs d'appartenance à une religieuse ou croyance. Dans beaucoup de cas, ils traduisent le rapport à Dieu. Ainsi, par exemple, beaucoup de noms de personnages dans ces manuels se réfèrent à la culture religieuse et de culte traditionnel. Il s'agit des noms comme Zanké, Dikoré, Doussou, Zana (Français, 3^e année, p.276), de Niélé, de Niéba, de Ngolo (Français, 4^e année), Bougouzanga, Yiriba, Waraba, Zié, Niatio (Français, 5^e année, p.214). De même, les prénoms de personnages comme « *Amadou, Fatou, Ali, Kadi* » (Français, 3^e année p.38) sont d'obédience musulmane alors que « *Pierre, Jeanne, Paul, Rachel* » (Français, 3^e année p.104) témoigne l'affiliation au christianisme. Le tableau ci-dessous synthétise les occurrences relatives aux prénoms en relation avec les religions ou croyance.

Tableau 1. Occurrence de prénoms de personnage selon l'appartenance religieuse et de croyance

Religion	3 ^e année		4 ^e année		5 ^e année		Total	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Noms musulmans	284	78,23	245	87,81	146	59,59	675	76,09%
Noms chrétiens	22	06,07	7	02,50	48	19,59	77	08,70%
Noms traditionnels	57	15,70	27	09,67	51	20,81	135	15,21%
Total	363	100%	279	100%	245	100%	887	100%

Ce tableau permet de relever la diversité religieuse et de croyance dans les trois manuels analysés. En effet, 76,09% des prénoms des personnages sont musulmans, 15,21% sont de religieuse traditionnelle, et seulement 8,70% sont chrétiens. Même si les frontières entre

religions sur la base des prénoms se ont pas totalement étanches, ils témoignent de la pluralité religieuse dans les manuels, ce qui est conforme au caractère laïc proclamé dans les textes de lois du Mali⁶. Puis, il a été possible d'interroger le fait religieux ou de croyance dans les trois manuels pour cerner d'autres dimensions de la diversité socio religieuse ou de croyance.

Tableau 2. Référents religieux ou de croyance dans les trois manuels

Faits Religieux ou de croyance	3^e année (23 unités : 46 textes)	4^e année (21 unités : 42 textes)	5^e année 19 unités (36 textes)
musulmans	Unité2. Texte 2 : un marchandage (pp. 20-24) (fête de tabaski)	Unité 10. Les fêtes Texte 1 : la Tabaski (pp. 117-123)	Unité 10 : consolide des connaissances « <i>La mosquée de Djenné, classée patrimoine de l'humanité est un véritable temple de la culture islamique qui doit intéresser tout intellectuel</i> » p.143
chrétiens	Unité 9. Texte 2. Les préparatifs de la fête de Noël (pp. 104-108)	Néant	Néant
traditionnels	Néant	Unité 10. Les fêtes Texte 2. Le Fesmamas à Markala (pp. 124-128) Unité 17. La chasse Texte 1 : La chasse collective de Bougouni (pp. 212-217)	Néant

Les faits religieux ou de croyance ne sont pas suffisamment traités dans les trois manuels. Nous avons identifié globalement **5 sur 124 titres de textes** qui ont trait aux faits religieux dans les trois manuels analysés. Il s'agit des fêtes religieuses et croyance. Deux textes portent sur les fêtes traditionnelles dans les trois manuels : 4^e Année (Unité 10. Texte 2. Les fesmamas : festival des masques et de marionnettes de Markala (pp.214-128), Unité 17. Texte 1 : la chasse collective de Bougouni (pp.202-2017). Un morceau de texte dans le manuel de 5^e année, a trait à la religion musulmane comme indiqué dans le tableau. On peut en déduire que

⁶ Constitution de la République du Mali du 12 février 1992 ; Loi N°99-046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation

les faits religieux cités attestent une certaine diversité, si l'on inscrit les manuels étudiés dans une sorte de continuum.

Qu'elle soit examinée à travers les noms propres de personnage, ou qu'elle soit observée à partir des faits religieux traités dans les unités de texte, la diversité religieuse dans les manuels de la collection Djoliba est observée. Toutefois, on peut constater que les différences numériques en termes de références ou d'occurrence des prénoms et autres indices religieux entre les trois religions (musulmane, chrétienne et traditionnelle) sont relativement proches de la répartition de la population dans son ensemble entre ces trois appartenances religieuses, de culte ou de croyance.

