

Hélène Celdran
Høgskolen i Østfold

DOI: <https://doi.org/10.58215/ella.95>

D'une réforme à l'autre : la place du monde francophone dans un manuel de FLE en Norvège

Résumé

L'article étudie la représentation du monde francophone, d'une réforme à l'autre, dans un manuel norvégien de FLE, *Enchanté 2* (Hønsi et al. 2007, 2013 et 2021). Il montre comment le manuel adapte (ou non) cette représentation aux programmes officiels, en s'attardant plus particulièrement sur les représentations culturelles et historiques du monde francophone.

Cette lecture s'appuie sur un examen comparatif approfondi des chapitres consacrés au monde francophone dans les trois éditions du manuel. Les avant-propos, titres et contenus de chapitre sont examinés. Malgré un réel souci de diversité, le manuel, en cela représentatif de la grande majorité des manuels de FLE en Norvège, se caractérise par une orientation francocentriste très nette, ainsi que par une représentation quelque peu superficielle des cultures francophones hors hexagone. Ce résultat confirme le francocentrisme des manuels de FLE en Scandinavie, et ce malgré des recherches répétées dans ce domaine. L'article montre donc que la production des manuels de FLE est déconnectée de la recherche, et se veut le point de départ d'une prise de conscience pour l'élaboration de ressources FLE à venir.

Mots clés : didactique du FLE, français langue étrangère, francophonie, diversité culturelle, colonialisme, postcolonialisme, francocentrisme

From one reform to the next: the place of the French-speaking world in a Norwegian FLE textbook

Abstract

This article examines the representation of the French-speaking world, from one reform to the next, in a Norwegian FLE textbook *Enchanté 2* (Hønsi et al. 2007, 2013 and 2021). It shows how the textbook adapts (or does not adapt) this representation to the official syllabuses, focusing on the cultural and historical representations of the French-speaking world. This reading is based on an in-depth comparative examination of the chapters devoted to the French-speaking world in the three editions of the textbook. Chapter forewords, titles and contents are examined. Despite a genuine concern for diversity, the textbook, which is representative of the vast majority of FLE textbooks in Norway, is characterised by a very clear Francocentric orientation, as well as by a somewhat superficial representation of French-speaking cultures outside France. This result confirms the francocentrism of FLE textbooks in Scandinavia, despite important research in this field. The article therefore shows that the production of FLE textbooks is disconnected from research and is intended as a starting point for raising awareness in the development of future FLE resources.

Keywords: Didactics of FLE, French as a foreign language, francophonie, stereotypes – cultural diversity, colonialism, postcolonialism, francocentrism

Introduction

Textes officiels

En Norvège, la réforme connue sous le nom de *Kunnskapsløftet*¹ (KL06) entre en vigueur en 2006. Il existe à partir de cette date, pour les langues étrangères (allemand, espagnol et français)², un programme commun qui énonce des principes et des objectifs d'apprentissage applicables aux trois langues. Ce programme présente les orientations majeures de la matière (apprentissage de la langue, communication, et langue, culture et société), les compétences de base à acquérir (écrire et parler, lire, compter, utiliser des outils numériques), ainsi qu'une vingtaine d'objectifs de compétences par niveau (1 et 2)³. *Fagfornyelsen*⁴, la réforme de 2020, introduit dans *Kunnskapsløftet* un réaménagement des éléments fondamentaux (communication, compétence interculturelle, apprentissage de la langue et multilinguisme, langue et technologie). Cette réforme, qui donne lieu à un remaniement en profondeur du programme pour les langues étrangères (Utdanningsdirektoratet, 2020), réduit environ de moitié le nombre d'objectifs de compétences. Ceux-ci concernent la compréhension et la production, orale comme écrite, ainsi que la capacité des élèves de réfléchir sur leur propre apprentissage. La réduction du nombre d'objectifs spécifiques et le recentrage des instructions sur les éléments fondamentaux sont des points sur lesquels les commentateurs de la réforme se rejoignent (Christiansen, 2020 ; Hagelia, 2021). La grande nouveauté est l'introduction de quatre thèmes transversaux dans l'apprentissage : « Démocratie et citoyenneté ». Les deux autres sont « santé et bien-être » et « développement durable ». L'apprentissage des langues étrangères doit prendre en compte le premier. L'interaction et les valeurs du ‘vivre ensemble’ sont donc au cœur des préoccupations. Deux des objectifs de compétence illustrent particulièrement cette injonction au partage et à la rencontre de l’Autre. Le premier stipule : « [E]xplorer et rendre compte de la diversité, des conditions sociales et des événements historiques dans les régions où la langue est parlée, et établir des liens avec leur propre

¹ « Promotion de la connaissance » (Traduction communément admise dans les textes en français qui se réfèrent à cette réforme).

² En Norvège, l'anglais possède un programme distinct de ces langues.

³ Il s'agit des niveaux définis par les instructions, pas des niveaux du CEFR.

⁴ « Le renouvellement des matières » (Notre traduction).

histoire »⁵. Le second est ainsi formulé : « [E]xplorer et présenter les expressions artistiques et culturelles des régions où la langue est parlée, et rendre compte de ses propres expériences »⁶.

La notion de diversité (« mangfold »), essentielle pour aborder langue et culture dans ce qu’elles ont de vivant et de changeant, est cruciale dans le cadre d’une langue largement parlée au-delà des frontières de son pays d’origine. Si l’on considère, d’un côté, les injonctions des nouveaux programmes à ce sujet, et de l’autre la grande diversité linguistique et culturelle du monde francophone, on pouvait s’attendre à ce que les manuels remaniés fassent une large place à cette diversité. En Norvège, le manuel le plus utilisé est *Enchanté* et c’est sur le manuel de deuxième année que porte cette étude. La série s’adresse aux apprenants de FLE de lycée qui ont déjà fait deux ans de français en collège. *Enchanté 1* s’adresse aux élèves de première année de lycée, *Enchanté 2* à ceux de seconde année. La série *Rendez-vous*, du même éditeur et adaptée aux élèves qui commencent le FLE en lycée, n’a pas fait l’objet d’un remaniement et c’est pourquoi nous ne la prendrons pas en considération dans cette étude. Les deux premières éditions d’*Enchanté 2* correspondent à LK06, qui se caractérise entre autres par l’importance accordée aux compétences de base dans toutes les matières, et, pour les langues étrangères, par de nombreux objectifs de compétence et l’orientation pratique de l’apprentissage. La troisième édition adapte le manuel aux exigences de la dernière réforme. Comment l’éditeur a-t-il adapté la représentation du monde francophone aux programmes officiels d’une édition à l’autre ?

Recherches antérieures et méthode

Dans l’élaboration de ce travail, nous avons consulté différents types d’études. Les travaux d’Alain Choppin, qui témoignent du dynamisme de la recherche qui prend le manuel scolaire comme objet d’étude, n’abordent cependant pas la question des langues étrangères en particulier. Ils sont néanmoins utiles pour comprendre les fonctions du manuel scolaire, que Choppin définit ainsi : la fonction référentielle ou curriculaire réside dans le fait que le

⁵ Notre traduction. Texte original : «utforske og gjøre rede for mangfold, samfunnsforhold og historiske hendelser i områder der språket snakkes, og se sammenhenger med egen bakgrunn» (Utdanningsdirektoratet, 2023). NB: une légère modification concernant les compétences numériques a donné lieu à une nouvelle version du programme en 2023.

