

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, TRANSMISSION DES SAVOIRS SOCIOCULTURELS ET EVEIL DES CONSCIENCES : UNE ANALYSE DU MANUEL DE FRANÇAIS EN 6E

Wendkunni Ulrich KIENDREBEOGO

Université Norbert ZONGO (UNZ)

ORCID : 0009-0007-3986-856X

kiendrebeogowendkunniulrich@gmail.com

&

Tilado Marie Faustine Wend-kuuni OUBDA

Université Norbert ZONGO (UNZ)

ORCID : 0009-0000-5563-210X

Oubdatiladomariefaustinewendku@gmail.com

Résumé : Cette étude analyse le rôle du manuel unique de français de 6^e dans la transmission des savoirs socioculturels et l'éveil des consciences citoyennes au Burkina Faso, dans un contexte éducatif caractérisé par le plurilinguisme et les réformes curriculaires fondées sur l'approche par les compétences. Le manuel scolaire, en tant qu'outil pédagogique institutionnel, véhicule non seulement des savoirs linguistiques, mais également des valeurs, des représentations sociales et des orientations idéologiques participant à la formation des apprenants. S'inscrivant dans le cadre théorique de la sociolinguistique scolaire, la recherche mobilise les travaux de Bernstein, Bourdieu, Hymes et Fairclough pour analyser les rapports entre langue, pouvoir symbolique et institution scolaire. La méthodologie adoptée repose sur une démarche qualitative combinant l'analyse de contenu des textes, des images et des activités pédagogiques du manuel, ainsi que l'examen des orientations curriculaires officielles. Les résultats mettent en évidence une prédominance de l'enseignement normatif du français, centré sur la correction grammaticale et orthographique, confirmant la fonction de normalisation linguistique de l'école. Bien que certaines thématiques sociales telles que le vivre-ensemble, la solidarité et le respect soient présentes, elles demeurent peu exploitées dans une perspective critique. Par ailleurs, l'absence d'intégration explicite des Langues Nationales limite la contextualisation socioculturelle des apprentissages et renforce les hiérarchies sociolinguistiques. L'étude conclut à la nécessité d'une révision des contenus afin de favoriser une éducation plus inclusive et une citoyenneté critique en contexte multilingue.

Mots-clés : citoyenneté ; enseignement du français ; manuel scolaire ; plurilinguisme ; sociolinguistique scolaire.

TEACHING FRENCH, TRANSMISSION OF SOCIOCULTURAL KNOWLEDGE AND AWAKENING OF CONSCIENCE: AN ANALYSIS OF THE FRENCH TEXTBOOK IN 6TH GRADE

Abstract: This study examines the role of the Grade 6 French textbook in the transmission of sociocultural knowledge and the development of civic awareness in Burkina Faso, within an educational context shaped by multilingualism and competency-based curricular reforms. As an institutional pedagogical tool, the textbook conveys not only linguistic knowledge but also values, social representations, and ideological orientations that contribute to learners' civic formation. Grounded in the theoretical framework of educational sociolinguistics, the study draws on the works of Bernstein, Bourdieu, Hymes, and Fairclough to analyze the relationships between

language, symbolic power, and schooling. The methodology follows a qualitative approach combining content analysis of the textbook's texts, images, and pedagogical activities with a review of official curricular guidelines. The findings reveal a strong predominance of normative French language teaching focused on grammatical and orthographic accuracy, reinforcing the school's role as an institution of linguistic standardization. Although social themes such as social cohesion, solidarity, and respect are occasionally addressed, they are insufficiently developed from a critical perspective. Furthermore, the near absence of national languages as pedagogical resources limits sociocultural contextualization and reinforces sociolinguistic hierarchies. The study concludes by emphasizing the need to revise teaching materials in order to promote more inclusive education and foster critical citizenship in multilingual educational contexts.

Keywords: citizenship; educational sociolinguistics; French language teaching; multilingualism; school textbook.

