

Association de didactique du français langue étrangère

N°8

Les cahiers de

# L'asdifle

Didactique des langues  
étrangères / didactique  
des langues maternelles :  
ruptures et/ou continuités ?

101, boulevard Raspail - F - 75006 PARIS - Tél. (1) 45 44 16 89

# *Les manuels de français, langue maternelle, langue étrangère, langue seconde: ruptures et continuités*

BRUNO MAURER,  
Université Paul Valéry, Praxiling,  
Didaxis, Montpellier

Parmi les outils conceptuels des enseignants de français, le dernier né, au succès croissant en dépit des critiques dont il peut faire l'objet, est celui de français langue seconde (1). Il est d'un grand intérêt au niveau théorique, en ce sens qu'il correspond bien à une situation particulière, qui peut être décrite par certains traits: statut politique de langue officielle; langue non-maternelle des locuteurs; rôle pédagogique privilégié de langue d'enseignement; visage variable selon les pays, dû à des phénomènes de variation dialectale, d'appropriation par les locuteurs nationaux; dimension identitaire importante, le français étant reconnu à des degrés divers comme partie du patrimoine national ou comme composant de l'identité de certains groupes de locuteurs.

Or, si le FLS est en passe sinon d'acquérir une légitimité pour la description des situations, du moins d'être largement utilisé, il est paradoxal de constater qu'il n'a pas encore d'identité didactique marquée. Paradoxal parce que précisément, au départ, les promoteurs de ce concept (2) situaient sa pertinence avant tout au plan didactique, sans lui donner de dimension sociolinguistique; or, force est de constater que l'on parle aujourd'hui de didactique du FLE, de didactique du FLM, mais que l'existence même d'une didactique du FLS relève encore du débat passionné.

C'est à mieux cerner la réalité des démarches didactiques en FLS que nous voudrions contribuer: non à chercher ce qu'elles devraient être (3) mais à lever le voile sur une partie de ce qu'elles sont aujourd'hui. Il s'agit donc de déterminer une éventuelle spécificité de la didactique du FLS, par rapport au FLM d'une part et au FLE d'autre part; à cette fin, nous approcherons les démarches didactiques à travers leur interface la plus visible: le manuel.

Trois seront étudiés: un livre unique de la classe de français en usage en FLM (Heine M. et Dejoux P., *À la croisée des mots*, CM1, Istra, Paris, 1993.), un manuel de FLE (Makowski F. et Lacorte R., *Le P'tit Manuel*, 1 et 2, Hachette, Paris, 1983), un manuel de FLS (*Mariam et Hamidou*, CM1, Nathan, Paris,

1994). Le niveau d'enseignement/apprentissage choisi sera celui du cycle des approfondissements de l'enseignement primaire. C'est en effet en primaire que se pose la question d'une éventuelle spécificité de la didactique FLS : le français n'est pas encore bien maîtrisé par les apprenants (ce qui l'apparente à une langue étrangère du point de vue de l'apprenant), alors qu'il est déjà langue d'enseignement (ce qui le rapproche d'une langue maternelle du point de vue social et cognitif). Dans le second degré, cette spécificité tend ensuite à s'effacer en raison des progrès linguistiques des enfants.

Pour cette étude, nous privilégierons deux aspects du manuel en tant que reflet d'une démarche didactique :

1. Les démarches d'apprentissage : une comparaison au niveau des progressions, des métalangages et des activités mettra en évidence les ruptures entre les univers didactiques du FLM, FLE, FLS, mais aussi les continuités, majoritaires, témoins des emprunts constants que chaque univers didactique fait aux deux autres.

2. Les contenus ethnosocioculturels : il s'agit essentiellement de travailler au niveau de la représentation de la France et du français donnée dans ces trois univers didactiques ; c'est à ce niveau que nous ferons apparaître plus de ruptures que de continuités, ruptures témoignant de partis pris idéologiques très forts au niveau du FLS et qui pourraient à terme être un frein à sa diffusion.