⁶ Notre traduction. Texte original : «utforske og presentere kunstneriske og kulturelle uttrykk fra områder der språket snakkes, og gjøre rede for egne opplevelser» (Utdanningsdirektoratet, 2023).

manuel se conforme fidèlement aux programmes scolaires et sert de support aux contenus éducatifs jugés essentiels par la société. Le manuel scolaire possède une fonction instrumentale parce qu'il propose des méthodes et diverses activités pour aider à la mémorisation des connaissances et l'acquisition de compétences. La fonction idéologique et culturelle est la plus ancienne. Elle fait du manuel un vecteur de la langue, de la culture et des valeurs nationales, jouant un rôle crucial dans l'identité nationale et pouvant être un outil politique puissant. Enfin, la fonction documentaire permet de fournir un ensemble de documents destinés à développer l'esprit critique des élèves, cette fonction étant liée aux environnements pédagogiques qui valorisent l'initiative personnelle et l'autonomie de l'apprenant (Choppin, 2002). La francophonie devant une très large part de son existence au colonialisme, les fonctions les plus pertinentes des manuels scolaires pour notre étude semblent être les fonctions idéologiques, culturelles et documentaires dont nous allons essayer d'évaluer la part dans *Enchanté 2*.

En ce qui concerne la recherche les manuels de FLE, les références consultées ont mené à quelques constatations.

Tout d'abord, elles soulignent, de façon générale, le francocentrisme des manuels de FLE. La part de la francophonie y reste limitée ou stéréotypée. Ainsi, dans *La variation diatopique dans l'enseignement du français en Norvège. Le français parlé hors de France en classe de VG2*, Elin Skaare Amundsen (Amundsen, 2015) constate non seulement la faible présence de la variation diatopique dans les manuels de son corpus (dont *Enchanté 2*), mais aussi le manque d'intérêt des enseignants pour ce phénomène. Elle montre aussi que lorsque la variation diatopique est présentée, elle l'est de façon erronée. Ce travail, essentiellement linguistique, nous interroge cependant sur le reste des représentations du monde francophone, dont l'autrice retrace un panorama général qui nous a été fort utile.

En 2023, Bouvier examine, entre autres, la place de la francophonie dans des manuels de FLE utilisés en Espagne (Bouvier, 2023). D'après l'autrice, si certains de ces manuels font une très

large place au monde francophone, permettant ainsi aux apprenants de mesurer sa diversité, d'autres n'évitent pas toujours les stéréotypes⁷.

Mattias Aronsson a, quant à lui, étudié la place des textes littéraires francophones dans les manuels de FLE suédois. Son constat est similaire : la France métropolitaine est surreprésentée dans ces manuels (Aronsson, 2019). Une recherche conduite récemment sur *Les représentations de la France et des pays francophones* dans les manuels de FLE en Suède fait un constat identique (Linda, 2021).

Il semble donc qu'il existe une différence entre les manuels français de FLE (étudiés par Bouvier) et les autres. Les premiers semblent accorder une plus grande place à la diversité culturelle du monde francophone, les autres (ici les manuels de FLE suédois ou norvégiens) montreraient une orientation plus francocentriste. Ces premiers constats nous poussent à émettre l'hypothèse générale d'une orientation francocentriste aussi dans *Enchanté 2*.

Ensuite, plusieurs des études consultées se concentrent sur la place des enseignements culturels dans les manuels étudiés, et s'interrogent sur les notions d'interculturalité et de compétence interculturelle. Ces deux dernières étant au centre des instructions officielles en Norvège, il est pertinent de situer nos observations dans le cadre plus général de la réflexion entreprise dans ce domaine, et nous serons amenée à interroger la place des enseignements culturels dans les chapitres consacrés à la francophonie.

Dans le domaine des langues étrangères, une référence incontournable nous a fourni plusieurs pistes de travail : le *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (Blanchet & Chardenet, 2017). Destiné aux chercheurs en didactique des langues et des cultures, il s'agit d'une synthèse des repères fondamentaux pour mener une recherche scientifique dans ce domaine tout en proposant des retours d'expérience.

Deux chapitres du guide ont particulièrement retenu notre attention : « Les manuels : analyser les discours » (Auger, 2017), et « Manuels et supports pédagogiques : catégorisations »

⁷ « Concernant les manuels de FLE, les contenus culturels ont fait ressortir les thèmes de la francophonie et de la vie ‘à la française’ avec des éléments et sujets frôlant les clichés et les stéréotypes », (Bouvier, 2023, p. 148).

(Verdelhan-Bourgade & Auger, 2017). Le premier montre comment l'énonciation contribue à former chez l'apprenant une image de « l'autre », celui dont il apprend la langue, fortement imprégnée des représentations du « je », l'auteur-énonciateur. Dans le second, les autrices énoncent quelques principes méthodologiques fondamentaux pour la recherche sur les manuels. Elles conseillent de définir une démarche, en soulignant que la variété des matériaux étudiés est déterminante dans les choix méthodologiques opérés. Notre démarche sera à la fois « évolutionniste » et « comparatiste » (Verdelhan-Bourgade & Auger, 2017, p. 311), puisqu'en comparant les différentes éditions d'*Enchanté 2* nous nous attacherons à décrire comment les représentations de la réalité francophone ont évolué dans ce manuel.

Nous proposons tout d'abord une vue d'ensemble des trois éditions : quelle est la place des chapitres consacrés à la francophonie ? Quels en sont les contenus ? Ensuite, nous examinerons les représentations de « l'autre » de la francophonie dans ces chapitres : quelles sont les modalités du discours qui représentent cet autre ? Quels sont les éléments culturels retenus pour le représenter ? Les enseignements culturels comprenant une composante historique en principe inévitable, dans le cadre du débat postcolonial et de la décolonisation des études humanistes en Norvège, et des nouvelles exigences concernant démocratie et citoyenneté, quelle est la part des enseignements historiques dans ces chapitres ?

I. Le monde francophone dans *Enchanté 2* : vue d'ensemble

Organisation générale

Commençons par deux observations générales sur la taille des manuels et l'ordre d'apparition du monde francophone dans le manuel. On remarque tout d'abord que la taille du manuel a considérablement diminué. Le premier manuel compte 413 pages, le deuxième 291, le troisième 264. Le nombre de ‘chapitres francophones’ est toujours de trois, sur 15 chapitres en 2007, 12 en 2013 et 10 en 2020. Cette observation quantitative implique que d'un manuel à l'autre des coupes ont été faites⁸, et que celles-ci sont les résultats de choix. On pourrait certes

⁸ La révision de 2013 s'appuie sur une évaluation par les enseignants de FLE : retours spontanés des enseignants de FLE et enquête auprès d'eux portant sur leurs expériences de la première édition. Celle-ci était trop complète et trop ambitieuse, les textes étaient jugés trop nombreux, trop longs, trop difficiles. De plus, plusieurs

arguer du fait que le pourcentage de chapitres consacrés au monde francophone a augmenté, mais il ne s'agit que du résultat des coupes successives pratiquées d'une réforme à l'autre. Pour ce qui est de l'ordre d'apparition dans le manuel, le monde francophone est toujours abordé au début du manuel de deuxième année, soit en deuxième unité thématique (*Enchanté 2007* commence par un *Tour de France des régions*), soit en première unité thématique. Le manuel impose donc une chronologie thématique, le monde francophone d'abord, la France ensuite.

Ici, le monde francophone semble davantage être conçu comme une extension géographique, sociale et culturelle de la France, référence première, que comme un univers à part entière. Du point de vue thématique, les manuels (et pas seulement *Enchanté*) semblent donc manifester un certain francocentrisme, dont on tentera de comprendre les causes. On comprend que dans un souci de progression les points de langue complexes soient abordés pendant la deuxième année d'apprentissage. Cela signifie-t-il pour autant que l'organisation thématique des manuels doive suivre cette progression ? Est-il plus difficile d'aborder les pays francophones autres que la France ? Ce n'est pas un présupposé linguistique qui justifie cette organisation, mais bien davantage la conviction, consciente ou non, que pour comprendre l'existence du monde francophone, il est nécessaire d'acquérir des connaissances sur la France. Du point de vue purement linguistique, il serait possible d'aborder les éléments de base de la langue dans les chapitres traitant du monde francophone. On sait que le monde compte actuellement plus de 255 millions de locuteurs quotidiens du français (OIF, 2022), répartis sur tous les continents. En termes quantitatifs, la place accordée au monde francophone en dehors de la France n'est donc pas représentative. Si l'ouvrage est un manuel de FLE, il est aussi un manuel sur la France, majoritairement représentée. Voyons plus en détail quelles sont les régions francophones représentées dans *Enchanté 2*.

enseignants ont assuré auprès de Cappelen, pendant le travail, le rôle de consultants. Ce processus a conduit à une diminution de la taille du manuel. Merci à Kristin Abildsnes pour ces informations.

