



# REVUE *Beyra*

Revue des Sciences de la Communication,  
du Langage, des Lettres et des Langues



**ISSN-L : 3105-3238**

**ISSN-P : 3105-322X**

**Numéro : Décembre 2025**



Email : [revuebeyra@gmail.com](mailto:revuebeyra@gmail.com)  
Site web : [www.revuebeyra.net](http://www.revuebeyra.net)



# REVUE BEYRA

Revue des Sciences de la Communication,  
du Langage, des Lettres et des Langues



**UFR des Lettres et des Arts**  
**Université Peleforo GON**  
**COULIBALY**  
**(Korhogo - Côte d'Ivoire)**

### **ÉQUIPE ÉDITORIALE**

- **Directeur de Publication** : KOFFI Hamanys Broux De Ismaël, Maître de Conférences
- **Directeur de Rédaction en Chef** : KOUAME Koia Jean Martial, Professeur Titulaire
- **Directeur de Rédaction** : KOUASSI Konan Stanislas adjoint, Maître de Conférences

### **COMITE DE RÉDACTION**

- KOUASSI Konan Stanislas
- KOFFI Hamanys Broux De Ismaël
- YAO Koffi Armand
- KOUASSI Kouakou Jean Michel

### **COMITE DE LECTURE**

1. KADJA Sahoun Francis
2. SIKA Kouamé Prosper
3. KAMAGATÉ Ouattara Bakary
4. COULIBALY Sirabana
5. YAVO Doffou Brice Anicet
6. WAHI Djokouri Innocent
7. KOUADIO Xavier
8. COULIBALY Daouda
9. KOUAKOU Brou Médard
10. KOUASSI N'dri Maurice
11. YAO Koffi Armand
12. KAMAGATE Vahama
13. AGNEY Ahou Florence
14. KOUAKOU Francis Pacôme
15. ABAKA Kouassi Gérard

### **COMITE SCIENTIFIQUE**

1. Prof. ABOLOU Camille Roger, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
2. Prof. IRIE Bi Gohy Mathias, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
3. Prof. KOUAMÉ Koia Jean Martial, Université Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire)
4. Prof. ABOA Abia Alain Laurent, Université Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire)
5. Prof. OULAI Jean-Claude, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
6. ADOU Kouadio Antoine, Université Peleforo GON COULIBALY (Côte d'Ivoire)
7. GBAKRÉ Andoh Jean Marie, Université Peleforo GON COULIBALY (Côte d'Ivoire)
8. SILUE Gnénébelougo, Université Peleforo GON COULIBALY (Côte d'Ivoire)



9. GACHA Franck-Gautier, Université Peleforo GON COULIBALY (Côte d'Ivoire)
10. ASSANVO Amoikon Dyhie, Université Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire)
11. NIAMKEY Aka, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
12. TAPÉ Jean-Martial, Université Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire)
13. GOKRA Dja André Ouréga Junior, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
14. GNAYORO Jean Florent Romaric, Université Peleforo GON COULIBALY (Côte d'Ivoire)
15. TOPPE Eckra Lath (Côte d'Ivoire)
16. KOUACOU N'goran Jacques, Université Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire)

**Marketing & Publicité** : Dr N'GUESSAN Dedou G. F. / Dr ESSÉ Kotchi Katin Habib

**Web Master / Infographie** : Sanguen KOUAKOU

## **PRESENTATION DE LA REVUE BEYRA**

BEYRA est l'appellation en langue baoulé (Centre de la Côte d'Ivoire) du Touraco vert. Il s'agit d'un bel oiseau des savanes qui se caractérise par sa grande beauté. En outre, cet oiseau au chant mélodieux et au beau plumage multicolore se présente comme le symbole de la beauté et du brassage. L'harmonie des couleurs que renferme son plumage constitue une source d'inspiration intarissable. Elle invite à s'inscrire dans une dynamique interculturelle et interdisciplinaire au bénéfice de la science.

Ainsi à l'image de ce bel oiseau, la Revue interdisciplinaire BEYRA ambitionne de publier des articles scientifiques inédits au confluent des Sciences de la Communication, du Langage, des Lettres et des Langues. Logée au sein de l'UFR des Lettres et des Arts de l'Université Peleforo GON COULIBALY, la Revue interdisciplinaire BEYRA publie des contributions théoriques ou des résultats de recherches de terrain des Chercheurs, Enseignants-Chercheurs et Étudiants des champs disciplinaires ci-dessus énumérés.

La Revue scientifique interdisciplinaire BEYRA transcende les frontières pour donner la possibilité aux Chercheurs, Enseignants-Chercheurs et Etudiants de tous les horizons de soumettre des travaux originaux et inédits. Dans cette dynamique, la Revue interdisciplinaire BEYRA lance pour chaque numéro des appels à contributions à travers les canaux de diffusion existants.

## RECOMMANDATIONS AUX AUTEURS & DISPOSITIONS PRATIQUES

La Revue scientifique BEYRA est une revue électronique semestrielle qui publie des articles originaux en Sciences de la Communication, du Langage, des Lettres et des Langues.

### Modalités de soumission

Les propositions de contribution doivent comprendre :

- le titre envisagé (Times New Roman, taille 20, caractères d'imprimerie, centré) ;
- le nom et le (s) prénom (s) (Times New Roman, taille 12, Premières lettres en majuscule, centré);
- le rattachement institutionnel et les coordonnées (e-mail) du ou des auteurs ;
- deux résumés en français et en anglais (250 mots maximum, interligne simple) ;
- 5 à 7 mots-clés en français et en anglais ;
- le texte complet (7600 mots maximum), en version Word, Times New Roman 12, interligne simple.

Tout paragraphe est nécessairement marqué par un alinéa d'au moins un (01) cm à gauche pour la première ligne.