Introduction

L'éducation constitue un pilier stratégique pour le développement socioéconomique et politique des pays du Sahel. Au Burkina Faso, le système éducatif accorde une place centrale à l'enseignement du français, langue de travail et vecteur de communication nationale. Mais cet enseignement ne se limite pas à la seule acquisition linguistique : il participe à la transmission des savoirs socioculturels et à la formation de citoyens conscients et résilients face aux défis contemporains tels que l'insécurité, la diversité culturelle ou l'exclusion sociale. Dans ce contexte de véritables réformes du système scolaire, tant dans les méthodes que dans les contenus, le manuel de français en classe de 6^e apparaît comme un outil privilégié. Il ne sert pas uniquement à développer les compétences linguistiques des élèves, mais il véhicule également des représentations sociales, des valeurs et des références culturelles qui contribuent à l'éveil des consciences citoyennes. Cependant, la coexistence des Langues Nationales et du français, ainsi que les disparités entre filières d'enseignement, soulèvent des interrogations sur l'efficacité des pratiques pédagogiques. Ce travail propose une analyse des méthodes didactiques, des contenus éducatifs et des représentations sociales véhiculées par le manuel de français en 6^e, en lien avec les politiques éducatives et les enjeux de résilience communautaire.

0.1. Problématique

Dans le contexte du Burkina Faso, l'enseignement du français en classe de 6^e ne se limite pas à la maîtrise des compétences linguistiques. Le manuel scolaire, en tant qu'outil pédagogique, véhicule des savoirs socioculturels et des représentations sociales qui participent à la formation de citoyens conscients et résilients. Cependant, plusieurs interrogations se posent : le manuel de français en 6^e parvient-il à articuler efficacement apprentissage linguistique, valorisation des cultures locales et éveil des consciences citoyennes ? Dans quelle mesure les contenus et méthodes pédagogiques favorisent-ils une éducation inclusive et contextualisée, capable de répondre aux défis contemporains (insécurité, diversité culturelle, exclusion sociale) ? Comment la coexistence du français et

des Langues Nationales influence-t-elle la réception et l'efficacité du manuel dans la formation des élèves ?

0.2. Hypothèses de recherche

Les hypothèses de notre étude se formulent comme suit : le manuel de français en 6^e parvient partiellement à articuler apprentissage linguistique, valorisation des cultures locales et éveil citoyen ; les contenus et méthodes pédagogiques du manuel favorisent une éducation inclusive en introduisant des thématiques sociales et culturelles ; La coexistence du français et des Langues Nationales influence la réception du manuel : l'absence des Langues Nationales dans les contenus crée un décalage entre les environnements scolaire et socioculturel des élèves, limitant ainsi l'efficacité du manuel dans la formation citoyenne.

0.3. Objectifs spécifiques

Les objectifs de cette étude se présentent comme suit : analyser dans quelle mesure le manuel de français en classe de 6^e parvient à articuler l'apprentissage linguistique avec la valorisation des cultures locales et l'éveil des consciences citoyennes ; évaluer la pertinence des contenus et des méthodes pédagogiques du manuel pour promouvoir une éducation inclusive et contextualisée, capable de répondre aux défis contemporains tels que l'insécurité, la diversité culturelle et l'exclusion sociale ; examiner l'impact de la coexistence du français et des Langues Nationales sur la réception et l'efficacité du manuel dans la formation des élèves, en mettant en lumière les enjeux d'équité et de résilience communautaire.

1. Cadre théorique : La sociolinguistique scolaire

La sociolinguistique scolaire se définit comme une branche de la sociolinguistique qui analyse les rapports entre les pratiques langagières et l'institution éducative. Elle s'intéresse aux usages linguistiques des élèves et enseignants, aux politiques linguistiques scolaires, ainsi qu'aux idéologies véhiculées par l'école. Selon Hymes (1972), l'école ne peut se limiter à l'enseignement de la grammaire : elle doit former à la compétence de communication, c'est-à-dire à l'usage social et contextuel du langage. Trois grands courants structurent la réflexion :

Le courant interactionniste : Dell Hymes (1972) et Joshua Fishman (1965) insistent sur la fonction sociale du langage et sur la nécessité d'intégrer les pratiques langagières des apprenants dans l'enseignement. À ce propos D. Hymes affirme (1972) que : « la compétence de communication inclut la capacité de dire non seulement ce qui est grammaticalement correct, mais ce qui est socialement approprié. » Ce courant relève de l'axe institutionnel considérant l'école comme lieu de normalisation linguistique (grammaire, orthographe, langue officielle).