Contenus des chapitres

Dans le manuel de 2007, l'unité thématique intitulée *La Francophonie* (sic) contient trois chapitres consacrés respectivement au Canada, à l'Algérie, et au Cameroun. Le chapitre sur le Canada se concentre sur la province et la ville de Québec, introduit quelques exemples de variation linguistique, et présente la région sous un angle touristique. Le chapitre sur l'Algérie présente l'histoire du pays en une page, suivie d'un entretien avec un jeune Algérien. Ce jeune homme y parle de son itinéraire personnel, de son intégration dans la société française, et partage des considérations liées à la guerre d'Algérie. Musique et gastronomie sont abordées en fin de chapitre. Le chapitre sur le Cameroun présente l'itinéraire personnel de Joséphine, mettant ainsi en lumière la condition féminine dans le pays.

L'édition de 2013 présente, dans une partie intitulée *Le monde francophone*, un chapitre sur l'Europe francophone, associé au thème du voyage et de la découverte de la culture. Cette orientation européenne est une nouveauté, aucun pays francophone européen n'étant mentionné dans les chapitres de 2007. Vient ensuite un chapitre sur le Canada avec un contenu très proche de l'édition précédente, quelques pages présentant la province et des personnalités québécoises. Enfin, un chapitre traite de l'Afrique francophone. Dans ce chapitre, un texte comprime en une seule page le contenu des deux textes introductifs de l'édition précédente consacrés respectivement à l'Algérie et au Cameroun.

La dernière édition, qui correspond à la dernière réforme, confirme l'orientation européenne du manuel avec une partie intitulée *Pays francophones*. Les pays européens présentés sont les mêmes que dans l'édition de 2013. On trouve ensuite un chapitre consacré au Canada, mais dont le titre met d'emblée l'accent sur le Québec, où le français est non seulement langue officielle mais langue de communication quotidienne. On retrouve ici des éléments culturels et quelques exemples de variation linguistique. Le dernier chapitre, intitulé ici encore *L'Afrique francophone*, met l'accent sur le Sénégal. Il n'est plus question ni de l'Algérie ni du Cameroun. Dans cette édition comme dans la précédente, un chapitre consacré à la « jeunesse multiculturelle » prolonge les chapitres sur le monde francophone en abordant par exemple l'influence de l'immigration sur la société française. La partie thématique consacrée à la société française dans le manuel de 2007 n'abordait pas la société sous cet

angle. On remarque aussi, dans le chapitre consacré à l'art pictural, une orientation francophone : « Les artistes peintres français et francophones ». Cela dit, la variété francophone dans ce domaine n'est pas représentée, puisque seuls des artistes français et un artiste belge sont présentés.

Si chaque manuel présente l'Europe, l'Amérique du Nord et l'Afrique, on note que les départements et régions d'outre-mer (DROM⁹, autrefois appelés DOM-TOM¹⁰) ne sont pas traités dans les chapitres abordant le monde francophone, mais dans les chapitres consacrés aux régions françaises. Ainsi, en 2007, un chapitre intitulé *Voyage* se concentre plus particulièrement sur la Guadeloupe. Curieusement, ce thème (DOM-TOM) en tant que tel est abandonné dans les éditions qui suivent. Il disparaît totalement dans la deuxième édition, pour réapparaître dans celle de 2021, dans le chapitre qui aborde le caractère multiculturel de la société française, avec Aliyah, jeune Guadeloupéenne. On se déplace donc de la réalité de ces régions vers leur rôle de composante de la société française. On ne les étudie ou présente plus en tant que telles, mais comme une partie intégrante, sinon intégrée, de la France métropolitaine. On peut en dire autant des pages consacrées au colonialisme. Là où le premier manuel consacrait une page entière à l'histoire de l'Algérie, le fait colonial français, toutes régions géographiques confondues, est résumé en une seule page, avec une carte et un document récapitulatif, dans un chapitre consacré à l'histoire de la démocratie en France (p. 66). Nous reviendrons sur le traitement de l'Histoire, et plus particulièrement du fait colonial, en dernière partie.

Ce panorama montre que certains axes et remaniements majeurs, apparus en 2013, sont confirmés dans la dernière édition, et que les coupes et changements les plus importants, en ce qui concerne les contenus, datent d'avant le remaniement exigé par *Fagfornyelsen*.

Ce que disent les titres

Afin de compléter ce panorama, voyons ce que révèlent, d'une édition à l'autre, les titres des sections thématiques consacrées au monde francophone : *La Francophonie* (2007), *Le monde*

⁹ DROM : Départements et Régions d'Outremer.

¹⁰ DOM-TOM : Départements d'Outremer et Territoires d'Outremer.

francophone (2013) et enfin *Pays francophones* (2021). Le premier semble s'appuyer sur une approche plus conceptuelle que les deux autres, qui soulignent davantage le monde francophone comme une réalité que le premier. D'autre part, le choix du substantif « pays », qui remplace « monde », illustre la nécessité de faire des choix devant une réalité complexe et plurielle. Remarquons aussi que chaque édition s'accompagne, en fin de manuel, d'une carte sans titre représentant l'étendue géographique de la langue française dans le monde. La dernière édition présente aussi cette carte en début de manuel, accompagnée de fiches présentant différents pays francophones. On remarque donc une évolution : la dernière édition présente la globalité du monde francophone, tout en soulignant implicitement la nécessité de faire des choix parmi les pays représentés par des fiches : l'exhaustivité n'est pas possible.

Les titres des parties thématiques et des chapitres consacrés au monde francophone utilisent presque exclusivement l'adjectif « francophone ». Seul le manuel de 2007 utilise le substantif « Francophonie », sans jamais expliquer la différence qui existe entre la Francophonie institutionnelle et la francophonie comme ensemble des locuteurs de français¹¹.

Listes de vocabulaire

Les titres de chapitres parlent de Francophonie, monde francophone, pays francophones. Les contenus présentent une palette de pays qui ont le français en commun. Définissent-ils pour autant le phénomène francophone ? Un examen des listes de vocabulaire, d'un manuel à l'autre, témoigne d'une évolution intéressante. En 2017, aucune des listes présentes en fin de chapitre ne mentionne de termes propres au thème de la francophonie. La liste de fin d'ouvrage définit en revanche l'adjectif « francophone » («fransktalende», p. 383) et le terme « langue vivante » (p. 385). Constat similaire pour l'édition de 2013, qui définit en fin d'ouvrage l'adjectif « francophone » et le substantif « Francophonie » (de façon par ailleurs erronée), ainsi que la « langue maternelle ». La dernière édition apporte ici une modification significative. En effet, deux chapitres incluent, dans leurs listes de vocabulaire, l'adjectif « francophone » (p. 27), et la notion de « langue maternelle » (p. 60). Le lexique en fin d'ouvrage définit « francophone », « langue d'enseignement », « langue maternelle »,

¹¹ En ce qui concerne « Francophonie », il semble s'agir, ici, d'une erreur de frappe.

