



Manuels de français langue seconde au primaire en Afrique de l'Ouest: quelle image de la langue et de l'apprentissage ? Appui ou contrainte pour l'intervention éducative¹ ?

Colette Noyau

Université de Paris-X-Nanterre

Deux séries de manuels de français pour les élèves du primaire ont cours dans les écoles au Togo, l'une à laquelle ont été exposés les élèves de l'étude acquisitionnelle transversale du projet AUF / CAMPUS / Cognitique sur « Appropriation du français langue de scolarisation et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique » (2001-2005), l'autre introduite vers la fin de notre enquête sur le terrain (sur ce projet, voir Noyau, 2001 ; Noyau & Quashie, 2003). Dans la situation

1. Ce travail a été mené à partir du projet « Appropriation du français et acquisition de connaissances via le français langue seconde en situation diglossique », soutenu par l'Agence Universitaire de la Francophonie (ARP, réseau Sociolinguistique et dynamique des langues), le programme CAMPUS/CORUS du Ministère français des Affaires étrangères, et le programme « École et Sciences Cognitives » du Ministère français de la Recherche, Université de Paris-X-Nanterre et Université de Lomé (Togo).

sociolinguistique du sud Togo, le français est LA langue de l'école, mais les enfants y sont rarement exposés au dehors, ils découvrent le plus souvent cette langue en entrant à l'école.

Des observations ont été faites sur les contenus linguistiques de ces manuels en regard de l'évolution de l'acquisition de la langue par les élèves de plusieurs points de vue, en particulier :

- a) quel entraînement à la compétence narrative – compétence textuelle fondamentale pour l'enfant et pour tout locuteur (Noyau, 2002b) – peut s'effectuer à travers les textes qu'on y trouve? quelle exploitation de ces matériaux est faite par les maîtres en charge de conduire les enfants vers cette compétence?
- b) la maîtrise du lexique verbal tarde sur celle du lexique nominal, tant dans l'acquisition primaire du langage que dans celle de langues secondes (Bassano, 1998 ; Noyau, 2003); nous avons mené plusieurs études sur le développement du lexique verbal en L2 (Kihlstedt, 2005 ; Noyau, 2005a);
- c) qu'en est-il du matériel lexical verbal dans les manuels des premières années; dans quelle mesure contribue-t-il à la structuration progressive du lexique verbal chez les élèves?

Nous adoptons ici une perspective acquisitionnelle plus globale, en interrogeant, d'une part, les relations entre les processus d'acquisition de la L2 mis en lumière dans nos travaux et les manuels de français au primaire au Togo, d'autre part, les relations des maîtres en tant qu'organiseurs de l'acquisition de la langue à ces manuels.²

1. Paramètres sociolinguistiques de l'appropriation du français en Afrique de l'ouest

Dans les pays de la francophonie ouest-africaine comme le Togo, le Bénin ou le Burkina-Faso, c'est l'école qui provoque le plus souvent la rencontre initiale des enfants avec le français, utilisé dès le départ comme unique véhicule d'enseignement et de vie scolaire, alors que la vie sociale et familiale, même en ville, se déroule pour l'essentiel en langues autochtones. Les systèmes éducatifs de certains de ces pays connaissent des évolutions récentes vers la reconnaissance du plurilinguisme à l'école, sous diverses modalités expérimentales, comme l'initiation à l'écrit via la L1 avant

2. Signalons que plusieurs études antérieures ont traité de la question des manuels de français langue seconde en Afrique sous des éclairages différents: le facteur culturel (Niang, 1995), les options didactiques et la méthodologie d'enseignement (Verdelhan 1993, 2002), l'évolution des conceptions sur les manuels (Spaeth 2005),

d'accéder à l'écrit du français, ou un enseignement bilingue pour le démarrage de la scolarisation, mais au Togo, qui a constitué notre principal lieu d'enquête, enseignants et parents restent très attachés au français exclusif comme médium d'enseignement même au préscolaire (Noyau, 2006a, sous presse). On laissera donc de côté ces cas de figure, encouragés par les États-Généraux de l'enseignement du français et en français en Afrique subsaharienne de Libreville (2003), situations sur lesquelles on trouvera des éclairages dans les Actes du colloque international « Appropriation du français langue de scolarisation et construction de connaissances en situation diglossique » de Paris-X-Nanterre (février 2005 ; Noyau (Ed.) 2006a sous presse).

La situation de l'école primaire dans les pays subsahariens, surtout francophones, est critique pour des raisons politico-économiques de fond, et il faudrait une action volontariste puissante pour arriver à approcher en 2015 l'objectif de l'Éducation pour tous (EPT) de l'UNESCO. Et pourtant, dans ces situations scolaires difficiles, c'est l'école qui perpétue et diffuse la francophonie.

Des études récentes sur le rendement des systèmes scolaires africains (Bauchet et Germain, 2003) ont montré statistiquement que, parmi les facteurs susceptibles d'avoir une influence positive sur la qualité des apprentissages, la disponibilité de manuels pour chaque élève est l'un des plus puissants (avec celle de petits équipements scolaires tels que le globe, la carte murale, etc.), dépassant de beaucoup, étonnamment peut-être, l'influence de paramètres tels que la taille du groupe-classe, ou le niveau de formation des maîtres³.

Dans des sociétés où l'écrit est peu présent en zone rurale, et beaucoup moins présent et central dans la vie quotidienne, même en ville, que dans les pays développés (Noyau, 2002a), et où les bibliothèques sont rares, le fait pour les élèves d'avoir un manuel à leur disposition garantit une fréquentation régulière de l'écrit, condition *sine qua non* du devenir lecteur. Dans un pays comme le Togo, les manuels font l'objet d'une jouissance esthétique et sont considérés comme un cadeau de choix dans les familles. Les manuels de français sont les plus présents (ou les moins absents) dans les écoles, mais ceux d'autres matières, lorsqu'ils existent, sont des raretés, même pour les maîtres : manuels de mathématiques, de sciences d'observation, d'éducation civique, de langue nationale comme « matière »...

3. Il est nécessaire cependant d'interpréter correctement de tels résultats statistiques : le niveau de formation peut apparaître comme peu influent, lorsqu'on assiste à un nivellement par le bas, conséquence de l'absence de formation pédagogique, les maîtres formés sur le tas devenus directeurs « formant » les suivants. Pour des vues plus approfondies sur la place des manuels dans l'économie générale de l'éducation en Afrique, voir Fandio (2003), et Bauchet & Germain (Ed.) 2003, et, particulièrement dans ce volume, les études de Asselain, Balmès, Mingat, Morrisson, Ngoupandé, Seddoh.