La difficulté semble résider dans la façon dont la diversité religieuse est traitée de façon implicite. Elle s'exprime en termes de juxtaposition des faits ou des noms de personnages à orientation religieuse, de croyance et non en termes de dialogue entre eux. De manière générale, les concepteurs des manuels ont mis l'accent sur l'existence de différentes croyances religieuses sans prétendre créer des liens subtils interreligieux comme nous l'observons dans la cohabitation religieuse. Ainsi, avons-nous relevé de très de rares situations de communication où apparaissent à la fois ou ensemble deux personnages : l'un de nom musulman, et l'autre de nom chrétien : « *Henriette et Boubacar sont allés à Kayes* »⁷. Unis dans la même phrase, portés à la même direction, rien ne précise des liens entre Henriette et Boubacar autre que la destination commune. Cet exemple, très rare dans les trois manuels, montrent bien l'absence de ponts interreligieux. On peut en déduire que les trois manuels semblent présenter une mosaïque de personnages incarnant différents cultes et de croyance au Mali qui communiquent en vase clos. Dans ce « faire-part de mariage », extrait du manuel de 5^e année (p.214), les prénoms témoignent cette communication en vase clos.

« Bougouzanga Ballo, à N'gana Kigan

Yiriba Bengaly, à Sonflabougou

Waraba Ballo, à N'gana

Ont la joie de vous faire part du mariage

de leur fils, frère et cousin, Zié Ballo,

Planteur, avec Niatio Coulibaly,

Zié Ballo

Natio Coulibaly. Les cérémonies civile et religieuse auront lieu respectueusement le jeudi 15 août au chef-lieu d'arrondissement de Kignan et 16h, à la mosquée de N'gana (Kignan)

⁷ Manuel de française 3e année, collection Djoliba, p.258

On peut noter également que les frontières sont beaucoup plus réduites entre la religion musulmane et la religion traditionnelle. Ainsi, dans de nombreux textes, différentes formes de liens sont établis : « *Karim ou Cheikh ira dans le quartier où habite Zan le guérisseur*⁸ »

Le risque est ainsi élevé de faire croire aux jeunes enfants que très peu de situations sociales rapprochent les personnes de différentes religions, notamment chrétienne et musulmane. Alors que dans les faits, aussi bien les fêtes religieuses, et autres manifestations à caractère religieux musulmans et chrétiens donnent lieu à différentes formes de rapprochements entre eux.

Le pluralisme est une tradition fortement et socialement ancrée dans les pratiques de religion et de culte au Mali. La vocation laïque de l'Etat malien a renforcé cet ancrage socioculturel de la diversité religieuse. Ce renforcement participe à la coexistence pacifique de différentes communautés religieuses et de cultes multiples. Les traditions religieuses maliennes enseignent le dialogue inter religion que les manuels n'exploitent pas à suffisance.

3.2. Diversité des référents socio ethniques

Très peu de référents ethniques explicites existent dans les trois manuels analysés. Les valeurs socioculturelles présentes globalement semblent relevées de l'universel. Toutefois, on peut observer de manière marquée les référents socioculturels ethniques dans certains textes. L'analyse socio ethnique des trois manuels se fonde sur les treize langues nationales standardisées pour leur enseignement, elles représentent également les ethnies du Mali. Ces langues sont : le bamanankan, le fulfuldé, le soray, le tamasayt, le dogoso, le bozo (bozo), le bomu (bobo), le soninké, le senoufo, la mamara (minianka), le malinké, le khashonké, le hassaniya (maure).

Le tableau 3 présente quelques référents ethniques, recensés à partir de trois critères : l'intrusion de la langue de l'ethnie dans le manuel, la mention du nom de l'ethnie dans les textes et les stéréotypes ethniques.