Le courant critique : Norman Fairclough (1992) développe la notion de Critical Language Awareness, qui vise à doter les apprenants d'une conscience critique des discours dominants et des inégalités qu'ils véhiculent. Selon lui, « la conscience critique du langage est une condition pour que les apprenants deviennent des citoyens capables de résister aux

discours dominants. » Ce courant est lié l'école comme espace de conscientisation et de valorisation des langues locales, vecteurs de mémoire sociale et de résilience culturelle.

Le courant sociologique : Basil Bernstein (1971) et Pierre Bourdieu (1982) montrent que l'école reproduit les hiérarchies sociales à travers les codes linguistiques et le capital symbolique attaché aux langues. B. BERNSTEIN dans sa conception trouve que « les différences de codes linguistiques sont des différences de pouvoir symbolique qui se traduisent en inégalités scolaires. » Lié au social, il observe l'école comme un cadre de reproduction des inégalités sociales et linguistiques.

Ainsi, la sociolinguistique scolaire constitue un cadre théorique pertinent pour analyser les pratiques éducatives dans des contextes plurilingues comme le Burkina Faso. Elle permet de comprendre comment l'école participe à la fois à la reproduction des idéologies linguistiques dominantes (français comme langue de prestige) et à la possibilité de valoriser les Langues Nationales comme instruments de mémoire sociale et de cohésion.

La clarification de quelques concepts phares sont indispensables à notre analyse, nous les évoquons brièvement.

-Enseignement du français

Au Burkina Faso, le français est la langue d'enseignement depuis l'indépendance. L'article 35 de la constitution de 1991 dit que « la langue officielle est le français ». Dans les faits, depuis cette constitution la langue de travail, de l'administration et d'enseignement est le français. Il est enseigné dès le post-primaire (6e) et constitue la langue véhiculaire dans les établissements publics et privés. Les méthodes oscillent entre des approches traditionnelles basées sur la grammaire et la littérature, et des approches modernes communicatives et actionnelles introduites progressivement dans les curricula.

-Transmission des savoirs socioculturels

Les manuels scolaires intègrent des textes littéraires, historiques et socioculturels qui reflètent la diversité culturelle du Burkina Faso et de l'espace francophone. Par exemple, les recueils de la classe de 3e incluent des fables de La Fontaine, des contes africains Comme « la belle histoire de leuk le lièvre » de Léopold Sedar SENGHOR et Abdoulaye Sadju qui véhiculent les valeurs cardinales de la vie et des textes sur la vie communautaire. Cette diversité vise à enrichir la culture générale des élèves et à promouvoir le respect des valeurs sociales.

-Éveil des consciences citoyennes

L'éducation à la citoyenneté est explicitement inscrite dans les curricula depuis la réforme de 2014. Le français est utilisé comme un moyen pour transmettre des messages sur la tolérance, la paix, les droits humains et la responsabilité civique. Cependant, les entretiens révèlent que cette dimension reste souvent théorique et peu exploitée en classe, en raison du manque de formation spécifique des enseignants et de ressources pédagogiques adaptées.

2. Méthodologie

- Approche générale : Démarche qualitative et analytique, combinant l'analyse de contenu, l'approche sociolinguistique et l'analyse discursive.
- Corpus étudié : Le manuel de français en classe de 6^e, complété par les textes officiels (programmes scolaires, orientations éducatives)
- Collecte des données : Analyse des textes, exercices et images du manuel.

2.1. Justification du choix du manuel comme corpus d'étude

Le manuel de français de 6^e a été retenu comme corpus en raison de sa centralité dans le dispositif éducatif et de son statut institutionnel prescriptif. Conçu conformément aux programmes officiels et largement utilisé dans les établissements publics, il constitue un support de référence pour l'enseignement-apprentissage du français au premier cycle du secondaire. À ce titre, il reflète les orientations didactiques et idéologiques de l'institution scolaire en matière de langue, de culture et de citoyenneté. Le choix de ce niveau d'enseignement se justifie par son caractère charnière, marqué par un renforcement des exigences linguistiques et par l'affirmation du français comme langue dominante de scolarisation et de légitimation scolaire. Le manuel participe ainsi à la normalisation des usages linguistiques et à la construction d'un rapport scolaire à la langue (Bourdieu, 1982 ; Bernstein, 1971).