Nous allons traiter des manuels de français au primaire en Afrique francophone en nous fondant sur l'exemple du Togo, qui permet des comparaisons avec d'autres éléments d'enquête menée dans ce pays sur les apprentissages et les comportements et représentations des maîtres et des parents. Une évolution récente y a eu lieu avec le remplacement d'une série de manuels en vigueur depuis les années 80 par une nouvelle série, introduite à partir de 2002 (généralisée dans les écoles à partir de 2004). Les manuels nationaux de divers pays d'Afrique francophone sont des adaptations contextuelles élaborées avec des équipes d'enseignants de chaque pays d'une série de manuels commune produite par un éditeur français, qui édite les séries nationales avec l'appui de la Coopération française. On peut donc considérer que le cas du Togo éclaire, en fait, les options pédagogiques adoptées par les systèmes scolaires d'un ensemble plus large de pays sub-sahariens officiellement francophones. Les manuels sont imparfaits par nécessité, dans la tension entre leurs fonctions d'aide à l'apprenant et de soutien à l'enseignant (Vargas, 2006), aussi s'agit-il non d'en effectuer une évaluation, mais d'éclairer les rapports avec les outils qu'ont maîtres et élèves dans ce contexte éducatif de français langue seconde.

2. Les manuels comme source d'exposition à la langue seconde

Dans des situations où le livre est rare, où les maîtres sont insuffisamment formés ou recrutés sur le tas, un manuel est un outil structurant. D'ailleurs, le manuel scolaire est considéré comme l'idéal type d'un « livre » par la plupart des maîtres et des parents dans ce contexte. Quand on interroge les maîtres sur leurs lectures personnelles, le manuel revient souvent, plutôt que « du roman », expression qui désigne de façon un peu péjorative la littérature de fiction (Noyau, 2002a). Il importe donc de voir ce qu'il apporte. Nous analysons les contenus des manuels de langue française au primaire sous deux éclairages privilégiés : a) l'exposition aux textes et aux genres textuels ; b) l'exposition au lexique verbal, avant de mettre en lumière les représentations que se font maîtres et élèves de la langue et de son apprentissage sur cette base, et de proposer quelques ouvertures pour une rénovation des pratiques pédagogiques liées aux manuels.

2.1. Exposition aux textes et aux genres textuels

Nous allons présenter des éléments de ces manuels pertinents pour notre réflexion (voir en fin d'article l'inventaire des ouvrages examinés) en précisant si nécessaire, d'après le numéro des pages des phénomènes commentés, la période de l'année scolaire où ils interviennent.

La série de six manuels de « langage » en vigueur jusqu'en 2004 « Mon [Nième] livre de lecture » pour les six années du primaire aborde en effet l'apprentissage de la langue par et pour la lecture. Le manuel du CP1 (première année de scolarisation) [MPLL] est clairement fondé sur l'objectif lecture. Il met l'accent sur la méthode syllabique « avant d'arriver à la lecture de phrases et de textes » (p. 3). Sa progression globale est fondée sur la progression des relations sons-lettres, et les lettres muettes sont systématiquement écrites en caractères plus maigres pour faciliter le déchiffrage. La dimension textuelle est profondément marquée par cette priorité octroyée au code de l'écrit. Les élèves sont amenés à lire et copier avant de comprendre et de pouvoir utiliser à l'oral les matériaux langagiers.

La première suite de phrases cohérente pouvant être considérée comme un texte se situe p. 25 (environ au début du second trimestre) :

ali, as-tu lu ?
non, ali n'a pas lu
il est puni

Le plus souvent, cette cohérence est obtenue par l'insertion d'un dialogue dans une situation minimale :

afi pile du fonio.
le petit fofana est dans le filao.
il appelle afi :
— afi, as-tu fini ?
— non, fofana.

Le tout premier récit figure p. 43 (vers la fin du 2^e trimestre) :

la petite souris
abalo est assis sous un baobab.
il a vu une souris. il appelle afi :
— afi, une petite souris sur le mur !
— voici une samara, abalo. tape-la vite.
abalo rate la souris. afi rit.

Les textes les plus longs, en fin d'année (8-9 lignes), sont de petites séquences descriptives d'activités habituelles ou de scènes de rue ou village, avec prédominance du présent d'habitude.

Le manuel de la 2^e année (CP2) [MDLL] procède à la révision des principes graphiques, par des leçons où les phrases numérotées à lire sont à nouveau isolées et ne font pas texte. À partir de la p. 19, les textes (présentés en sections numérotées) ont un titre en gras, et on trouve un premier récit p. 23, une description d'actions habituelles p. 27.

Les deux compagnons

1. Pana et Gasso sont deux compagnons. En classe, ils sont assis sur le même banc. Pendant la récréation, ils mangent et jouent ensemble.
2. À midi comme le soir, ils rentrent ensemble à la maison. Après le repas, ils se mettent à table pour apprendre à lire, à écrire ou à compter.
3. Le samedi, ils vont au marigot pour laver leur pagne et leur costume kaki.
4. Chaque dimanche, ils vont à la chasse, à la pêche ou à la recherche des champignons.

Le genre descriptif est clairement privilégié, pour un faisceau de raisons : notamment la description est censée apporter, en plus de sa vertu d'entraînement à la langue, des connaissances encyclopédiques. La description prend alors une fonction expositive et se trouve exploitée pour la présentation de vocabulaire thématique. Mais l'énonciation oscille entre spécifique et générique sans différenciation ni indice de ce flottement. On a souvent affaire à des descriptions déguisées en dialogue ou encadrées par un échange dialogué, comme p. 43, où règne un grand flou énonciatif : qui profère une telle suite d'énoncés, à qui, où, quand, et pour quoi faire ?

Un grand magasin

1. Douti, où as-tu acheté ta jolie paire de souliers ? demande Bata.
– Dans un magasin de la ville. Il n'est pas comme la boutique du village. Il est plus grand et très beau. Le sol est couvert de tapis. ...
<suivent 10 lignes de description visuelle des éléments d'un magasin typique>.
2. Moi aussi, dit Baba (sic), je me rendrai à la ville pendant les congés pour voir cette boutique. J'achèterai des habits et des chaussures pour la fête.

Dans la seconde moitié du volume, quelques textes plus longs sont répartis sur **deux** pages avec leur appareil pédagogique, le genre narratif se faisant progressivement une place : récits de la vie quotidienne, les premiers contes. Parmi les contes rassemblés en fin de volume, l'un appartient au genre didactique traditionnel de la culture éwé «alobalo» (cf. Noyau & Gbeto 2004), se terminant par une énigme (p. 83).

À partir de la 3^e année [MTLL], méthodologie et présentation des leçons changent : l'enfant est considéré lecteur, on lui propose des textes plus longs, avec un appareil métatextuel : **Je découvre** (explications de vocabulaire) ; **Je réfléchis et je comprends** (questions de compréhension et activités illustratives du thème). La famille et le voisinage ne sont plus les seuls thèmes (avec l'école), mais apparaissent le village comme communauté, les commerçants, une usine, le football, la vie moderne face à la tradition.

Passons sur les années suivantes (CE2, CM1), pour caractériser le manuel du palier final du primaire [MSLL], menant à l'examen national du CEPD, qui vaut dans la pratique autorisation de passer au collège. La préparation aux épreuves écrites du CEPD marque fortement ce manuel. Les textes sont désormais des extraits d'œuvres littéraires, rarement des textes fabriqués, avec un appareil métatextuel axé vers les questions d'examen : sens des mots et des expressions : paraphrases d'expressions du texte ; compréhension du texte : divers types de questions, à réponse brève (par ex. vrai/faux) ou éléments à identifier dans le texte (énumère, retrouve, relève, dis pourquoi), ainsi qu'un encadré « Informations » (encyclopédiques ponctuelles). Chaque unité est disposée sur **deux** pages, le texte étant parfois réparti sur deux unités. C'est là l'expérience de la communication écrite qui est offerte aux élèves, dont seuls quelques-uns ont accès à d'autres livres. Comme on pouvait s'y attendre, les productions écrites demandées aux élèves de différents paliers dans notre projet AUF/CAMPUS sont fortement marquées par la volonté d'imiter au plus près ces textes.