⁸ Manuel de française 3e année, collection Djoliba, p.258

Tableau 3. Référents socio ethniques dans les trois manuels scolaires

Références socio ethniques	3 ^e année (23 unités : 46 textes)	4 ^e année (21 unités : 42 textes)	5 ^e année 19 unités (36 textes)
Peulh			Unité 12. Texte 2. Un éleveur avaré (p174)
Bamanan	<p>Unité. Texte 1 : « au verger de Tonton Abdou » p.134</p> <p>Unité 12. Texte 2. « Tantie Marie » p.140</p> <p>Unité 14. Texte 2. D'autres dansent « le bara » p.158</p>	<p>Unité 5. Texte2. « le fari » selon la recette de Mariam Soumaré » p.58</p> <p>Unité 10. Texte 2. « Wali yoyé i yé wali yo a yé » ... la « yayoroba » p.58</p> <p>Unité 16. Texte 1 : Denmisenw (les enfants)</p>	<p>« Hier soir, la chaîne de télévision diabarani » p.55</p> <p>Unité 6. Poésie « Le Sinjan » a fleuri » p.90</p> <p>« Donso »... p.90</p> <p>« Poullou » p.90</p>
Bozo			Unité 5. Poésie « Doux chant des Bozos » p.76
Malinké			Unité 8. Texte 1. « en pays malinké... » p.108 « Simbo, le chasseur »
Dogon	<p>Unité 10. Poésie. « un masque dogon » p.120 « pays dogon » p.120</p>	<p>Unité 1. Texte 2. « visite au pays dogon » « les dogons possèdent une riche culture » p.12</p> <p>Unité 4. Grammaire « Karim et toi, visiterez le pays dogon. Mamadou et moi connaissons la richesse de cette culture. Toi et moi aimons l'habitat dogon » p.43</p> <p>Unité 7. Poésie : « venez ici au pays dogon » p.90</p>	
Sarakolé		Unité 5. Texte 1. « un repas selon une recette du pays des Sarakolé » (p.51) (un couscous	

		bien spécial) (p.52)	
Senoufo	Unité 22. Texte 1. « <i>les vastes champs des senoufos</i> »p.254		
Touareg		Unité 4. Poésie « jusque chez les touaregs »	Unité 17. Texte 1 : « Namaqua et Mutili sont des touaregs» (p.240)

Ce tableau montre que les référents socio ethniques ne sont très importants dans les manuels étudiés. De manière plus manifeste, les manuels font référence à sept ethnies du Mali parmi lesquels deux ethnies seulement sont mieux mises en évidence : l'ethnie bamanan et l'ethnie dogon. L'ethnie bamanan est plutôt présente à travers l'intrusion du bamanankan (la langue bamanan) dans les textes. Ces mots ou expressions comme « *yayoroba* » « *diabarani* » et bien d'autres mentionnés dans le tableau sont certes globalement très peu fréquents dans les manuels, mais ils témoignent d'une certaine importance. Bien que le bamanankan soit la langue la plus parlée au Mali, un nombre important d'enfants ne la parle pas et la comprend pas. De même, l'ethnie dogon, est valorisée à travers sa riche culture, comme illustré dans le tableau. Il est vrai que cette ethnie semble être plus documentée que beaucoup d'autres au Mali. Si ces deux ethnies sont visiblement valorisées par le nombre de références dans les manuels, l'ethnie peulh, quant à elle, se trouve stigmatisée : « *un éleveur (peulh) avare* ». Dans ce texte, les auteurs s'appuient sur les représentations sociales populaires sur le peulh mais ils n'échappent pas à une sorte de stigmatisation et de délation, étant donné qu'il donne l'impression que le peulh éleveur témoigne d'un attachement démesuré à ses animaux.

Les références à ces ethnies peuvent être considérées comme relevant de l'ordre normal dans les manuels. Mais c'est plutôt, l'absence de références aux autres ethnies qui devient étonnante et atteste d'une certaine violence symbolique au sens de P. Bourdieu (1997) pour très nombreux enfants maliens qui utilisent ces manuels d'apprentissage du français. La fibre ethnique est très sensible en Afrique (T. Bossuroy, 2006), et l'école se présente à la fois comme un cadre d'investissement des identités ethniques et un cadre de désactivation de toute forme d'identification fondée sur l'ethnie en raison son caractère républicain proclamée. L'apprentissage du français comme langue étrangère devrait donner accès dans un contexte multiethnique à une diversité socioculturelle et ethnique dans laquelle les apprenants sont censés apprendre et réagir autour de textes issus de leurs milieux de vie. Ainsi, ils apprendront des savoirs interculturels, non seulement à reconnaître mais également à s'accepter.