« langue nationale » et « langue officielle » (p. 255). Cette nouveauté se rattache aux instructions officielles, qui invitent à la comparaison avec sa propre langue, sa propre culture. Ces notions sont en effet essentielles dans un pays comme la Norvège qui présente une situation linguistique très complexe, avec plusieurs langues officielles et de très nombreux dialectes. Cet enrichissement du lexique est donc doublement positif. Il introduit des notions essentielles liées à la diversité linguistique du monde francophone, tout en tenant compte des instructions officielles.

Premières conclusions : diversité relative et flou notionnel

D'une édition à l'autre, on reconnaîtra la volonté de présenter une certaine diversité, la part belle étant faite à quelques constantes, à savoir l'Europe francophone, le Québec et l'Afrique. Un certain flou semble entourer la place des DROM, et l'on peut aussi s'étonner de certaines coupes, la connaissance de l'Algérie étant par exemple indispensable pour comprendre les institutions politiques et la société françaises. Nous reviendrons sur ce point ultérieurement. Pour le moment, nous devons souligner, malgré la volonté de variété, le poids énorme de la France. La représentation du monde francophone dans le manuel est inversement proportionnelle à l'étendue géographique de la langue française dans le monde ainsi qu'aux multiples cultures francophones. Le francocentrisme s'explique selon nous par une évidence que personne ne semble chercher à contredire : étudier le français c'est avant tout étudier la France.

Nous constatons aussi, dans *Enchanté 2*, l'absence de définition circonstanciée de la francophonie. La recherche dans ce domaine, et, de façon plus générale, les discours véhiculés par les médias, montrent en effet qu'il existe plusieurs façons d'envisager cette notion, et surtout qu'il est souvent difficile de la séparer de considérations historico-politiques qui cherchent à la présenter comme un produit du colonialisme. En français, on fait la différence entre la Francophonie et la francophonie. La première dénomination désigne l'institution, l'Organisation Internationale de la Francophonie. La seconde désigne l'ensemble des locuteurs de français dans le monde, indépendamment du statut de la langue dans leur pays d'origine. Sanaker, Holter et Skattum procèdent à ce sujet à quelques précisions utiles dans leur ouvrage sur la francophonie. Ils montrent entre autres que si le terme de

« francophonie » désigne les locuteurs qui ont le français en commun, la Francophonie institutionnelle, qui relève de la géopolitique, ne peut toutefois être séparée de ce que l'on appelle la francophonie avec un petit f (Sanaker et al., 2006). Dans l'étude qui nous occupe, il est naturel de penser que c'est la réalité linguistique, géographique, culturelle qui est représentée dans les manuels appliquant des textes officiels qui exigent la prise en compte de la diversité. On s'étonnera cependant qu'il n'existe pas de véritable définition du phénomène francophone, ni de la Francophonie institutionnelle, dans les trois éditions du manuel.

En 2004, Farandjis, attirant l'attention sur la polysémie de la notion de francophonie, distingue entre la signification linguistique (l'ensemble des locuteurs de français), la signification politique (la Francophonie institutionnelle) et enfin la signification philosophique ou spirituelle, c'est-à-dire la francophonie comme entreprise humaniste et pluriculturelle (Farandjis, 2004). En 2018, Boursier reprend la même catégorisation et il semble exister un consensus au sujet de ces trois conceptions (Boursier, 2018). Boursier relie ces questions à celles de l'identité, et distingue entre « l'identité refuge » et « l'identité relationnelle », en s'appuyant sur la distinction opérée par Wolton (Wolton, 2008). Pour que l'espace francophone devienne un espace « d'intercompréhension », il faut passer de la première, où l'autre est perçu comme une menace, à la seconde, qui est ouverte à l'évolution et au changement. Dans cette perspective, la culture francophone n'est pas une prolongation, une variante ou une extension de la culture française. Au contraire, cette dernière est elle-même partie prenante de la culture francophone, sans considérations de hiérarchie.

L'organisation d'*Enchanté 2* (et de tous les manuels qui abordent la même progression thématique) est peut-être la preuve involontaire d'un malentendu au sujet de ces notions. En effet, si l'on considère la culture francophone comme une prolongation de la culture française, et non pas comme un ensemble d'expressions culturelles indépendantes et variées, on comprend que la France reste au centre des thématiques abordées dans le manuel. Il semble que la seule acception du terme, dans *Enchanté 2*, soit celle qui s'appuie sur la réalité linguistique. L'aspect institutionnel est absent du manuel. En ce qui concerne l'aspect culturel, nous le traiterons en deuxième partie.

Il est enfin frappant de remarquer que dans les chapitres consacrés au monde francophone, l'art, l'histoire et la culture sont abordés dans chacun des chapitres. Pour ce qui est de la

France métropolitaine, en revanche, l'histoire fait l'objet d'une partie thématique entière, l'art et la culture de même. Les chapitres sur le monde francophone sont donc moins fouillés dans la mesure où ils cherchent à représenter en trois chapitres la diversité de ce monde, alors que le reste de l'ouvrage se consacre plus en profondeur à l'histoire de France, de sa démocratie, et à l'art et la culture. Ici aussi il faut conclure, à la suite des études mentionnées en introduction, non seulement à une orientation francocentriste écrasante, mais à une représentation légèrement sommaire du monde francophone dans les chapitres qui lui sont consacrés.

Ces premières constatations faites, que pouvons-nous dire, maintenant, des moyens mis en œuvre pour représenter « l'autre », l'autre étant ici le représentant du monde francophone ?

II. Représentations de l'autre

Énonciation et représentation de l'autre

Auger montre que dans les manuels de langues étrangères le discours didactique se construit sur l'effacement apparent de « l'auteur-énonciateur » (Auger, 2017, p. 315), et la construction de l'autre (celui dont on enseigne/apprend la langue). La transmission des savoirs sur l'autre («il ») se fait entre « l'auteur-énonciateur », qui est un « super- énonciateur » («je) et l'apprenant (« tu »). Cette transmission construit donc une représentation de l'autre dont l'autre est exclu.

Pour représenter l'autre, et dans le cas qui nous occupe l'autre du monde francophone, les auteurs recourent à deux possibilités en ce qui concerne les textes : les textes authentiques, qu'il s'agisse de textes littéraires, d'extraits de journaux ou autres, et les textes qu'ils écrivent eux-mêmes. Les textes introducteurs des chapitres sont toujours écrits par les auteurs du manuel. Ils prennent souvent la forme de dialogues, d'entretiens, de lettres ou de blogs dont les auteurs seraient des adolescents ou de jeunes adultes. Ceux-ci sont censés présenter ou représenter la culture des pays traités dans le chapitre en question.

En ce qui concerne les textes authentiques, on retrouve souvent les mêmes auteurs d'un éditeur à l'autre, d'un manuel à l'autre, et les manuels font en général peu de place aux

œuvres récentes. Nous n'entrerons pas ici dans le détail de ces textes pour les chapitres concernant le monde francophone, mais constatons que leur nombre va en diminuant. Pour la partie thématique consacrée au monde francophone, le manuel de 2007 comptait au total 9 textes authentiques. En 2013, ce nombre est passé à 4, avant d'être réduit à 3 en 2020, c'est-à-dire dans l'édition qui tient compte de la dernière réforme. Les genres représentés sont les textes de chansons, les poèmes. Les genres narratifs sont sous-représentés, un extrait de roman dans le manuel de 2007 et un extrait de bande dessinée dans le manuel de 2020.