Depuis 2002, cette série a été progressivement remplacée par une nouvelle collection de manuels, « Le Flamboyant », conçue à partir d'une approche plus dynamique : l'expression orale appuyée sur des images précède le passage à l'écrit, et la progression se fait davantage par objectifs communicatifs. L'évolution méthodologique est notable, quoique ménageant les pratiques du « programme » et des évaluations sommatives. Les maîtres, qui n'ont pas été formés à ces nouvelles pratiques, ont résisté à l'adoption de ces manuels, les considérant trop difficiles pour leurs enfants, comme nous allons le voir.

Les huit premières semaines sont consacrées à des leçons d'oral à partir de supports images, fondées sur des objectifs en termes d'actes de parole, avec une image 1, riche situationnellement, constituant un support d'activités diverses, et les images 2 et 3 illustrant un acte de parole et son réemploi en situation.

À partir de la 9^e semaine, intervient l'écriture, avec un point de départ global (les personnages, les objets), mais chaque leçon est axée sur une correspondance son-lettres. Désormais, une unité-semaine est sur quatre pages. (nous les appellerons les pp. a à d) P. a : trois images comme précédemment ; p. b : le graphème-vedette dans une phrase-clé illustrée, puis dans des mots à leur tour décomposés en syllabes ; p. c : le son-vedette dans divers mots, lecture de phrases, comptine ; p. d : activités : recherche les dessins où tu entends X ; montre A, a, .. parmi des lettres, copie les mots avec X, lis et copie la ligne... Cependant, on retrouve le flou énonciatif des phrases de lecture relevées *supra* : on ne sait qui les aurait énoncées, pour qui, quand et où ? (*cf.* Verdelhan 1993).

Prenons comme unité-type « C'est la fête » (semaine 20), p. 65-68. Les phrases à lire à la page c « je sais lire » sont parfois des quasi-textes, parfois des amas (au sens d'Applebee 1978, cité par Fayol 1989 : 79-81). Les amas ne sont pas distingués typographiquement des quasi-textes :

la dame vide la marmite dans la mare.
fifine dort devant la porte.
doudou est monté dans l'arbre.

C'est la comptine de la page c qui a le caractère textuel le plus clair, mais les référents culturels des comptines françaises proposées sont souvent difficiles à cerner :

il est midi
qui l'a dit ?
la souris
où est-elle ?
dans la chapelle.
que fait-elle ?
de la dentelle.
pour qui ?
pour les dames de paris
qui portent des chapeaux gris.

Le seul récit événementiel arrive en fin de manuel (p. 127, sans titre, sur un incendie).

Le manuel de 2^e année [LLCP2] voit apparaître des mini-textes munis d'un titre et numérotés en paragraphes, et un encadré-comptine pour la fonction poétique, puis dans la seconde moitié, des leçons à texte long, avec un appareil métatextuel : encadré en haut pour mots difficiles à lire, questionnaire Vrai/Faux en bas. Y apparaissent les tout premiers textes littéraires : Le petit prince et le serpent (Saint-Exupéry), puis un poème de Prévert, mais la plupart des textes sont fabriqués.

À partir de la 3^e année [LUFCE1], la nouvelle composition des unités didactiques met l'accent sur le métalinguistique explicite, des encadrés documentaires (le genre expositif se trouve ainsi clairement distingué dans sa fonction des textes principaux de genre narratif ou descriptif) et la sensibilisation au texte et aux genres, avec entraînement progressif à la rédaction.

Enfin, le manuel de la 6^e et dernière année du primaire [LUFCE2] rassemble en 25 unités didactiques 49 textes d'auteurs (extraits de romans, nouvelles, contes, quelques poèmes) et de presse, qui se répartissent entre les genres de la façon suivante (du plus fréquent au plus rare) : narration > description > dialogue > exposé. À côté

du texte principal, parfois assez long pour être distribué sur deux unités, une séquence «Je sais faire» propose un entraînement méthodique à la rédaction, généralement appuyé sur un texte bref.

La dimension textuelle est ainsi prise en compte de façon cohérente et explicite dans cet ensemble pédagogique, tant par l'exposition à des textes relevant clairement d'un genre déterminé que par l'entraînement à utiliser des ressources linguistiques définies pour produire des textes relevant d'un genre. On peut donc s'interroger sur le jugement sévère qui a été émis par les maîtres même expérimentés sur le choix de ces textes, comparativement à l'ensemble précédemment en usage «Mon Nième livre de lecture⁴» :

Les nouveaux manuels ont été introduits dans les établissements sans le matériel pédagogique d'accompagnement (panneaux d'images, etc.) supposé disponible dans le livre du maître, et sans former les maîtres à leur utilisation. Les leçons d'oral des premiers mois devraient s'appuyer sur beaucoup plus d'images. On craint que le passage à l'écrit tardif (après 3 mois) ne se fasse pas bien, qu'après ce trimestre d'oral pur (à quoi les maîtres ne sont pas préparés), on passe à l'écrit par une méthode globale induisant de la mémorisation d'énoncés sans entraînement au déchiffrement. Le choix des textes est critiqué, malgré l'ensemble des activités de vocabulaire, de grammaire, de rédaction, etc. qui les accompagne, comme ne favorisant pas «le goût de la lecture de beaux textes», non pas qu'ils soient trop brefs, mais dans les dernières années ils ne font pas «voyager» les enfants (découvrir l'inconnu, recours au mystérieux), ils sont «trop laconiques», et manquent de lien à la vie quotidienne (car «c'est ce qu'on aime ici»), ils sont trop littéraires, on ne trouve qu'un seul texte par thème, interdisant de «choisir le texte le plus accessible» en fonction du niveau de sa classe, et abordant le thème sous un seul aspect (par ex. le thème des voyages est représenté par un seul extrait de «L'enfant noir», où l'enfant fait ses adieux à sa famille pour partir à la ville, mais où on ne traite pas des moyens de locomotion), le texte est donc imposé puisque les enfants n'ont pas d'autres livres entre les mains [...]

En somme, ces textes sont critiqués pour une série de raisons opposées les unes aux autres, reflétant essentiellement le malaise des enseignants à se voir contraints de changer leurs habitudes pédagogiques sans y être accompagnés. En examinant la série de manuels antérieure, base de comparaison implicite, de ce même point de vue des textes proposés, force est de constater qu'on n'y trouve pas toutes les vertus regrettées dans ces propos.

4. La synthèse qui suit est fondée sur un entretien collectif long avec huit instituteurs de Lomé mené en août 2002: Noyau, 12-13, p. 8-14, dont nous reprendrons la teneur beaucoup plus que la lettre pour des raisons d'espace.