### *Les démarches d'apprentissage : des emprunts entre univers didactiques*

Parmi les différents points de vue qui peuvent donner lieu à des comparaisons entre les univers didactiques voisins qui sont l'objet de cette étude, certains révèlent mieux que d'autres la manière dont est conçu l'enseignement du français : progression et métalangage linguistiques, activités d'expression écrite ou orale.

#### Les progressions

Les progressions sont à n'en pas douter un observatoire de premier choix, révélateur des priorités des concepteurs du cours. De ce point de vue, l'examen des trois manuels révèle des lignes de partage assez nettes entre d'une part les manuels de FLM et FLS et d'autre part le manuel de FLE.

À la croisée des mois comme *Mariam et Hamidou* optent pour des progressions en matière grammaticale dont la cohérence repose sur des principes implicites de structuration interne de l'objet langue. La progression telle qu'elle apparaît dans l'ouvrage de FLM peut être résumée en quelques articulations : 1 et 2 : types de phrases ; 3 et 4 : fonctions principales de la phrase ; 6 à 10 : le G.N ; 11 : les compléments circonstanciels ; 12 : la phrase complexe ; 13 : orthographe grammaticale ; 14 : nature des mots. Le même travail à propos de *Mariam et*

*Hamidou* fait apparaître les points suivants : 1 à 5 et 9 : la phrase, types et formes ; 6 et 7, 10 à 13 : le GN ; 8 : le GV-le COD ; 14 à 17 : la phrase complexe ; 18 et 19 : les compléments circonstanciels.

Les deux manuels relèvent, dans leur organisation de l'étude de la langue, d'une même logique : la langue est vue comme objet possédant une structuration interne dont l'apprentissage doit rendre compte en respectant un certain ordre de présentation. La progression est fondée sur une description structurale qui part de la phrase, en étudie les constituants immédiats (notions de groupe), les fonctions essentielles, puis les fonctions accessoires (circonstanciels). Cette manière de concevoir la progression grammaticale est révélatrice d'une conception de l'enseignement de la langue essentiellement descriptive, analytique : on étudie la grammaire de la langue non pas en vue de mieux communiquer, de mieux en connaître les ressources et les modes de fonctionnement, mais pour tenir sur elle un discours, pour en désigner les parties.

On voit donc que *Mariam et Hamidou*, appartenant à un univers didactique du FLS, partage les mêmes présupposés didactiques que le manuel de FLM. Cela ne peut manquer de surprendre : l'enfant qui apprend une langue qui n'est pas sa langue maternelle a-t-il les mêmes besoins d'apprentissage (reconnaissance des formes, analyse) que celui dont on postule (à tort sans doute, mais c'est un autre débat) qu'il la connaît déjà et n'a plus qu'à la décrire ? D'autre part, on remarquera qu'en termes de programmes, les mêmes objectifs en matière de grammaire sont assignés aux enfants par le manuel de FLM et de FLS : cela signifierait-il implicitement que leur niveau de français est déjà le même après quatre ans seulement de français ? Pour qui a fréquenté un CM1 africain, il ne fait pas de doute que ce présupposé est par trop optimiste...

En réalité, la similitude des progressions et des objectifs de programme est sans doute le reflet d'un alignement trop important des systèmes éducatifs africains sur les instructions officielles françaises. Pour des raisons de politique et de politique éducative (refus de reconnaître les différences de statut du français en France et en Afrique, refus de décrocher le système éducatif du système français), on assigne aux élèves africains les mêmes objectifs qu'aux élèves français. D'autre part existent sans doute des raisons éditoriales : pour vendre un livre sur le marché africain du FLS, il faut en prouver la valeur par comparaison avec un étalon indiscutable, le manuel de FLM. Dès lors, on élabore, en France le plus souvent, des manuels qui ne cèdent en rien aux manuels français et parfois même renchérissent sur leurs exigences : il suffit de comparer le traitement de la phrase complexe dans les deux manuels pour voir que c'est le manuel de FLS qui en fait le plus en termes d'analyse de phrase !