Quant aux textes écrits par les auteurs du manuel, ils présentent le monde francophone tout en s'adaptant au programme de langue du chapitre. Ils ont pour rôle de construire des compétences langagière et communicative, tout en donnant à l'apprenant des connaissances sur la culture de l'Autre – celui dont le manuel enseigne la langue. Plusieurs de ces textes mettent en scène des personnages qui s'expriment à la première personne. Dans la première édition, un jeune Algérien, Mohammed, semble livrer un témoignage personnel dans un entretien avec un « nous » non identifié mais qui selon toute probabilité représente l'auteur du texte, se plaçant dans une situation de communication qui donne les apparences de l'authenticité. D'après les informations obtenues auprès de l'éditrice de l'ouvrage, Kristin Abildsnes, et de l'auteur de ce chapitre, Sébastien Liautaud¹², Mohammed est un personnage réel, dont le prénom a été modifié pour protéger son anonymat. La photo n'est pas non plus celle du personnage réel. L'entretien, tout d'abord filmé, a fait l'objet d'une retranscription dans laquelle la langue a été rectifiée et adaptée aux contenus linguistiques du chapitre. Le texte et les formulations ont été adaptés aux besoins didactiques. Les opinions transmises par le jeune homme n'ont pas été modifiées. Dans ce texte semi-authentique, on peut donc distinguer un énonciateur authentique, Mohammed, qui s'entretient avec l'auteur-énonciateur. Ici, il existe donc une plus grande proximité avec l'autre que dans le modèle présenté par Auger, parce que l'autre est un être authentique dont la teneur des propos a été conservée. Cependant, Mohammed est bel et bien une construction discursive dans laquelle l'auteur du chapitre est le principal énonciateur.

¹² Merci à Sébastien Liautaud d'avoir répondu à mes questions.

D'après les informations obtenues par l'éditrice, ce cas de figure reste cependant exceptionnel, puisque la plupart des autres énonciateurs sont des personnages fictifs. C'est le cas d'Emma, Marion et Benjamin que l'on retrouve, d'une édition à l'autre, dans les chapitres consacrés au Canada. Ces jeunes gens sont des « énonciateurs-relais » (entre l'auteur-énonciateur et le « il », l'autre) qui présentent les pays visités. Le dialogue entre eux n'a d'autre but que de présenter des connaissances factuelles sur la province de Québec. Contrairement au dialogue avec Mohammed, il n'y a pas de partage d'opinions personnelles.

Karim et Anna jouent un rôle similaire dans l'édition de 2013. Ils racontent un voyage dans des textes où la présence de la première personne ne fait pas illusion sur l'intention des auteurs, à savoir transmettre des savoirs sur les villes européennes censées être visitées. Plus loin, dans le chapitre sur l'Afrique, Karim introduit « deux Africains francophones » dans un texte à la première personne. Dans la dernière édition, c'est à Abdoulaye que revient ce rôle. Dans un texte à la première personne, il présente certes quelques éléments d'histoire personnelle, mais aussi des éléments factuels sur la culture et l'histoire du pays, ainsi que le faisait Mohammed dans l'édition de 2007.

Ces textes ont une visée essentiellement didactique. La démarche est par nature artificielle dans la mesure où elle consiste à inventer, parfois de toutes pièces, des personnages censés représenter la culture de l'autre, alors que le véritable énonciateur, dans la plupart des cas, reste l'auteur. Ce sont donc les connaissances de l'auteur qui tiennent lieu d'expérience personnelle du personnage fictif. Le manuel présente ainsi à un destinataire, dans lequel il faut reconnaître « le lecteur implicite » (Aronson, 2019, p. 50), par l'intermédiaire d'un « je » plus ou moins fictif qui n'est que le « je » de l'auteur, un « il », un autre qui reste exclu de la situation de communication. Est-il possible, dans ce cas, d'éviter l'écueil de la simplification ainsi que la transmission de stéréotypes culturels ?

La culture de l'autre : pratiques quotidiennes, expressions artistiques et perpétuation des stéréotypes

Si l'on se réfère à la culture comme l'ensemble des pratiques communes à un groupe d'individus, il va sans dire que présenter la diversité des cultures du monde francophone

contemporain en trois chapitres est un défi. En 2006, les instructions officielles pour les langues étrangères comportaient de nombreux objectifs de compétence impliquant la culture associée à la langue apprise (Utdanningsdirektoratet, 2006). La réforme de 2020 résume ces objectifs en ces termes : « Explorer et présenter les expressions artistiques et culturelles des régions où la langue est parlée, et rendre compte de ses propres expériences »¹³. Chaque édition d'*Enchanté* 2 présente ainsi des attractions touristiques, des auteurs, des artistes, sans oublier l'art culinaire des pays présentés. Le dénominateur commun dans ces chapitres est souvent le thème du voyage. Étroitement associé à ceux de la découverte et de la rencontre, il est propice à l'introduction de lieux, personnages et phénomènes nouveaux ou peu connus. Ces chapitres sur le monde francophone répondent donc bien à l'injonction qui demande « d'explorer » et « de présenter les expressions artistiques et culturelles des régions où la langue est parlée ». En sus des « chapitres francophones », des éléments culturels sur le monde francophone sont disséminés dans d'autres chapitres. Ainsi, dans la partie thématique intitulée *Art, culture et patrimoine* de la dernière édition, on trouve un dossier sur les peintres français et francophones. Cependant, parmi les trois artistes présentés, deux sont des artistes peintres français (Toulouse Lautrec et Gauguin), un seul est « francophone », Magritte. Pourquoi ne pas avoir choisi de présenter un seul artiste français et deux autres artistes de deux autres pays francophones différents ?¹⁴

Malgré l'effort pour présenter différents aspects culturels des pays en question, on trouve très peu d'activités, dans ces chapitres, invitant à la réflexion interculturelle permettant d'intégrer les propres expériences des apprenants. Les exercices proposés sont, pour la plupart, organisés sur la remédiation des contenus et l'acquisition des compétences langagières et communicatives. Celles-ci sont, toutes éditions confondues : donner des ordres et faire des recommandations (2007, 2013), comparer (2007), parler du passé (2007, 2013, 2021), décrire un pays ou une ville (2013, 2021), parler de ses projets ou de ses activités (2013, 2021). En même temps, les auteurs introduisent quelques éléments de variation linguistique pour les chapitres concernant le Canada. On ne trouve rien, en revanche, sur les différences entre la France et la Belgique en matière de vocabulaire ou de système numérique.

¹³ Voir note 6.

¹⁴ On peut de plus s'étonner que le manuel n'enrichisse pas cette liste par des références plus récentes.

Ces contenus contribuent-ils à l'ouverture d'esprit nécessaire à une réflexion interculturelle ? Existe-t-il un risque de perpétuation des stéréotypes ? En 2021, une étude consacrée aux représentations de la France et des autres pays francophones dans les manuels suédois de FLE de la série *Escalade*, montrait déjà le poids écrasant de la France dans ces manuels, et la tendance à perpétuer certains clichés (Linda, 2021). Dans son travail, Linda s'attache entre autres au matériel iconographique et aux prénoms choisis pour les personnages fictifs censés représenter la population française/francophone, ses catégories socioprofessionnelles et ses habitudes culturelles. L'auteur montre entre autres que les prénoms choisis peuvent contribuer à la formation de stéréotypes sur les populations immigrées en France, et donc sur certains pays francophones, puisqu'une très grande partie de l'immigration en France provient d'anciennes colonies africaines (INSEE, 2024). L'auteur concluait déjà, à l'époque, et malgré les instructions officielles en vigueur en Suède, à une représentation étiquetée des réalités culturelles. Que faire pour éviter l'écueil des stéréotypes ?

Prenons l'exemple des « blagues » dans les chapitres sur la Belgique : deux « blagues sur les Belges » et deux « blagues sur les Français » en 2013, une de chaque en 2021. En 2013, ces « blagues belges » sont présentées sans contexte. En 2021, en revanche, le manuel propose un exercice de traduction de ces histoires drôles, avant de proposer une discussion sur ce qu'elles transmettent au sujet des Belges et des Français. Les élèves sont aussi invités à réfléchir sur des histoires similaires au sujet d'autres pays. En effet, la Norvège et la Suède possèdent elles aussi leur patrimoine d'histoires drôles l'une sur l'autre. Ici la perspective francophone sert une prise en compte des expériences de l'apprenant, ainsi que le demandent les instructions officielles. Cette contextualisation et cette prise en compte peuvent contribuer à combattre l'enracinement de certains stéréotypes, ce qui permet aussi de prendre en compte les valeurs véhiculées par le thème transversal « Démocratie et citoyenneté ».

