La représentation de l'Afrique francophone dans les manuels de français en Autriche

Une analyse entre les lignes

Gaëlle GUICHENEY

Université Paris Lodron Salzbourg (Autriche)

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.8786

Résumé : En dépit de la tradition monocentrique qui l'a longtemps encadrée, la langue française n'est plus l'apanage de la France qui englobe seulement un quart des francophones du monde entier. Aujourd'hui, d'après l'Observatoire de la Francophonie, environ 60% des locuteurs quotidiens du français vivent en Afrique francophone. Comment les manuels de français langue étrangère (F.L.E.) actuels représentent-ils cette francophonie africaine ? L'article présente les résultats d'une analyse discursive linguistique dégageant les représentations et modèles implicitement véhiculés par les manuels de F.L.E. actuellement utilisés en Autriche. Il s'agira ensuite de réfléchir à des pistes rédactionnelles et didactiques concrètes destinées aux auteurs et éditeurs de ressources pédagogiques afin de corriger les narratifs porteurs de préjugés et favoriser une rencontre de plain-pied avec l'Afrique francophone.

Mots-clés : manuels scolaires, analyse discursive linguistique, stéréotypes, préjugés, représentations, narratifs, Afrique francophone.

Objectif et approche méthodologique

D'après l'Observatoire de la Francophonie, le français n'est plus, contrairement aux représentations monocentriques actuelles des manuels scolaires autrichiens, l'apanage de la France, puisque ce pays n'englobe plus qu'un quart des francophones du monde entier, tandis qu'environ 60 % des locuteurs quotidiens du français vivent aujourd'hui en Afrique. Kinshasa est ainsi devenue la première ville francophone du monde. On comprend donc l'importance à accorder dans les manuels à cette partie du monde en tant que nouveau centre de gravité de la langue française.

Pour analyser comment les manuels de français représentent cette francophonie, un corpus représentatif a d'abord été constitué : il regroupe douze ouvrages issus des

trois collections de manuels de français les plus utilisés actuellement en Autriche, pays où le français est la deuxième langue étrangère enseignée après l'anglais. L'étude s'est appuyée sur la méthode de linguistique discursive élaborée par les linguistes allemands Jürgen Spitzmüller et Ingo Warnke (2011) qui combine analyse quantitative et qualitative. Sur un total de près de mille textes, chaque personnage (réel ou fictif) a été codé selon des catégories linguistiques préétablies afin de quantifier les attributs, puis de dégager les modèles récurrents. Comme différentes études ont révélé les efforts fournis par les éditeurs scolaires en vue d'éliminer les stéréotypes ethniques et sexistes sur le plan visuel (Baider 2013, 2014), l'iconographie des manuels a été sciemment mise de côté pour se concentrer sur la langue, et en particulier l'implicite.

Principaux résultats de l'étude

La façon dont sont nommés (ou pas) les personnages est un premier élément constitutif de l'analyse. Statistiquement, on remarque un écart significatif entre Européens et Africains : les premiers sont cinq fois plus nombreux à porter un prénom ou nom que les seconds. Par cet anonymat, les personnages africains, déjà moins nombreux, sont également moins visibles. À cela s'ajoute la prégnance de désignations génériques. Quand il est question d'Afrique, il est régulièrement question de masses anonymes :

> On rencontre presque partout **des gens** proposant un hébergement (CI3 : 72)
>
> J'entendais parler arabe et ne comprenais pas. Je regardais **les gens**, et j'avoue que j'avais un peu peur. […] La musique, les petits trucs à acheter, et **tout le monde** qui se parle, rigole (CIM : 12)
>
> **les gens** sont très sympas (NP2 Tr : 21)
>
> Dans mon pays [le Sénégal], la langue officielle est le français, mais seulement très peu de **gens** le parlent parce qu'**ils** ne vont pas à l'école. (NP3 : 76)
>
> venir en aide aux **populations** dans le besoin (NP4 : 26)
>
> **La population** vit surtout de la pêche, de l'agriculture et du tourisme (BF4 : 56)
>
> **les populations** se nourrissent de la viande de brousse (BF4 : 66)

Ces appellations collectives ont pour effet de dépersonnaliser les individus qu'elles assimilent à un tout informe. Elles essentialisent les Africains en distribuant des caractéristiques figées à tout un groupe indéfini ; la fréquence de ces généralités, majoritairement très vagues, entretient la distance au lieu de l'abolir, de rapprocher les cultures francophones d'Afrique, ce qui devrait pourtant être l'objectif des manuels examinés.