Inversement, la série historique de manuels de français *Mamadou et Bineta* (Paris, Librairie Istra, 1950-1952, 4 volumes), dont nous examinons le 1^{er} et le 4^e volume, se voit perpétuellement rééditée et constitue le bestseller incontesté de l'édition dans les pays africains francophones – nostalgie de l'école à la française qui marchait bien et créait des cadres...

Le premier volume [MBS] porte bien son nom de syllabaire, mais le caractère textuel des suites de phrases apparaît tôt: on utilise les ponctuations : , . ! ; dès la 11^e leçon.

Ex. p. 25 :

loli a un âne, un petit âne.
data tape l'âne,
l'âne de loli.
le papa de loli dit :
«oh! oh! data; oh! oh! data»
et le papa tape data.
data est puni.

Ce volume se termine par quelques textes de « lecture courante » dont deux contes. Les volumes suivants font partie de la mémoire textuelle et littéraire de la plupart des Africains francophones lettrés (*cf.* Fandio 2003).

Dans le quatrième et dernier volume [MBLF] , qui ne comporte plus d'illustrations, on a des unités didactiques touffues de 10-12 pages, composées de deux ou trois textes d'auteur avec notes d'« explication des mots », suivis de trois textes plus brefs d'orthographe (pour la dictée) suivis d'une section « Explication des mots des dictées », puis d'une autre de vocabulaire: observation (thème sur lequel susciter des mots), vocabulaire usuel (énorme, près d'une page remplie par des regroupements encyclopédiques: surtout adjectifs et adverbes, noms, quelques verbes associés, et des proverbes), suivi d'exercices de réemploi des mots dans des phrases; vocabulaire théorique (préfixes et composés), avec exercices; composition française en trois volets: la phrase (types de phrases à placer dans un texte pour une fonction donnée, exercices d'application), le paragraphe (modèle de paragraphe pour décrire X à transposer pour une autre situation), la rédaction (suggestions de rédactions et conseils); la grammaire (deux thèmes grammaticaux avec leurs exercices respectifs et la conjugaison).

La dimension textuelle est clairement prise en compte, à côté du travail systématique sur diverses composantes de la langue. Mais l'objectif visé est bien plus ambitieux en termes de maîtrise de la langue normée et de capacité de lecture individuelle que la fin de CM2 de l'école de base de nos jours.

2.2. Exposition au lexique de la langue : le lexique verbal

Nous avons montré ailleurs (Kihlstedt 2005 ; Noyau, 2005a, qui offrent deux études coordonnées sur deux sous-corpus différents de récits oraux d'élèves, du primaire à la classe de 3^e) comment l'acquisition du lexique verbal dans les premières années suit des principes acquisitionnels autonomes tandis que l'enseignement du vocabulaire oublie les verbes et se concentre sur le vocabulaire nominal. Parallèlement, le sort des verbes en tant que matériel lexical dans les manuels de langage suscite une grande perplexité, faisant fi de tous les critères de sélection imaginables. Dans MPLL, les premiers verbes que rencontre l'enfant nouvellement scolarisé sont peu à appartenir aux verbes de base du français (avoir, être, aller, donner...), mais sont plus souvent des verbes rares, ou des formes peu fréquentes ou complexes mais syllabiquement vues comme simples (as-tu lu ; a-t-elle ; est revenu ; a vu ; est allé ; a mis). Répartition et ordre d'apparition dépendent strictement de la progression syllabique de lecture, sans aucun regroupement sémantique. Des verbes de base arrivent tard dans l'année : faire (p. 63), prendre (p. 77), mettre (p. 69 : se – en rang ; p. 75 : a mis (vêtement)), venir (p. 75 sous la forme «voici venus»), de même que les auxiliaires de prédication «il y a» (p. 53), «c'est» (p. 57). Inversement, des verbes spécifiques arrivent tôt : lutter p. 25, pédaler p. 37, bêler p. 39, rater p. 43, tâter p. 45 alors que des verbes fréquents sont introduits dans des acceptions restreintes : porter (bijoux) p. 49, (sur la tête) p. 51 ; faire (il – bon) p. 63, approcher (midi) p. 71. Cette focalisation sur la progression orthographique dans un manuel servant aussi à l'acquisition de la langue permet d'expliquer la durée de la phase à énoncés averbaux dans les lectures des enfants (*cf.* Bedou-Jondoh & Noyau 2003).

Dès le 2^e volume [MDLL], au CP2, les matériaux de lecture comprennent un grand nombre de lexèmes verbaux, dont des introducteurs diversifiés très littéraires de discours rapporté (répliquer, reprendre, constater), ou certains verbes très spécifiques (cimenter, ensemer) ou très soutenus (exécuter [mouvements], s'animer [endroit], reprendre [activité], déloger). Il s'agit bien de français langue seconde de scolarisation, non de français langue étrangère, et c'est clairement l'écrit formel qui est visé.

Comme les sélections de lexique verbal de ces manuels de français ne tiennent compte d'aucun critère concevable de priorité lexicale (fréquence, utilité, disponibilité, statut «de base»...), l'acquisition du lexique verbal en est réduite à s'effectuer de façon incidente, selon des processus psycholinguistiques inaperçus des maîtres, tandis qu'on s'empresse de faire apprendre le lexique nominal.

De façon heureusement contrastée, le nouveau manuel du Flamboyant de CP1 [LLCP1] entraîne à l'oral à partir de situations dynamiques et d'actes de langage et, conséquemment, présente des verbes d'action, d'action communicative, et d'actions ou activités d'apprentissage scolaire: copier, fabriquer, séparer, reconnaître, ajouter, (faire) correspondre, entourer, compléter, relier, contenir, cacher, placer, classer, retrouver, utiliser, se rappeler, remettre (dans l'ordre), choisir, ajouter.

Les manuels historiques, quant à eux, vont d'une progression syllabique et aucunement sémantique dans le premier volume [M+BS] (syllabaire), à la présentation d'un vocabulaire thématique très exhaustif et très différencié, par exemple de nombreux verbes spécifiques, dédiés à un type d'acteur (cris des animaux, actions des divers artisans, manifestations de l'eau courante) ou à une situation, ou prédicats phraséologiques: présenter des vœux, se mettre à l'affût) dans le dernier volume [M+BLF].

Dans le domaine du lexique verbal aussi, centre de la construction d'énoncés, le manuel pourrait avoir un effet structurant sur l'acquisition, si des principes de progression didactique cohérents étaient appliqués quant à l'apparition et au regroupement des items.

3. Représentations des manuels et utilisation des manuels chez les maîtres

Les manuels constituent pour les maîtres les seuls référents de leur action pédagogique, en l'absence de programmes accessibles et d'assistance pédagogique. Ils tiennent souvent lieu de programme et d'instructions officielles (objectifs et moyens). Cependant, ils ne sont pas disponibles pour tous les enfants, ni parfois pour tous les maîtres (qui ont de plus rarement accès aux livrets pédagogiques d'accompagnement).

Or, comme nous l'avons vu, les études statistiques récentes sur les paramètres de rendement de l'éducation scolaire dans les pays d'Afrique francophone et anglophone (Banque Mondiale, UNESCO, *cf.* Bauchet & Germain, 2003) mettent en évidence que la disponibilité de manuels est un facteur prédominant de la qualité de l'enseignement, contrairement à la taille de la classe ou à l'expérience du maître.

