

# Le FRANÇAIS

N<sup>os</sup> 3-4  
2012

## à l'UNIVERSITÉ

Version abrégée: les numéros complets sont en ligne sur le site [www.bulletin.auf.org](http://www.bulletin.auf.org).



## Éditorial

### DIVERSITÉ DES CONTEXTES

Dans ce nouveau numéro du *Français à l'université*, les rubriques habituelles du bulletin permettent de partager l'actualité de la recherche et de connaître les nouvelles publications scientifiques dans le domaine de la langue, littérature et didactique du français. Il est important de rappeler que la version imprimée n'est pas la version complète du bulletin. Vous retrouverez tous les articles et notes de lecture sur le site du *Français à l'université*, au [www.bulletin.auf.org](http://www.bulletin.auf.org), et vous pouvez vous abonner à la version électronique pour recevoir quatre fois par an la version complète du bulletin, dans la rubrique « Abonnement » de l'adresse indiquée précédemment.

La rubrique « Sous la loupe » présente plusieurs articles concernant à la fois l'Afrique et l'Europe centrale et orientale. L'Afrique est aussi mise en avant dans la rubrique « Ressources », dans laquelle est décrit le projet Afripédia, mené par l'AUF en coopération avec l'Institut Français et Wikimédia, et dans le « Point de vue » qui nous fera voyager de Québec à Durban.

Enfin, la rubrique « Lire en français » présente plusieurs recensions d'ouvrages récents, touchant aussi bien les recherches en linguistique, en littérature, qu'en didactique.

Je tenais, dans cet éditorial, à rendre hommage à mon prédécesseur, Marc Cheymol, qui a pris il y a quelques semaines sa retraite après 17 années de travail à l'Agence universitaire de la Francophonie. Dix-sept ans, c'est aussi l'âge du *Français à l'université*, lancé et animé par Marc Cheymol, bulletin qui

s'est développé et a su s'adapter aux nouveaux modes de communication, se transformant progressivement en un bulletin principalement en ligne. Pendant ces années, de nombreuses autres initiatives ont été réalisées par l'AUF sous l'impulsion de Marc Cheymol et de ses collaborateurs: soutien à des projets de recherche, structuration de réseaux de chercheurs, mise en place du portail d'échanges entre chercheurs francophones « Savoir en partage » et d'un site de ressources pédagogiques, aide à de nombreuses publications en littérature, linguistique ou didactique...

La liste des actions menées par l'AUF sous sa direction est trop longue pour être faite dans cet éditorial, et les témoignages de sympathie et de remerciements envoyés par les départements de français à l'occasion de son départ montrent l'attachement que beaucoup d'entre vous ont pour le travail que Marc Cheymol a accompli.

Avec l'équipe du pôle « francophonie universitaire » de l'AUF, à Montréal et à Paris, et en liaison avec les 10 bureaux régionaux de l'AUF, nous nous efforcerons de poursuivre ce travail au service des départements de français et de continuer à apporter à ces départements et à leurs enseignants-chercheurs les outils et informations nécessaires pour améliorer constamment l'enseignement et la recherche.

STÉPHANE GRIVELET

### CHER LECTEUR, CHÈRE LECTRICE,

Cet exemplaire vous propose une sélection d'articles tirés des numéros 3 et 4 de l'année 2012. Pour un certain nombre d'articles, nous avons choisi de supprimer les bibliographies, qui sont consultables en ligne ([www.bulletin.auf.org](http://www.bulletin.auf.org)).

LA RÉDACTION

## Sommaire

### ÉDITORIAL

01/ Stéphane Grivelet

### POINT DE VUE

01/ *De Québec à Durban, la langue française à l'honneur*  
Haydée Silva

### RESSOURCES

02/ *Le projet Afripédia* / Didier Oillo

### SOUS LA LOUPE

03/ *Comment savoir si un nouveau dispositif d'enseignement répond aux besoins des apprenants? Le cas de la formation de professeurs de français à l'Université du Cap*  
Vanessa Everson

03/ *Les CALF, un laboratoire du « vivre ensemble » au Tchad* / Aminata Diop

04/ *Francophonie en Lituanie* / Vilhelmina Vitkauskienė

### LIRE EN FRANÇAIS

Cinq notes de lecture

05/ Mina Sadiqui, Sílvia Melo-Pfeifer, Abdeljalil Métioui, Safia Asselah-Rahal, Magali Nirina Marson

### EN FRANÇAIS ET EN D'AUTRES LANGUES

Deux notes de lecture

07/ Nour-Eddine Fath, Elsa Chachkine

## Point de vue

### DE QUÉBEC À DURBAN, LA LANGUE FRANÇAISE À L'HONNEUR

Pour tous ceux qui, comme nous, ont choisi de faire le pari de la langue française à l'université, juillet 2012 aura été un mois particulièrement riche. Deux grandes rencontres de natures différentes, mais complémentaires, méritent particulièrement d'être signalées: le Forum mondial de la langue française (FMLF), qui s'est déroulé à Québec du 2 au 6 juillet 2012, et le XIII<sup>e</sup> Congrès de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), célébré à Durban, en Afrique du Sud, du 23 au 27 juillet 2012.