Un autre procédé langagier qui renforce l'image désincarnée de l'Afrique, c'est ce que la linguistique discursive appelle la « dé-agentivation » (Bendel Larcher d'après Butler), c'est-à-dire l'expression de l'impuissance ou de l'incapacité d'agir sur sa propre condition. Cette dé-agentivation est réalisée par la forme nominale, les verbes d'état et la voie passive, comme dans ces exemples :

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

> le chômage est un énorme problème (CI3 : 89)
>
> l'analphabétisme touche la moitié de la population (CI3 : 108)
>
> les jeunes sont particulièrement touchés avec un taux de chômage de 27 % (BF4 : 56)

On véhicule ainsi l'impression que des processus sociaux comme le chômage ou l'analphabétisme relèvent d'évolutions inéluctables, quasi naturelles, qui échapperaient à toute influence humaine. Il ne s'agit pas de nier des problèmes réels ni de les minimiser. Mais en les présentant sans relation de cause à effet, ni sans contrepoids, les auteurs cultivent l'afro-pessimisme et suggèrent que ces phénomènes se répandent fatalement, sans l'influence d'acteurs économiques, d'enjeux politiques, de facteurs environnementaux. Quant aux personnes concernées, elles sont assignées à des rôles passifs : elles ne prennent pas part au processus désigné.

Parfois, quand il est question d'interculturalité notamment, le contraste est éloquent entre la désignation des Africains et celles, plus précises, employées pour les Européens ou les Asiatiques, comme dans cet exemple sur les habitudes alimentaires :

> […] bol de soupe aux algues au **Japon**, poisson cuit **en Chine** et curry et légumes **en Inde**. Les Allemands et les **Autrichiens** se régalent de charcuterie, les **Néerlandais** dégustent du fromage. Les **Africains** restent fidèles au sucré avec une bouillie de céréales. (BF 4 : 65)

Là encore, on véhicule une image floue de l'Afrique : le continent aux cinquante-quatre nations et au millier d'ethnies est homogénéisé. Ce mode de caractérisation, récurrent en Occident, correspond à ce que la sociologue Oyèrónké Oyewùmí appelle la « villagisation de l'Afrique »[1]. Dans cet exemple, outre la formulation infantilisante, on entrevoit un fil rouge sémantique qui traverse l'ensemble du corpus : le topos de la tradition, immuable, qui se manifeste dans le champ lexical, les isotopies et les répétitions d'adverbes et verbes caractérisant l'immobilisme :

> la situation des femmes marocaines commence un peu à changer, mais cela **reste très lent** (CI3 Tr : 89)
>
> Chez nous, il y a **toujours** du monde à la maison, les amis, les voisins, la famille, il y a **toujours** quelqu'un qui passe. (*ibid.*)
>
> Dans le plus petit village, tu auras **toujours** quelque chose à boire et à manger et surtout… des sourires. (*ibid.*)

[1] „These images of Africa in Western writing are made possible by the projection of a powerful myth of Africa as a homogenous, unitary state of primitivism. The characterization of a vast continent of diverse nations and peoples as if it were one village can be termed the ‚villagiziation of Africa'." (Oyewùmí 2003 : 39)

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

> C'est une **tradition** au Maroc. (*ibid.*)

> Le **traditionnel** couscous se mange **souvent** le vendredi. (CI3 : 108)

> on nous a accueillis selon la **tradition** marocaine, avec un thé à la menthe (CI3 : 121)

> les repas **traditionnels** qui se prennent **traditionnellement** [*sic*] sous les flamboyants à la plage le dimanche (NP3 :120)

Cette redondance sémantique enferme les Africains dans un cadre particulier : elle pose le cadre d'une tradition nébuleuse à la fois exotique, folklorique mais aussi archaïque, voire obscurantiste. Car de la tradition à la stagnation, il n'y a qu'un pas. Or dans le corpus, on constate que la tradition « africaine » est fréquemment opposée à la modernité, au progrès, forcément européen ou occidental :

> On y trouve beaucoup de **traditions** qui sont transmises d'une génération à l'autre. **Mais** on y voit aussi une société de contraste : dans les rues, on croise **des femmes voilées, mais aussi des couples modernes**. (CI3 : 121)