3.3. Diversité des référents spatiaux et régionaux

La diversité des référents spatiaux et régionaux est examinée à partir de deux indicateurs : les noms propres des espaces ou des régions cités, mais aussi les milieux d'existence notifiés dans les textes (milieu rural et milieu urbain). A partir du premier indicateur, nous avons relevé tous les noms des lieux présents dans les trois manuels et leur occurrence. Ceci a permis d'observer les noms de ville récurrents et souligner les discriminations associées à

leurs choix. La pluralité des espaces interroge le privilège accordé aux milieux de vie dans les trois manuels. Ainsi, les lieux d'existence dans les textes et les illustrations iconographiques sont classés selon les indices : milieu urbain, milieu rural, milieu périurbain. Cette double analyse permet de saisir subtilement les enjeux de la diversité spatiale à l'échelle et de mieux comprendre les discriminations implicites qui sont associées.

Tableau 3. Diversité référents régionaux

Région	3 ^{ème} année		4 ^{ème} année		5 ^{ème} année		Total
	Nombre	%	Nombre	%	nombre	%	
Mali	17	15,45	27	19,14	13	07,07	57
Afrique	13	11,81	27	19,14	24	12,97	64
Hors Afrique	2	01,81	11	07,80	40	21,62	53
Bamako	17	15,45	23	16,31	18	09,72	58
Kayes	2	01,81	3	02,12	41	22,16	46
Koulikoro	2	01,81	5	03,54	19	10,27	26
Sikasso	15	13,63	7	04,96	11	05,94	33
Ségou	25	22,72	8	05,67	7	03,78	40
Mopti	12	10,90	14	09,92	11	05,94	37
Gao	4	03,63	2	01,41	1	00,54	7
Tombouctou	1	00,90	11	07,80	0	00,00	12
Kidal	0	0	3	02,12	00,00	00,00	3
Total	110	100	141	100%	185	100	436

Ce tableau montre les manuels témoignent d'une certaine diversité régionale. Au moment de leur conception, le Mali comptait encore huit régions et le district de Bamako cités dans le tableau. On observe une certaine logique continuité : le manuel de la 3^e année met en avant en termes d'occurrence Ségou (22,72%), le manuel de 4^e année Bamako (16,31%) et celui de la 5^e année, Kayes (22,16%). De manière générale, les villes comme Bamako, Kayes, Ségou, Mopti, Sikasso sont référées de manière plus récurrente que les autres villes du Mali dans les trois manuels. Ceci peut se comprendre en termes d'importance démographique, ce sont les villes les plus peuplées, où résident donc plus de populations scolaires. Les auteurs, semble-t-il, ont été très peu attentifs à ces disparités régionales dans la conception des manuels. On pourrait également penser que les auteurs des manuels connaissent très peu ces régions moins référencées pour en faire des textes qui cadrent avec leurs réalités socioculturelles et physiques.

Quant à la notion de diversité spatiale, nous retenons deux dimensions : l'espace rural et l'espace urbain. Les manuels étudiés se réfèrent, comme indiqué dans le tableau suivant, l'espace rural comme à l'espace urbain.

Tableau4. Diversité référents spatiaux

Espace	Manuels scolaires							
	3 ^e année		4 ^e année		5 ^e année		Total	
	Nbre	%	nbre	%	nbre	%	nbre	%

Urbain	14	32,5 5	12	30,0 0	2	05,0 0	28	22,7 6
Rural	20	46,5 1	14	35,0 0	19	47,5 0	53	43,0 8
Périurbain	1	02,3 2	0	00	0	00,0 0	1	00,8 1
Indifférencié	8	18,6 0	14	35,0 0	19	47,5 0	41	33,3 3
Total	43	100	40	100	40	100	123	100

Afin d'analyser la diversité spatiale, nous avons choisi trois indicateurs : « Urbain », « Rural », « Périurbain », « Indifférencié ». Tous les textes sont lus en lien avec les illustrations iconographiques qui les accompagnent pour identifier leur cadre spatial. On observe la diversité des référents spatiaux dans les trois manuels. Le milieu rural est apparu comme un cadre plus présent dans les trois manuels analysés et le milieu périurbain est quasi absent. L'enjeu des espaces ainsi constitués est d'ordre socioculturel. Chaque espace développe, non pas toujours de façon étanche, un type de culture et tisse des relations au milieu. Les enfants auxquels les manuels sont destinés reconnaissent plus facilement les enjeux socioculturels associés à ces différents espaces.

3.4. Diversité des référents genre

La mise en scène des personnages et leur assignation de genre n'est pas neutre dans l'analyse socioculturelle des manuels. En effet, elle interroge sur le caractère conservateur ou progressiste des manuels scolaires car les discriminations de genre ne relèvent pas d'une propension naturelle mais d'un construit sociohistorique. Alors la question essentielle que l'on se pose comment les concepteurs des manuels se positionnent à propos de ce construit sociohistorique : est-ce qu'ils le reproduisent (conservatiste) ou qu'ils le font évoluer (progressiste) ?