Sur le plan scientifique, le manuel constitue un espace discursif stabilisé où se cristallisent les hiérarchies sociolinguistiques dans un contexte de coexistence du français et des langues nationales. Son analyse permet d'interroger l'articulation entre apprentissage linguistique, valorisation culturelle et formation citoyenne, ainsi que les effets de la marginalisation des langues premières sur l'équité éducative. En ce sens, ce manuel offre un corpus pertinent pour une approche sociolinguistique des enjeux éducatifs contemporains.

2.2. Présentation du manuel de français de 6^e

Le manuel de français de 6^e analysé dans cette étude est un ouvrage scolaire conçu conformément aux programmes officiels en vigueur pour l'enseignement du français au premier cycle du secondaire. Publié en 2024 à la Grande Imprimerie Nationale, « mon livre unique de français 6^e » est une œuvre du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales (MENA/PLN) à travers le Centre National des Manuels et Fournitures Scolaires (CENAMAFS) Il s'adresse aux élèves entrant au collège et vise le développement progressif des compétences linguistiques, discursives et communicatives nécessaires à la maîtrise du français comme langue d'enseignement et de scolarisation. Structuré en unités didactiques, le manuel articule des textes-supports (récits, dialogues, descriptions) à des activités de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et de lexique. Chaque unité s'ouvre généralement par un texte accompagné d'illustrations, suivi d'exercices de compréhension, d'analyse linguistique et de productions écrites ou orales guidées. Cette organisation traduit une approche didactique centrée sur l'apprentissage formel de la langue.

Les contenus textuels et iconographiques mobilisent principalement des situations de la vie quotidienne (école, famille, relations sociales), intégrant ponctuellement des

valeurs sociales telles que le respect, l'entraide et le vivre-ensemble. Toutefois, la langue d'enseignement et l'ensemble des consignes sont exclusivement en français, sans intégration explicite des Langues Nationales comme ressources pédagogiques. Par sa diffusion institutionnelle et son usage régulier en classe, ce manuel constitue un support normatif de référence, participant à la transmission des savoirs linguistiques et à la socialisation scolaire des élèves. Il représente ainsi un objet pertinent pour l'analyse des enjeux sociolinguistiques, culturels et citoyens liés à l'enseignement du français en contexte multilingue.

3. Résultats de l'étude

3.1. *Articulation entre apprentissage linguistique, cultures locales et éveil citoyen*

L'analyse du manuel de français de 6^e met en évidence une prédominance marquée du français normatif, le dispositif didactique accordant une place centrale à la correction grammaticale, orthographique et lexicale. L'apprentissage linguistique apparaît ainsi comme l'axe structurant de l'ensemble des unités, confirmant la fonction traditionnellement assignée à l'école comme instance de normalisation linguistique (Bernstein, 1971 ; Bourdieu, 1982). L'organisation du manuel s'est construite sur les compétences intermédiaires en français pour un élève de sixième, selon le programme et les curricula de juillet 2022, fruits des nouvelles réformes de l'éducation basées sur l'approche par les compétences et la pédagogie intégrative. La production écrite étant au centre des compétences recherchées, on note que les grands axes du manuel tournent autour des cinq (05) compétence ci-dessous :

- écrire une lettre privée ;
- écrire un texte descriptif ;
- rédiger un récit ;
- produire un dialogue ;
- produire un poème.

Les contenus sont organisés autour de leçons de grammaire, de conjugaison et d'orthographe, généralement introduites par des textes-supports qui sont des modèles pour les compétences à apprendre (récits, dialogues, descriptions) et accompagnées d'illustrations. Toutefois, ces textes sont principalement mobilisés comme prétextes à l'analyse formelle de la langue (repérage de catégories grammaticales, identification de structures syntaxiques), ce qui réduit leur potentiel de médiation culturelle et sociale (Chiss, 2005). Les images illustratives représentent majoritairement des scènes de la vie quotidienne (école, famille, marché, relations entre pairs). Le questionnement sur l'image représentative d'une situation n'est pas aussi explicite dans le manuel (Environ 1 à 6 questions pour l'étude et la compréhension d'une image). Là, il appartient à l'enseignant de construire un savoir et une analyse sur l'illustration en question avec les élèves.