Les maîtres, eux, relèvent avec vigueur qu'un nouveau manuel ne suffit pas à introduire une pédagogie nouvelle, et que l'oubli de leur formation à de nouvelles pratiques est dommageable. L'un dit:

Et puis la formation des enseignants n'a pas été bien faite. Parce qu'il y a des enseignants qui ne maîtrisent même pas la méthodologie alors, je sais pas comment ils peuvent l'enseigner à l'enfant, alors que eux-mêmes, ils ne maîtrisent pas. Ils n'ont pas été bien formés et on nous envoie sur le terrain comme ça, sans le matériel. Surtout avec ça, il

faut des panneaux, mais on nous dit de commencer sans les panneaux, on ne sait pas ce qu'on doit faire. C'est un peu déplorable, mais c'est ça que nous vivons. (enregistrement Noyau 12-13, p. 8).

Un autre collègue réplique :

Être éducateur, c'est une mission. Quand on veut introduire une nouvelle notion dans un pays, je pense que la première chose à faire c'est la formation. Il faudrait que nos collègues soient bien formés, qu'ils maîtrisent bien la chose, avant d'amener ça devant les enfants. (*ibid.* p. 9)

D'un point de vue plus technique, on constate que les enseignants sont peu enclins à percevoir les structurations autres que linéaires de la matière. Ils entrent aisément dans la logique des inventaires de syllabes à maîtriser successivement dans les séquences de Syllabation au CP1, des inventaires de thèmes à parcourir pour le lexique, des conjugaisons déployées du 1^{er} au 3^e groupe, etc. Mais ils ne sont pas préparés à accueillir une progression spiralaire des actes de parole (reprise d'un même acte avec complexification de son expression linguistique) comme le propose la collection du Flamboyant.

3.1. Utilisations directes et dérivées : le manuel comme outil du maître

Le manuel peut faire l'objet d'une utilisation directe (la leçon est alors menée en se fondant sur les indications et supports du livre), ou d'utilisations dérivées. Dans ce dernier cas, on a des activités indépendantes de la méthodologie du manuel, mais fondées sur un support qui lui est emprunté. Nos observations sur le terrain montrent un ferme appui sur le manuel de l'élève pour le déroulement des leçons.

Examinons une instance d'utilisation dérivée, observée dans un cours de CM1 de zone rurale (enregistrement Cordier 8). Le maître (expérimenté, également directeur de l'école donc formateur des maîtres qu'il encadre), qui reçoit une jeune institutrice stagiaire de France pour quelques journées dans l'école, organise une séquence d'expression orale autour d'un conte : L'hyène et le renard. Nous avons découvert ultérieurement que ce conte était tiré du manuel de CE1 [MTLL, p. 108, 19 lignes, adaptation d'un conte togolais]. Il a dessiné au tableau l'illustration représentant l'hyène, et lit une première fois le conte inscrit sur une feuille, puis le redit en le formulant de façon plus orale et plus didactisée, avec des reformulations et des questions-réponses internes. Il demande ensuite à des élèves volontaires de « redire le conte » entièrement, ce que parviennent à faire trois des six élèves qui tentent la chose ; puis il s'emploie à faire parler les autres en posant des questions plus ou moins contraintes permettant de reconstituer pas à pas les personnages et les événements successifs du conte. Il suscite ensuite un questionnement sur les aspects moraux de l'histoire, et termine par de la remédiation grammaticale sur certains énoncés erronés

des élèves. On peut dire rétrospectivement que le maître, soucieux de ne pas mettre ses élèves en situation de risque devant un visiteur, a fait fond sur un texte qui pouvait susciter chez les élèves des souvenirs d'une lecture de deux ans auparavant, pour déployer une séquence d'expression orale extérieure au manuel de l'année, selon la méthodologie en vigueur depuis la réforme de 1982⁵ pour une séquence d'Expression orale. Il suit de près, dans l'animation de cette séquence, les phases standard recommandées de la « méthode semi-directive » : a) Expression dirigée : « le maître veillera à une répétition et à une mémorisation parfaites du modèle par répétition et imitation » ; b) expression libre : « imprégnation et réemploi progressif des structures acquises » ; c) expression structurée : « partir de l'incorrection la plus fréquente » pour « faire acquérir à l'enfant un langage correct » par des manipulations visant à « assurer l'acquisition par imprégnation ».

Quelles que soient les réflexions qu'inspire la méthodologie adoptée, cet exemple montre que le jeu des six manuels de langage constitue pour les maîtres, dans ces écoles dépourvues de bibliothèque et d'outils documentaires, une ressource où puiser des textes et supports à utiliser de façon souple. La marge de liberté des maîtres, souvent très étroite étant donné l'encadrement strict des classes par des procédures formelles d'évaluation sommative trimestrielle venues d'en haut (cf. Noyau & Koudossou 2003 ; Noyau 2006 sous presse c), se manifeste en recourant au corpus constitué par ces manuels en dehors de la progression des leçons du niveau donné.

Quant au livre du maître, constitue-t-il un guide suivi de façon rigide, ou un outil qui libère les initiatives ? Quelle est l'accessibilité aux démarches préconisées si on ne l'a pas à sa disposition ? La série « Mon Nième livre de français » ne semble pas avoir comporté de livres du maître, et cela n'a fait l'objet d'aucun commentaire, tant la démarche utilisée depuis longtemps semblait une évidence. Mais ce problème est soulevé par les maîtres interrogés en groupe, lors de l'introduction de la collection « Le Flamboyant » sans matériel d'appui ni diffusion des livres du maître, comme un obstacle sérieux à l'adoption des démarches nouvelles associées à ce matériel nouveau.

3.2. Le manuel comme outil de l'élève

Il faut aussi s'interroger sur ce que peut faire l'élève en autonomie avec le livre, s'il en dispose. Le manuel (de langage, bien souvent le seul en circulation car les autres matières s'arrangent généralement de l'absence de manuel) constitue un objet de jouissance esthétique et de plaisir littéraire. C'est le symbole même du Livre pour les

5. Cf. *Programmes de l'enseignement du premier degré*, Ministère de l'enseignement des premier et deuxième degrés, République togolaise, rééd. 1998, pp. 23-25.

élèves qui en disposent et, souvent aussi, pour les maîtres (cf. l'enquête de Noyau 2002a sur les conceptions de la littéracie dans la sphère scolaire).⁶ En ville où des livres circulent, la lecture de « roman » (terme générique désignant l'ensemble des livres non scolaires) est mal vue des parents, alors que la lecture du manuel est tolérée ou encouragée.

Nous avons pu observer les comportements autour du manuel dans diverses familles en ville et en zone rurale. Les enfants peuvent être invités à lire tout haut un passage pour un parent ou devant une visite. Dans les petites classes (jusqu'au CE1 ou CE2), il s'agit de déchiffrement syllabique, plus que de compréhension globale du texte. De nombreuses familles en ville, pas forcément fortunées, recourent à un répéteur qui peut encadrer ensemble plusieurs enfants de façon régulière. Là encore, le manuel est lu et relu. Tout cela fait que la mémorisation littérale [de fragments] des textes du manuel est massive. La fréquentation des textes du manuel laisse donc une empreinte particulièrement marquante pour les apprenants, dans sa littéralité, dans l'image qu'il donne des genres de texte, de la communication écrite, de la littérature ou de la belle langue. C'est une responsabilité lourde pour les auteurs de manuels dans un contexte socio-économique de rareté de l'imprimé.