Le manuel s'inscrit dans des valeurs sociales touchant notamment au système de genre. Les valeurs de genre ne sont pas toujours explicitées mais elles sont nécessairement présentes. Alors, par quels biais ou moyens ou encore sous quelles formes, apparaissent-elles dans le manuel ? Pour répondre à ces questions, différentes stratégies ont été utilisées. Les références au genre dans cet article sont pointées à partir des noms propres attribués au personnage et les illustrations iconographiques. Le tableau suivant présente la synthèse du recensement des noms selon le sexe.

Tableau 5. Occurrence de prénoms de personnages selon le sexe

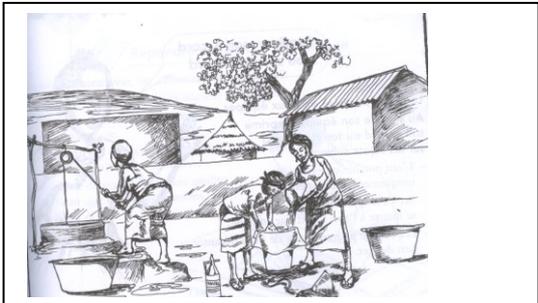
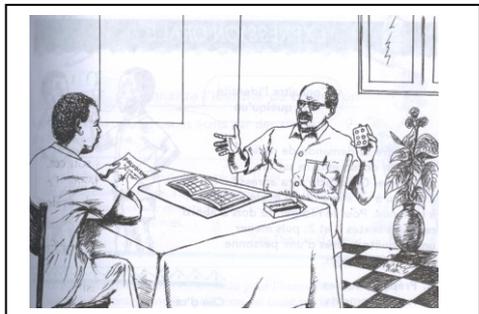
Noms	Manuels 3 ^e année		Manuel 4 ^e année		Manuel 5 ^e année		Total	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Femmes	144	39,19	75	23,14	120	38,4 6	339	33,46
Hommes	233	59,81	249	76,86	192	61,5 4	674	66,54
Total	377	100	324	100%	312	100	1013	100

Les discriminations portant sur le sexe ne sont pas seulement tributaires du déséquilibre numérique 66,54% de prénoms masculins contre seulement 33,46% de prénoms féminins mais également de la nature des rôles dévolus aux deux sexes. Les femmes semblent confinés

principalement dans des rôles domestiques (ménage, entretien, soins), secondairement dans le secteur informel alors que les hommes, quant à eux, sont plutôt plus portés aux fonctions socialement valorisées dans le secteur formel. Ainsi, il importe de sensibiliser les concepteurs des manuels sur la question genre et sur son traitement dans les manuels scolaires qu'ils réduisent les inégalités factuelles dans les prochaines parutions.

Les images ci-dessus reproduites attestent les assignations de rôles et d'attributs aux personnages féminins dans les manuels.

Tableau 6. Assignation de rôles et attributs aux personnages féminins et masculins

Image femmes	Image hommes
<p>Image 1. Manuel, 3^{ème} année, p.</p> 	<p>Image 4- Manuel, 3^{ème} Année, p.</p> 
<p>Image2. Manuel, 4^{ème} Année, p.</p> 	<p>Image 5- Manuel, 4^{ème} année, p.</p> 
<p>Image 3. Manuel, 3^{ème} année, p.</p> 	<p>Image 6- Manuel, 5^{ème} année, p.</p> 

Les illustrations iconographiques attestent plus davantage la distribution des rôles masculins et féminins selon des indicateurs considérés comme des facteurs d'expression de genre dans les trois manuels scolaires. Les femmes semblent confinés principalement dans des rôles maternels et domestiques comme l'illustrent les images (1,2,3) dans le tableau ci-dessous : ménage, entretien, soins, secondairement dans le secteur informel alors que les hommes, quant à eux, sont plutôt plus portés aux fonctions socialement valorisées dans le secteur formel. Les hommes sont médecins, commissaires de police dans les images 4, 5 et 6. Par conséquent, il y a une distinction sur la place sociale : les personnages féminins ont tendance à être dévalorisés socialement dans les manuels. On peut ainsi parler de représentation d'une responsabilité sociale stéréotypée dans laquelle les hommes maintiennent le tissu social par le travail en dehors de la maison et les femmes dans le foyer. Ainsi la division stéréotypée des rôles et responsabilités sociaux ne se limite pas à l'image femme au foyer, l'homme au bureau, elle se transpose et reconduite sous la forme : femme dans les rôles inférieurs dans la sphère professionnelle et l'homme dans les rôles supérieurs. Par exemple, les hommes sont médecins, les femmes sont infirmières dans les manuels. Il y a calque des rôles sexués différenciés selon le contexte socioculturel malien.

