

Le français à l'université

14^E ANNÉE / NUMÉRO 02 / DEUXIÈME TRIMESTRE 2009

Sommaire

PAGE 01 **Éditorial** Les pieds dans les racines

PATRICK CHARDENET

PAGE 02 **Point de vue** « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ?

Entretien avec PHILIPPE BLANCHET

PAGE 04 **Ressources** L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une « tâche littéraire » ?

JEAN-MARC LUSCHER

PAGE 06 **Lire en français** Neuf notes de lecture

JAROMÍR KADLEC, DAMAN CISSOKHO, DOROTA ŚLIWA, PATRICK CHARDENET, ALBERT TEMKENG, ELISABETH RAVAOARIMALALA, ALAIN JOSEPH SISSAO, NICOLAS SAMSON, LYDIE MALIZIA

PAGE 12 **En français et en d'autres langues** Deux notes de lecture

LORENZO DUGULIN, TOMMASO MELDOLESI

* imprimé sur du papier recyclé

AGENCE
UNIVERSITAIRE
DE LA FRANCOPHONIE

Éditorial

LES PIEDS DANS LES RACINES

Les savoirs constituent les disciplines autant que celles-ci constituent les savoirs. La variable est souvent dans le processus historique, la formation des champs sociaux où s'affrontent les légitimités symboliques. La littérature et la didactique sont à la fois des domaines de savoir et des actes, et la situation d'enseignement-apprentissage, un lieu où s'accomplissent des tâches qui peuvent être d'ordre littéraire (produire ou coproduire du sens en articulant des signes, des structures) ou pédagogique (dire, faire dire, expliquer, comprendre). Tout cela n'est pas sans lien avec le lieu concret où les individus apprennent, enseignent, interagissent.

Toute recherche en didactique passe aujourd'hui par le « détissage » de contextes qui s'imbriquent, nous explique Philippe Blanchet. La place de la littérature en classe de langue peut relever de la simulation parfaite, où chacun sait qu'il ne fait que jouer un rôle – la tâche est alors centrée sur le rôle plutôt que sur l'objet littéraire –, mais elle peut également s'articuler autour d'une approche actionnelle, comme dans le cas de la lecture collaborative, nous montre Jean-Marc Luscher.

Il est beaucoup question de dialogue interculturel, de migrations et de métissages dans les notes de lecture. Textes à la marge des genres, écritures soulevées par ce qu'on appelle parfois le déracinement – métaphore peut-être un peu trop terrienne, qui suppose qu'à la contrainte migratoire subie ne s'oppose que la sédentarité absolue. Par quelles racines se prolongent nos deux membres, qui nous tiennent en orthogonalité avec la Terre? Sommes-nous plantés là où nous naissons, détachés là où nous commençons à marcher, arrachés là où nous empruntons des sandales de vent, le talon haut? Regrettant que sa formation l'ait éloigné de l'Afrique, l'historien burkinabé Joseph Ki-Zerbo écrivait : « Peu à peu, une double attitude s'est forgée chez moi, l'une consistant à dire "je veux revenir à mes racines", un mouvement qui est capital pour la constitution d'une personnalité mûre et authentique, et l'autre constatant les liens multiples reliant ce continent à toutes les régions du monde dans le tissu de l'histoire. C'est ainsi que ma personnalité s'est posée en s'opposant, comme disent les philosophes. Je trouve que c'est un privilège que de bénéficier d'une personnalité multidimensionnelle.¹ »

/ SUITE EN PAGE 03 /

« Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ?

ENTRETIEN AVEC PHILIPPE BLANCHET, DIRECTEUR DU LABORATOIRE PREFICS, UNIVERSITÉ EUROPÉENNE DE BRETAGNE – RENNES 2, ANIMATEUR DU COLLECTIF INTER-RÉSEAUX EN DIDACTIQUE DES LANGUES (CIRDL) ET MEMBRE DU RÉSEAU DYNAMIQUE DES LANGUES ET FRANCOPHONIE (DLF).

FAUN: Pourquoi une didactique contextualisée ?

PHILIPPE BLANCHET : La contextualisation didactique poursuit et complète en la transformant une dynamique ouverte par la «révolution communicative» des années 70-80. La question du contexte en didactique des langues se révèle à cette époque en posant comme objectif et comme moyen d'enseignement-apprentissage «des usages effectifs dans des situations de communication (contextes «authentiques») produites ou imitées en situations de classe (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social)». Si les compétences linguistiques se traduisent par des compétences à entrer en relation, à réaliser des actes de langage, à coconstruire des significations, alors l'apprentissage de la prise en compte des contextes en est un élément capital. Et si la situation de classe est un lieu essentiel d'appropriation durable, consciente et transférable de ces compétences (y compris, d'une façon spécifique, en contexte homoglote dit «de langue seconde»), les caractéristiques de ce contexte et leur prise en compte pour enseigner, pour apprendre, pour valider les apprentissages et pour communiquer deviennent primordiales.

Le premier axe est celui de la contextualisation des interactions enseignées et apprises. Un travail important de recherche et de transposition didactique est en cours sur cette question depuis une vingtaine d'années: étude des interactions en classe (donc des modalités d'apprentissage), examen des modalités culturelles d'interactions dans les contextes sociolinguistiques cibles, analyse des modalités d'interactions interculturelles par la mise en contact de personnes de communautés différentes au moyen d'une langue partagée à des degrés divers.

Le second axe, élaboré plus récemment, porte sur la contextualisation de l'intervention didactique, notamment des dispositifs d'enseignement-apprentissage. Il tente de répondre aux insuffisances communément admises des «placages» de dispositifs (politiques linguistiques éducatives, programmes, méthodes, contenus, objectifs) sur des contextes pour lesquels ils n'ont pas été conçus et pour lesquels ils s'avèrent mal adaptés. Pour cela, une compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique est nécessaire. Cet axe vise également une meilleure prise en compte, un ciblage plus réaliste et probablement plus efficace des enseignants et des apprenants en s'interrogeant non seulement sur leurs pratiques linguistiques effectives (préalables, simultanées, à venir, dans diverses situations), mais aussi et surtout sur leurs représentations des langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication et de l'éducation, c'est-à-dire sur les significations variables que les personnes concernées attribuent aux comportements, aux discours, aux projets.