3.3. Représentations des manuels chez les maîtres : expériences verbalisées, comparaisons

Quelles sont, plus globalement, les représentations des maîtres à propos des manuels, quelles évaluations en font ces usagers institutionnels, quelles façons de tirer parti du manuel avancent-ils ? Il s'agit là d'un aspect central (Lebrun & Baribeau 2004) pour la compréhension de l'effet du dispositif pédagogique. Il ressort des entretiens que nous avons menés que le manuel de français est un appui central pour la conduite de classe, pour les choix de supports, pour la progression, et souvent la seule ressource documentaire accessible. Ces attentes multiples sont à confronter aux contraintes de format du « livre unique » de français – dans certains pays le manuel unique toutes disciplines – qui doit rester d'un coût modeste donc d'un nombre de pages limité et d'une iconographie modeste, sans recours au « tout-couleurs ». La visée de l'école de base pour tous en Afrique subsaharienne à l'horizon 2015 (selon les dernières estimations, optimistes, de l'UNESCO, cf. Rapport mondial de suivi 2005) alors que les politiques d'ajustement structurel ont frappé de plein fouet les systèmes éducatifs de ces pays, est à ce prix.

6. Quelques écoles prêtent le manuel aux enfants pour l'année, mais la plupart les distribuent en classe puis les retirent à la fin de la séance. Certains parents parviennent à faire l'effort financier de l'acheter.

4. Relations entre processus d'acquisition de la langue seconde et dispositifs didactiques cristallisés dans les manuels

Pour relier la présente étude aux questionnements acquisitionnels centraux dans notre projet AUF/CORUS/Cognitique, il convient après ce parcours de se demander quel est le rôle des manuels de « langage » dans l'appropriation scolaire de la langue d'enseignement dans les situations diglossiques du type de celle du Togo. Nous répondrons à cette question à deux niveaux : le manuel comme source d'exposition à la langue ; et le manuel comme dispositif d'aide à l'acquisition. Au premier niveau, nous examinons la relation entre le manuel et la progression d'apprentissage, puis le manuel comme terrain de lecture individuelle pour les élèves.

Nous avons caractérisé dans nos études acquisitionnelles, à partir de productions orales ciblées, les étapes d'acquisition de la langue seconde au primaire pour quelques grands domaines linguistiques : la référence aux personnes (SN, détermination et pronoms), la référence aux événements (verbes et flexion temporo-aspectuelle), la complexification des énoncés (parataxe et hypotaxe, conjonctions et connecteurs). Voir les références de ces travaux dans Noyau 2004, 2005b. Les images de la capacité linguistique orale des élèves aux paliers retenus (CP1-2, CE2, CM2 pour ce qui est du primaire) en termes de ressources linguistiques et de capacité communicative par palier peuvent être confrontées aux progressions prévues par les manuels en usage lors de la formation de ces enfants. On peut dire en écho au premier point de cet article concernant l'appropriation de la textualité et des genres textuels que la lenteur avec laquelle la fonction textuelle des énoncés et les genres textuels se mettent en place dans les manuels de la série [M(X)LL] se reflète dans la difficulté des élèves à produire un discours suivi organisé textuellement jusqu'au CE2 (4^e année de scolarisation), et à mettre en œuvre les fonctions de cohésion des marqueurs linguistiques fondamentaux comme la détermination des SN. Pour ce qui est des liens de causalité dans cette corrélation, les manuels privilégiant longtemps la phrase isolée ou l'amas de phrases encouragent les enseignants, qui s'appuient étroitement sur le manuel, à se concentrer sur le niveau micro de la correction phrastique, sans faire porter l'entraînement sur des unités supérieures à l'énoncé. Les élèves aussi sont axés sur ces objectifs micro, qui étant donné l'étroitesse de leur répertoire suffisent à les occuper, d'autant que dans une classe nombreuse, il est peu d'occasions de s'entraîner à émettre plus d'un énoncé à la fois. Le transfert au français de la compétence textuelle acquise en langue maternelle tarde donc à pouvoir se faire. Tout converge à maintenir cette atomisation de la langue en phrases, malgré l'exposition au français dans l'ensemble des matières scolaires. Et c'est justement l'accent sur les fonctions communicatives de la langue et sur l'oral dans la nouvelle collection « Le Flamboyant » qui dérouté les enseignants.

En écho au point 2 de cet article, l'appropriation du lexique verbal est, elle, très indépendante du matériel lexical offert par les manuels. Pour rendre compte de l'appropriation du lexique, la fréquence dans l'input et les besoins d'utilisation priment sur le « programme », et l'on peut constater, de par cette indépendance, l'effet des processus psycholinguistiques non guidés qui se donnent à tout moment du travail scolaire dans la construction du lexique chez les élèves.

En ce qui concerne, enfin, la fonction de terrain de lecture individuelle que peut assumer le manuel pour l'élève du primaire, lorsque les enfants en disposent librement en dehors de la classe, la question se pose différemment dans les premières années, où la capacité de lecture autonome est faible, et dans les dernières années du primaire. Mais dès que l'enfant est à même de lire et relire, le fait de fréquenter de façon répétée un petit nombre d'énoncés et de textes favorise une mémorisation littérale déjà encouragée et entraînée par les procédures pédagogiques et les modes d'évaluation en vigueur. L'élève a peu d'occasions de pratiquer la lecture de découverte avec prise de sens (*cf.* Tisset, 2004).

Quant à la fonction d'aide à l'acquisition, la série [M(X)LL] présente la langue en vue de la lecture et de la préparation aux questions sur la langue accompagnant la dictée, les activités adjointes au texte de chaque leçon étant essentiellement l'élucidation de mots ou expressions du texte, l'enrichissement du vocabulaire, l'orthographe et la grammaire de phrase prenant prétexte de quelque exemple tiré du texte. Les élèves n'y sont pas mis en position d'apprendre à produire un ensemble d'énoncés répondant à une visée communicative globale, c'est-à-dire formant une unité textuelle, et la vision de la langue qui se dégage est très atomisée. La structuration du lecte de l'apprenant comme système de communication se fait donc en dehors de ce dispositif, et c'est l'exposition globale à la langue dans les différentes activités disciplinaires en classe qui, fort heureusement, permet aux élèves l'acquisition incidente (non systématisée, et implicite) de structures et de vocables répondant à ses besoins.

5. Pour faire évoluer la situation vers une meilleure maîtrise de la L2 chez les élèves du primaire

On a vu sous plusieurs angles comment ces manuels de français langue seconde induisent une certaine image de la langue, et également de l'apprentissage, centrés qu'ils sont sur l'écrit à lire et sur des aspects de la langue traités isolément (connaissance de mots, de règles grammaticales écrites). L'appropriation de la langue seconde passe nécessairement par la maîtrise de l'oral. Les relations entre les processus d'acquisition de la L2 mis en lumière dans nos travaux et les dispositifs didactiques

crystallisés dans les manuels de français au primaire sont en fait plutôt ténues. Cependant, ces manuels induisent chez les maîtres, qui n'ont pas été formés à réfléchir sur l'acquisition (et chez les élèves également) des conceptions de la langue et de son apprentissage qui canalisent de façon restrictive ce sur quoi faire porter l'effort d'apprentissage et la prise de conscience.