4. DISCUSSION DES ANALYSES

Cette étape discute les choix méthodologiques, les enjeux socioculturels présentés dans les trois manuels ainsi que la nécessité de faire jouer aux manuels d'apprentissage du français un rôle d'éducation à la diversité socioculturelle au Mali.

Sur le plan méthodologique, étant donné le caractère complexe et imprécis des référents socioculturels, la grille d'analyse conçue a intégré quatre dimensions dans une unité d'analyse de contenu : références socioreligieuses, références ethniques, références spatiales et régionales, références genre. Ces dimensions ont été choisies en raison de leur lien avec la notion de la diversité.

Les unités de pointage vont des mots aux phrases, aux morceaux de textes (contenu implicite et explicite) mais également elles intègrent les illustrations iconographiques associées aux textes. Cette démarche d'exploration a eu pour premier effet une analyse croisée, holistique des contenus socioculturels dans les trois manuels scolaires et ensuite elle a permis d'être attentif à divers aspects socioculturels à la fois comme phénomènes observables (comportements et pratiques) et comme un ensemble d'idées, de pensées (croyances et les valeurs). L'intérêt d'analyser le contenu iconographique et textuel comme un ensemble se voit confirmé par la lecture du travail de Choppin (1992), qui fait remarquer que tant les textes (incluant sous cette dénomination les titres), que les phrases détachées (contenues dans les exercices, les énoncés et les questions), que l'iconographie d'un manuel véhiculent le message idéologique et culturel de celui-ci, et que leur choix n'est pas neutre.

Dans un monde de plus en plus globalisé, l'intérêt de la diversité socioculturelle peut apparaître bien moindre étant donné que les cultures ont tendance à s'unifier ou du moins à s'harmoniser. Toutefois, l'accélération des contacts interculturels à l'aide des TIC (radio, télévision, internet) à l'échelle mondiale ou locale, n'annule pas forcément les stéréotypes et les discriminations d'ordre socioculturel. C'est pourquoi, il est nécessaire d'éduquer à la diversité socioculturelle. Le manuel scolaire apparaît à ce titre comme un instrument éducatif de premier ordre.

Les analyses montrent que les trois manuels donnent un aperçu de la diversité socioculturelle. Toutefois, ils témoignent d'une diversité appauvrie, voire tronquée. Les images sociales comportent souvent des idées reçues stéréotypées, des domaines entiers sont encore omis, négligés, affadés et simplifiés. Globalement, les manuels contiennent un contenu socioculturel incomplet, ils sont restés à la marge de la richesse et de la variété du patrimoine socioculturel national. Cette pauvreté contraste avec la place de plus en plus importante prise par la culture endogène dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères (A. Choppin, 1992, J. C. Beacco, 2000).

Il y a des difficultés de prendre en compte dans des manuels limités en nombre de pages toutes les spécificités socioculturelles ethniques et assurer en même temps l'ouverture à l'Universel. En effet, pour des pays multiethniques, pluriculturels, couvrant des territoires plus étendus, où diverses traditions millénaires du genre se confrontent aux idées progressistes, la conception et la réalisation de manuels d'apprentissage de langue étrangère est très complexe. Elles doivent concilier tous ces différents paramètres pour construire des manuels scolaires intégrés, mieux acceptés et conformes à l'esprit de la loi d'orientation sur l'éducation qui précise la finalité du système éducatif « *un citoyen profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle*⁹ ». C'est bien pourquoi, ces trois manuels de français ont puisé massivement leurs références socioculturelles dans le patrimoine universel, répondant ainsi à l'esprit d'ouverture codifié dans la loi d'orientation sur l'éducation de 1999 au Mali. La conciliation de ces différents impératifs rendent nécessaires une formation en didactique des concepteurs de manuels scolaires.