### NORMES DE RÉDACTION ET DE PRÉSENTATION

Toutes les contributions doivent adopter, pour la rédaction, les NORMES CAMES (NORCAMES/LSH adoptées par le CTS/LSH, le 17 Juillet 2016 à Bamako, lors de la 38ème session des CCI) concernant la rédaction des textes en Lettres et Sciences humaines).

Extrait NORCAMES (Lettres et sciences humaines)

**La structure d'un article scientifique en lettres et sciences humaines se présente comme suit:**

- Pour un article qui est une contribution théorique et fondamentale : Titre, Prénom (s) et Nom de l'auteur, Institution d'attache, Adresse électronique, Résumé en Français [250 mots maximum], Mots clés [7 mots maximum], [Titre en Anglais] Abstract, Keywords, Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approche), Développement articulé, Conclusion, Bibliographie.
- Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français [250 mots au plus], Mots clés [7 mots au plus], [Titre en Anglais], Abstract, Keywords, Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Bibliographie.
- Les articulations d'un article, à l'exception de l'introduction, de la conclusion, de la bibliographie, doivent être titrées, et numérotées par des chiffres (exemples : 1.; 1.1. ; 1.2 ; 2. ; 2.2. ; 2.2.1 ; 2.2.2. ; 3. ; etc.). (Ne pas automatiser ces numérotations)

Les passages cités sont présentés en romain et entre guillemets (Pas d'Italique donc !). Lorsque la phrase citant et la citation dépassent trois (03) lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (interligne 1) en romain et en retrait, en diminuant la taille de police d'un point.

Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, de la façon suivante : – (Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l’auteur. Nom de l’Auteur, année de publication, pages citées) ; – Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l’auteur. Nom de l’Auteur (année de publication, pages citées).

**Exemples :**

– En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998, p. 223), est « d’élargir l’histoire des mathématiques de telle sorte qu’elle acquière une perspective multiculturelle et globale (...), d’accroître le domaine des mathématiques : alors qu’elle s’est pour l’essentiel occupée du groupe professionnel occidental que l’on appelle les mathématiciens (...) ».

– Pour dire plus amplement ce qu’est cette capacité de la société civile, qui dans son déploiement effectif, atteste qu’elle peut porter le développement et l’histoire, S. B. Diagne (1991, p. 2) écrit :

Qu’on ne s’y trompe pas : de toute manière, les populations ont toujours su opposer à la philosophie de l’encadrement et à son volontarisme leurs propres stratégies de contournements. Celles-là, par exemple, sont lisibles dans le dynamisme, ou à tout le moins, dans la créativité dont sait preuve ce que l’on désigne sous le nom de secteur informel et à qui il faudra donner l’appellation positive d’économie populaire.

- Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu’il le dit :

le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socio-culturelle et de civilisation traduisant une impréparation sociohistorique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères. (S. Diakité, 1985, p. 105).

Les sources historiques, les références d’informations orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

Les divers éléments d’une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l’auteur, Année de publication, Zone titre, Lieu de publication, Zone Éditeur, pages (p.) occupées par l’article dans la revue ou l’ouvrage collectif. Dans la zone titre, le titre d’un article est présenté en romain et entre guillemets, celui d’un ouvrage, d’un mémoire ou d’une thèse, d’un rapport, d’une revue ou d’un journal est présenté en italique. Dans la zone Éditeur, on indique la Maison d’édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l’édition (ex : 2<sup>de</sup> éd.).

Ne sont présentées dans les références bibliographiques que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur. Par exemple :

### **Références bibliographiques**

AMIN Samir, 1996, *Les défis de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.

AUDARD Cathérine, 2009, *Qu'est-ce que le libéralisme ? Éthique, politique, société*, Paris, Gallimard.

BERGER Gaston, 1967, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, PUF.

DIAGNE Souleymane Bachir, 2003, «Islam et philosophie. Leçons d'une rencontre», *Diogène*, 202, p. 145-151. 4.

DIAKITÉ Sidiki, 1985, *Violence technologique et développement. La question africaine du développement*, Paris, L'Harmattan.

## SOMMAIRE

### *Sciences de l'information et de la communication*

- 1. Discours politique et développement en Côte d'Ivoire**  
SIKA Kouamé Prosper et Coulibaly Sirabana..... 1-11
- 2. La radio : médium de communication, d'éducation et d'échanges culturels en Afrique et dans le monde**  
KOFFI Hamanys Broux De Ismaël .....12-26
- 3. Perceptions et usages du téléphone mobile par les élèves du lycée municipal de Nabitenga**  
SIMPORÉ Oumar et SANWIDI Jacob Boëyidwendé.....27-40
- 4. Communication et promotion de la langue ébrié en pays atchan : défis de la transmission intergénérationnelle pour un développement durable en Côte d'Ivoire**  
Dre GBLIGA née AGBA Djoman Cynthia.....41-53
- 5. Les emojis en communication : un nouveau langage numérique**  
Eba Victoria KAMENAN et Gnamian Marius-Joel KAMENAN.....54-63
- 6. Incidence de l'éducation et la communication dans la construction des perceptions du développement durable chez les étudiants de l'Université Peleforo GON COULIBALY**  
KOUAKOU Francis Pacôme.....64-78
- 7. Intelligence artificielle et mondialisation des cultures**  
WAHOGNIN Laurent Ouattara et TOUMAN Kouadio Hyppolite.....79-88