La progression grammaticale du manuel de FLE (*Le P'tit Manuel*, 2) relève, elle, d'une tout autre conception. Nous n'en donnerons pas l'ensemble, mais illustrerons la logique qui la sous-tend par l'exposé du contenu des trois premières leçons :

1. L'impératif / *il faut* + infinitif / *conseiller de* + infinitif / *recommander de* + infinitif

2. Verbe *pouvoir* / révision de l'impératif

3. Le féminin et le pluriel des adjectifs / noms et adjectifs de couleur.

Il est patent que la logique d'organisation de la progression ne correspond plus à une logique interne supposée de la langue. La progression est conçue en rapport avec des besoins de communication : conseiller, déconseiller pour la leçon 1, demander la permission, demander un conseil pour la leçon 2, décrire une personne ou un objet pour la leçon 3. La progression grammaticale révèle une autre conception de l'enseignement de la langue, dont la justification ne réside plus dans la description et l'analyse des formes mais dans leur manipulation et dans la découverte de leurs possibilités d'expression. Elle témoigne de la nécessité d'une "grammaire du sens et de l'expression" (4) en FLE où l'objectif principal est de permettre à l'apprenant de développer ses compétences de communication.

Pour conclure sur ce point, on peut dire que la didactique du FLS, telle qu'elle apparaît dès la quatrième année des apprentissages est plus proche de celle du FLM que de celle du FLE. Mais sans doute faut-il apporter quelques nuances à ce tableau : il est probable que si l'on avait étudié un manuel de FLS de première année de français, la progression aurait été plus proche de celle du FLE. Cela signifie que la didactique du FLS oscille entre celle du FLE, dans les débuts des apprentissages, et celle du FLM pour la suite, sans parvenir à dégager de point de vue réellement original.

### Les métalangages de la classe de français

L'analyse des métalangages utilisés dans la classe de français confirme les options déjà dégagées à propos des progressions.

*À la croisée des mots* utilise les termes de phrase nominale, phrase verbale (leçon 1), phrase simple (leçon 2), phrase déclarative, phrase interrogative, phrase impérative, forme affirmative, forme négative (leçon 3), groupe nominal sujet (leçon 4)

*Mariam et Hamidou* emploie à peu près le même métalangage : phrase déclarative, phrase interrogative (leçon 1), phrase exclamative, phrase impérative, forme affirmative, forme négative (leçon 2), types de phrases, formes de phrases (leçon 3), phrase simple, phrase minimale (leçon 4)

La densité du métalangage utilisé illustre bien la démarche grammaticale, plus descriptive et analytique que destinée à développer les capacités d'expression

par une prise en compte des fonctionnements réels de la langue. Une nouvelle fois, on note que la didactique du FLS ne diffère en rien de celle du français langue maternelle et sait se montrer aussi exigeante que la didactique du FLM - sinon plus, si l'on tient compte du fait que la notion de phrase minimale n'est pas abordée par *À la croisée des mots* !

La méthode que nous avons choisie pour illustrer une démarche de FLE, *Le P'tit Manuel*, use quant à elle d'un métalangage minimum : elle emploie seulement la catégorie impératif (leçon 1) mais n'introduit pas de métalangage grammatical dans les leçons 2 et 3, pour se contenter d'employer verbe et phrases en leçon 4, pronoms personnels en leçon 5.

La didactique du FLS se situe donc bien du point de vue grammatical, après seulement quatre ans de français, du côté des options du FLM et ne prend déjà plus en compte le caractère non maternel de la langue enseignée.

### Les activités proposées

Nous considérerons les activités proposées aux élèves dans un domaine qui constitue un des points capitaux des méthodologies de l'enseignement des langues : celui de l'expression écrite et orale.

#### Le P'tit Manuel : l'accent mis sur les activités de communication

*Le P'tit Manuel*, dans la lignée des approches communicatives, met l'accent sur les activités de communication, non pas seulement comme but de l'apprentissage mais aussi comme moyen. On n'apprend pas seulement pour communiquer mais aussi en communiquant. Les objectifs de chaque leçon sont d'abord définis en termes de savoir-faire communicationnels auxquels correspondent des moyens d'expression linguistiques qui sont l'objet de l'apprentissage ; celui-ci s'opère en situation de communication.