De cela découle une recherche en didactique, une didactologie, qui doit être elle-même contextualisée dans ses repères, ses objectifs, ses méthodes, ses implications et ses interventions. D'où l'adoption de cadres scientifiques adaptés: méthodes ethnographiques, conceptualisation sociolinguistique des pratiques langagières, anthropologie interculturelle. Le terme «sociodidactique» tente de rendre compte de cette démarche de la même façon que le mot «sociolinguistique», en insistant sur le caractère un peu pléonastique du préfixe socio-. En effet, de ce point de vue, toute pratique didactique (et toute pratique linguistique)

LE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ BULLETIN DES DÉPARTEMENTS DE FRANÇAIS DANS LE MONDE / ISSN 1017-1150 (édition papier) / ISSN 1560-5957 (édition électronique) / **DIRECTEUR DE LA PUBLICATION** BERNARD CERQUIGLINI **RÉDACTION** PATRICK CHARDENET **CONCEPTION ET RÉALISATION** WWW.BERTUCH.CA / **LA RÉDACTION REMERCIE, POUR LEUR CONTRIBUTION À CE NUMÉRO** MARC CHEYMOL, DRAGANA DRINCOURT, ISABELLE DUMONT, AMÉLIE NADEAU.

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE CASE POSTALE DU MUSÉE, C.P. 49714, MONTRÉAL (QUÉBEC), H3T 2A5, CANADA / **TÉLÉPHONE** (514) 343.6630 **TÉLÉCOPIEUR** (514) 343.2107 **COURRIEL** FRANCAIS-LANGUES@AUF.ORG / **WWW.BULLETIN.AUF.ORG** / REPRODUCTION ENTIÈRE OU PARTIELLE AUTORISÉE AVEC MENTION DE NOTRE TITRE ET DE L'URL DE NOTRE SITE.

est ou devrait être pensée selon le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner.

C'est cette prise en compte active des contextes dans le tissage concret des pratiques didactiques et didactologiques qu'on appelle contextualisation, en insistant davantage sur le processus (d'où les suffixes -iser et -isation) que sur un «donné», qui ne serait qu'un simple décor.

Je peux donner deux exemples de recherches et d'interventions que j'ai moi-même conduites. La thèse de Hyam Zreiki sur la mise en place d'une méthode communicative de français en Syrie quand cette langue est devenue obligatoire au secondaire en 2003 montre que cela ne peut se faire sans prendre en compte la culture pédagogique et éducative syrienne (arabo-musulmane), les dynamiques sociolinguistiques locales, le rapport à l'écrit et à l'image, les représentations dont le français et son enseignement obligatoire font l'objet, la formation préalable des enseignants, etc., notamment parce que ces variables conduisent à des pratiques de classe très variées en fonction de freins et de facilitateurs divers. Quant à la recherche sur l'enseignement-apprentissage de l'anglais que j'ai menée dans des classes d'Algérie avec Safia Asselah-Rahal et d'autres collègues, elle montre le rôle essentiel qu'y tient le français comme langue d'enseignement-apprentissage, tant pour ce qui est des interactions que pour ce qui concerne sa fonction de référence comparative, vu le système éducatif de ce pays et la place du français dans la société algérienne. D'où des programmes rénovés en 2003, qui intègrent davantage (mais pas suffisamment et de façon trop uniforme) les divers pôles du plurilinguisme algérien.

FAUN: Jusqu'à quel point peut-on contextualiser?

PB: Prenons d'abord les aspects positifs de la contextualisation: son efficacité pédagogique recherchée, son ouverture au dialogue politique et son éthique de l'altérité. Dans cette perspective, je dirais qu'il faut agir «autant qu'il est possible de le faire», c'est-à-dire en tâchant de comprendre le plus

complètement et le plus profondément possible les paramètres locaux. On doit aller jusqu'au niveau «microscopique» de tel groupe d'apprenants dans tel établissement à tel endroit, afin de s'y adapter au mieux, quitte à avoir pour projet de transformer ce contexte par l'action éducative, linguistique ou culturelle en emportant l'adhésion librement consentie des personnes concernées. La contextualisation est une forme de pragmatisme et de progressivité. Cependant, elle a aussi des aspects négatifs: le renoncement possible, partiel ou total, provisoire ou définitif, à des pratiques pédagogiques, à des conceptions didactiques (sur le plurilinguisme et les discriminations sociolinguistiques, par exemple), à des valeurs humaines et sociales. Dans cette perspective, je dirais qu'il faut agir «autant qu'il est nécessaire, mais pas davantage», car je pense que toute action d'éducation et de diffusion linguistique et culturelle relève avant tout d'un projet de société et d'une éthique des relations humaines. On ne peut pas y renoncer, à moins de tomber dans le cynisme.

FAUN: Y a-t-il un rapport entre contextualisation et mondialisation?

PB: Oui, si on pense que contextualiser, c'est comprendre, «historiciser», diversifier, partager. Cette vision est à l'opposé d'une standardisation de masse qui aurait pour seul critère le chiffre et pour seule valeur la rationalisation utilitaire. Ce serait donc, à une époque où se déploient plus qu'auparavant des circulations intensives de messages, de personnes et de biens, une solution de rechange à une mondialisation déshumanisée et antisociale. Ce serait une facette de l'exception culturelle.

Les didactiques contextualisées (car, bien sûr, ce concept n'a de sens qu'au pluriel) comme «didactiques altermondialistes»? Je n'y avais pas songé, mais l'hypothèse est séduisante...