### *Grammaire et linguistique*

- 8. Manifestations et incidences du contact de langues en Côte d'Ivoire**  
KOUASSI Konan Stanislas.....90-102
- 9. Humour et dédramatisation du réel dans les œuvres romanesques : cas des soleils des indépendances de Ahmadou Kourouma**  
KAMAGATÉ Ouattara Bakary.....103-116
- 10. Les effets syntaxiques et esthétiques de l'asyndète dans *fer de lance* de Zadi Zaourou**  
BLÉHI Dally Éric.....117-130
- 11. Identification des situations communicationnelles associées aux attitudes posturales, mimiques et gestuelles chez les TSA scolarisés en primaire de Côte d'Ivoire**  
Serge Abdul Privat ZAMBLÉ.....131-139
- 12. L'effet paradoxal du suivi post-implant cochléaire : régler et rééduquer ne suffit pas. Étude ivoirienne sur le développement du langage**  
Jean Philippe BOKO et Koia Jean Martial KOUAME.....140-152

**13. L'adaptation des manuels de français du primaire aux réalités sociolinguistiques ivoiriennes : enjeux didactiques et perspectives**

KOUMA Affoua Blandine Alexandra.....153-165

**14. Perception et prise en charge des enfants dyspraxiques vivant dans un environnement bilingue en Côte d'Ivoire**

Akese Patricia Marie N'ZI,  
Abenan Tamia Elisabeth ADOU.....166-173

**15. La place de l'orientation professionnelle dans le processus d'apprentissage des élèves du secondaire en Côte d'Ivoire**

KOUASSI Amlan Foué Prisca.....174-184

**16. Les enseignants de français au secondaire en Côte d'Ivoire : quels contenus et enjeux pour leur formation continue ?**

DIOWA Louis Slène.....185-194

***Littératures et civilisations***

**17. L'échec au théâtre et ses résonances héroïques : cas de *Soundjata, lion du manding* de Laurent Gbagbo**

KOUASSI Kouakou Jean-Michel.....196-210

**18. La polyvalence des personnages dans le théâtre de Kossi Efoui : modalité d'émergence d'une conscience prométhéenne**

Sogotiènin Ramata TRAORÉ.....211-226

**19. L'étranger dans *L'affaire Lerouge* d'Émile Gaboriau : entre étrangeté et discours de proscription**

AHIOUA-ATSÉ Patricia.....227-236

**20. Style et programmation spatiale dans le film *Buud yam* de Gaston Kaboré**

Abdoulaye SÉRÉ et Daouda DAO.....237-249

***Langues***

**21. Social media and adolescents self-education in burkina faso: learning opportunities and information risks**

SORGHO/Zinsonne Félicité Marie Lucile.....251-264

**22. The meaning of maya angelou's i know why the caged bird sings**

KONAN N'goran Clément et ADOUPO Acho Patrice.....265-277

## L'ADAPTATION DES MANUELS DE FRANÇAIS DU PRIMAIRE AUX RÉALITÉS SOCIOLINGUISTIQUES IVOIRIENNES : ENJEUX DIDACTIQUES ET PERSPECTIVES

**KOUMA Affoua Blandine Alexandra**

Université Félix Houphouët-Boigny

[koumaalexandra@gmail.com](mailto:koumaalexandra@gmail.com)

### Résumé

Cette étude examine la problématique de l'adaptation des manuels de français utilisés dans l'enseignement primaire ivoirien, notamment aux niveaux CP et CE, aux réalités sociolinguistiques, culturelles et cognitives des élèves. En s'appuyant sur une approche qualitative combinant analyse de contenus de manuels scolaires, entretiens avec des enseignants et observations de terrain, la recherche met en évidence un décalage persistant entre les supports pédagogiques officiels et le vécu quotidien des apprenants. Les résultats montrent que cette inadéquation affecte la motivation, la compréhension des textes et la réussite scolaire. L'étude plaide pour une contextualisation accrue des manuels scolaires afin de promouvoir une pédagogie plus inclusive, ancrée dans les réalités locales et adaptée aux contextes multilingues.

**Mots-clés :** Manuel scolaire, Français langue d'enseignement, Adaptation pédagogique, Sociolinguistique, Didactique, Côte d'Ivoire.

### Abstract

This study investigates the issue of adapting French language textbooks used in Ivorian primary education, particularly at CP and CE levels, to learners' sociolinguistic, cultural, and cognitive realities. Using a qualitative methodology that combines textbook content analysis, teacher interviews, and classroom observations, the research reveals a persistent gap between official pedagogical materials and pupils' everyday experiences. The findings indicate that this mismatch negatively affects learners' motivation, reading comprehension, and academic performance. The study advocates for greater contextualization of textbooks in order to foster inclusive, relevant, and effective French language teaching in multilingual educational contexts.

**Keywords:** textbooks, French as a language of instruction, pedagogical adaptation, sociolinguistics, didactics, Côte d'Ivoire.

### Introduction

Dans les systèmes éducatifs africains francophones, le manuel scolaire constitue l'un des principaux vecteurs de transmission des savoirs, en particulier au niveau de l'enseignement primaire où il joue un rôle structurant dans l'organisation des apprentissages. Il représente à la fois un outil pédagogique central, un médiateur culturel et un instrument de normalisation linguistique. En Côte d'Ivoire, où le français occupe le statut de langue officielle et de langue d'enseignement, les élèves accèdent à l'école avec des répertoires linguistiques essentiellement composés de langues nationales (akan, kru, mandé, gour, etc.), de variétés locales du français et, dans les espaces urbains, de pratiques langagières hybrides telles que le nouchi. Plusieurs

travaux ivoiriens ont mis en évidence cette pluralité linguistique constitutive du paysage scolaire et social. (K. N'Guessan, 2007) ; (Boutin & Kouadio, 2015) ; (Dodo, 2018).

Cette situation sociolinguistique complexe pose avec acuité la question de l'adéquation des supports pédagogiques, et en particulier des manuels scolaires, aux réalités linguistiques, culturelles et cognitives des apprenants.