#### À la croisée des mots : emprunts de la didactique du FLM au FLE

On s'aperçoit à l'examen de *À la croisée des mots* que les activités proposées en expression écrite et orale font une large part à la rédaction d'écrits fonctionnels, à la prise en compte des situations de communication. En cela, le manuel de FLM est le reflet des tendances les plus récentes en didactique de l'expression, synthèse de deux courants didactiques apparentés mais historiquement repérables :

- les travaux concernant les typologies de textes, bien représentés sur le plan de la recherche par J.-M. Adam, B. Schneuwly ou les collaborateurs de la revue *Pratiques* et qui trouvent une expression directement didactique à travers les publications du groupe d'Écouen, autour de J. Jolibert (5). Ainsi trouve-t-on dans ce manuel des activités visant à écrire des portraits, des textes publicitaires, à résumer des textes, à expliquer des phénomènes.

... activités communicatives : issues des pratiques de FLE, elles visent à développer les compétences de communication, et pas seulement les compétences linguistiques au sens strict du terme; elles sont repérables ici dans le souci de placer les enfants devant produire un texte ou devant s'exprimer oralement face à une situation donnant sens à la communication, à l'importance des activités d'expression dans le cadre de projets (tenir le journal de la classe, réaliser un reportage sportif, etc.) qui obligent l'élève à tenir compte de tous les paramètres d'une situation de communication que l'on veut authentique et qui influent sur les caractéristiques textuelles de sa production.

#### Mariam et Hamidou : la didactique du FLS à la remorque

Le fossé qualitatif séparant cette méthode des deux autres est étonnant : les activités d'expression renvoient aux rédactions les plus traditionnelles, aux modèles d'expression qui ne sont plus depuis quelques années déjà en vigueur dans une didactique du FLM qui, on vient de le voir, a su intégrer les aspects les plus intéressants de la didactique du FLE. Qu'on en juge à travers quelques activités d'expression proposées :

"Ton amie Mariam, qui vient de France, arrive à l'aéroport de Libreville. Fais la liste de tous les renseignements que te fournit cette page de son carnet de vaccination, explique pourquoi ce carnet est obligatoire, puis rédige (en te posant les questions où, quand, comment, qui, pourquoi, etc.) le récit de son après-midi au centre de vaccination" (p. 17). Une avancée est faite dans le sens de la lecture de documents dits fonctionnels (le carnet de vaccination). Mais du point de vue des activités d'écriture, aucune situation de communication ne vient donner un sens (à qui écrire cela ? pour quelle raison ?) et l'enfant doit investir successivement plusieurs types de textes (la liste, le texte explicatif, le texte narratif) sans qu'on lui ait montré comment le faire. Le sujet de la leçon suivante confirme ces caractéristiques :

"En utilisant les informations que te donne ta leçon, imagine, de façon humoristique, les réactions et les sentiments d'un radis cueilli dans un jardin potager et avalé aussitôt" (p. 23)

De toute évidence, la situation de communication est inexistante et les attentes en matière de production textuelle encore une fois difficiles à cerner pour l'élève.

Ainsi, en ce qui concerne les activités d'expression, *Mariam et Hamidou* renvoie à des pratiques pédagogiques qui ne sont plus représentées ni en FLS ni en FLM. On pourrait s'interroger sur les raisons de cet état de fait : est-ce dû à la spécificité de la situation didactique du FLS ? On ne voit pas bien ce qui permettrait de répondre en ce sens. Est-ce dû alors à une formation des maîtres de FLS insuffisante pour utiliser de nouveaux outils, de nouvelles méthodes d'enseignement de l'expression ? Aux représentations que les auteurs de ce

manuel ont de ce public enseignant ? À une volonté de ne pas démarquer de trop près des courants didactiques qui apparaissent souvent comme des modes éphémères à l'égard desquelles on nourrit une méfiance certaine ? Toutes hypothèses entre lesquelles nous ne pouvons trancher.