Début juillet, près de 1 300 participants en provenance de 104 pays se sont donné rendez-vous à Québec pour une semaine de fructueux échanges lors de la première édition du FMLF. Porté par l'Organisation internationale de la Francophonie, ce forum a été organisé en collaboration avec le gouvernement du Québec, avec le soutien du gouvernement du Canada et de la Ville de Québec. Cependant, il a été essentiellement conçu comme « un grand rassemblement de la société civile où toutes les générations, hommes et femmes, groupes organisés ou individus, universitaires, diplomates ou citoyens [viendraient] partager leur amour de la langue française, leurs craintes, leurs ambitions et leurs espoirs ». Placé sous le signe de la pluralité, le FMLF a réussi la gageure de brasser des participants issus de milieux géographiques, linguistiques, disciplinaires et institutionnels très différents.

Le programme était extrêmement alléchant. Pour commencer, un très riche volet était consacré aux spectacles, avec en tout une cinquantaine d'activités gratuites et accessibles à

tous. L'ouverture du Festival d'été a notamment été dédiée à la langue française avec, entre autres, la présence de Grand corps malade, qui a spécialement composé pour l'occasion un *slam* interprété sur scène avec plusieurs jeunes ambassadeurs de la francophonie venus des quatre coins du monde. À cela s'ajoutaient près de deux centaines d'activités organisées autour de quatre grands axes thématiques et leurs sous-thèmes respectifs:

1. L'économie, le travail et la formation
2. Les références culturelles
3. Le nouvel univers numérique
4. S'enrichir de la diversité linguistique

Le souci de réunir des acteurs de la francophonie issus de domaines habituellement cloisonnés était visible: par exemple, pour lancer le débat autour du français dans les milieux de formation, nous étions trois experts universitaires en didactique de la langue, mais aussi un ingénieur, un notaire et un homme politique. Si le professeur africain également invité n'a pu être présent, les jeunes en provenance de ce même continent ont été nombreux à prendre la parole pour évoquer en la problématisant la place du français dans la formation scolaire et universitaire. Près de 40 % des participants au FMLF étaient d'ailleurs africains, ce qui traduit bien le rôle croissant joué par l'Afrique au sein de la F(f)rancophonie.

Un deuxième souci important, celui de favoriser des nouveaux mécanismes d'échange, a également porté ses fruits: les

Suite en page 7

# Ressources

## LE PROJET AFRIPIÉDIA

Le 15 juin 2012, à Paris, l'Agence universitaire de la Francophonie, l'Institut français et l'association Wikimedia France ont officiellement lancé le programme Afripédia<sup>1</sup>.

### Que recouvre Afripédia ?

Alors que l'essentiel des contributions sur l'encyclopédie en ligne Wikipédia est aujourd'hui le fait de contributeurs du Nord, l'Institut français, l'Agence universitaire de la Francophonie et Wikimedia France ont souhaité, à l'issue d'un partenariat tripartite, faciliter, en Afrique, la consultation hors ligne de Wikipédia ainsi que la production d'articles consacrés au continent noir et rédigés par des contributeurs africains. Les partenaires veulent que l'Afrique, dont la connectivité est encore très insuffisante, puisse bénéficier de l'encyclopédie collaborative sans accès à l'Internet. Ce nouveau type d'accès, basé sur une technologie innovante, mais dont l'appropriation est simple, permettra à terme d'installer des points de consultation locaux dans des lieux communautaires tels que des écoles, des bibliothèques ou, plus largement, des institutions d'apprentissage. C'est un projet ambitieux pour l'Afrique et qui ne se résume pas à la consultation de contenus majoritairement créés au Nord. Le projet prévoit également un important volet de production de contenus en langue française par et pour l'Afrique.

### L'alliance de trois institutions au service du développement de la connaissance

L'Institut français est l'opérateur du ministère des Affaires étrangères pour l'action culturelle extérieure de la France. À travers son département Langue française, l'Institut français œuvre en faveur de l'attractivité et de la diffusion de la langue française dans le monde. Il assure notamment le développement de l'enseignement de la langue et de la culture françaises au niveau secondaire et universitaire.

L'Agence universitaire de la Francophonie rassemble 782 institutions d'enseignement supérieur et de recherche dans 98 pays, sur les 5 continents, utilisant le français comme langue d'enseignement et de recherche. Elle a pour mission de contribuer à la solidarité entre les établissements universitaires francophones et au développement d'un espace scientifique en français dans le respect de la diversité des cultures et des langues.

Depuis deux décennies, l'AUF considère que le moteur de l'innovation repose pour beaucoup sur les technologies de l'information et de la communication. Elle en a fait un des éléments de son influence et y consacre des budgets importants. Elle a été suivie par la Francophonie institutionnelle et ses bailleurs, qui ont privilégié l'installation des campus numériques francophones.