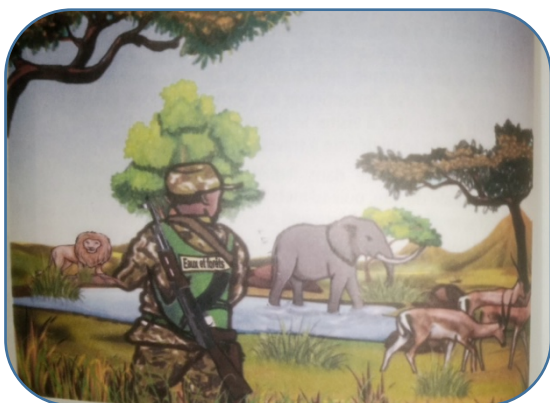


Figure 2 Image montrant un agent des eaux et forêts protégeant les animaux sauvages contre les braconniers

Image présentant la diversité de la faune et de la flore de même que les ressources halieutiques du pays

Source : mon livre unique de français 6è, CENAMAFS, 2024, p. 76



Figure 1 Image monument culturel du Burkina Faso symbolisant la réconciliation après un conflit

Elle enseigne que le conflit détruit et qu'il faut un dépassement des divisions individuels au profit de l'intérêt collectif, gage de pardon, de vivre ensemble et par-dessus tout, la paix.

Source : mon livre unique de français 6è, CENAMAFS, 2024, p.182

Les personnages portent des prénoms tantôt neutres ou francisés, tantôt à consonance locale, sans que ces identités ne soient réellement problématisées. Par exemple ces prénoms « Raogo, Yéri, Tanga, Tonguim, Doléna, Salfo, Youmali, Hakani, Kouka, Youmani, Tanko, Wendlassida, Bali, Lamoussa, Laalé, Nopoko, Pagomdé » employés sans expliciter l'origine ou la sémantique ne permettent pas d'inscrire l'apprenant dans une logique de la compréhension de la diversité culturelle. Cette représentation contribue à une neutralisation culturelle des situations de communication, donnant à voir une société lissée, peu traversée par des tensions sociales ou identitaires. Certains textes abordent ponctuellement des valeurs sociales telles que le respect, l'entraide ou la politesse, relevant implicitement de l'éducation citoyenne. Cet aspect traduit la vision de l'enseignement du français au post primaire comme stipulé dans les curricula de l'enseignement post-primaire général, discipline : français « Dans l'enseignement/apprentissage du français, les thèmes retenus sont les suivants : Les droits de l'enfant ; L'éducation à la prévention contre les I.S.T., le VIH et le SIDA ; L'éducation à la citoyenneté ; L'éducation environnementale ; L'éducation à l'art et à la culture. » (Juillet 2022, P. 2). Toutefois, ces dimensions restent secondaires et rarement explicitées, tandis que les éléments culturels locaux (pratiques traditionnelles, réalités communautaires, références socioculturelles situées) demeurent peu développés et insuffisamment exploités comme objets d'analyse ou de réflexion critique. Les textes comme « une mère inflexible » extrait de Laafi nooma ou la santé de L. T. KAFANDO (1993, PP. 5-6) inséré dans le livre à la page 140 et « les fiançailles » extrait du recueil théâtral de l'A. T. B. (1988, p. 65-67) dans le livre aux pages 153-254 sont illustratifs de l'ancrage implicite de ces thématiques dans l'enseignement. La compétence de communication est ainsi partiellement développée. Si les exercices favorisent la maîtrise formelle du français, ils intègrent peu les pratiques langagières locales des élèves. Les productions écrites, censées

concrétiser les compétences intermédiaires, sont exclusivement proposées en français, sans recours aux Langues Nationales comme ressources d'apprentissage. Cette absence limite la reconnaissance des répertoires plurilingues des apprenants et contribue à creuser le fossé entre l'école et l'environnement sociolinguistique réel (Cummins, 2000).

Dans cette configuration didactique, le français est conçu avant tout comme objet scolaire normé, davantage que comme outil de construction identitaire et citoyenne. Si le manuel remplit sa fonction de transmission de savoirs linguistiques de base, il peine à faire de la langue un levier d'éveil critique et de compréhension du monde social. L'éveil citoyen qui en découle reste ainsi largement moral et prescriptif, sans engagement réflexif réel des élèves. Cette prédominance de l'enseignement normatif confirme l'analyse de Pierre BOURDIEU (1982) pour qui la langue scolaire fonctionne comme un instrument de légitimation sociale, imposant une norme linguistique dominante au détriment des pratiques langagières ordinaires. Ainsi, le manuel participe à reproduire une hiérarchisation linguistique où le français standard est valorisé comme capital symbolique. Malgré cette orientation vers la recherche de la norme linguistique, le manuel ouvre aussi la voie à des réflexions sur les réalités du monde actuel en abordant des thématiques sociales à travers les méthodes et les contenus qu'il utilise.