Ainsi, méthodologiquement, il apparaît que la didactique du FLS n'a pas de spécificité bien marquée, empruntant au FLE pour les premières années de l'apprentissage puis au FLM pour les années suivantes. On remarque aussi au passage que le FLM a emprunté certaines des options les plus intéressantes du FLE, en matière d'activités communicatives essentiellement. Au plan des activités d'expression, écrite ou orale, le FLS semble en retrait sur les deux autres univers didactiques, reproduisant pour un ensemble de raisons à la fois politiques et didactiques des pratiques aujourd'hui considérées comme obsolètes : mais en aucun cas, cela ne saurait être considéré comme une voie originale pour la didactique du FLS, sauf à devoir regretter cette originalité comme négative.

#### *Les représentations culturelles : des identités didactiques plus marquées*

Le manuel tient, à son insu le plus souvent, un discours culturel à travers les situations qu'il présente, les images qu'il offre, les personnages qu'il met en scène. Apprendre une langue, c'est aussi, on le sait depuis bien longtemps, apprendre une culture. L'étude des manuels effectuée de ce point de vue est donc probablement riche d'enseignements : il serait en effet étonnant que les manuels de FLM, de FLE et de FLS, s'adressant à des publics culturellement très différents, ne tiennent pas des discours beaucoup plus divergents que ne l'étaient leurs démarches didactiques, finalement assez convergentes sur beaucoup de points.

#### **Didactique du FLM : un souci d'ouverture à la diversité culturelle**

La tendance la plus marquée de tous les manuels de FLM, et *À la croisée des mots* ne fait pas exception, est de se servir du manuel de français comme d'une fenêtre largement ouverte sur le monde. La société française n'y est pas du tout un objet privilégié, sans doute parce qu'il s'agit d'un objet considéré comme suffisamment familier aux yeux de l'enfant pour qu'il n'ait pas besoin de faire l'objet d'un discours explicite. On apprend donc la langue française, ou du moins on réfléchit à ses fonctionnements, mais on n'apprend pas à travers le cours de français à mieux connaître la culture française. Sans doute faudrait-il s'interroger un jour sur la pertinence de ce constat implicite de communauté culturelle, voire de communion dans une France contemporaine où la scolarisation de tous les enfants a amené à l'école un public pour lequel précisément les référents culturels ne sont pas aussi évidents qu'il y a trente ou quarante ans.

En raison de ce consensus culturel implicite, les manuels de FLM sont plutôt tournés vers la découverte de la diversité culturelle, celle de nouveaux horizons. *À la croisée des mots* est un bon exemple de cette orientation mesurable au travers des dossiers, des textes de lecture, des thèmes abordés chaque quinzaine : Voyages, Drôles d'animaux, Toi, moi... et les autres, Rêves et rêveries, Petit peuple des bois, Écoliers d'ici et d'ailleurs, La mer, De la Terre aux étoiles, Des animaux et des hommes, Le temps qui passe, La mer, Histoire de rire!

Chaque fois, l'enfant est entraîné dans un univers exotique, différent de celui de son quotidien, que ce soit dans le monde animal ou la nature, dans la rêverie ou la fantaisie, dans l'Histoire, ou dans d'autres sociétés.

Les autres thèmes du manuel traitent de Filles et garçons, Au théâtre, Les joies et les peines, Le cinéma. Deux traitent explicitement de notre société (à propos de théâtre et de cinéma), deux autres des relations entre individus (Filles et garçons, Joies et peines).

On voit bien que le manuel de FLM tient un discours culturel qui est plutôt celui du développement de la curiosité, en sortant au maximum l'enfant de ses situations quotidiennes. C'est précisément la démarche inverse que suivent les manuels de FLS.

#### Didactique du FLE: un apprentissage culturel de la francité

Dans *Le P'tit Manuel*, Livre 1, page 7, Makowski évoque les ambitions culturelles liées à l'apprentissage linguistique: "*Le P'tit Manuel* ne voudrait pas oublier que, derrière une langue, il y a aussi et surtout des pays et des hommes, bref tout un monde à découvrir".