En didactique du français, de nombreux travaux soulignent que l'efficacité des apprentissages dépend étroitement de la capacité des supports pédagogiques à établir un lien entre les contenus enseignés et l'univers de référence des élèves. (Calvet, 2002) ; (Houdebine-Gravaud, 2015). Dans le contexte ivoirien, cette exigence est d'autant plus cruciale que le français, langue seconde pour la majorité des apprenants, est introduit comme langue de scolarisation dès les premières années du primaire. Des recherches menées en Côte d'Ivoire montrent que le décalage entre la langue scolaire prescrite et les pratiques langagières effectives des élèves peut engendrer des difficultés de compréhension, une démotivation progressive et parfois un sentiment d'insécurité linguistique. (Kouamé, 2010) ; (Adou, 2014) ; (N'Guessan, 2019). Or, force est de constater que de nombreux manuels scolaires utilisés dans les classes ivoiriennes restent largement inspirés de modèles exogènes, souvent calqués sur des référents culturels européens ou urbains standardisés, et peu sensibles aux réalités socioculturelles locales. (Kouadio & Yéo, 2013).

Cette recherche s'articule ainsi autour de trois questions centrales : comment les manuels de français du primaire prennent-ils effectivement en compte les réalités sociolinguistiques et culturelles des élèves ivoiriens ; dans quelle mesure ces supports pédagogiques favorisent-ils ou entravent-ils l'apprentissage de la lecture et de la langue française ; et quels ajustements didactiques peuvent être envisagés afin d'améliorer leur pertinence et leur efficacité pédagogiques dans un contexte multilingue.

L'objectif général de l'étude est d'analyser le degré d'adaptation des manuels de français aux réalités des apprenants ivoiriens. Plus spécifiquement, il s'agit d'examiner les contenus linguistiques, textuels et iconographiques proposés, d'identifier les éventuels décalages entre les situations d'apprentissage mises en scène et le vécu quotidien des élèves, et de formuler des pistes d'amélioration didactique fondées sur les réalités du terrain. L'étude repose sur l'hypothèse que les manuels actuellement en usage sont partiellement inadaptés au contexte sociolinguistique ivoirien, que cette inadaptation a un impact négatif sur la compréhension et la motivation des élèves, et qu'une contextualisation accrue des supports pédagogiques contribuerait de manière significative à l'amélioration de la qualité des apprentissages et de la réussite scolaire.

## **1. Cadre théorique**

### **1.1. Le manuel scolaire : fonctions et enjeux didactiques**

Le manuel scolaire constitue un objet central dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage. Il est à la fois un outil pédagogique structurant, un médiateur culturel et un instrument de normalisation linguistique. (Choppin, 2008). En tant que support officiel, il matérialise les orientations curriculaires définies par les autorités éducatives et traduit, de

manière explicite ou implicite, les choix idéologiques, linguistiques et pédagogiques de l'institution scolaire.

Dans de nombreux contextes éducatifs africains, et particulièrement en Côte d'Ivoire, le manuel scolaire occupe une place encore plus stratégique. Il ne se limite pas à un support d'accompagnement, mais devient souvent la référence principale, voire exclusive, sur laquelle s'appuient les enseignants pour préparer et conduire leurs cours. Cette centralité est renforcée par les contraintes structurelles du système éducatif, notamment l'insuffisance de la formation continue, la surcharge des classes et le manque de ressources pédagogiques complémentaires. Dans ces conditions, le manuel tend à se substituer au curriculum prescrit pour devenir le curriculum réel de la classe, orientant fortement les pratiques enseignantes, les contenus effectivement transmis et les modalités d'évaluation.

Par ailleurs, le manuel scolaire joue un rôle déterminant dans la construction des représentations linguistiques et culturelles des apprenants. À travers les textes, les images et les situations de communication qu'il propose, il véhicule une certaine vision de la langue, de la société et du monde, contribuant ainsi à la socialisation scolaire des élèves. Lorsque ces représentations sont éloignées du contexte socioculturel des apprenants, le manuel peut devenir un facteur de distanciation, voire de rupture, entre l'école et l'univers de référence des élèves.

## **1.2. Sociolinguistique de l'école et pluralité linguistique**

La sociolinguistique de l'éducation met en évidence les tensions structurelles qui traversent l'institution scolaire, notamment celles opposant la langue de scolarisation aux langues de socialisation. (Calvet, 1999) ; (Maurer, 2010). Dans les sociétés africaines francophones, l'école est souvent le lieu d'un contact linguistique intense, marqué par une hiérarchisation des langues et des variétés linguistiques.

En Côte d'Ivoire, les élèves évoluent dans un environnement fortement multilingue, où coexistent langues nationales, français standard, français ivoirien et variétés urbaines telles que le nouchi. Ces pratiques langagières constituent le socle de la socialisation première des apprenants. Toutefois, l'école valorise prioritairement une norme du français institutionnel, souvent éloignée des usages effectifs des élèves. Cette dissociation entre langue vécue et langue enseignée peut générer des phénomènes d'insécurité linguistique, se traduisant par des difficultés d'expression, une autocensure langagière et un rapport distancié aux apprentissages scolaires.

Dans ce contexte, le manuel scolaire joue un rôle ambivalent. D'une part, il participe à la diffusion de la norme scolaire et à la légitimation du français standard. D'autre part, lorsqu'il ignore ou marginalise les réalités sociolinguistiques locales, il peut renforcer le sentiment d'exclusion linguistique des apprenants. L'enjeu didactique réside donc dans la capacité du manuel à établir des ponts entre les pratiques langagières des élèves et la langue de scolarisation, afin de favoriser une appropriation progressive et sécurisée du français.

### **1.3. Apprentissage de la lecture et contextualisation**

L'apprentissage de la lecture constitue un enjeu fondamental de la scolarité primaire, dans la mesure où il conditionne l'accès aux autres apprentissages. Lire ne se réduit pas à une opération de décodage graphique ; il s'agit d'un processus complexe mobilisant des compétences linguistiques, cognitives, culturelles et pragmatiques. Selon Giasson (2011), la compréhension des textes dépend étroitement des connaissances antérieures de l'élève et de sa familiarité avec les référents mobilisés.