3.2. Pertinence des contenus et des méthodes face aux défis contemporains

Le manuel propose des contenus et des activités visant le développement des compétences linguistiques fondamentales à travers des exercices structurés, des productions écrites guidées et des activités d'expression orale fortement contrôlées. Certaines thématiques sociales, telles que le vivre-ensemble, le respect des règles et la solidarité, sont présentes dans les textes, s'inscrivant dans une logique de transmission de valeurs socioculturelles. L'analyse montre également la mobilisation ponctuelle de récits ou de situations inspirés du contexte burkinabè, contribuant à la mémoire sociale collective. Toutefois, les défis contemporains majeurs insécurité, diversité culturelle effective, exclusion sociale sont peu explicitement abordés. Les textes et les images présentent majoritairement des situations harmonieuses, sans conflits notables ni tensions sociales visibles. Cette orientation pédagogique peut être interprétée comme une volonté de préserver l'élève de réalités complexes, en mettant l'accent sur la cohésion sociale et le vivre-ensemble. Néanmoins, elle révèle aussi une faible contextualisation des apprentissages par rapport aux réalités sociopolitiques actuelles.

Les méthodes privilégiées, centrées sur la répétition, l'application de règles et la production de réponses attendues, accorde une place à la discussion, au débat argumenté ou à la résolution de problèmes sociaux complexes à travers les productions de jets sur les compétences apprises, guidés par les situations d'intégration qui mettent l'apprenant face à un contexte plus ou moins réel ou réaliste de la vie quotidienne. Cette approche favorise le développement de compétences essentielles telles que l'esprit critique, la prise de position raisonnée et la compréhension des dynamiques sociales (Freire, 1974). Ainsi, bien que le manuel s'inscrive formellement dans une logique de la maîtrise des outils linguistiques pour la communication, il reste aussi outillé pour répondre aux défis contemporains, notamment en matière d'éducation inclusive, de cohésion sociale et de résilience collective. L'éducation

citoyenne proposée demeure pourtant partielle et peu transformative vue son caractère implicite. Si des thématiques d'une importance capitale pour le développement sociocognitif des élèves sont abordées dans le manuel de 6è, il n'en demeure pas moins que la dimension critique reste peu convaincante compte tenu de la faible orientation de cet outil pédagogique vers une critique libre de la part de l'apprenant. Le manuel de 6è se veut un outil de transmission des savoirs socioculturel à travers la langue, véhicule de toute culture. Cependant l'intégration réelle des Langues Nationales devant être l'instrument de vulgarisations des cultures burkinabè se retrouve relégué à une insertion de mot ou de noms emprunté à ces langues.

3.3. Dimension critique et citoyenne des contenus

Sur le plan critique, l'éveil des consciences apparaît limité. Certains contenus introduisent des thématiques sociales (solidarité, respect de l'environnement), mais sans véritable démarche critique face aux discours dominants. On observe notamment l'absence d'une Critical Language Awareness dont suggère Fairclough (1992), comme condition primordiale pour qu'un apprenant acquière les éléments nécessaires d'être un bon citoyen. Les élèves n'étant pas amenés à questionner les inégalités linguistiques, sociales et symboliques véhiculées par l'institution scolaire, l'esprit critique sur les réalités de sa vie quotidienne lui échappe. La citoyenneté promue est celle de l'élève discipliné, respectueux des normes et des règles, plutôt que celle d'un sujet critique, capable d'analyser son environnement et d'y agir. Cette conception restrictive de la citoyenneté limite la capacité du manuel à former des apprenants résilients face aux mutations sociales et culturelles contemporaines. L'absence d'une véritable mise en débat des contenus limite le développement d'une conscience critique chez les apprenants. Cette observation rejoint les travaux de Paulo FREIRE (1954, critiquant les pédagogies transmissives et souligne la nécessité d'un enseignement fondé sur la réflexion et la conscientisation. Dans ce cas, le manuel s'inscrit davantage dans une logique de transmission que de transformation sociale.