> Aujourd'hui **les habitants prennent peu à peu des habitudes occidentales** et ont peu d'enfants. Dans les montagnes et les régions situées loin des villes, **les familles continuent** à avoir beaucoup d'enfants. (CI3 : 108)

> **les mentalités évoluent** dans cette région du monde où le foulard fait partie de la **tradition** (NP3 Tr : 20)

Ces lignes d'opposition entre Afrique et Europe s'inscrivent dans la dichotomie nature-culture développée dans la première moitié du XIX^{e} siècle par les leçons de Hegel sur l'histoire universelle et qui, aujourd'hui encore, influence fortement l'image que l'Europe se fait d'elle-même et de l'Afrique. Selon cette doctrine, l'évolution de l'humanité se découperait en une succession d'étapes obligatoires que l'Afrique n'aurait que peu ou prou franchies ; située encore loin derrière sur le chemin du développement, elle tournerait donc toujours son regard vers l'Europe en tant que modèle de progrès à égaler. Citons à cet égard l'éloquent dialogue entre Lore, personnage fictif né à Bruxelles, et Merveille, sa grand-mère congolaise émigrée en Belgique durant la colonisation :

> Merveille : Bon, il faut savoir que quand j'étais jeune, beaucoup de Congolais n'aimaient pas la Belgique. **Ils pensaient que les Belges leur prenaient leur pays, leur culture**. Entre les Belges et les Africains, ce n'était pas toujours facile. Mes parents, par exemple, que tu n'as pas connus, eux, ils détestaient nos voisins belges. Mon père disait toujours qu'ils nous volaient tout.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

Lore : **Ça ne devait pas être facile d'être belge au Congo** !

Merveille : Les Belges qui venaient en Afrique ne voyaient pas ça comme ça ! Eux, ils trouvaient normal de vivre au Congo. Et ils vivaient très bien. **Pour eux, ils nous aidaient, ils nous montraient comment travailler**. Et comme on ne vivait pas vraiment ensemble, les Blancs et les Noirs, ils ne savaient pas que beaucoup d'Africains les détestaient.

Lore : Toi aussi tu les détestais, mamie ?

Merveille : Non. Pour nous, les jeunes, c'était différent. **La Belgique, c'était le pays de toutes les possibilités, on en rêvait ! Et avec l'arrivée des Belges, on voyait aussi des progrès dans notre pays**.

Lore : Quoi, par exemple ?

Merveille : Les Belges ont ouvert des écoles, des hôpitaux… Et comme tu sais, c'est avec une bourse belge que j'ai pu faire mes études ici, et devenir prof de français. Alors même si je comprends les Africains qui n'aimaient pas les Belges, pour moi, comme pour beaucoup d'autres jeunes Congolais qui rêvaient d'un autre avenir, **c'était une chance de devenir une colonie**. (CI2 Tr : 94)

Ce dialogue a le mérite de thématiser la période coloniale, généralement grande absente dans les manuels de français langue étrangère (Baider 2013). Par ailleurs, son orientation n'est pas sans rappeler la loi française de 2005, depuis retirée, qui demandait aux programmes et aux manuels scolaires de reconnaître le rôle positif de la domination coloniale française[2], ainsi que le non moins controversé discours de Dakar du président Sarkozy en 2007[3]. La vision résolument réductrice des rapports coloniaux présentée dans ce dialogue, où les 'progrès' hérités des colonisateurs belges occultent tous les crimes perpétrés, a soulevé des critiques parmi les utilisateurs du manuel concerné. Une interview (réalisée dans le cadre du projet doctoral dont est issu cette étude) de l'éditrice en charge de cette publication révèlera qu'une classe de lycée autrichienne a adressé une plainte à la maison d'édition pour réclamer le retrait du texte pro-colonial.

La persistance d'une vision de supériorité européenne se devine dans les présupposés et les implications, c'est-à-dire dans les contenus qui ne figurent pas dans le texte mais

[2]Loi n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés.

[3]À l'université Cheikh Anta Diop de Dakar, lors de son premier voyage sur le continent africain après son élection à la présidence de la république, Nicolas Sarkozy déclara que la tragédie de l'Afrique résidait dans le fait que « l'homme africain » n'était « pas assez entré dans l'histoire […] Jamais l'Africain ne va vers l'avenir. Jamais il ne lui vient à l'idée de sortir de la répétition pour s'inventer un destin. C'est le problème de l'Afrique ». Selon ce discours rédigé par son conseillé Henri Guaino, « la colonisation fut une grande faute qui fut payée par l'amertume et la souffrance de ceux qui avaient cru tout donner et qui ne comprenaient pas pourquoi on leur en voulait autant ».