De fait, les maîtres s'attachent fortement à ces manuels, leur source principale de savoirs sur la langue et de savoir-faire pédagogique. La résistance au changement de manuels sans accompagnement de formation continue peut s'expliquer notamment par le fait que dans la nouvelle collection du « Flamboyant », les livres de l'élève sont davantage pensés comme supports d'activités d'apprentissage que destinés au maître : la distance entre ce qui s'y trouve et le discours attendu du maître, donc la demande d'initiative de sa part, est accrue, les objectifs de ces activités ne sont pas directement des objets linguistiques, mais davantage des objectifs de communication, plus abstraits donc plus malaisés à cerner pour qui n'est pas formé à une approche communicative de la langue et de son usage.

Ainsi, nous sommes conduits à avancer que la formation pédagogique à laquelle ils aspirent devrait mettre l'accent sur des modes de structuration fondés non pas sur des objets purement linguistiques, comme dans l'approche traditionnelle fondée sur l'apprentissage de l'écrit, ou dans les progressions structurales, mais sur des actions communicatives, à accomplir selon les étapes, avec des moyens se complexifiant et dans des contextes changeants. Il est plus difficile de se représenter les interfaces que les composantes prises isolément, les liaisons langage-lecture, la progression en termes d'actes de parole puisant dans un répertoire linguistique s'élargissant au fil du temps. Enfin, il faudrait s'appuyer sur la prise de conscience du rythme global induit par la structure du manuel en unités didactiques déclinant différents types d'activités autour d'un leitmotiv d'objectifs communicatifs, avec des boucles de révision, d'(auto-)évaluation.

Références

- Bassano, D. (1998). « Sémantique et syntaxe dans l'acquisition des classes de mots : l'exemple des noms et des verbes en français », *Langue Française* 118, *L'acquisition du français langue maternelle*, p. 26-48.
- Bedou-Jondoh, E. et Noyau, C. (2003). « Restitution de récits en langue première et en français langue seconde chez des enfants du Togo et du Bénin : formulations et reformulations des procès », dans Cl. Martinot et A. Ibrahim (dir.), *La reformulation, un principe universel d'acquisition*, Paris, Kimè, p. 357-386.
- Bauchet, P. et Germain, P. (dir.) (2003). *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Cahiers des sciences morales et politiques ».

- Fandio, P. (2003). « Enseignement des langues étrangères et problématique de l'intégration nationale en Afrique postcoloniale: le cas du Cameroun », *Mots pluriels*, n° 23, mars. En ligne, <www.arts.uwa.edu.au/MotsPluriels/MP2303pf.html> (consulté le 28 août 2006).
- Kihlstedt, M. (2005). « Stratégies compensatoires dans l'acquisition du lexique verbal en français », dans F. Grossmann, G. Petit, M.-A. Paveau, E. Calaque et J. David (dir.), *Apprentissage du lexique: langue, cognition, discours*, Grenoble, ELLUG, p. 85-105.
- Lebrun, M. et C. Baribeau (2004). « Évolution des représentations de futurs maîtres sur la langue et son enseignement-apprentissage », dans C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Aix-en-Provence, Presses de l'Université de Provence, coll. « Langues et écritures », p. 353-362.
- Niang, G. (1995). « Français langue seconde... recherche méthode », dans J. Pécheur et G. Vigner (dir.), *Méthodes et méthodologie*, n° spécial *Le français dans le monde-Recherches et applications*, Paris, Hachette-EDICEF, p. 153-167.
- Noyau, C. (2001). « Le français de référence dans l'enseignement du français et en français au Togo », dans M. Francard, G. Geron et R. Wilmet (dir.), *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 novembre 1999)*. Volume II: *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 27 (1-2), p. 57-73.
- Noyau, C. (2002a). « Construire les savoirs scolaires via la scolarisation en français langue seconde en Afrique: quelle littéracie viser, et par quelles voies? », Communication au colloque « La littéracie: le rôle de l'école », IUFM de Grenoble.
- Noyau, C. (2002b). « Les choix de formulation dans la représentation textuelle d'événements complexes: gammes de récits », *Journal de la recherche scientifique de l'Université de Lomé (Togo)*, vol. 2/2002, p. 33-44.
- Noyau, C. (2003). « Processus cognitifs de la construction du lexique verbal dans l'acquisition (L1 et L2) », dans K. Duvignau, O. Gasquet et B. Gaume (dir.), *Regards croisés sur l'analogie, Revue d'intelligence artificielle (RIA)*, vol. 17, n° 5-6/2003, novembre (Hermès-Lavoisier), p. 799-812.
- Noyau, C. (2004). « Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone: du diagnostic aux actions », dans AUF, *Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques* Paris, Éd. des Archives contemporaines/AUF, coll. « actualité scientifique », p. 473-486.
- Noyau, C. (2005a). « Le lexique verbal dans l'acquisition d'une langue seconde: verbes de base, flexibilité sémantique, granularité », dans F. Grossmann, M.-A. Paveau et G. Petit (dir.), *Apprentissage du lexique: langue, cognition, discours*, Grenoble, ELLUG, p. 65-84.
- Noyau, C. (2005b). « Comparaisons acquisitionnelles dans l'étude du français langue seconde », dans K. Ploog et B. Rui (dir.), *Appropriation en contexte multilingue – éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*, Besançon, Presses de l'Université de Franche-Comté, Annales littéraires, série « Linguistique et appropriation des langues », n° 3, p. 33-57.
- Noyau, C. (2005c). « Place des verbes dans le français fondamental, acquisition du lexique verbal en français langue seconde, et didactique du lexique », Communication au colloque « Français Fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement, 50 ans de travaux et d'enjeux », ENS-LSH, Lyon, décembre (à paraître).
- Noyau, C. (dir.) (2006a, sous presse). Actes du colloque international « Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique », Université de Paris-X Nanterre, COMETE, cédérom.
- Noyau, C. (dir.) (2006b). « Les langues partenaires du français dans la scolarisation en francophonie subsaharienne? Atouts et obstacles pour leur mise en pratique », dans Gisèle Chevalier (dir.), *Les actions sur les langues: Synergie et partenariat*. Actes des III^e journées scientifiques du Réseau socio-