3.4. Coexistence du français et des Langues Nationales : enjeux institutionnels et éducatifs

L'analyse du corpus met en évidence une présence exclusive du français dans les textes, les consignes, les activités et les supports iconographiques. Les Langues Nationales ne sont ni mentionnées ni intégrées comme ressources pédagogiques ou comme objets de réflexion linguistique et culturelle. Cette configuration reflète les hiérarchies sociolinguistiques décrites par Bourdieu (1982) et Bernstein (1971), où le français occupe une position de langue légitime et de prestige, tandis que les Langues Nationales sont reléguées au second plan. Les images et situations de communication ne rendent que rarement compte de la réalité multilingue des communautés burkinabè, pourtant caractérisée par des pratiques fréquentes d'alternance codique. L'intégration des éléments pouvant constitués un corpus linguistique sur les Langues Nationales burkinabè restent particulièrement réservés au domaine de l'onomastique : l'anthroponymie et de la toponymie. Ainsi, dans la constitution des corpus d'étude ou de production dans le manuel, des anthroponymes identitaires d'origine burkinabè sont majoritairement utilisés de même que des toponymes des localités burkinabè. On relève à ce propos en parcourant le manuel :

-Des anthroponymes

Noms propres : Raogo, Yéri, Tanga, Tonguim, Dolégna, Salfó, Youmani, Hakani, Kouka, Youmani, Tanko, Wendlassida, Bali, Lamoussa, Laalé, Nopoko, Pagomdé,

. Patronymes : Ouangré, Yo, Traoré,

- Des toponymes : Lorgo, Tenkodogo, Ouagadougou, Zabré, Zoula, Karpala, Bobo-Dioulasso, Bagré, Kaya.

| Noms | Langue d'origine |
|---|------------------|
| Raogo, Tanga, Tonguim, Dolégna, Wendlassida, Lamoussa, Pagomdé, Kouka, Laalé, Nopoko, Karpala, Ouangré, Lorgo, Tenkodogo, Ouagadougou, Zabré, Bagré, Kaya | Moore |
| Yéri | Bisa |
| Salfó | Fulfuldé |
| Hakani | Bwamu |
| Youmani | Gurmatchéma |
| Tanko | Fulfulde |
| Bali, Zoula | lyélé |
| Bobo-dioulasso, Traoré | Jula |

Tableau 1 noms recensés dans le manuel

Cette représentation des langues auxquelles appartiennent les noms issus du manuel reflète la faible prise en compte des Langues Nationales burkinabè particulièrement le cas des langues minoritaires. Si cela traduit déjà le multilinguisme burkinabè avec ces langues véhiculaires et de communication inter-ethnie, il est bien loin de la richesse de 59 langues que compte le Burkina Faso (L'atlas linguistique du Burkina, KIENDREBEOGO, 1983 cité par la politique linguistique du Burkina Faso (2021-2030) ; Août 2021 p.5.). Outre ces noms, nous avons aussi quelques mots comme « mā » dans le livre qui fait référence au mot « maman » dans nos langues burkinabè. Cette absence crée un décalage significatif entre l'univers scolaire et l'environnement sociolinguistique des apprenants. En ne reconnaissant pas les langues premières comme ressources d'apprentissage, le manuel renforce une hiérarchisation implicite des langues, où le français est langue de prestige et les Langues Nationales reléguées au second plan et peut affecter sa réception, notamment chez les élèves issus de milieux où le français est peu pratiqué hors de l'école.

Sur le plan de l'équité éducative, cette marginalisation linguistique risque d'accentuer les inégalités scolaires et de fragiliser l'appropriation du français. Elle limite également la contribution du manuel à la résilience communautaire, en ne valorisant pas les ressources linguistiques locales comme fondements de cohésion sociale et de dialogue interculturel. Cela peut être analysé à la lumière des travaux de Jim CUMMINS (2000), qui montre que la valorisation des langues premières favorise l'apprentissage et réduit les inégalités scolaires. Leur absence dans le manuel constitue un facteur limitant pour l'appropriation des savoirs. Une intégration réfléchie des langues nationales, même à titre comparatif ou métalinguistique, aurait permis de renforcer l'articulation entre école,

communauté et citoyenneté, tout en favorisant une appropriation plus inclusive et efficace du français. Dans l'ensemble, ces résultats montrent que le manuel de français de 6^e du CENAMAFS (2024), bien qu'efficace sur le plan linguistique, présente des limites significatives quant à l'intégration des dimensions culturelle, citoyenne et multilingue. Ces constats appellent une discussion plus large sur les tensions entre standardisation curriculaire, contextualisation pédagogique et équité éducative.