/ PHILIPPE BLANCHET
UNIVERSITÉ EUROPÉENNE DE BRETAGNE
– RENNES 2 (FRANCE)

suite de l'éditorial

La parole est certainement ce qui nous relie le mieux à l'expérience. La mémoire des mots dits et entendus existe forcément toujours entre celui qui parle et celui qui écoute, entre celui qui écrit dans un contexte et celui qui lit dans un autre, inévitablement entre, entre les âges, les époques, les frontières, entre les langages, les langues, les cultures.

/ PATRICK CHARDENET

1. KI-ZERBO, J. *À quand l'Afrique?*, 2003. Entretiens avec R. Holenstein, L'Aube, p.10-11.

L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle.

Que pourrait être une « tâche littéraire » ?

SELON LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE, L'APPRENANT EST ASSIMILÉ À L'USAGER DE LA LANGUE, ET LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE DOIVENT PAR CONSÉQUENT ÊTRE CONÇUES COMME DES *ACTIONS SOCIALES*, RÉALISÉES PAR L'INTERMÉDIAIRE DE *TÂCHES*. IL Y A DE NOMBREUSES DÉFINITIONS DE LA TÂCHE. JE ME RÉFÉRERAI ICI À CELLE DE LA « TÂCHE PÉDAGOGIQUE », SOIT L'ACCOMPLISSEMENT D'UNE ACTIVITÉ DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE.

La tâche se définit d'abord par son *but* : il s'agit de parvenir à un résultat tangible. À l'autre extrémité du processus, il faut *planifier* les différentes étapes qui permettront d'atteindre cet objectif. Entre les deux se situe bien évidemment la réalisation des sous-tâches marquant chaque étape. Plus la tâche pédagogique est comparable à une tâche de type social, plus l'assimilation postulée de l'apprenant avec l'utilisateur est vérifiée. Puisque nous allons nous pencher sur l'enseignement de la littérature, il s'agira ici de nous demander en quoi la lecture en classe (ou *pour* la classe) ressemble à la lecture hors de la classe, autrement dit « dans le monde ».

Deux éléments de l'histoire de la didactique sont bien connus :

- le rapport classe-monde est une des préoccupations explicites de toutes les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères depuis plus d'un siècle, et ce qui les distingue est, entre autres choses, la façon dont elles conçoivent ce rapport ;
- si les méthodologies se succèdent, les nouvelles gardent toujours, peu ou prou, la trace des anciennes. En d'autres termes, on sait quand naît une méthodologie, mais jamais quand meurent les précédentes. Gallisson qualifie cette observation de phénomène de « sédimentation ».

Un article de C. Puren nous présente une réflexion stimulante¹. L'auteur y relève que l'activité scolaire privilégiée pour l'enseignement de la littérature est « l'explication de texte ». Cette activité trouve son origine dans la Méthode Active, qui remonte aux années 20. Après la parenthèse de la Méthode Directe du début du siècle, il s'agissait de réhabiliter la lecture littéraire, mais en donnant à l'élève une place de « lecteur actif » au lieu de le cantonner dans l'acceptation passive de la lecture « officielle » du maître. On voulait que l'élève **lise** effectivement, qu'il **montre** ce qu'il lisait et **comment** il le lisait. L'objectif de cette méthode est

de bien éduquer les futurs citoyens. Ainsi, l'école forme à la lecture sociale, et l'élève lira plus tard comme l'école lui a appris à le faire. Même si l'arrêt de mort de la MA a été signé au début des années 60, il me semble qu'une telle pratique perdure, conformément au second rappel historique présenté ci-dessus.

Après la parenthèse « alittéraire » des méthodes audiovisuelles et structurales (parenthèse évidemment non strictement fermée), l'approche communicative a, quoi qu'en disent certains, réouvert la porte de la classe à la lecture du livre, si ce n'est à la littérature. Un grand nombre d'activités de langue s'organisent alors autour du principe phare de cette approche : la **simulation**. Le monde est reproduit en classe « pour faire semblant ». L'apprenant, au cours d'activités de lecture ou touchant la lecture, est invité à se mettre dans la peau d'un citoyen-lecteur bien éduqué. Le futur lecteur lit comme il voit lire et parle de littérature comme il le voit faire à la télévision. En synthétisant les deux façons de lire et de faire lire que nous venons de voir, nous pouvons poser que :

- par la Méthode Active, on lira dans le monde comme on a lu en classe ;
- grâce à l'approche communicative, on lit en classe comme on lit dans le monde.

Au premier regard, je suis d'accord avec les objectifs de la perspective actionnelle, puisque les activités découlant de ces derniers semblent bien se présenter comme des actions sociales. Je ne citerai pas ici d'exemples d'activités, actuellement utilisées en classe de langue, qui correspondent à l'un ou à l'autre de ces deux paradigmes. Cependant, je les refuserais comme « tâches pédagogiques ». En effet, celles-ci se définissent prioritairement par leurs buts. L'apprenant, en collaboration avec l'enseignant, prend part à la planification de la tâche et il sait pourquoi il va l'accomplir. Or l'élève qui « explique » un passage à un expert ayant beaucoup

mieux étudié et compris ce texte que lui ne peut parvenir à un but social. De même, l'apprenant qui feint d'être partie prenante d'un débat sur un texte en tant que critique professionnel est conscient qu'il n'a pas les qualifications qu'il faut pour remplir ce rôle. En revanche, si les buts de la lecture littéraire sont l'enrichissement personnel, l'ouverture sur les autres cultures, la découverte du monde de l'auteur, alors l'activité de l'apprenant-usager, au cours du processus d'accomplissement de la «tâche pédagogique», est conçue (et perçue) comme un apprentissage visant ces objectifs, et l'usager-apprenant lira en effectuant une «action sociale», y compris dans le contexte scolaire. À mes yeux en effet, une des caractéristiques essentielles de la perspective actionnelle, en rupture sur ce point avec l'approche communicative, est que le contexte didactique n'est pas nié.