On voit qu'il s'agit, en même temps que d'apprendre une langue, d'apprendre à mieux connaître une culture. Encore faut-il préciser en quel sens ce mot de culture doit être pris, ce que nous ferons par l'examen de ce manuel.

Disons pour faire vite qu'il ne s'agit pas de la culture véhiculée par la langue, par le découpage du réel qu'elle opère dans le sens de l'hypothèse de Sapir et Whorf: ce serait là l'acception la plus large et la plus moderne. Il s'agit en fait de la culture au sens étroit du terme, au sens technique de "ministère de la Culture", au sens "d'ensemble d'objets culturels constituant un patrimoine": la culture des arts, des lettres, et des symboles culturels identitaires. Les apprentissages linguistiques se doublent donc d'un discours plus ou moins explicite sur la culture, qui redouble la dimension culturelle inhérente à tout apprentissage linguistique.

Ce parti-pris culturel s'explique par le fait qu'un des buts principaux de l'apprentissage du FLE est de faire, dans un futur plus ou moins proche, le voyage en France et/ou de communiquer avec un francophone: dès lors, le discours culturel s'explique par la nécessité de faire mieux connaître le pays

où l'élève peut avoir à se rendre, de le familiariser avec cet Autre qui a ses habitudes, ses modes alimentaires et vestimentaires, ses façons de penser. Ensuite, cela permet de susciter un surcroît de motivation chez l'apprenant en développant un intérêt pour le pays au travers d'une série d'images positives.

Mais la question qui se pose est celle du choix que réalise le manuel parmi les différents objets culturels qui peuvent également prétendre représenter la France et les Français. Entre la France pays des arts, des armes et des lois, chère à Du Bellay, celle du pays des Droits de l'Homme, celle des Folies Bergère et mille autres encore, le choix est large.

C'est un autre stéréotype que va développer *Le P'tit Manuel*, celui de la France pays aux mille fromages, renvoyant implicitement à la France gaullo-romaine. Tout le manuel 1 est placé sous le signe du fromage, présent dès la première illustration à fonction culturelle (p. 15) où l'on voit sur un croquis de la France Napoléon, la Tour Eiffel et un fromage de type roquefort ou bleu. À la page 120, il s'agit d'un jeu où l'on demande aux enfants de dire à quel produit correspondent ces noms: camembert, roquefort, brie, tomme de Savoie, Caprice des Dieux. On notera au passage qu'au dessus de ce jeu figure une devinette illustrant différents tours du monde (parmi lesquelles l'inévitable Tour Eiffel) et demandant: "Une des tours se trouve en France. Laquelle?". De la page 15 à la page 120, l'univers culturel de l'apprenant ne s'est guère enrichi au niveau des représentations de la francité... Quand par hasard les élèves apprennent une chanson du folklore français (p. 123), il s'agit de "Il était une bergère", dont les paroles nous apprennent... qu' "elle fit un fromage, et ron et ron petit patapon". La stéréotypie du discours culturel passe aussi par les noms que l'on attribue aux Français: le héros, Manuel Dupont, est entouré d'une Dominique Dubois, de Durand, Dumond et Dupuis.

On sera tout à fait exhaustif en termes de représentations culturelles quand on aura ajouté les les références au ski (p. 100) et une carte de France avec ses fleuves (p.98). Le tome 2 est, si l'on ose dire, du même tonneau.

Les raisons de la stéréotypie dans un ouvrage de FLE sont compréhensibles. Elle a d'abord une valeur emblématique, donnant une image de l'Autre tel qu'on le sait déjà. Ou plutôt, compte tenu du fait que les auteurs sont français, elles donnent image de nous-mêmes telle qu'on pense que l'Autre nous voit ou s'attend à nous voir. D'autre part, d'un point de vue didactique, l'intérêt de proposer un stéréotype est qu'il permet de:

- s'appuyer sur du connu pour découvrir du nouveau;
- reconnaître, activité toujours plus agréable que de connaître, qui suppose un effort;
- rassurer en laissant croire à une absence de complexité.



représentations culturelles de la France et des Français véhiculées par ce manuel de FLE sont donc très convergentes, produisant un discours culturel stéréotypique et consensuel.