Lorsque les manuels scolaires proposent des textes et des situations de communication éloignés du vécu quotidien des apprenants, l'acte de lecture devient un exercice abstrait, difficilement accessible. Les élèves peinent alors à établir des liens entre le texte et leur expérience, ce qui peut entraîner une baisse de motivation, des difficultés de compréhension et, à terme, un décrochage scolaire. À l'inverse, une contextualisation des contenus, intégrant des situations familières, des référents culturels proches et un lexique adapté, favorise l'engagement cognitif et affectif des élèves, tout en facilitant la construction du sens.

## **2. Cadre méthodologique**

### **2.1. Approche de recherche**

La recherche adopte une approche qualitative, descriptive et interprétative, privilégiant l'analyse approfondie des contenus pédagogiques et l'observation des pratiques effectives en classe. Ce choix méthodologique se justifie par la nature de l'objet d'étude, qui porte sur les représentations, les usages et les décalages entre prescriptions institutionnelles et réalités pédagogiques.

### **2.2. Corpus et terrain d'étude**

Le corpus est constitué de manuels de français officiellement utilisés aux niveaux CP1, CP2, CE1 et CE2 dans plusieurs écoles primaires publiques ivoiriennes. Ces manuels ont été sélectionnés en raison de leur large diffusion et de leur rôle structurant dans l'enseignement du français au primaire.

Le travail de terrain s'appuie également sur des entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants du primaire, afin de recueillir leurs perceptions sur l'utilisation des manuels, les difficultés rencontrées et les stratégies d'adaptation mises en œuvre en classe. Ces données ont été complétées par des observations de séances de classe, permettant de confronter les contenus prescrits aux usages pédagogiques effectifs.

### **2.3. Techniques d'analyse**

Les données recueillies ont été analysées à l'aide d'une grille d'analyse qualitative portant sur plusieurs dimensions : les thèmes abordés, les référents culturels mobilisés, le lexique employé, les illustrations, les consignes pédagogiques et les situations de communication proposées. Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique, visant à identifier les régularités discursives, les perceptions partagées et les pratiques d'adaptation développées par les enseignants.

Cette démarche méthodologique permet de croiser les données issues des manuels, des discours enseignants et des pratiques observées, afin de produire une analyse fine et contextualisée de l'adaptation des manuels de français aux réalités sociolinguistiques ivoiriennes.

### 3. Présentation des résultats

L'analyse approfondie des manuels de français utilisés aux niveaux CP1, CP2, CE1 et CE2 met en évidence une forte récurrence de situations pédagogiques inspirées de contextes urbains occidentalisés, souvent éloignés de l'environnement immédiat d'une grande partie des élèves ivoiriens. Les personnages mis en scène, les activités proposées (loisirs, modes de vie, interactions sociales) ainsi que les décors décrits (immeubles, transports modernes, espaces de consommation) renvoient majoritairement à des réalités exogènes ou à des cadres urbains standardisés, peu représentatifs du vécu quotidien des apprenants, notamment en milieu rural et périurbain.

Sur le plan linguistique, l'étude révèle que le lexique mobilisé dans plusieurs textes excède les compétences langagières attendues aux niveaux concernés. Certains termes abstraits, expressions idiomatiques ou structures syntaxiques complexes apparaissent prématurément, obligeant les enseignants à recourir fréquemment à des stratégies de reformulation, de traduction implicite ou d'explication contextuelle.

En effet, après des exercices effectués avec certains apprenants, nous constatons que la plupart d'entre eux ne sont pas à mesure de répondre correctement aux questions qui leur sont posées à travers les activités qui composent les manuels. Certaines activités comme « *les situations-problèmes* » ou encore « *les comptines ou poèmes* », proposent des thèmes qui s'écartent très souvent des réalités des élèves. Nous pouvons citer entre autres quelques expressions telles que : « *un grand pré, ma laitue, Trottent, les gorets, folichon, un barreau, les grelots, la capucine, une aune...* ».

Un enseignant affirmait en ce sens : « *Les comptines sont souvent complexes. Etant maitres de nos classes, il nous arrive par moment de transformer les comptines en changeant quelques mots afin de faciliter leurs compréhensions* ».

Au niveau des textes poétiques présentés dans les manuels, nous remarquons quasiment des extraits de recueils de poèmes d'auteurs européens dont les réalités évoquées sont éloignées des préoccupations des élèves ivoiriens, tant sur le plan socioculturel que sur le plan sociolinguistique. Par ailleurs, ces textes utilisent un vocabulaire qui n'est pas celui des apprenants. Les enseignants enquêtés reconnaissent également la difficulté du niveau de langage utilisés dans les poèmes. Une observation, au niveau de la prononciation et de la compréhension de certaines expressions par les élèves, s'est aussi dégagée, au cours des séances de lecture auxquelles nous avons participé dans les classes. Beaucoup d'élèves éprouvaient d'énormes difficultés à lire clairement certaines expressions qui se présentaient à eux. Il leur était parfois impossible d'y arriver, ce qui embêtait parfois les enseignants.