La simulation n'est pas pour autant obligatoirement abandonnée : on peut simuler des actions sociales littéraires bien connues, comme la mise en scène de petites représentations, l'écriture d'une quatrième de couverture, la rédaction de fiches de lecture, etc. Chacune de ces activités peut déboucher sur une réalisation plus ou moins ancrée dans la réalité, et la prise en compte du contexte didactique permet d'organiser des activités s'appuyant sur la *stimulation*. L'apprenant agit sur le plan social, mais en classe, dans la «société» de la classe, de l'institution, de l'environnement scolaire. Il s'inscrit ainsi explicitement dans sa situation réelle, condition de la prise en charge de son apprentissage par lui-même et, donc, de son autonomisation. Cette conception entraîne, me semble-t-il, deux conséquences :

- la réhabilitation des savoirs déclaratifs (connaissances en histoire littéraire, par exemple);
- la redéfinition des rôles des enseignants et des apprenants.

Sans même parler de la mise sur pied de petits spectacles, les fiches de lecture peuvent être exploitées, échangées entre classes, mises sur des sites Internet, etc. La stimulation, voire l'émulation, naît alors de la fierté qu'éprouve l'élève en voyant que la fiche rédigée par un camarade se distingue par la qualité du compte rendu et par la force des arguments. Ce qui émerge ici, c'est la classe comme lieu social. La prise en considération de la situation didactique débouche ainsi sur une nouvelle conception du rapport classe-monde : au lieu de s'ingénier à représenter le monde de manière fictive dans la classe ou à sortir la classe dans le monde, on s'arrange pour que celle-ci fasse désormais partie du monde. Nous allons en voir un dernier exemple, particulièrement convaincant à mes yeux : celui de la lecture collaborative.

BUTS DE LA TÂCHE

- Donner accès au contenu d'un livre à tout le groupe-classe.
- Faire une lecture attentive de quelques pages de ce livre.

PLANIFICATION ET ÉTAPES

1. Compréhension écrite (1): le texte, court (environ 50 pages), est lu dans son entier, rapidement, sans approfondissement. C'est la «lecture informative rapide» que mentionne le CECR.
2. Compréhension écrite (2): le groupe est divisé en 10 sous-groupes, chacun de ces derniers assumant la lecture approfondie, l'analyse et l'interprétation de cinq pages.
3. Interaction: les sous-groupes préparent, en discutant entre eux et avec l'enseignant, un exposé sur leurs cinq pages.
4. Production orale: les exposés sont présentés dans l'ordre du texte, et le contenu est commenté.
5. Production écrite: chaque sous-groupe fournit un petit texte correspondant à son exposé. Le travail est soumis à l'enseignant, qui l'amende, puis qui réunit l'ensemble des textes.
6. Compréhension orale et production écrite: les apprenants prennent des notes au cours de chaque exposé.
7. Compréhension écrite (3): l'ensemble des textes des sous-groupes est distribué à tous les élèves. Il constitue dès lors un document de travail.

ATTEINTE DES OBJECTIFS

- Adaptation et pratique de trois modes de lecture (rapide, attentive et informative).
- Analyse et discussion de l'interprétation («explication de texte actionnelle»).
- Compréhension de la thématique littéraire globale.

Ce genre d'activité est un exemple de l'enseignement de la littérature dans la perspective actionnelle. Il ne s'agit pas de l'activité-type (avec un grand A), mais simplement d'une idée. Le champ, vaste, est encore à défricher et à labourer. Voilà une nouvelle stimulation!

/ JEAN-MARC LUSCHER
UNIVERSITÉ DE GENÈVE (SUISSE)

1. «Explication de texte et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social», site Internet de l'APLV, 2006, http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=389. Petit mais dense, comme toujours avec Puren.

FRANCOPHONIE

01 / La francophonie aujourd'hui. Réflexions critiques

Cet ouvrage est le résultat d'un colloque international qui s'est déroulé à la Maison des Sciences de l'Homme à Paris, les 29 et 30 mars 2007, dans le cadre des activités organisées par le Centre de coopération franco-norvégienne en sciences sociales et humaines. Il est composé de 13 contributions, regroupées en 3 parties (Problématiques générales, Problématiques linguistiques, Problématiques littéraires). Des chercheurs représentant des aires et des disciplines différentes de la francophonie se sont rassemblés à l'occasion de ce colloque interdisciplinaire pour une réflexion critique sur l'état actuel de cette dernière. Les termes « francophone », « francophonie » et « littérature francophone » sont au centre de la première partie du livre. Les auteurs soulignent et critiquent la place de plus en plus marginale réservée à la francophonie avec un petit f – celle qui a trait à la langue française. Les liens entre la linguistique et la littérature – et également les liens avec la partie générale – sont visibles dans la plupart des articles présentés dans les deux autres parties de l'ouvrage. Les intervenants analysent la situation de la langue française, les pratiques du français parlé, la littérature écrite au Maghreb, en Afrique noire, au Québec, en Acadie et en Louisiane, ainsi que le rôle des institutions, de l'économie, de l'histoire et de la politique dans tout ce qui touche à la francophonie. Cet ouvrage pluridisciplinaire, très bien préparé, sérieux et analytique, s'adresse aux chercheurs qui œuvrent dans les domaines de la linguistique, de la sociolinguistique, des littératures francophones et de l'aménagement linguistique en contextes plurilingues.