- linguistique et dynamique des langues (Moncton, Nouveau Brunswick), Paris, Éditions des Archives contemporaines, coll. « actualité scientifique », Agence universitaire de la francophonie, p. 143-162.
- Noyau C. (2006c). « Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et évaluation des connaissances à l'école de base en situation diglossique », *Bulletin VALS/ASLA*, « Les enjeux sociaux de la linguistique appliquée », Neuchâtel (Suisse).
- Noyau, C. et Gbeto, K.-S. (2004). « Les conceptions de l'intelligence dans la culture éwé (Togo) : analyse sémantique des expressions du domaine cognitif », Congrès de l'ARIC (Association pour la Recherche InterCulturelle), Université d'Amiens, 30 juin-4 juillet 2003, <www.unifr.ch/ipg/sitecrt/ARIC/XeCongres/communication.html> (consulté le 9 janvier 2007).
- Noyau, C. et Koudossou, S.-G. (2004). « Rôle des pratiques d'enseignement et des modalités d'évaluation dans l'appropriation du français langue "seconde" à l'école : le français face aux autres disciplines au Togo », *Marges Linguistiques*, Actes du Colloque « La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives » (Université Paris-III Sorbonne Nouvelle, décembre 2002), 17 p., <www.marges-linguistiques.com> (consulté le 9 janvier 2007).
- Noyau, C. et Quashie, M. (2003). « L'école et la classe comme environnement écologique d'acquisition du français en Afrique de l'ouest », dans J.-M. Defays, B. Delcomminette, J.-L. Dumortier et V. Louis (dir.), *Les didactiques du français, un prisme irisé*, Fernelmont (BE), EME (Éditions modulaires européennes), coll. « Proximités », p. 205-228.
- Spaëth, V. (2005). « Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone : problèmes et perspectives », dans J.C. Beacco, J.L. Chiss, F. Cicurel et D. Véronique (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses universitaires de France, p. 183-204.
- Tisset, C. (2004). « L'apprentissage de la lecture au Togo. Analyse des manuels d'apprentissage du français : entre l'apprentissage et l'acquisition », *Marges linguistiques*, Actes du Colloque « La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives » (Université Paris-III Sorbonne Nouvelle, décembre 2002), 17 p., <www.marges-linguistiques.com> (consulté le 9 janvier 2007).
- UNESCO (2005). *Éducation Pour tous. Rapport mondial de suivi 2005*. <portal.unesco.org/education/fr/ev.php-RL_ID=35939etURL_DO=DO_TOPICetURL_SECTION=201.html> (consulté le 9 janvier 2007).
- Vargas, C. (2006). « Les manuels scolaires : imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes », dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. « Education-Recherche », p. 11-35.
- Verdelhan, M. (1993). « Problématique pour l'élaboration d'une grille d'analyse des manuels de langage en Afrique », *Travaux de didactique du FLE* 30, p. 89-103.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris, Presses universitaires de France, coll. « Education et formation ».

Références des manuels examinés

Série I (en vigueur jusqu'en 2002-2003)

- Mon premier livre de lecture (CP1), par un groupe d'enseignants togolais*, Hatier/NEA/LIMUSCO 1975, 1987, 80 p. [MPLL] <2^e édition (consultée) : © Hatier, Paris, août 1987, © Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique – Togo, 1989>.
- Mon deuxième livre de lecture (CP2), par un groupe d'enseignants togolais*, Hatier/NEA/LIMUSCO 1977, 1989, 96 p. [MDLL] <2^e édition (consultée) : © Hatier, Paris, 1977, © Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique – Togo, 1989>.

Mon troisième livre de lecture (CE1), par un groupe d'enseignants togolais, Hatier/NEA/LIMUSCO 1982, 1989, 160 p. [MTLL] < 2^e édition (consultée) : © Hatier, Paris, mars 1982, © Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique – Togo, 1989>.

Mon quatrième livre de lecture (CE2), par un groupe d'enseignants togolais, NEA/EDICEF 1984, 1991, 192 p. [MQLL] < 2^e édition (consultée) : © EDICEF/NEA 1984, © de cette édition Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique – Togo, 1991>.

Mon cinquième livre de lecture (CE2), par un groupe d'enseignants togolais, NEA/EDICEF 1986, 1991, 192 p. [MCLL] < 2^e édition (consultée) : © EDICEF/NEA 1986, © de cette édition Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique – Togo, 1991>.

Mon sixième livre de lecture (CE2), par un groupe d'enseignants togolais, NEA/EDICEF 1987, 1991, 192 p. [MSLL] < 2^e édition (consultée) : © EDICEF/NEA 1987, © de cette édition Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique – Togo, 1991>.

Série « Langage et lecture », coll. « Le Flamboyant », Paris, Hatier-International, 2000

Manuels réalisés <en 1991> par Hatier International en direction de l'Afrique francophone, avec l'apport d'équipes d'enseignants togolais pour l'adaptation togolaise de 2000. Entrée en vigueur à partir de 2001 à titre expérimental, généralisation progressive dans les années suivantes. Nous avons pu consulter les livres du maître pour le CP1 et le CM2. <aucun auteur mentionné dans aucun des volumes. Les préfaces sont signées : « Les auteurs »>.

Langage lecture CP1, 141 p. [LLCP1]. République togolaise, coll. « Le Flamboyant », Paris, Hatier International, 2000. <© Hatier Paris 2000>.

Langage lecture CP1, Livre du maître, 158 p. République togolaise, coll. « Le Flamboyant », Paris, Hatier International, 2000. <© Hatier Paris 2000>.

Langage lecture CP2, 160 p. [LLCP2] République togolaise, coll. « Le Flamboyant », Paris, Hatier International, 2000. <© Hatier Paris 2000>.

Livre unique de français CE1, 176 p. [LUFCE1] République togolaise, coll. « Le Flamboyant », Paris, Hatier International, 2000. <© Éditions Hatier Paris 2000>.

Livre unique de français CE2, 176 p. [LUFCE2] République togolaise, coll. « Le Flamboyant », Paris, Hatier International, 2000. <© Éditions Hatier Paris 2000>.

Livre unique de français CM1, 176 p. [LUFCEM1] République togolaise, coll. « Le Flamboyant », Paris, Hatier International, 2000. <© Éditions Hatier Paris 2000>.

Livre unique de français CM2, 176 p. [LUFCEM2] République togolaise, coll. « Le Flamboyant », Paris, Hatier International, 2000. <© Éditions Hatier Paris 2000>.

Livre unique de français CM2, Livre du maître, 96 p. République togolaise, coll. « Le Flamboyant », Paris, Hatier International, 2000. <© Éditions Hatier Paris 2000>.

Et, enfin, les grands classiques toujours diffusés, servant encore de référence aux familles et qui ont acquis une aura de reliques de l'âge d'or de l'école française africaine (1^{er} et 4^e volumes de la collection) :

Davesne, A. (1931, Istra, une cinquantaine de rééditions) : *Mamadou et Bineta apprennent à lire et à écrire, syllabaire*, Vanves, EDICEF, 125 p. [MBS]

Davesbe, A. et Gouin, J. (« nlle éd. » 1952, Istra ; réédité par EDICEF) : *Mamadou et Bineta sont devenus grands, livre de français à l'usage des cours moyens et supérieurs des écoles de l'Afrique noire*. Vanves : EDICEF, 411 p. [MBLF]

Enregistrements mentionnés

Enquêtes menées dans le cadre du projet AUF/CORUS/Cognitique « Appropriation du français langue de scolarisation et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique », responsable scientifique: Colette Noyau, Univ. Paris-X, Univ. de Lomé, 2000-2003. Les cassettes et leurs transcriptions sont identifiées par le nom de l'enquêteur suivi d'un n° d'ordre.

Cordier8=1ABlgeCM1 (25 avril 2002).

Noyau12-13EntretGrInstit (27 août 2002).