Suivons quelques propos d'enseignants se plaignant à ce sujet :

« Nous arrivons très peu souvent à faire passer les messages que renferment les poèmes du fait de leurs langages qui s'écartent du vécu des enfants. »

« Il est très difficile pour nous qui sommes dans les villages de faire les poèmes avec les enfants. Ils ne comprennent rien »

« Nos poèmes ne sont pas intéressants. Les enfants n'aiment pas trop les poèmes. Quand on commence la lecture des poèmes ils ne s'y intéressent pas. Soit, ils bavardent, soit ils dorment »

Certains enseignants peinaient à dire qu'il n'y avait pas d'attraction entre ces poèmes et les apprenants. D'autres allaient plus loin en insinuant qu'ils n'étaient pas du tout intéressants. Plusieurs d'entre eux n'ont pas manqué de nous faire savoir que pendant les séances d'apprentissage, ils avaient très souvent recours à des poèmes d'autres ouvrages, estimant que ceux que proposaient les livres de lectures en vigueur n'apportaient rien aux enfants. En effet, sur quatorze (14) poèmes étudiés dans le manuel de lecture du CP2, seulement quatre (4) poèmes sont issus des recueils d'auteurs africains. Pour des manuels étudiés par des écoliers africains, cela semble paradoxal. On ne comprend pas pourquoi l'écolier africain devrait étudier un nombre inférieur d'auteurs et de textes qui traitent de son patrimoine culturel que d'auteurs dont les noms n'évoquent rien et dont les textes véhiculent très souvent des faits, rappel des lieux, utilisent un langage qui ne lui est pas du tout familier. C'est le cas par exemple avec le poème intitulé « Les crayons », proposé dans le manuel de lecture du CP2, pages 64, de l'auteur Corine Albaut. Dans cet extrait, l'auteur fait référence à des éléments qui ne facilitent pas la compréhension du texte. Que signifie pour l'écolier africain « *un radis* », « *une groseille* », ou encore « *de gros pâtés* » ? Ce même phénomène peut s'observer avec les textes que nous proposons certains auteurs tels que Francis JAMES, Gilles Brulet ou encore André BAY dans lesquels nous trouvons les expressions suivantes : « *De l'angélus de l'aube à l'angélus du soir* », « *des houx, d'un petit pas cassé* », « *la terre est une toupie, qui dit en amour toute !* », « *mûrir des prunes, mûrir des groseilles* », « *ils me mangent tout mon lard* ».

Toutes ces situations permettent de dire que le vécu des africains en général et de celui des ivoiriens en particulier est de moins en moins présent dans les poèmes et comptines que les enfants ivoiriens doivent mémoriser. Ce faisant, la civilisation occidentale est plus privilégiée que la civilisation africaine. Des recherches menées en Côte d'Ivoire ont déjà souligné ce décalage entre le niveau linguistique des supports pédagogiques et les compétences effectives des élèves, particulièrement lorsque le français est acquis comme langue seconde. (Kouamé, 2010) ; (N'Guessan, 2019, p. 89–104).

Les illustrations, bien que quantitativement nombreuses, ne remplissent pas toujours leur fonction didactique d'appui à la compréhension et sont de moins en moins visuellement attractives. Dans plusieurs cas, elles représentent des scènes, des objets ou des pratiques sociales peu familiers aux élèves, ou encore se rapportant beaucoup plus à une seule catégorie d'apprenants, limitant ainsi leur rôle de médiation entre le texte et le sens. Cette inadéquation iconographique contribue à renforcer la distance cognitive entre les contenus proposés et l'univers de référence des apprenants, comme l'ont également relevé Kouadio et Yéo (2013) dans leurs travaux sur la contextualisation pédagogique en Côte d'Ivoire.



Il est mentionné, par les concepteurs des manuels de lecture du CP, que les illustrations contenues dans ces livres suggèrent des scènes de vie et des objets que nous pouvons trouver autant en milieu rural qu'en zone urbaine, renforçant ainsi la compréhension des écrits de ceux-ci. L'observation que nous faisons à ce niveau est malheureusement contradictoire à ce qui est précédemment dit.

En effet, la majorité des illustrations utilisées dans les manuels représentent des scènes de vies et objets en rapport avec le milieu rural. Au niveau des « *phrases-clés* » par exemple, sur les trente (30) leçons composant le manuel de CP1 et les vingt-neuf (29) leçons constituant celui du CP2, plus d'une vingtaine, c'est-à-dire, plus de la moitié des illustrations les accompagnant présentent des images en rapport avec la vie rurale. En quelques exemples, nous avons dans le manuel de CP1, à la page 12, la phrase-clé « *Ama porte une cuvette* ». La représentation qui accompagne cette phrase nous montre une fillette qui porte une cuvette dans un milieu composé de plusieurs habitations faites de pailles notamment des cases, des femmes qui cuisinent en utilisant du feu de bois comme cela se fait pour la plupart en zone rurale.



Aux pages 34 et 56 du manuel, avec les représentations des phrases « *Apo va au marigot* » et « *Foba allume le feu* », nous nous retrouvons clairement dans le milieu rural quand on voit le cours d'eau représenté, la terre, le feu fait de grosses pierres sur lesquelles l'on pose le récipient pour la cuisson et entre lesquelles sont glissés les bois de chauffe, très souvent utilisé par les populations du milieu rural.



De même, aux pages 38 et 54 du livre des CP, nos analyses se vérifient au travers des représentations des phrases-clés suivantes : « *Le berger boit un verre d'eau* » et « *Le peintre* »

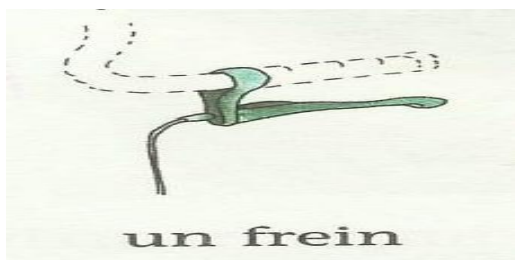


*donne du pain à son lapin* à la page 54 du manuel de CP2, sur lesquelles nous observons des éléments toujours en lien avec la zone rural.



À l’opposé, notons que même si la dizaine d’illustrations contenue dans les manuels semble refléter le milieu urbain, celle-ci ne tient pas toujours compte des réalités de la nouvelle ère comme celle marquée par exemple des technologies de l’information et de la communication.