/ JAROMÍR KADLEC

UNIVERSITÉ PALACKÝ D'OLOMOUC (RÉPUBLIQUE TCHÈQUE)

02 / La Francophonie des Pères fondateurs

Cet ouvrage s'intéresse aux fondateurs directs de la Francophonie : Habib Bourguiba, Léopold Sédar Senghor, Hamani Diori et Charles de Gaulle. La structure du livre, qui est composé de deux parties (les articles et les textes), correspond à une exigence esthétique. Il s'agit, d'abord, d'analyser l'évolution de la pensée des Pères fondateurs, puis de plonger le lecteur dans un groupe de discours, d'allocutions, de conférences et d'entretiens radiodiffusés et télévisés pour l'amener à comprendre leurs motivations. L'originalité de l'ouvrage réside dans la démarche même des auteurs, qui est cohérente et structurée comme la langue française. Cette forme dialectique montre au lecteur que la Francophonie a été pensée et mûrie, comme toute institution de renommée internationale. Ainsi, les deux parties de l'ouvrage donnent une image de l'institution elle-même, qui s'est érigée comme une tour dont les faces représenteraient deux cultures, deux langues à la destinée commune : la culture indigène et la culture française, la langue indigène et la langue française. En parcourant le livre, le lecteur pourra découvrir, d'une part, des faits historiques qui ont marqué les colonies, et, d'autre part, des éléments qui touchent les causes de la décolonisation et les relations entre la France et ses anciennes colonies. De plus, il arrivera à comprendre les manœuvres politiques menées par la France sous de Gaulle pour faire face à la dynamique de la géopolitique qui existait au lendemain de la guerre. L'ouvrage traite ainsi de l'attitude ambiguë et passive de de Gaulle, « qui a conduit la France à rater le train de la Francophonie » pour des raisons stratégiques. Le lecteur pourra également prendre la mesure du courage de certains chefs d'État, en l'occurrence Habib Bourguiba, Hamani Diori et Léopold S. Senghor, qui ont formé un bloc en



/ 01

2008, Karin Holter et Ingse Skattum (éd.)
ISBN : 978-2-296-06251-1, 196 pages

Institut de la Francophonie /
L'Harmattan
5-7, rue de l'École-Polytechnique
75005 Paris (France)
Tél. : + 33 (0)1 40 46 79 20
harmattan1@wanadoo.fr
diffusion.harmattan@wanadoo.fr

Commande en ligne :
<http://www.librairieharmattan.com>



/ 02

2008, sous la direction
de Papa Alioune Ndao
ISBN : 978-2-8111-0036-0, 260 pages

Éditions Karthala / AUF
22-24, boul. Arago
75013 Paris (France)
Tél. : +33 (0)1 43 31 15 59
<http://www.karthala.com>

dépit des réticences de certains nationalistes ou linguistes et de la réserve de la France pour arriver à mettre sur pied la Francophonie.

La pertinence des auteurs et la richesse de leur documentation méritent d'être saluées. Ce livre semble détenir la clef de toutes les légendes et de tous les mythes que les fondateurs ont entretenus pendant tant d'années pour construire la Francophonie. Il ne peut qu'apporter un soutien à l'institution, dont la cohérence ne fait plus de doute.

/ DAMAN CISSOKHO

UNIVERSITÉ DE ZIGUINCHOR (SENEGAL)

LINGUISTIQUE

03 / Aperçus de morphologie du français

Chaque publication du domaine de la morphologie éveille un intérêt dans notre civilisation de l'information, qui encourage la formation de mots nouveaux. Nous saluons donc la parution de ce recueil comprenant 11 articles rédigés par des linguistes français. Ceux-ci explorent des problèmes choisis de la morphologie constructionnelle et présentent «certains renouvellements récents de la discipline».

La nouveauté fondamentale consiste en l'abandon de la notion de morphème pour la remplacer par celles de grammème, de mot-forme/lexème, de phrasème. Les auteurs s'appuient sur ces dernières pour étudier deux problèmes : la dérivation et la composition. La dérivation s'articule autour du langage secret (verlan) et des mots-valises, qui constituent la morphologie extragrammaticale. Certains articles portent sur les contraintes phonologiques qui interviennent dans la forme des dérivés, sur l'identité lexématique dans les règles morphologiques, sur la base (modélisation des allomorphes avec le cas du «radical caché»), sur les affixes (rapports entre préfixes et prépositions, doubles suffixes). Deux études s'intéressent à la composition : l'une traite des composés VN, et l'autre, des composés néoclassiques.

Au fil de la lecture, il devient évident que c'est principalement l'aspect formel de la morphologie qui est abordé. On peut regretter que les auteurs aient passé sous silence d'autres théories (Gruaz, Lerat, Rey-Debove, etc.). Par ailleurs, cette approche est-elle en mesure de décrire l'essentiel de la créativité lexicale, qui rejoint la dénomination, qui relève aussi du discours, qui fait intervenir la perception cognitive et raisonnée de la réalité pour fonder le sens d'un mot construit (y compris le composé syntagmatique) ou polylexical, non seulement dans la langue courante mais aussi dans les langues spécialisées? Même s'il comporte certaines lacunes, l'ouvrage mérite d'être consulté, car il contient des propositions de mise en forme du nouveau mot et des exemples qui incitent à la réflexion.

/ DOROTA ŚLIWA

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE JEAN PAUL II, LUBLIN (POLOGNE)



/ 03

2009, sous la direction
de Bernard Fradin, de Françoise
Kerleroux et de Marc Plénat
ISBN : 978-84292-224-5, 313 pages
Collection « Sciences du langage »

Presses universitaires de Vincennes
Université Paris 8, Saint-Denis
2, rue de la Liberté
93526 Saint-Denis Cedex
Tél. : 01 49 40 67 50
Fax : 01 49 40 67 53
puv@univ-paris8.fr
<http://www.puv-univ-paris8.org>

SÉMIOTIQUE

04 / Aux racines du Proche-Orient ou *Manarades*

Certains types d'écrits sont à la marge des genres (le scénario pour la littérature, l'essai pour le discours scientifique). Parfois, ils sont inclassables; parfois, ils forment une classe à part entière. E. Landowski a bien raison de rappeler, dans la préface de cet ouvrage, les *Mythologies* de Roland Barthes. Il aurait aussi bien pu citer Umberto Eco et sa *Guerre du faux* (entre autres œuvres). Ces livres, comme celui-ci, fourmillent d'érudition convoquée à bon escient, d'intelligence et de finesse d'analyse.