III. Présence de l'histoire : le fait colonial

Remarques préliminaires : culture et histoire – ‘kulturkunnskap’

Une étude plus poussée des représentations de ces éléments culturels nous ferait déborder du cadre formel de cet article. Nous souhaitons maintenant nous arrêter sur la place des enseignements historiques dans les chapitres consacrés au monde francophone. La notion

norvégienne de ‘kulturkunnskap’, souvent traduite en français par ‘civilisation’, signifie littéralement ‘connaissance de la culture’. Or, dans tous les cours de ‘civilisation’ dans les cursus de langue étrangère, en Norvège, on aborde l’histoire du pays et une présentation de la société. Sans entrer ici dans le détail des débats sur les notions de culture et de ce qu’on appelle maintenant ‘area studies’ dans les cursus universitaires, contentons-nous de signaler que ces débats ne sont pas nouveaux, et que l’enseignement de la « culture » ou de la « civilisation » aujourd’hui ne fait pas débat sur les points suivants : cet enseignement présente des pratiques communes à l’intérieur d’un groupe donné, et couvre plusieurs disciplines dont l’histoire. Rappelons, à ce propos, une définition d’‘area studies’ qui fait toujours autorité. Il s’agit de

l’étude scientifique d’une région présentant une certaine unité politico-sociale, dans le but de connaître et d’expliquer sa place et son rôle dans la société internationale. Ce résultat ne peut être obtenu que par l’utilisation systématique de toutes les disciplines susceptibles de fournir des explications valables. (Duroselle, 1952, p. 674).

Dans le cas des langues étrangères en Norvège, l’enseignement de l’histoire est mentionné expressément dans les instructions officielles. En 2006, celles-ci préconisent (entre autres) : « Expliquer certains aspects de la géographie et de l’histoire de la région linguistique¹⁵ », ainsi que la prise en compte de divers aspects socioculturels. La réforme de 2020 stipule : « Explorer et rendre compte de la diversité, des conditions sociales et des événements historiques dans les régions où la langue est parlée, et établir des liens avec son propre contexte »¹⁶. On remarque donc un durcissement des exigences. Les anciennes instructions ne prétendaient pas à l’exhaustivité : « Certains » laissait entendre la possibilité d’un choix. Les instructions en vigueur nous semblent exiger davantage, puisqu’il faut non seulement acquérir des connaissances historiques mais exercer sa curiosité (explorer) et faire le lien entre les acquis et sa propre expérience. En ce qui concerne plus particulièrement le FLE et le cas de la francophonie dans les manuels de FLE, le facteur historique est essentiel, puisque l’existence même de la francophonie est très étroitement liée au colonialisme. Comment les auteurs se

¹⁵ Notre traduction. Texte original : «gjøre rede for sider ved geografi og historie i språkområdet» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

¹⁶ Notre traduction. Texte original : «utforske og gjøre rede for mangfold, samfunnsforhold og historiske hendelser i områder der språket snakkes, og se sammenhenger med egen bakgrunn» (Utdanningsdirektoratet, 2023).

positionnent-ils par rapport à ces nouvelles exigences ? Quelle place font-ils à l'histoire dans les chapitres traitant du monde francophone ?

Exammons tout d'abord les avant-propos d'*Enchanté 2*. Que nous disent-ils de la place de l'histoire dans le manuel ? L'avant-propos de 2007 prend en compte l'objectif de *Kunnskapsløftet* comme suit : « Lorsque vous aurez terminé ce livre, nous espérons que vous aurez davantage de connaissances sur la France et les autres pays francophones. Vous en saurez également plus sur la société et l'histoire françaises, ainsi que sur la culture francophone »¹⁷. L'édition de 2013 présente cet objectif en termes similaires : « Avec ce livre, vous étendrez vos connaissances sur la France et d'autres pays francophones. Vous approfondirez vos connaissances sur la société, l'histoire et la culture françaises ».¹⁸

L'édition de 2021, enfin, exprime cet objectif en ces termes, en le reliant au thème transversal « Démocratie et citoyenneté » : « *Enchanté 2* explore en profondeur le thème interdisciplinaire « Démocratie et citoyenneté », en mettant particulièrement l'accent sur l'histoire de la démocratie en France. Vous acquerrez des connaissances sur les institutions françaises, la guerre et la colonisation, ainsi que sur les conséquences de ces grands bouleversements pour la société française »¹⁹. Non seulement il s'agit ici d'intégrer le facteur historique dans le cadre plus large de l'éducation aux valeurs de la démocratie, mais nous notons aussi que la colonisation fait l'objet d'une mention particulière. Ces intentions répondent aux exigences des programmes officiels. De plus, il est pertinent de les situer dans le contexte plus large du débat sur la décolonisation des études universitaires, où de nombreuses voix ont réclamé la fin de l'hégémonie blanche occidentale dans les programmes universitaires, celles-ci perpétuant (selon ces voix) une vision colonialiste du monde. Parmi les expressions culturelles présentées par *Enchanté 2*, on trouve plusieurs auteurs et artistes

¹⁷ Notre traduction. Texte original : «Når du er ferdig med denne boka, håper vi du kan en del mer om Frankrike og andre fransktalende land. Du vil også lære om franske samfunnsforhold og historie og om frankspråklig kultur» (Hønsi et al., 2007).

¹⁸ Notre traduction. Texte original : «I denne boka vil du bli enda bedre kjent med Frankrike og lære om andre franskspråklige land. I tillegg vil du lære om samfunnsforhold i Frankrike og fransk historie. Du kommer til å lære mer om fransk kultur» (Hønsi et al., 2013).

¹⁹ Notre traduction. Texte original : «*Enchanté 2* går i dybden i det tverrfaglige temaet for fremmedspråk, demokrati og medborgerskap, med særlig vekt på demokratiutvikling i Frankrike i et historisk perspektiv. Du vil lære om franske institusjoner, om krig og kolonisering og resultatene av slike store omveltninger i det franske samfunnet» (Hønsi et al., 2021).

francophones originaires d'anciennes colonies françaises. On doit donc pouvoir s'attendre à ce que le manuel fournit un arrière-plan historique permettant de contextualiser ces expressions. Dans ce cadre, il paraît donc essentiel de présenter le passé colonial de la France. De plus, le thème de la colonisation, par les questions qu'il soulève en matière d'abus de pouvoir et d'injustice, est tout à fait d'actualité dans le traitement du thème transversal ‘Démocratie et citoyenneté’ introduit dans les programmes en 2020. Voyons maintenant comment les contenus des ‘chapitres francophones’ appliquent les instructions et les déclarations des avant-propos.

Les contenus

Le texte introducteur du chapitre consacré au Canada en 2007 ne comporte aucune explication historique de la présence de la langue française dans le pays. Trois encadrés (p. 79) et un exercice audio avec questions (p. 80) apportent quelques références historiques. Le texte de « Civilisation », consacré pour l'essentiel à la géographie du Québec, se contente de mentionner l'origine en partie européenne de la population, en insistant sur la prépondérance des francophones (p. 89).

Le chapitre sur l'Algérie consacre une page à l'histoire du pays. Un entretien avec « Mohammed », dans un dialogue semi-authentique commenté plus haut, complète cette page avec quelques réflexions sur le statut de l'arabe et du français dans le pays. Le chapitre sur le Cameroun ne comporte aucune explication historique sur la présence de la langue française et l'histoire des relations entre ce pays et la France. La seule allusion est la suivante, qui propose une définition de l'adjectif « francophone » : « Ces régions et ces pays sont ceux qui sont considérés comme francophones parce que le français y est la langue officielle » (Hønsi et al., 2007, p. 128). En 2013, le chapitre sur l'Europe francophone ne comporte pas d'explication historique. Le chapitre sur le Canada donne une explication indirecte dans un encadré sur la prononciation de « oi » (Hønsi et al., 2013, p. 32). Dans la partie *Civilisation*, un texte qui présente Montréal évoque succinctement Cartier et Champlain, deux explorateurs français auxquels l'édition précédente consacrait deux encadrés.