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

sont nécessaires à sa compréhension. Des énoncés, présentés comme évidents, partent du principe que certaines choses sont acquises chez les lecteurs. Ainsi, dans l'exemple suivant, on présuppose la supériorité des *spécialistes* européens qui viennent éclairer de leurs connaissances les producteurs de café africains :

> Frédéric Ermacora, de la société Illy Café : Pour arriver à aider [les producteurs] à produire un café de meilleure qualité, il faut leur transmettre des connaissances, c'est-à-dire leur rendre visite avec des spécialistes sur les plants des cafés, les aider et les convaincre à produire, à investir sur la qualité et non seulement la quantité. Et grâce à ça ensuite les aider à avoir un produit meilleur. (CIM Tr : 2)

La modalité impersonnelle (*il faut*) indique le sens à prendre impérativement : on part de l'évidence que, pour évoluer (*avoir un produit meilleur*), le producteur africain doit apprendre de l'Européen savant et altruiste, qui veut *aider* (trois fois en deux phrases) *grâce à* sa force de persuasion salvatrice. On a affaire à la même logique paternaliste qui sous-tendait le dialogue précédemment cité sur la colonisation belge du Congo. Dans le corpus, elle s'exprime avec un style apodictique, où l'énonciateur affirme quelque chose comme vrai, sans nuance ni doute, ce qui confère aux propos une apparente validité universelle. Avec la même conviction, dans l'exemple suivant, sous forme de publicité pour un séjour bénévole au Maroc, on s'adresse directement aux lycéens autrichiens :

> Au Maroc, tu peux vivre la magie des Mille et une nuits dans l'un des pays les plus développés d'Afrique. Mais le niveau scolaire est bas, de sorte que tu peux apporter beaucoup en te rendant là-bas dans les écoles et les établissements d'enseignement. (CI3 : 115)

Pour trouver une cohérence à l'énoncé, c'est au lecteur (européen donc) de compléter le texte par son savoir du monde. Ce n'est certes pas dit explicitement, mais entre les lignes, on peut lire que le lycéen autrichien, quel qu'il soit, est forcément qualifié et légitime pour élever le niveau d'éducation au Maroc. La conjonction *de sorte que* implique que sa venue sera en toute logique appropriée. Ce que ces deux exemples ne disent pas non plus, mais reste présupposé, c'est en quoi consistera concrètement « l'aide » des spécialistes du café ni celle que les élèves autrichiens pourront apporter dans les écoles marocaines.

Un autre élément de langage réservé au discours sur l'Afrique, c'est le recours aux pourcentages qui auréolent les informations d'une autorité incontestable et d'une précision rassurante :

> L'analphabétisme, qui s'élève à 54,6 %, est un grand problème pour le gouvernement du pays. […] les jeunes sont particulièrement touchés avec un taux de chômage de 27 %. (BF4 : 56)

> Mais le chômage reste important au Maroc, surtout chez les jeunes, même diplômés (plus de 20%). (CI3 : 108)

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

> 40% de la population marocaine parlent berbère. (*ibid.* : 109)

Or, dans le corpus, pas un seul pourcentage relatif à l'Afrique n'est accompagné de sa source, si bien qu'on ignore d'où viennent ces informations et de quand elles datent. Les manuels se reposent sur des statistiques qui leur servent de caution pour appuyer un style prétendument neutre. Mais dans ces textes à visée informative, qui présentent par exemple des données économiques et géographiques, la neutralité disparait parfois soudainement quand le style évaluatif s'en mêle :

> Le climat est tropical. La côte ouest est beaucoup moins humide que la côte est. L'hiver, de mai à octobre, est sec et frais : **la bonne saison** !

Cet exemple est tiré d'une description de la géographie de l'île de la Réunion (certes rattachée à la France, mais géographiquement en Afrique). Par implication encore, on donne à voir au lecteur quelle est la bonne saison… pour aller passer ses vacances à la Réunion. Le point de vue devient celui de l'agence de voyages s'adressant au touriste. Même chose, au milieu d'informations factuelles sur le Maroc (son histoire, sa démographie, sa géographie), le ton scolaire, descriptif, change subitement pour piquer la curiosité du futur touriste que semble être l'élève autrichien et lui présenter une destination exotique :

> En dessert, **goûtez** les cornes de gazelle accompagnées d'un délicieux thé à la menthe.