Un corpus d'échanges dans un forum entre deux cultures, l'arabe (surtout levantine) et la française, fournit à Manar Hammad un objet d'investigation sémiotique. Suivant une organisation textuelle originale, «la quête du sujet» revient entre les chapitres, qui sont destinés à arpenter les signes dans les espaces physique, religieux, social. Le prétexte d'un objet du quotidien ou artistique, d'une situation sociale, d'une expression, nous plonge dans les cultures, les langues. Il se construit ainsi un espace et une histoire par le truchement du souvenir d'un parcours individuel, de rencontres, d'événements. Je n'ose pas dire qu'il s'agit d'un livre de chevet; c'est plutôt un livre d'éveil, de retour, une de ces œuvres qui durent, vers lesquelles on revient. Outre cet usage de référence, on pourra conseiller l'ouvrage comme soutien à des études sur l'interculturel.

/ PATRICK CHARDENET



/ 04

2003, Manar Hammad
ISBN : 2-7053-3742-3, 337 pages

Librairie orientaliste Paul Geuthner
12, rue Vavin
75006 Paris (France)
Tél. : 01 46 34 71 30
Fax : 01 43 29 75 64
geuthner@geuthner.com
<http://www.geuthner.com>

DIDACTIQUE

05 / Perspectives pour une didactique des langues contextualisée

Cet ouvrage, qui cerne les contours de l'enseignement-apprentissage des langues en contextes plurilingues, rassemble 12 contributions regroupées en 5 contextes.

Les *Contextes migratoires* reflètent, au moyen de situations d'apprentissage concernant des ressortissants de l'Afrique subsaharienne à l'école de la francophonie canadienne, une didactique située, globale et holistique du plurilinguisme, de la construction et de la transmission des savoirs.

Les *Contextes francophones* s'intéressent quant à eux aux conditions d'enseignement-apprentissage du français en Louisiane, aux perspectives culturellement durables de l'éducation bilingue mooré-française au Burkina Faso, à l'opposition axiologique entre l'arabe dialectal et l'arabe classique au moment où l'enfant tunisien entre à l'école, au contact entre l'arabe, le français et l'anglais dans une classe d'anglais langue étrangère en Algérie, tout cela en vue d'adapter les perspectives didactiques à la demande sociale par la préservation de l'identité, la transmission de la culture et l'ouverture au monde.

Pour leur part, les *Contextes européens* analysent les représentations, les croyances et les savoirs des futurs enseignants de français langue étrangère en France, en Roumanie et au Portugal en ce qui concerne le métier, la perception de l'enseignant-modèle et la matière à enseigner. Cette partie du livre s'ouvre sur la nécessité de contextualiser le Cadre européen commun de référence pour les langues en milieu homoglotte.

Par la suite, les *Contextes numériques* étudient les représentations d'étudiants français en sciences du langage (spécialité FLE) quant à l'apprentissage en ligne. Ces perceptions incluent les notions de déstabilisation et de déconstruction, de modification et d'adaptation des pratiques d'apprentissage.



/ 05

2008, sous la direction de
Philippe Blanchet, de Danièle Moore
et de Safia Asselah Rahal
ISBN : 978-2-914610-78-0, 210 pages

Éditions des archives contemporaines
/ AUF
41, rue Barrault
75013 Paris (France)
Tél. / Fax : +33 01 45 81 56 33
info@eacgb.com

Commande en ligne : www.eacgb.com

Enfin, dans les *Perspectives conclusives*, qui se situent entre contextualisation et universalisme, on élabore les bases d'une didactique des langues pour le XXI^e siècle. Cette didactique contextualisée intègre un cadre épistémologique qualitatif, des compétences plurilingues, des demandes sociales et des références sociolinguistiques universelles.

/ ALBERT TEMKENG

ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTEURS DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL DE MBOUDA
(CAMEROUN)

06 / Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme

Les appartenances multiples nécessitent un cadre conceptuel interdisciplinaire requérant un regard nouveau sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. À cet égard, l'apprenant devient apprenti locuteur et acteur social dans le système scolaire et à l'extérieur de celui-ci. Il y déploie des méthodes de catégorisation essentielles à toute interaction, axées sur la réflexion à propos de «soi et les langues». Cela aboutit à une approche biographique construite sur trois niveaux : la réalité historico-empirique du vécu, la réalité psychique et sémantique du narrateur, et la réalité discursive du récit. En effet, échanger avec les autres revient à s'approprier des représentations dans et par le discours. À ce titre, les jeunes seront formés aux valeurs liées à la diversité culturelle, ce qui préviendra la génération et la mise en place de stéréotypes dans une société multiculturelle complexe. L'enseignant rendra la communication fluide en jouant sur la multiplicité des sens par l'entremise d'une didactique plurilingue et en reconnaissant la valeur des compétences acquises par d'autres voies. En somme, l'objet même d'une didactique de la mobilité est hybride et investi par des instances scientifiques diverses et concurrentes, d'où le rôle incontournable de l'ethnologie et de la sociologie. Le Centre européen pour les langues vivantes et l'Organisation internationale de la Francophonie s'orientent vers les mêmes compétences, selon leurs missions respectives.

En définitive, cette méthode atténuera la xénophobie ; peut-être même l'éliminera-t-elle. La globalisation s'en trouvera mieux gérée. L'apprenant convertira des savoirs linguistiques scolaires en actions communicationnelles, et les éducateurs pourront aider les apprenants à tirer profit de leurs talents et de leur potentiel individuels. Cette formation s'avère primordiale.