Dans le chapitre sur l’Afrique francophone, enfin, la partie historique sur l’Algérie est réduite à deux paragraphes à peine : « À cette époque, l’Algérie était une partie de la France et beaucoup de Français et d’Européens, les ‘pieds-noirs’, habitaient là-bas » (Hønsi et al., 2013, p. 47). Un encadré explique l’origine de cette appellation²⁰. La période très complexe de la guerre est expliquée succinctement, au risque d’une simplification qui ne rend pas compte des positions de chaque camp impliqué : « Il y avait beaucoup de Français [qui] ne voulaient pas partir » (Hønsi et al., 2021). Comme dans l’édition précédente, ce chapitre, qui rassemble en un seul l’Algérie et le Cameroun, ne fournit aucune explication historique sur ce dernier. Les chapitres consacrés à l’Europe francophone et au Canada sont sensiblement les mêmes que dans l’édition précédente.

En 2021, le changement le plus significatif, dans la partie consacrée au monde francophone, est la disparition totale des contenus consacrés à l’Algérie et au Cameroun. Cette dernière édition consacre cependant, dans un dialogue qui a toutes les apparences d’un texte construit pour l’occasion, quelques lignes à la guerre d’Algérie dans le chapitre *Guerres et après-guerre* de la section thématique consacrée à l’Histoire de la démocratie en France (Hønsi et al., 2021, p. 134). Les chapitres consacrés à l’Algérie et au Cameroun sont remplacés par un chapitre sur le Sénégal. Ici, la seule explication historique consiste en une phrase dans l’introduction au texte qui ouvre le chapitre : « C’est une ancienne colonie française qui est devenue indépendante en 1960 » (Hønsi et al., 2021), phrase reprise presque mot pour mot dans le corps du texte. La présentation du pays est essentiellement axée sur son attrait touristique.

D’après les renseignements obtenus auprès de Clélia Elster²¹, une des autrices de la révision de 2021, le choix du Sénégal s’explique pour trois raisons. Tout d’abord, chargée de ce chapitre, elle connaissait mieux ce pays que d’autres pays francophones d’Afrique. Ensuite, il s’agit d’un pays touristique, très stable politiquement à l’époque de la conception du manuel

²⁰ « On appelait les Européens les ‘pieds-noirs’ à cause des chaussures noires qu’ils portaient » (Hønsi et al., 2013, p. 47). Cette explication est au demeurant incomplète, les historiens s’accordant sur le fait que de nombreuses théories sur ce point existent, mais qu’aucune n’a jamais été avérée. (Jordi, 2018, p. 19 – 25).

²¹ Merci à Clélia Ester d’avoir répondu à nos questions.

de 2021²². Enfin, des personnalités populaires, comme Omar Sy, ont des origines sénégalaises. De très nombreux élèves le connaissent grâce à ses rôles dans *Intouchables* (Toledano & Nakache, 2011) ou la série *Lupin* (Kay & Uzan, 2021-2023), ce qui crée une proximité culturelle entre eux et le monde francophone. Ces deux productions ont en effet rencontré beaucoup de succès en Norvège.

Malgré les déclarations du dernier avant-propos, où l'on annonce aux élèves qu'ils vont se familiariser avec l'histoire de la colonisation, on note une disparition progressive des contenus historiques en général et de ceux qui concernent le fait colonial en particulier. Ainsi, en supprimant un chapitre entier sur l'Algérie, les auteurs font disparaître un des éléments qui permettent d'aborder la colonisation et la décolonisation. En cela, le manuel ne remplit que partiellement la fonction documentaire définie par Choppin mentionnée au début de notre étude (Choppin, 2002), et l'on peut se demander quelles conséquences cela a sur la pratique de l'esprit critique, pourtant chère à la philosophie éducative en Norvège.

Comment expliquer ces choix ? Auger encourage à prendre en considération non seulement « l'histoire du pays » mais aussi celle « des relations avec les communautés des locuteurs dont la langue est objet d'apprentissage » (Auger, 2017, p. 314). Cette prise en compte permet-elle d'expliquer la place occupée par les pays francophones présentés dans *Enchanté 2* ? Sans entrer dans le détail des relations entre la Norvège et ces pays francophones, on constate qu'il s'agit en majorité de pays dont la Norvège est géographiquement ou historiquement proche, comme la Belgique. Cependant, cette hypothèse ne nous paraît pas entièrement recevable. En effet, il semble que bien davantage que cet aspect politique, ce soient avant tout les connaissances des auteurs, ainsi que leurs centres d'intérêt personnels, qui influent sur les choix rédactionnels.

Nous constatons donc, d'une réforme à l'autre, deux changements majeurs en ce qui concerne la présence de l'histoire dans les chapitres consacrés au monde francophone. D'un côté, les auteurs ont souligné dans le dernier avant-propos l'adaptation du manuel à la réforme, en insistant sur le fait historique et le thème transversal ‘Démocratie et citoyenneté’. De l'autre

²² Le pays ainsi présenté dans une « fiche technique » : « République présidentielle et laïque. Situation politique stable ». Le pays a connu des troubles en 2024.

côté, on constate un appauvrissement des contenus historiques. Ce n'est pas le moindre des paradoxes.

Conclusion

Nous avons constaté que les suppressions de contenus sur le monde francophone, dans *Enchanté 2*, ont eu essentiellement lieu avant *Fagfornyelsen*. De façon générale, les contenus sont moins substantiels dans un souci d'adaptation aux réalités de l'enseignement, et d'une édition à l'autre on remarque un francocentrisme très prononcé. La réduction des contenus, l'orientation générale très centrée sur la France ainsi que le discours sur l'autre, tout cela pose la question de la difficulté de représenter la diversité culturelle et linguistique qui s'étend très largement au-delà des frontières de la France. Il semble que l'on ait ici affaire à un présupposé jamais mis en question par les éditeurs, selon lequel écrire un livre de FLE c'est avant tout écrire un livre sur la France. Dans le cadre limité de trois chapitres par édition, la diversité du monde francophone est avant tout représentée au travers de textes non authentiques où prime le point de vue de l'auteur-énonciateur, et d'activités qui encouragent la réflexion interculturelle de façon relative. Ces contenus nous paraissent donc être en contradiction, dans la dernière édition, avec ce qu'annoncent les avant-propos quant à la fidélité du manuel aux nouvelles instructions. On remarque ainsi une disparition significative des contenus permettant une réflexion sur la question coloniale, ce qui nous paraît mettre en danger le potentiel du manuel pour ce qui est du thème transversal ‘Démocratie et citoyenneté’. On sait que la plupart des enseignants se reposent sur le manuel pour préparer et assurer leurs cours. Si le manuel fonctionne comme manuel de langue essentiellement, il est relativement lacunaire en ce qui concerne les enseignements culturels. Les activités proposées sont davantage axées sur des thèmes reliés au tourisme, ce qui pose la question de l'instrumentalisation de la langue au détriment de l'aspect éducatif, problème déjà soulevé par la recherche (Vold, 2014).