La diversité religieuse et de croyance ne consiste à les juxtaposer sans mise en lien. De même, les aspects culturels de certains groupes ethniques, notamment l'ethnie dogon, et bamanan, biaisent l'éducation à la diversité socioculturelle qui doit encourager l'échange mutuel entre les cultures en présence au delà de leurs différences (N. Hamidou, 2009). Les références aux groupes ethniques, même très réduites dans les manuels, n'échappent pas aux stéréotypes, concernant notamment les peulhs.

L'analyse des référents genre dans les manuels converge avec une étude antérieure effectuée au Mali (H. Naparé, M.L. Haidara, K. Bagayoko, 2003). Ces auteurs montrent que les manuels expriment implicitement les rôles sociaux qui définissent des droits, des responsabilités en fonction des sexes. Les responsabilités et les rôles attribués aux hommes et aux femmes dans les manuels ont des racines culturelles très profondes dans les traditions et coutumes du Mali. La question est de savoir si les manuels doivent être un calque pâle des réalités socioculturelles concernant les rapports de sexe ou s'ils doivent contribuer à faire évoluer les mentalités dans ce domaine. Cette question n'a été tranchée si l'on considère les conclusions d'une étude commanditée par le ROCARE¹⁰ () qui a recensé les passages des manuels¹¹ qui valorisent le statut et les activités de la femme et ceux qui prennent en compte les nouvelles évolutions dans la perspective de la modernité. Leurs conclusions montrent que les attributs traditionnels de la femme dominent dans les textes des manuels étudiés et il n'y a pas de femmes scientifiques. La femme reste confinée dans le rôle essentiellement domestique.

⁹ République du Mali (1999). Loi d'orientation sur l'éducation, Article 11

¹⁰ Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (ROCARE)

¹¹ Manuel de 3^e année et manuel de 5^e année Collection Djoliba

Le rôle des manuels est très important dans l'éducation de jeunes enfants à la diversité socioculturelle, à la découverte de leur propre culture, mais également celle des autres groupes sociaux avec lesquels ils cohabitent quotidiennement et devraient composer. Si cet intérêt est pris en compte dans l'élaboration des trois manuels, il reste en dessous des attentes espérées. Or les manuels d'apprentissage de langues étrangères offrent des opportunités immenses de dialogue subtil interculturel, interethnique, interreligieux mais également de puissants moyens de conservation de nombreux modes de vie et d'expression socioculturelle, menacés de disparition du fait de la globalisation. Un des moyens évidents de réduire les préjugés entre les groupes est d'accroître les contacts entre les membres (Unesco, 2010) de manière à abattre les frontières et à établir les ponts entre les communautés.

CONCLUSION

Le manuel scolaire recoupe simultanément deux dimensions : celle d'un outil d'enseignement –apprentissage, celle d'un témoin socioculturel. Ainsi, les valeurs socioculturelles deviennent des valeurs didactisées. Dans cette perspective, cette étude avait pour objectif principal d'analyser la diversité socioculturelle dans les trois manuels de lecture de la collection Djoliba à partir de quatre dimensions : la diversité socioreligieuse, socio ethnique, socio spatiale et régionale, et genre. Les analyses effectuées ont permis de comprendre les référents socioculturels dans les manuels de la collection Djoliba (3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année) dans la perspective de la diversité culturelle telle que prescrites à la fois dans les recommandations internationales (Unesco, 2010) et dans les orientations de la politique nationale du Mali. Qu'elles soient relatives à la diversité ethnique et socioculturelle, qu'elles soient relatives à la diversité des référents spatiaux et régionaux, les références dans les manuels empruntent à la fois au patrimoine culturel national et international. A cet effet, les manuels scolaires facilitent un ancrage socioculturel national et assurent une ouverture sur l'extérieur.

Au regard des analyses effectuées et des discussions qui en ont découlé, les manuels donnent globalement un aperçu en miniature de la diversité socioculturelle. Toutefois, l'analyse a fait ressortir les vides ou insuffisances, les omissions dans le traitement de la diversité socioculturelle dans les trois manuels. Les déficits observés et les lacunes mentionnées peuvent être atténués si l'enseignant, le médiateur socioculturel, se donne pour objectif de les corriger, de les aplanir aux yeux de ses apprenants comme le souligne Choppin (1992) le rôle de l'enseignant est déterminant, il peut rectifier ou amender intelligemment les insuffisances socioculturelles des manuels scolaires. C'est pourquoi il importe de former les enseignants à leur rôle de vecteur socioculturel.