#### Discours du FLS : ignorance ou refoulement de la France ?

Un constat est possible d'emblée, celui d'une dissociation de la langue française et de la culture métropolitaine. Il s'agit en quelque sorte d'une attitude quelque part schizophrénique. Ne véhiculant aucune représentation de la France et des Français, le matériel didactique nie, occulte les origines géographiques et culturelles de cette langue dont on propose l'apprentissage. Dans *Mariam et Hamidou*, la justification de cette absence d'image, le prétexte en quelque sorte est un "voyage en Afrique francophone" effectué par les héros, deux enfants, à la suite d'une infirmière africaine. Un dossier sur la francophonie, pages 148-149, constitue la seule exception à cet état de fait. On y parle une fois de la France, mais sur un mode négatif, pour nier le lien fort existant entre langue française et territoire français : "Dans aucun pays, le français n'est la langue unique. Pas même en France où bon nombre d'étrangers ont une autre langue maternelle."

À défaut d'un discours sur la France, l'enseignement du français se trouve porteur d'un discours sur la modernité. Il s'agit d'une dimension culturelle comprise dans une acception large : plus la prise en compte des objets emblématiques d'une culture au sens étroit du terme, mais de toute une culture matérielle, une praxis sociale de la modernité qui trouve essentiellement à s'exprimer en français. À un niveau linguistique, on peut analyser cela comme une manifestation de l'idéologie diglossique dans laquelle le français se voit attribuer la domination sur les secteurs modernes.

C'est ainsi que l'héroïne est une infirmière en blouse blanche; détentrice d'un savoir hygiénique moderne, elle va guider deux enfants en Afrique francophone. Au fil de ces pérégrinations, elle tient un discours hygiéniste qu'elle fait partager aux enfants et aux lecteurs sur les vaccins, l'hygiène alimentaire, la nécessité des latrines, le méfait des cigarettes, la prévention du paludisme. Parallèlement à cela, le manuel déploie un discours sur la modernité économique, le commerce, la pêche, l'industrie.

Le problème est que ce parti-pris culturel du manuel finit par engendrer une autre schizophrénie, différente de celle qui occulte l'existence du français hors d'Afrique : soit la vie quotidienne, la culture traditionnelle sont occultées par ce discours moderniste-hygiéniste, soit, quand elles sont évoquées, c'est pour être condamnées - certes parfois à juste titre :

- p. 78 et 126 : la source à laquelle tous les villageois boivent depuis toujours est dangereuse;

- p. 24 : l'achat de beignets dans la rue met en péril la santé des consommateurs.

De plus, au fil des aventures "médicales" des enfants et de leur guide, du fait de la volonté d'éducation sanitaire qui double le discours sur la langue, c'est l'Afrique tout entière qui finit par devenir un continent malade : une phrase suffit à résumer ce fait quelque peu dramatique : "Au cours de notre voyage, j'ai souvent entendu le mot épidémie, remarque Mariam. Que signifie-t-il exactement ?" (p. 120)

Pourquoi ce discours culturel dans le manuel de FLS ?

La première raison qui vient à l'esprit a trait à l'histoire coloniale des pays dans lesquels le français est aujourd'hui langue seconde. Évoquer la France derrière le français, c'est rappeler la domination coloniale, par laquelle le français prend pied sur le continent. Il s'agit là d'un rappel douloureux, celui d'une situation de domination culturelle, économique, politique qui perdure, que l'accès à l'indépendance n'a en rien fait cesser.