/ ELISABETH RAVAOARIMALALA



/ 06

2008, sous la direction de
Geneviève Zarate, de Danielle Lévy
et de Claire Kramsch
ISBN : 978-2-914610-605, 440 pages

Éditions des archives contemporaines
/ AUF
41, rue Barrault
75013 Paris (France)
Tél. / Fax : +33 01 45 81 56 33
info@eacgb.com

Commande en ligne : www.eacgb.com

LITTÉRATURES

07 / Rira bien... Humour et ironie dans les littératures et le cinéma francophones

Publié par un petit éditeur montréalais qui se donne comme mandat de promouvoir les auteurs et les œuvres des espaces francophones et migrants, cet ouvrage se compose d'une vingtaine de contributions, qui traitent aussi bien des fonctions et des formes du comique que des aspects littéraires de l'humour dans le cinéma africain. Il a surtout le mérite de révéler les vrais dessous de l'humour africain, tel qu'il s'exprime chez les populations faibles et déshéritées. Cela devient bien sûr l'arme ultime de l'expression de leur liberté.

Sur un autre plan, la lecture de cet ouvrage permet de mettre à nu les stéréotypes véhiculés dans le domaine de la rencontre des cultures, notamment au sujet des couples formés d'un homme noir et d'une femme blanche. Par ailleurs, l'humour est un moyen de lutte contre le terrorisme, les configurations sociosymboliques et les piètres conditions de vie des Noirs.

Le livre traite de fictions présentées au cinéma, ainsi que de l'adaptation cinématographique d'œuvres littéraires africaines (*Xala* de Ousmane Sembène, par exemple). Cette transposition à l'écran et l'humour que ces œuvres véhiculent permettent au lecteur et au cinéphile de juger de la pertinence du comique au moyen de gestes et de non-dits culturels, largement commentés et expliqués dans des articles se faisant écho. Cela renforce la touche culturelle de l'ouvrage, grâce à laquelle on comprend mieux l'humour africain tel qu'il s'exprime au cinéma. Des notices biographiques concluent le livre de Christiane Ndiaye qui, au total, apporte une contribution importante à la critique du cinéma francophone africain. Cela poussera les gens à fréquenter davantage le FESPACO.

/ ALAIN JOSEPH SISSAO
INSS/CNRST (BURKINA FASO)

08 / La littérature, le XVII^e siècle et nous : dialogue transatlantique

Cet excellent recueil comprend 24 contributions présentées au colloque du Cercle 17-21 par des chercheurs européens et américains qui s'intéressent au XVII^e siècle. Chacun d'entre eux expose des opinions divergentes et se questionne sur des causes nationales, culturelles ou institutionnelles, dans une perspective commune qui est celle de la crise actuelle des sciences humaines et sociales. Ils cherchent à entrer dans un rapport de dialogue critique avec les livres, en empruntant un regard américain qui englobe le multiculturalisme, le féminisme et les *gender studies*. Cela leur permet de confronter leurs fins et leurs manières de faire sur le XVII^e siècle littéraire français. C'est durant ce siècle-là que se sont développés les germes de la société à abattre : début de l'État moderne sous sa forme monarchique absolutiste, début de la répression des dialectes et des patois, fondation de la langue française classique, début de la répression de la sexualité, apologie de la bienséance et des règles esthétiques, début de la raison occidentale, etc. Ce siècle «classico-baroque», qu'on ne peut comprendre qu'en sortant des schémas interprétatifs issus de la modernité, et qui a manqué historiquement aux États-Unis, sert comme lieu de débat et d'engagement actuels et comme espace discursif de traduction réciproque. Pour certains auteurs, ce dialogue reste douteux, alors que, pour d'autres, cette contemplation de l'objet à distance permet de faire ressortir des forces et des faiblesses, aide à rompre avec le



/ 07

2008, sous la direction
de Christiane Ndiaye
ISBN : 9-782923-153971, 300 pages

Mémoire d'encrier
1260, rue Bélanger, suite 201
Montréal (Québec) H2S 1H9
Tél. : 514 989-1491
Fax : 514 928-9217
info@memoiredencrier.com
www.memoiredencrier.com



/ 08

2008, Hélène Merlin-Kajman (éd.)
ISBN : 978-2-87854-428-2, 354 pages

Presses Sorbonne Nouvelle
8, rue de la Sorbonne
75005 Paris
Tél. : 01 40 46 48 01
Fax : 01 40 46 48 04
psn@univ-paris3.fr
psn.univ-paris3.fr

cadre de l'histoire traditionnelle et propose des rapprochements inattendus. Les essais contenus dans ce volume forment un ensemble hybride, à dominante européenne en raison des modèles d'analyse français qu'ils valorisent. Ils nous invitent à croiser deux lignes critiques : l'une, historique, relie le lecteur au XVII^e siècle, et l'autre, géographique, fait le lien entre la France et les États-Unis.

/ NICOLAS SAMSON

CENTRE DE FORMATION ET DE RECHERCHE MULTIMÉDIA POUR L'ÉDUCATION
- IAȘI (ROUMANIE)

09 / Le merveilleux et son bestiaire

Cet ouvrage collectif est le second volet d'une recherche sur la thématique du bestiaire menée par le réseau *Littératures d'enfance* de l'AUF et par l'équipe de recherche Imaginer/représenter de l'Université d'Artois. Il se divise en trois parties : «Autour du conte merveilleux», «Bestiaire d'hier et d'aujourd'hui» et «Dragons, griffons et cie».

Dans la première partie, la réflexion porte sur les contes européens du XVII^e siècle à nos jours. Né d'une crise de la littérature, le conte merveilleux devient conte de fées coloré de libertinage sous la plume de la jeune Madame d'Aulnoy, qui se venge de son barbon de mari en métamorphosant les hommes en animaux repoussants. Les frères Grimm ajoutent à cela un aspect initiatique : l'animalité fait désormais partie du parcours humain. Plus tard, entre le romantisme et les Lumières, les conteurs allemands dotent le merveilleux d'une facette poétique et artistique. De nos jours, ce genre, devenu progressivement littéraire, reprend sa place orale par l'intermédiaire du théâtre.

La deuxième partie s'articule autour des rôles de l'animal dans l'univers merveilleux et, surtout, autour du point de vue humain sur l'animal dans les contes arabo-musulmans (*Les mille et une nuits*). Elle s'intéresse au folklore, aux mythes dans lesquels la nature regorge de bêtes merveilleuses, à la poésie fantastique d'Apollinaire et à la *fantasy*.