Le pouvoir du manuel ne provient pas de son statut pédagogique et académique, il est plutôt tributaire de son influence idéologique et socioculturelle. Or, s'il existe généralement des guides d'exploitation des manuels dans le cadre pédagogique, il en existe que très rarement pour l'exploration de la dimension socioculturelle (CONFEMEN, 1993, Unesco, 2017). Le manuel scolaire, de par son impact direct sur la formation des opinions des enfants auxquels il s'adresse, prend part de manière accrue à la construction du système de valeurs de l'apprenant. L'étude attire l'attention sur la nécessité de former les concepteurs et les réalisateurs de manuels scolaires dans le contexte de la diversité socio ethnique, socioculturelle et religieuse afin que les prochaines parutions intègrent suffisamment toutes ces dimensions sans risque de biais ou de stéréotypes. Par exemple, on peut développer leur attention sur l'influence de leurs choix de textes, de personnages, et d'illustrations iconographiques sur le comportement des apprenants.

Cette étude ouvre des perspectives intéressantes. Une étude sur la réception des manuels de cette collection par les publics cibles : apprenants et enseignants pourrait aider à mieux cerner

davantage les dimensions socioculturelles. De même, une autre étude est possible autour des images et représentations socioculturelles des autres peuples hors du Mali dans le sens de l'ouverture. L'analyse n'a pas intégré la dimension socioculturelle des modes de production dans les manuels bien que ceux-ci soient manifestement marqués. Elle n'a pas aussi bâti l'analyse sur la dimension lexicale afin de saisir d'autres dimensions socioculturelles bien encore dissimulées. Enfin, l'analyse de contenu n'a pas été assistée par un logiciel bien que cela pourrait ajouter à la qualité de l'information.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUGER, Nathalie, 2007, Construction de l'interculturel dans les manuels. Paris : Collection Didactique, Edition EME & Intercommunications, 234p
- BEACCO, Jean Claude, 2000, Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris : Hachette
- BOUDJADI, Allouan, 2012, « La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire » *Synergies Algérie* n° 15 - 2012 pp. 107-120
- BOURDIEU, Pierre, 1997, Méditations pascaliennes. Paris : Seuil
- CHOPPIN, Alain, 1992, Les manuels scolaires : histoires et actualités. Paris : Hachette
- CONFEMEN, 1993 - *Rédaction de manuels scolaires*. Guide de formation. Module 5. Les stéréotypes discriminatoires, 70 p.
- HAMIDOU Nabila, 2009, « Le manuel de 1^{ère} AS comme espace de représentations de soi et de l'autre », *Insaniyat* / □□ □□ □□ [Online], 43 | 2009, Online since 28 November 2012, connection on 10 December 2018. URL : <http://journals.openedition.org/insaniyat/700>
- LEROY, Michel, 2012, Les manuels scolaires : situation et perspectives. Rapport N°2012-036 mars 2012.
- LEWANDOWSKI, **Sophie**, 2011, « L'Afrique dans les manuels scolaires français (1945-1998) », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 10 | 2011, mis en ligne le 01 avril 2013, consulté le 10 décembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/cres/308>
- NAPARE Hamidou., HAIDARA Mamadou Lamine, BAKAYOKO Kourakoro, 2003, Analyse genre des manuels scolaires au premier cycle de l'enseignement fondamental au Mali. ROCARE-MALI : rapport de recherche, Consulté et téléchargé le 22 juin 2018 sur l'URL : http://www.rocare.org/genre_manuelscolaires.pdf
- RICHAUDEAU François, 1986, « Conception et production des manuels scolaires : guide pratique », UNESCO, 289 p.
- TOQUERO ALVAREZ, Aranzazu, 2010, « Le contenu culturel dans quatre manuels d'espagnol langue étrangère utilisés par des adultes : un aperçu équilibré du monde hispanophone? » Mémoire. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en linguistique.
- UNESCO, 2010, Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel. Rapport mondial. Paris : Unesco
- WELLOT-SAMBA François, M'BAYE Madeleine & GUINDO Diaradou, 1973, les manuels scolaires de l'enseignement primaire dans les pays francophones africains et malgaches. Mémoire de l'Ecole nationale Supérieure des bibliothèques. Consulté et téléchargé le 20 novembre en ligne sur l'URL : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/62143-manuels-scolaires-de-l-enseignement-primaire-dans-les-pays-francophones-africains-et-malgache.pdf>