Ce mélange des styles traduit un positionnement flou à l'égard des représentations que les manuels souhaitent transmettre. L'approximation est symptomatique du traitement réservé à l'Afrique où, comme dans ce dernier exemple, elle se manifeste dans l'accumulation d'informations énoncées pêle-mêle, produisant des rapprochements sémantiques étonnants :

> On trouve [à Mayotte] des **baobabs**, des **tortues de mer** et les **femmes** se font souvent des masques de beauté sur les visages [sic]. Les **spécialités de cuisine** traditionnelle sont à base de banane plantain. (NP3 : 121)

Végétation, animaux, femmes et spécialités culinaires (encore une fois : traditionnelles) sont associés à la même sensualité voluptueuse. Le seul point commun semble être l'exotisme de la nature mahoraise. De telles représentations participent d'un « regard préfabriqué » (Krämer & Schommer 2012) eurocentré sur l'Afrique, qui souligne de manière romancée la différence de certains groupes ethniques. Sous couvert d'attributs positifs, l'exotisme a souvent un effet positif ou idéalisant, mais « peut facilement se transformer en préjugés racistes » (Markom & Weinhäupl 2007), car il s'agit d'attributions homogénéisantes, souvent condescendantes, qui présentent des groupes entiers de manière simplifiée ou objectivée. Cette perspective est en outre renforcée par le fait que les textes authentiques ne proviennent jamais des régions ou pays africains

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

concernés. S'ils n'ont pas été rédigés spécialement par l'équipe éditoriale, les textes proviennent tous de sources françaises. Ainsi, les élèves obtiennent des informations sur la danse africaine à partir du site Web du géant français de l'agroalimentaire Danone :

> la danse africaine, c'est tendance ! […] La plante des pieds est bien en appui sur le sol, le corps comme en « osmose » avec la terre. Quant aux mouvements, ils reproduisent des gestes de la vie quotidienne (semer, faucher, piler, laver, bercer, charmer…) (BF3 : 64)

Rapprocher des cultures étrangères d'une culture dominante est une entreprise risquée, le rapport entre les cultures (étrangères et propres) étant toujours un rapport de force (Zarate 1995). Une vision hiérarchique résonne. Et dans ce contexte, on ne peut pas attendre des enseignants qu'ils réfléchissent constamment à la position de leurs sources lorsqu'ils utilisent un manuel pour en proposer une réflexion critique en classe (Fleig-Hamm 1998).

Quels correctifs apporter ?

L'analyse linguistique du discours des manuels de FLE autrichiens révèle qu'il y a certes une volonté de faire connaître l'Afrique francophone, mais sa représentation 'flirte' régulièrement avec les stéréotypes et préjugés dénigrants en les stabilisant plutôt qu'en les questionnant. Passé ce constat, et si l'on part de l'idée que le manuel peut être plus qu'un miroir mais un outil transformateur des mentalités, alors que faudrait-il prendre en compte lors de son élaboration pour produire un savoir véritablement neuf, dépeindre une réalité plus nuancée et permettre une rencontre de plain-pied avec l'Afrique francophone ? C'est la réflexion que j'aimerais lancer à travers cinq pistes didactico-éditoriales tendant vers ces objectifs.

Une première étape consisterait tout simplement à varier les sources. « Défranciser » les manuels avec des documents ne provenant pas uniquement de France pour décentrer le regard porté sur les cultures francophones. Cesser de présenter le français comme « la propriété jalouse des seuls Français » (Dumont 2002 : 119), mais plutôt comme appartenant à l'ensemble des francophones pour, au contraire, permettre aux élèves de découvrir la variété du français et les différentes cultures ayant cette langue en partage. Dans cette optique, les manuels pourraient fortement évoluer si les équipes éditoriales étaient multinationales, car cela aiderait à prendre en compte des représentations et perspectives plus diverses et complexes (Baider 2013) et ainsi éviter les narratifs ethnocentriques.