Les recherches auxquelles nous avons eu accès soulignent depuis plusieurs années le francocentrisme des manuels de FLE en Suède et en Norvège. Cela pousse à supposer qu'ils sont élaborés dans une totale déconnexion de ces recherches. Voilà qui devrait ouvrir de fructueuses perspectives pour les éditeurs. De plus, la tendance observée dans *Enchanté 2* ne

semble pas devoir se limiter aux manuels de FLE. Ainsi, une étude menée en 2010 au Québec sur les manuels d'espagnol révélait déjà des tendances identiques à celles que nous avons mises à jour : prédominance de la culture espagnoles sur la culture hispano-américaine, pauvre représentation des pays d'Amérique latine, préférence pour les thèmes se rattachant au tourisme comme la géographie, la musique et la gastronomie (Toquero Alvarez, 2010, p. 115). En 2012, dans un article qui fait le point sur la recherche internationale en didactique des langues étrangères, les autrices résument ainsi le travail de Eide (Eide, 2012) sur les représentations de l'Amérique latine dans quatre manuels norvégiens d'espagnol :

Eide mener læreboktekstene i stor grad er faktaorienterte og at de domineres av overfladisk, generaliserende og turismeorientert informasjon. Videre hevder hun at tekstene sjeldent inviterer til refleksjon og diskusjon og at tekstene generelt er preget av fravær av latinamerikanske stemmer. Eide konkluderer derfor med at de analyserte læreverkene i liten grad egner seg i arbeidet med å utvikle elevenes interkulturelle kompetanse. (Haukås & Vold, 2012, s.396)

Nous ne serions donc pas en présence d'un phénomène propre au FLE. Il resterait cependant à observer, entre autres, les manuels d'espagnol en Norvège. Si les collègues hispanisants consultés soulignent la prépondérance de l'Espagne en raison de sa proximité géographique, ils estiment cependant que le monde hispanique reçoit dans les nouveaux manuels la place qu'il mérite. En ce qui concerne le français, nous espérons avoir posé les bases d'une prise de conscience sur la nécessité d'associer éditeurs et chercheurs dans l'élaboration des manuels, afin d'obtenir un meilleur équilibre entre l'enseignement de la langue et celui de la diversité culturelle.

L'autrice

Hélène Celdran est maîtresse de conférences en langue et littérature françaises au Collège universitaire d'Ostfold. Elle s'est beaucoup intéressée aux représentations de la violence collective dans la littérature française du XIX^e siècle et à la théorie mimétique de René Girard. Ses domaines de recherche actuels sont l'enseignement du fait francophone, les représentations de la guerre d'Algérie et de l'histoire des pieds-noirs dans les œuvres non historiques. Elle contribue activement à une meilleure connaissance de la période coloniale algérienne auprès du public norvégien.

Bibliographie

- Amundsen, E. S. (2015). *La variation diatopique dans l'enseignement du français en Norvège Le français parlé hors de France en classe de VG2*. [Mémoire de master, Université d'Oslo].
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/44928?locale-attribute=en>
- Aronsson, M. (2019). La littérature francophone dans les manuels suédois de FLE. *Revue nordique des études francophones*, 2(1), 49.
<https://doi.org/10.16993/rnef.26>
- Auger, N. (2017). Les manuels : analyser les discours. Dans Blanchet, P., & Chardenet, P. (Dir.)., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. (p.313–316). Éditions des archives contemporaines.
- Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir.). (2017). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines.
<https://hal.science/hal-01436588v1>
- Boursier, A. (2018). Incommunicable francophonie. *Hermès, La Revue*, 80, 175–179.
<https://doi.org/10.3917/herm.080.0175>
- Bouvier, C. (2023). *La transmission de la culture de l'Autre dans les manuels scolaires. Le cas des manuels de FLE en Espagne et des manuels d'ELE en France entre 2000 et 2020*. Sciences de l'Homme et Société. 2023.
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04215370v1/file/Memoire-2023-Tile-BOUVIER_Charline.pdf
- Choppin, A. (2002). L'histoire du livre et de l'édition scolaires : vers un état des lieux. *Paedagogica Historica*, 38(1), 20–49.
<https://doi.org/10.1080/0030923020380102>

Christiansen, A. (2020). Hva er egentlig nytt i fremmedspråkene? *Utdanningsnytt*.

<https://www.utdanningsnytt.no/ane-christiansen-fagfornyelsen-fremmedsprak/hva-er-egentlig-nytt-i-fremmedsprakene/244650>

Duroselle, J.B. (1952). Les «Area Studies» - problèmes de méthode. *Bulletin international des sciences sociales*. – «Area Studies» IV, 4, 674–684.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000059694_fre

Eide, L. (2012). *Representasjoner av målspråksområdet i fremmedspråksfaget. En studie av Latin-Amerika i lærebøker i spansk* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
<https://hdl.handle.net/1956/7022>

Farandjis, S. (2004). Repères dans l'histoire de la francophonie. *Hermès, La Revue*, 40, 49–52.
<https://doi.org/10.4267/2042/9498>

Hagelia, M. (2021). Kjernelementene – det virkelig nye i fagfornyelsen. *Bedre skole*.
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkelfagfornyelse/kjerneelementene--det-virkelig-nye-i-fagfornyelsen/290318>

Haukås, Å., & Vold, E. T. (2012). Internasjonale trender innen fremmedspråksdidaktisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(5), 386–401.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-05-06>

Hønsi, H., Kjetland, C., & Liautaud, S. (2007). *Enchanté 2: fransk II vg 2*. Cappelen.

Hønsi, H., Liautaud, S., & Kjetland, C. (2013). *Enchanté 2: fransk II vg 2* (2. utg.). Cappelen Damm.

Hønsi, H., Elster, C. E., Kjetland, C., Liautaud, S., Skinnemoen, S., & Gauvin, M. B. (2021). *Enchanté 2: lærebok fransk II vg2* (3. utg.). Cappelen Damm.

INSEE. (2024, 04 avril). L'essentiel sur...les immigrés et les étrangers.

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212>

Jordi, J.-J. (2018). *Les Pieds-Noirs* (2. ed.). Cavalier bleu.

Kay, G. & Uzan, F. (Réaliseurs). (2021 – 2023). *Lupin*. Netflix.

Linda, J. (2021). *Les représentations de la France et des autres pays francophones - Les cultures dans le manuel scolaire du FLE : le cas de l'Escalade 1 et 2*. [Mémoire de master, Université de Linnaeus].

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1612675/FULLTEXT01.pdf>

Organisation Internationale de la Francophonie [OIF] (2022). La langue française dans le monde. [Vidéo].

<https://www.francophonie.org/la-langue-francaise-dans-le-monde-305>

Sanaker, J. K., Holter, K., & Skattum, I. (2006). *La francophonie : une introduction critique*. Oslo Academic Press.

Toledano, E. & Nakache, O. (Réaliseurs). (2011). *Les Intouchables*. Gaumont. TF1 Films Production.

Toquero Alvarez, A. (2010). *Le contenu culturel dans quatre manuels d'espagnol langue étrangère utilisés par des adultes : un aperçu équilibré du monde hispanophone ?* [Mémoire de master, Université du Québec à Montréal].

<https://archipel.uqam.ca/3020/1/M11422.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i fremmedspråk* (FSP01-01). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

<https://www.udir.no/kl06/FSP1-01>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i fremmedspråk* (FSP01-02). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/fsp01-02?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2023). *Læreplan i fremmedspråk* (FSP01-03). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/fsp01-03?lang=nob>

Verdelhan-Bourgade, M. & Auger, N. (2017). Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations. In. Blanchet, P., & Chardenet, P (Red.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. (p. 307–312). Éditions des archives contemporaines.

Vold, E. T. (2014). Instrumentelt turistspråk eller interkulturell dannelse?: om fremmedspråkfagets formål i dag og frem mot 2030. *Acta didactica Norge*, 8(2), 8.
<https://doi.org/10.5617/adno.1131>

Wolton, D. (2008). Conclusion générale : de la diversité à la cohabitation culturelle. *Hermès* (Paris, France : 1988), 51(2), 195–204.
<https://doi.org/10.4267/2042/24197>