Contrairement à l’objectif visé par les illustrateurs des manuels qui est de renforcer la compréhension des écrits, nous constatons que les illustrations n’apparaissent pas toujours claires et compréhensibles pour les apprenants. C’est l’exemple avec les représentations qui suivent :



En réalité, toutes ces illustrations énumérées parmi tant d'autres dans les manuels de lecture des CP, paraissent abstraites pour les apprenants à cause de l'ambiguïté qu'elles dégagent. Les illustrateurs devraient proposer des images qui faciliteraient leur identification par les élèves. Elles devraient être très précises, détectables à vue d'œil. Beaucoup d'entre elles pourraient traduire plusieurs choses à la fois pour ceux-ci. Par exemple dans le manuel de CP1, la représentation de « *une épaule* » à la page 85 du livre peut être perçue par l'apprenant comme une queue de cheval, une queue de bœuf ou encore un gigot de poulet...

De même dans le manuel de CP2, nous avons « *le rez-de-chaussée* » à la page 31, qui pourrait représenter à la fois un immeuble, un bâtiment...



Nous avons également observé dans les manuels des items illustrés de la même manière pour exprimer différents mots, ou souvent, des mots identiques qui sont représentés de différentes manières tels que :



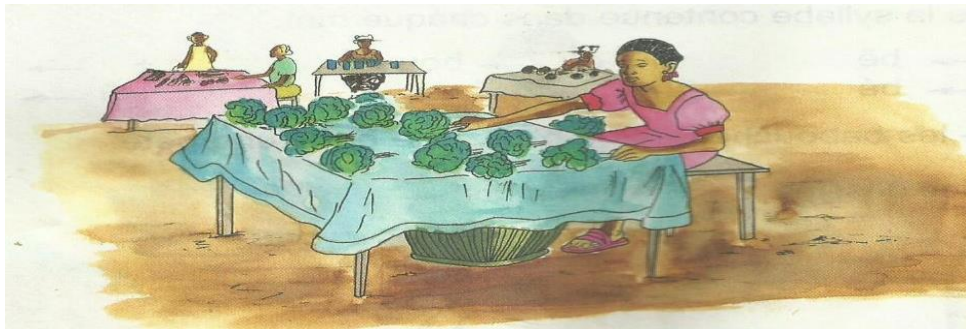
L'objectif premier des leçons des manuels de CP est d'observer l'image qui accompagne la « *phrase-clé* » afin de la déchiffrer plus aisément, d'où l'indication « *j'observe le dessin pour lire la phrase-clé* » en début de chaque leçon. Après des exercices de lecture effectués avec



quelques apprenants, nous avons pu constater que la plupart n'est pas à mesure d'identifier, immédiatement ou presque pas, les objets représentés. Ils rencontraient des ambiguïtés quand il s'agit de les nommer. Ces objets sont pourtant les « *mots-clés* » qu'ils devraient étudier tout au long des leçons. Nous avons comme exemple dans le manuel de CP1, à la leçon 9, avec la phrase « *Apolo donne des patates à Pokou* ».



À la leçon 16, « Sali vend de *la salade* ». La représentation du mot-clé « *Salade* » est aussi abstraite. Celle-ci prêtait à confusion avec d'autres légumes comme le chou, la coriandre...



De même, dans le manuel de CP2, l'illustration des « *mots-clés* » soumis à l'étude des apprenants dans la leçon 2 « Akissi achète *du sucre* et *des fruits* », revêt un caractère assez ambigu en ce sens qu'on ne les perçoit presque pas. Ces objets ne sont quasiment pas reconnus à première des élèves.

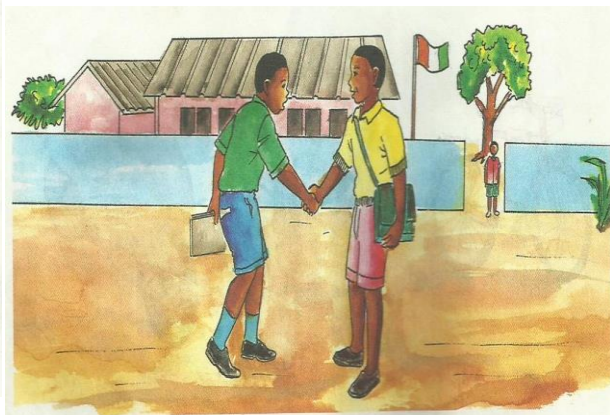
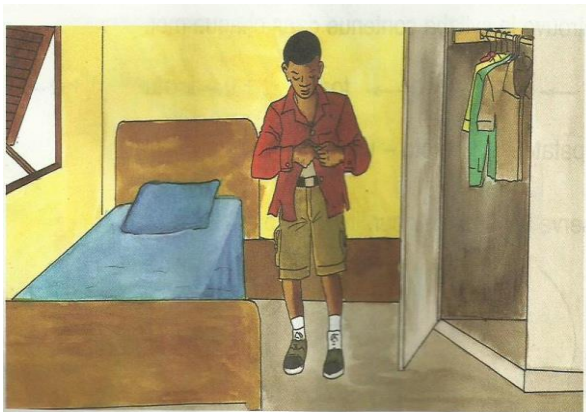




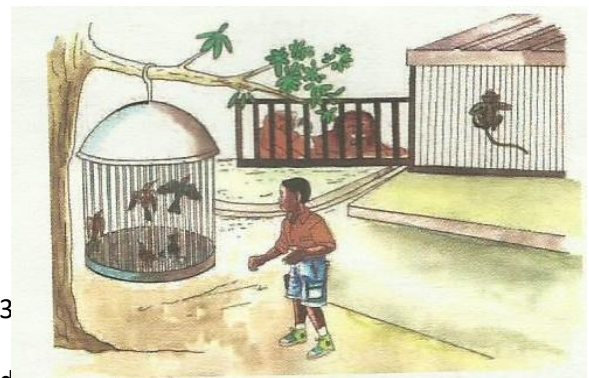
Également à la leçon 26, dans la phrase « Nadré lave **le pagne** de maman », le mot-clé, objet de l'étude, n'est pas clairement visible. On n'arrive pas à l'identifier. La représentation montre juste une fillette qui fait la lessive, tenant en main un vêtement. Celui-ci représentait par exemple pour les apprenants une robe, un tricot, une jupe...