Mais il faut peut-être y voir aussi des raisons éditoriales : les auteurs de ce type de manuel de FLS sont pour la plupart du temps des Français; or, cette nationalité est inavouable pour qui veut pouvoir vendre ses ouvrages sur le continent africain. Il importe donc de ne donner aucune trace de la nationalité des auteurs pour pénétrer le marché. Dès lors, le manuel est élaboré en censure de tous les indices de francité : il s'agit d'une sorte d'hypercorrection culturelle. Mais dans le même temps, le fait que ces auteurs soient français est reponsable d'une extrême pauvreté des représentations culturelles sur l'Afrique; celles-ci se réduisent à quelques noms, très peu au total pour ne pas prendre de risques : tante Jeanne, l'infirmière, Joseph, Camara, Yao, Fatou, amie de tante Jeanne, Moussa. Quelques lieux sont évoqués aussi, qui se réduisent à un nom de ville sans aucune précision, comme on le voit à propos de Bamako (p. 120) : "Mariam et Hamidou visitent Bamako en compagnie de tante Jeanne. Ils rencontrent de nombreux médecins et infirmières, et tous répondent avec gentillesse aux questions des enfants." De Bamako, on ne verra rien de plus que ce prétexte à présenter de nouveaux médecins.

Enfin, la dernière explication de ce discours culturel étonnant, la seule réellement positive peut-être, est l'affirmation de l'appropriation d'une langue : en rester à l'univers africain, c'est dire que le français a un rôle social en Afrique, indépendamment des relations avec la France. Cette absence de toute image de la France et des Français serait en quelque sorte l'illustration que le français est bel et bien devenu une langue africaine.

Mais ces représentations ne sont pas sans conséquences. Elles contribuent à accentuer l'image d'une école coupée de la vie quotidienne, attendu que le discours moderniste qu'on y tient à l'occasion du cours de français est en contradiction avec toutes les expériences quotidiennes de l'enfant.

Il y a plus grave peut-être : quelle motivation ont les petits Africains pour apprendre le français ? En les privant de toute image de la France, on leur enlève peut-être une motivation puissante : l'aura de la France en Afrique, qui, à tort ou à raison, constitue un ensemble de représentations positives qui continuent à être attachées à ce pays.

Enfin, ce parti-pris conduit les auteurs de manuels de FLS à enraciner très fortement les manuels de français dans le quotidien des enfants, dans la société africaine. Sans doute parce que, pour des auteurs français, il faut faire africain à tout prix si l'on veut pouvoir vendre le manuel. Sans doute aussi parce que compte tenu de la faible durée de la scolarisation, il importe que l'école aide très vite l'enfant à mieux connaître son propre univers pour devenir, selon les discours consacrés de la langue de bois francophone, "des agents de développement". Quoi qu'il en soit, le résultat est celui de manuels très réalistes, qui ne poussent guère au jeu, à la rêverie, à l'évasion et ramènent sans cesse l'enfant à un quotidien qui, le plus souvent, n'est pourtant guère réjouissant.

### Conclusion

L'angle culturel différencie nettement FLM, FLE et FLS. On peut peut-être le regretter compte tenu du caractère très particulier des représentations véhiculées par le matériel didactique de FLS, mais le fait est là. Alors que du point de vue des apprentissages linguistiques, des progressions, du métalangage comme des activités, le FLS n'a pas de spécificité réelle, il en trouve une sur le terrain du discours culturel. Malheureusement celle-ci n'est pas à son avantage; il est probable que, pris par un souci de faire du manuel un outil de développement, en conformité avec un discours liant les langues et le développement, les auteurs de manuel se laissent enfermer dans un cadre culturel trop étroit, niant des pans entiers de la réalité - l'existence de la France - et qui, au final, risque de se montrer néfaste à la diffusion du français.

1) Désormais désigné comme FLS, FLE renvoyant à français langue étrangère et FLM à français langue maternelle.

2, 3) On citera principalement Jean-Pierre Cuq et Gérard Vigner.

4) Sur ce point, voir P. Dumont et B. Maurer, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, p. 190-198. Paris, EDICEF-AUPELF, 1995.

5) On reconnaîtra bien sûr le titre de l'ouvrage de Patrick Charaudeau.

6) Groupe de recherche d'Écouen, *Former des enfants lecteurs de textes*, Hachette, 1991.