La deuxième piste plaide en faveur d'une plus grande place accordée à la culture dans l'apprentissage des langues. Reléguer la culture à de petits encarts dans la marge comme c'est le cas actuellement dans les manuels analysés aboutit à une réduction didactique telle qu'elle simplifie à l'extrême des réalités lointaines complexes dans le but de les rendre accessibles, mais diffuse et perpétue ainsi les stéréotypes. À l'inverse, placer la culture au centre de l'apprentissage est un moyen de travailler sur sa complexité tout en aiguisant la curiosité des élèves. Il s'agit de leur faire découvrir

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

du neuf et non de cultiver des présupposés ou de satisfaire des attentes. Des manuels français récents, comme *Défi* (Éditions Maison des Langues), s'inscrivent déjà dans cette démarche en proposant dès le niveau débutant des doubles pages attrayantes et riches de contenus pour entrer dans les unités par la culture.

Ce faisant, il s'agit d'incarner la culture plutôt que de la dépersonnaliser à travers des généralités. Pour éviter que la culture soit fossilisée (par exemple au moyen de statistiques) ou diffuse (à force d'essentialisations, de généralisations), elle doit être transmise de manière vivante, à l'instar de la langue-cible. Cette approche permet de réduire la dérive vers des attitudes, des coutumes ou des lieux communs supposés. Pour cela, on peut avoir recours à des témoignages qui transmettent des informations culturelles à travers un individu et non un groupe. Découvrir le parcours d'une personne à travers *sa* perspective personnelle assure d'une part l'authenticité et contribue d'autre part au changement de perspective en tant que composante clé de la compétence interculturelle (Roche 2019).

Il serait également temps de cesser d'utiliser les textes comme de simples prétextes débouchant principalement sur des exercices structuraux de grammaire, et diversifier leur exploitation en impliquant l'apprenant dans des réflexions sur l'autre et soi-même à partir des informations fournies. Soulever des questions sur les contenus pour faire réagir les apprenants constitue en ce sens une approche centrale certes déjà pratiquée dans les manuels autrichiens, mais de façon encore hésitante. La priorité réservée à l'apprentissage de la langue en vue de l'examen sommatif réduit le traitement didactique des textes étudiés à des questions lexicales qui négligent la prise de position des élèves. Au-delà de la compréhension de document globale et détaillée, il s'agit d'inviter les élèves à développer leur compétence critique, car ils ne doivent pas seulement identifier les informations, mais aussi les évaluer et les sélectionner en fonction de leur pertinence. Par des activités ciblées, le manuel est aussi là pour inciter l'élève à formuler des hypothèses sur le contenu et type de document proposé, interpréter des données, identifier des informations manquantes, évaluer et justifier leur degré de pertinence. Au-delà de l'acquisition langagière, le manuel scolaire a pour vocation d'encourager les élèves à développer leur compétence informationnelle, c'est-à-dire leur permettre d'interagir avec l'information pour mieux se l'approprier. Cette idée d'apprenant agissant, ou acteur, nous amène justement à la dernière piste.

Celle-ci nécessite un réel positionnement des concepteurs de manuels autrichiens quant à leur approche didactique des langues. Les manuels autrichiens analysés pratiquent l'approche dite communicative. Or celle-ci ne vise pas tant à préparer les élèves à rencontrer l'Afrique francophone sur un pied d'égalité qu'à utiliser la langue en situation de voyage touristique. Avec cette approche, on l'a vu, c'est surtout l'exotisme qui l'emporte et, par conséquent, on passe à côté du « rôle fondamental que la langue joue dans l'acquisition des compétences, attitudes et valeurs ainsi que dans la notion de réflexion critique » (Conseil de l'Europe 2021 : 6).

Pour préparer les élèves à devenir de véritables acteurs sociaux, le didacticien Christian Puren revendique une approche actionnelle de l'apprentissage des langues tournée vers la réalisation de tâches qui ne sont pas seulement langagières (*cf.* aussi le CECR) : il s'agit d'amener les élèves à accomplir déjà en classe des tâches qu'ils peuvent avoir

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

à réaliser dans la vraie vie. Le rôle du manuel consiste alors non pas tant à fournir des représentations que des *conceptions* culturelles en tant que moyens susceptibles d'aider les apprenants à réaliser leur projet pédagogique. Par exemple, avant de co-réaliser une revue de presse, le manuel actionnel *Version originale 4* (Éditions Maison des Langues) les amène à réfléchir *ensemble* et *en français* sur la question de l'indépendance de la presse, sur l'objectivité des faits ainsi que sur l'utilisation d'Internet en classe de langue. En leur fournissant des clés, des outils culturels pour réaliser des tâches concrètes, la perspective actionnelle se centre sur le groupe, et non plus sur l'individu seul, parce que son objectif principal est la formation d'acteurs sociaux qui produisent des réponses communes. C'est une approche certes moins contrôlable et standardisée que l'approche communicative, mais qui poursuit un objectif plus durable en ce sens qu'il vise à apprendre à co-construire, sur un pied d'égalité et dans des sociétés culturellement diverses.