Nous remarquons également que la représentation du personnage « **Zana** », utilisé de nombreuses fois dans les manuels des CP, généralement pour accompagner les « *phrases-clés* », n'est pas la même. Dans le manuel de CP1 avec la leçon 3 « **Zana** salue son ami » et la leçon 7 « **Zana** porte une chemise rouge », on note une différence entre les deux (2) représentations du même personnage.



Dans le manuel de CP2, on a le même personnage à la leçon 11 avec « **Zana** range la pelle dans la brouette » et à la leçon 16 « **Zana** regarde les oiseaux du zoo ».



#### **4. Discussion des résultats**

Les résultats obtenus permettent de confirmer la première hypothèse selon laquelle les manuels de français utilisés au primaire en Côte d'Ivoire sont partiellement inadaptés aux réalités sociolinguistiques et culturelles des élèves. Ce décalage se manifeste à plusieurs niveaux : référents culturels éloignés du vécu des apprenants, choix lexicaux inadaptés et situations de communication peu ancrées dans les pratiques sociales locales. Ces constats corroborent les analyses sociolinguistiques qui mettent en évidence la fracture entre langue scolaire et langues de socialisation dans les contextes éducatifs africains francophones. (Calvet, 1999) ; (Maurer, 2010).

La seconde hypothèse est également validée, dans la mesure où l'inadéquation des contenus pédagogiques affecte de manière significative la motivation et la compréhension des élèves, notamment dans l'apprentissage de la lecture. Les enseignants interrogés soulignent de façon récurrente que les élèves manifestent une meilleure compréhension et un plus grand engagement lorsque les textes abordent des situations familières, proches de leur quotidien, telles que la vie communautaire, les activités agricoles, les relations familiales ou les pratiques culturelles locales. Ces observations rejoignent les travaux de Giasson (2011), qui souligne que la compréhension en lecture repose largement sur l'activation des connaissances antérieures et sur la reconnaissance des référents culturels mobilisés par le texte.

Enfin, les résultats confirment la troisième hypothèse, selon laquelle une contextualisation accrue des manuels scolaires constitue un levier essentiel pour améliorer la qualité des apprentissages. L'intégration de référents culturels locaux, d'un lexique progressivement adapté et de situations de communication ancrées dans les réalités ivoiriennes apparaît comme une condition déterminante pour favoriser l'appropriation du français comme langue de scolarisation. Cette perspective s'inscrit dans les orientations de la didactique contextualisée et du plurilinguisme éducatif, qui préconisent une prise en compte effective des environnements linguistiques et culturels des apprenants. (A.M. Houdebine-Gravaud, 2015) ; (Boutin & Kouadio, 2015).

#### **Conclusion**

Cette étude met en évidence les limites structurelles des manuels de français utilisés dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire en matière d'adaptation aux réalités sociolinguistiques, culturelles et cognitives des élèves. Bien que ces supports soient conformes aux programmes officiels et aux prescriptions institutionnelles, ils demeurent en partie déconnectés du vécu quotidien des apprenants, ce qui entrave les apprentissages fondamentaux, en particulier l'acquisition de la lecture et de la langue française.

L'article plaide ainsi pour une refonte des manuels scolaires fondée sur une contextualisation linguistique et culturelle plus marquée, intégrant les réalités ivoiriennes comme ressources pédagogiques à part entière. Une telle orientation contribuerait à la mise en place d'une pédagogie plus inclusive, plus motivante et plus efficace, en phase avec les contextes multilingues ivoiriens et africains, ainsi qu'avec les objectifs de qualité et d'équité éducatives promus par les politiques nationales et internationales.

---

## **Bibliographie**

- ADOU Alain, 2014, Didactique du français et contextes plurilingues en Côte d'Ivoire, Abidjan, EDUCI.
- BOUTIN Jean François & KOUADIO N'Guessan Jérémie, 2015, Le français en Afrique : pratiques et politiques linguistiques, Paris, L'Harmattan.
- CALVET Louis- Jean, 1999, Pour une écologie des langues du monde, Paris, Plon.
- CALVET Louis Jean, 2002, Le marché aux langues, Paris, Plon.
- CHOPPIN Alain, 2008. Le manuel scolaire, une fausse évidence historique, Paris, CNDP.
- GIASSON Jocelyne, 2011, La compréhension en lecture, Bruxelles, De Boeck.
- HOUDEBINE-Gravaud Anne Marie, 2015, L'imaginaire linguistique, Paris, L'Harmattan.
- KOUADIO Jérémie & YÉO Kolo, 2013, Manuels scolaires et contextualisation pédagogique en Côte d'Ivoire, Revue ivoirienne des sciences du langage, 5, p. 45–62.
- KOUAMÉ Koia, 2010, Insécurité linguistique et apprentissage du français en milieu scolaire ivoirien, Abidjan, CERCOM.
- MAURER Bruno, 2010, Didactique du plurilinguisme, Paris, Hachette.
- N'GUESSAN S, 2019, Langue de scolarisation et réussite scolaire en Côte d'Ivoire, Revue Akofena, 12, p. 89–104.
- UNESCO, 2016, Textbooks and learning materials in Africa, Paris, UNESCO.