4. Discussion

L'analyse met en évidence les tensions entre standardisation curriculaire et contextualisation pédagogique. Le manuel du CENAMAFS répond aux exigences institutionnelles de maîtrise linguistique de la langue française, langue d'enseignement et de travail, mais peine à intégrer pleinement les dimensions culturelles, citoyennes et multilingues nécessaires à une éducation inclusive et socialement pertinente. Pour ce faire, nous suggérons : équité linguistique : nécessité d'intégrer les Langues Nationales pour réduire les inégalités scolaires ; résilience culturelle : importance de valoriser les savoirs locaux comme instruments de cohésion sociale ; réforme pédagogique : besoin d'un manuel qui dépasse la norme linguistique pour inclure la conscience critique et la contextualisation éducative.

Conclusion

Cette étude montre que le manuel unique de français de 6^e du CENAMAFS (2024) articule de façon inégale l'apprentissage linguistique, la valorisation des cultures locales et l'éveil citoyen. Concernant l'hypothèse « articulation entre apprentissage linguistique, cultures locales et éveil citoyen », on constate que l'apprentissage linguistique privilégie une approche normative centrée sur les règles grammaticales, lexicales et syntaxiques. Les cultures locales sont représentées à travers les noms de personnes en langues nationales, tandis que l'éveil citoyen invite l'élève au respect des valeurs sociales comme le respect et l'entraide. Ces éléments confirment donc notre première hypothèse spécifique. S'agissant de l'hypothèse « pertinence des contenus et des méthodologies face aux défis contemporains », les thématiques sociales abordées, porteuses de valeurs cardinales, permettent de la valider. En revanche, l'hypothèse « dimension critique et citoyenne des contenus » est infirmée : l'esprit critique reste peu développé à l'école et la citoyenneté enseignée se limite à des valeurs comme la discipline et le courage, sans réelle mise en débat. En définitive, la prédominance de l'approche normative, la contextualisation limitée des contenus et la faible intégration des langues nationales réduisent l'efficacité du manuel face aux défis contemporains et aux enjeux d'équité et de résilience communautaire. Une révision future devrait renforcer l'ancrage socioculturel et le plurilinguisme des contenus afin de mieux répondre aux besoins des élèves et de la société burkinabè.

Bibliographie

- Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation et de la promotion des Langues Nationales (MENAPLN), 2024, Mon livre unique de français 6^e, Ouagadougou, Centre National des Manuels et Fournitures Scolaires (CENAMAFS), Grande Imprimerie Nationale, 215 p.
- Forquin J-C. B. (1976). Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social. In: Revue française de pédagogie, volume 35, pp. 44-48 ; https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1976_num_35_1_2093_t1_0044_0000_2
- Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques, Paris, Fayard. 248p
- Bounfour, A. (2000). Langues et sociétés au Maghreb : approches sociolinguistiques, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Rabat.
- Calvet, L-J. (1999). Pour une écologie des langues du monde, Plon, Paris.
- Chiss, J-L. 2005, Didactique du français et sociolinguistique, Presses Universitaires de France (PUF), Paris.
- Cummins, J.(2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire, Multilingual matters
- Fairclough, N. (1992). Critical Language Awareness, Longman Londres.
- Fishman, J.A. (1965). Language Maintenance and Language Shift: Studies in Bilingualism, Mouton, La Haye.
- Freire, P. (1974). Pédagogie des opprimés, Maspero, Paris.
- Gadet, F. (2003). La variation sociale en français, Ophrys, Paris,
- Haque, S. (2022). Politiques linguistiques familiales et éducation plurilingue, Le Harmattan, Paris.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence, in sociolinguistics, penguin.
- Malan, S. (2025). Sociolinguistique scolaire et compétence communicative en contexte africain, Éditions universitaires du Burkina, Ouagadougou.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation et de la promotion des Langues Nationales en partenariat avec l'Institut des Sciences des Sociétés ; Août 2021. La politique linguistique du Burkina Faso (2021-2030)