Bibliographie

Manuels analysés :

Gauvillé, Marie ; Kammerhofer, Annemarie ; Putnai, Marceline ; Rösner, Jutta, *Cours intensif Autriche*, Tomes 1 à 3, Österreichischer Bundesverlag, Autriche.

Kammerhofer, Annemarie, *Cours intensif Autriche. Schriftliche Reifeprüfung*, Österreichischer Bundesverlag, Autriche, 2020.

Luner, Christine ; Truxa-Pirierros, Eleonore ; Wladika, Elisabeth, *Bien fait ! Modulaire*, Tomes 1 à 4. Hölder-Pichler-Tempsky Autriche, 2017.

Runge, Annette ; Rousseau, Pascale, *Nouvelles Perspectives Autriche*, édition adaptée pour l'Autriche par Bauer, Karin et *al.*, Tomes 1 à 4. Veritas, Autriche, [2017, 2018, 2019] 2020.

Littérature secondaire :

Baider, Fabienne (2013), « Imbrication ethnique, rapport social de sexe et rapport social de classe dans les manuels de FLE : un discours encore stéréotypé », *Études en Didactique des Langues,* Transversalités / Crossovers, vol. 21, p. 11-36. https://ut3-toulouseinp. hal.science/hal-04045850

Baider, Fabienne ; Papaioannou, Aphrodite (2014), « 'Abdel prépare une quiche lorraine.' Les avatars des rapports sociaux d'ethnie, de sexe et de classe en didactique de FLS », *Cahiers de linguistique,* n° 40, p. 137-153.

Bendel Larcher, Sylvia, *Linguistische Diskursanalyse. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Narr, Allemagne, 2015.

Chnane-Davin, Fatima ; Cuq, Jean-Pierre, *Enseigner La Francophonie : Principes et usages*, Hachette Français Langue étrangère, Paris, 2021.

Conseil de l'Europe (dir.), *Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie. Compétences pour une culture de la démocratie et importance de la langue*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2021.

Dumont, Pierre (2002), « Les manuels de FLS et la francophonie », *Études de linguistique appliquée*, vol. n° 125, Klincksieck p. 111-121, DOI 10.3917/ela.125.0111

Fleig-Hamm, Christiane (1998), « La francophonie dans les manuels de français langue seconde : apports et limites », *Canadian Modern Language Review* 54/4. University of Toronto Press, p. 461-475.

Krämer, Anna ; Schommer, David (2012) : „Mein Bild von ‚Afrika'. Zur Kolonialität touristischer Fotografie"*in* Asßner, Manuel (dir.) : *AfrikaBilder im Wandel ? Quellen, Kontinuitäten, Wirkungen und Brüche.* Peter Lang, Allemagne, p. 103-114.

Markom, Christa ; Weinhäupl, Heidi, *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*, Braumüller, Autriche, 2007.

Organisation internationale de la Francophonie, *La langue française dans le monde. Synthèse 2022*, Gallimard, Paris, 2022.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

Oyewùmí, Oyèrónké (2003), « The White Woman's Burden : African Women in Western Feminist Discourse » *in* : *Ibid.* (dir.), *African Women and Feminism : Reflecting on the Politics of Sisterhood.* Africa World Press, États-Unis, p. 25-43.

Puren, Christian (2014), « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique », *Intercâmbio*, vol. 7. p. 21-38. https://ler.letras.up. pt/uploads/ficheiros/13060.pdf

Roche, Jörg (2019), « Von der Differenz zur Transdifferenz. Was Deutschunterricht und Fremdsprachenunterricht voneinander lernen können », *Deutschunterricht*, vol. 71, p. 6-16.

Spitzmüller, Jürgen ; Warnke, Ingo H., *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse.* De Gruyter, Berlin, 2011.

Zarate, Geneviève (1995), « Cultural awareness and the classification of documents for the description of foreign culture », *Language Learning Journal*, 11 :1, p. 24-25. https://doi.org/10.1080/09571739585200081

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236