Enfin, la troisième partie s'attache plus particulièrement aux animaux surnaturels : le cheval maléfique, le griffon aigle-lion venu d'Orient dont la légende perdure et, enfin, les dragons, depuis les contes de la Chine antique jusqu'à la littérature jeunesse actuelle.

Cet ouvrage permet de voir l'évolution du bestiaire merveilleux au fil des âges et des cultures. Il détruit certaines idées préconçues sur l'aspect léger du genre et fait réfléchir le lecteur sur le sens profond de ce dernier.

/ LYDIE MALIZIA

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3 (FRANCE)



/ 09

2008, sous la direction d'Anne Besson et al.

ISBN : 978-2-296-05750-0, 265 pages

Éditions L'Harmattan
5-7, rue de l'École-Polytechnique
75005 Paris (France)

Tél. : + 33 (0)1 40 46 79 20

harmattan1@wanadoo.fr

diffusion.harmattan@wanadoo.fr

Commande en ligne :

<http://www.librairieharmattan.com>

10 / Les habitants du récit. Voyage critique dans la littérature italienne des années 70 à nos jours

Ce volume d'essais porte sur l'étude des éléments novateurs dans la littérature italienne des 40 dernières années. Il se compose de 15 contributions en langues française et italienne. Il vise, d'une part, à montrer l'extrême variété des réactions que la phase de contestation radicale des années 60 a provoquées dans la littérature italienne et, d'autre part, à analyser les stratégies qui ont permis aux auteurs les plus inventifs de faire de subtils aménagements afin d'incorporer les nouvelles règles d'écriture. Le corpus comprend à la fois des œuvres d'auteurs déjà connus dans les années 60, comme Calvino, Bassani et Parise, des œuvres d'écrivains qui se sont affirmés ultérieurement, comme Manganelli, Volponi, Tabucchi et Del Giudice, ainsi que des œuvres d'auteurs qui ne jouissent pas encore d'une aussi grande célébrité, comme Paolo Maurensig ou Laura Pariani. La première partie examine de façon diachronique les effets des années 60 sur les stratégies littéraires à court et à moyen termes des auteurs italiens. La deuxième partie porte sur les stratégies d'écriture et les choix littéraires qui caractérisent les œuvres de Tabucchi, de Del Giudice, de Pariani et de Maurensig. La troisième partie est consacrée aux nouvelles stratégies littéraires adoptées dans la représentation du personnage post-moderne. Enfin, dans la quatrième partie, Dominique Budor, Myriam Tanant, Maria Pia De Paulis et Andrea Inglese étudient les diverses manifestations littéraires qui s'expriment par le métissage des genres.

/ LORENZO DUGULIN

UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2 (FRANCE)



/ 10

2008, Denis Ferraris (éd.)

ISBN : 978-2-87854-422-0, 232 pages

Presses Sorbonne Nouvelle

8, rue de la Sorbonne

75005 Paris (France)

Tél. : + 33 (0)1 40 46 48 02

Fax : + 33 (0)1 40 46 48 04

psn@univ-paris3.fr

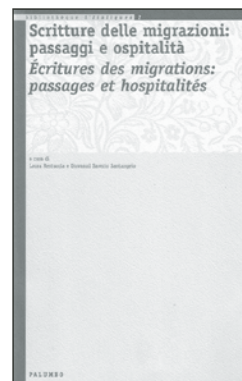
Commande en ligne : psn.univ-paris3.fr

11 / Scritture delle migrazioni : passaggi e ospitalità / Écritures des migrations : passages et hospitalités

Les sujets fondamentaux autour desquels s'organisent ces actes sont la frontière (géopolitique, linguistique, culturelle), la sortie du monde connu (la frontière-mémoire d'Assia Djebar) et le déracinement conséquent. Les migrations ont produit de multiples formes d'écriture, engendrées par l'expérience du déracinement, du passage, de la « greffe ». D'après les écrivains, quelques phénomènes sont évidents : la souffrance et l'humiliation des migrants, surtout des femmes (Maryse Condé, Assia Djebar) ; l'attitude du pays d'adoption, qui ne s'inquiète pas de ce que l'immigré peut lui donner, mais plutôt de ce qu'il peut lui prendre (Mohammed Dib) ; la migration comme recherche d'un lieu et de soi (Majid El Houssi). Dans les textes des migrants, on assiste à l'abandon de la langue maternelle (J. Semprun : « J'avais choisi le français, langue de l'exil »), ainsi qu'à des formes intéressantes de créolisation (la langue employée par Driss Chraïbi). À côté des voix de ceux qui ont immigré en Italie, on entend celles des émigrés italiens de deuxième génération, établis au Canada (Marco Micone, Antonio d'Alfonso) ou en Belgique (Nicole Malinconi, Girolamo Santocono). Ces écrivains sont partagés entre leur pays de naissance, dans la langue duquel ils s'expriment, et leur pays d'origine, auquel ils sentent toujours qu'ils appartiennent. Par ailleurs, on aborde le problème de la traduction de textes littéraires en confrontant deux traductions françaises d'un passage écrit à l'origine dans la langue de Camilleri. En conclusion, les actes de ce colloque ont révélé, par l'analyse de textes de migrations linguistiques et littéraires, les témoignages cachés des innombrables migrations de l'âme humaine, qui sont provoquées par une recherche continue de soi-même.

/ TOMMASO MELDOLES

UNIVERSITÉ DE VÉRONE (ITALIE)



/ 11

Actes du colloque international de l'Association *Italiques* – Palerme, 9 et 10 décembre 2005

2008, Laura Restuccia et Giovanni Saverio Santangelo

Coll. « Bibliothèque d'Italiques »

G. B. Palumbo Editore

ISBN : 978-88-6017-058-3, 329 pages

<http://www.palumboeditore.it>
promozione@palumboeditore.it