Créée en 2004, Wikimedia France a pour objectif de soutenir, en France, la diffusion libre de la connaissance et, notamment, les projets hébergés par la *Wikimedia Foundation*, comme l'encyclopédie Wikipédia, la médiathèque *Wikimedia Commons*,

le dictionnaire Wiktionnaire, et plusieurs autres projets liés à la connaissance.

Wikipédia est une encyclopédie multilingue, universelle et librement diffusable. Depuis son lancement officiel par Jimmy Wales et Larry Sanger le 15 janvier 2001, elle est consultable sous forme de wiki sous le nom de domaine wikipedia.org, où elle est en grande partie modifiable par ses lecteurs. Plusieurs autres moyens de consulter l'encyclopédie ont ensuite vu le jour, tels que des sites Web miroirs, des applications pour téléphone intelligent

ou un appareil électronique dédié. Le site wikipedia.org est devenu en quelques années l'un des plus consultés au monde<sup>2</sup>.

### Une réponse au déséquilibre de l'information

Partons du rapport McBride et des conséquences de l'échec du « Nouvel ordre mondial pour l'information et la communication » pour vérifier les éventuels liens de causalité entre sous-développement et fracture numérique en Afrique.

Ce rapport a été déposé en 1980 à la commission internationale de l'UNESCO. Il dénonçait le risque de discrimination croissante entre les « bénéficiaires » et les « laissés-pour-compte » du progrès<sup>3</sup>. Face à la recomposition générale des forces géostratégiques sous-tendant ces inégalités, de nombreux acteurs économiques et institutions internationales, ainsi que quelques chercheurs en sciences de l'information et de la communication produisirent un discours dithyrambique et promotionnel des TIC comme solution pour le développement social et humain<sup>4</sup>.

Depuis de nombreuses années, différents opérateurs, dont l'Agence universitaire de la Francophonie à travers les campus numériques francophones, le projet français des centres ADEN ou les Maisons des Savoirs de l'Association internationale des maires francophones, ont essayé de renverser les termes de l'échange en installant, notamment en Afrique, des structures souples et peu coûteuses permettant un décloisonnement numérique. C'est dans cette logique qu'apparaît la première phase du projet Afripédia : s'appuyer sur des technologies innovantes pour permettre à tout utilisateur de consulter l'encyclopédie Wikipédia en français. Une technologie maîtrisée, qui nécessite un microserveur (le *plug computer*<sup>5</sup>, mis au point par l'équipe de Wikimedia) et un ordinateur portable à basse consommation d'énergie (le tout ne dépasse pas 30 watts), relié à une production d'énergie locale, panneau solaire ou éolienne, est la réponse la mieux adaptée. Dans un premier temps, une vingtaine de campus numériques de l'AUF seront équipés. Les futurs relais d'utilisation seront

formés par les soins de l'association Wikimedia France avec le concours de l'AUF et de l'Institut français. Après une phase d'expérimentation puis d'évaluation, l'extension à d'autres structures sera envisagée. Il est également prévu d'inclure au projet le Wiktionnaire.

Cependant, la fracture numérique s'accompagne de fractures cognitives<sup>6</sup> et scientifiques<sup>7</sup>. C'est ainsi que les promoteurs du projet appuieront la production en français, par des contributeurs africains, d'articles libres sur l'Afrique. Il faut noter que selon des prévisions démographiques,

la part de l'Afrique dans la population mondiale en âge de travailler évoluera de 12,1 % en 2005 à 17 % en 2030, pour atteindre 22,1 % en 2050. L'Afrique sera de loin le premier continent francophone du monde. Ces prévisions démographiques interpellent les éducateurs que nous sommes. Il paraît évident que le besoin d'accès aux savoirs est et sera en forte croissance. Il est urgent d'offrir à la talentueuse jeunesse africaine les outils dont elle a besoin pour rentrer dans la société de la connaissance partagée.

### Un projet basé sur l'économie des « Communs »

Un prix Nobel d'économie a été décerné le 12 octobre 2009 à Elinor Ostrom<sup>8</sup>, qui travaillait sur les « Communs », cette forme spécifique de propriété et de gouvernance qui place les décisions collectives des « communautés » au centre du jeu socio-économique. Cette question des *Biens communs* est en passe de devenir un « outil pour penser » qui ouvre de nouvelles portes et qui est en adéquation avec les questions du siècle qui débute (crise écologique, irruption des réseaux numériques, économie de la connaissance, modification profonde des régimes de production, redéfinition des droits de propriété immatérielle...). L'extension du travail immatériel et du numérique à l'échelle du monde et dans toutes les activités humaines souligne l'émergence d'un nouveau type de bien commun, articulé autour de la connaissance et de l'information, et des règles collectives de fonctionnement en réseau<sup>9</sup>. La théorie des Communs connaît un nouveau regain depuis la fin des années 1990, quand on a commencé à considérer les connais-

sances, les informations et le réseau numérique Internet lui-même comme un nouveau Commun, partagé par tous les usagers, et auprès duquel chaque usager a des droits (libre accès au savoir, neutralité de l'Internet, production coopérative à l'image de Wikipédia...) comme des devoirs. C'est de cette économie qu'est issu Wikipédia et, plus spécifiquement, sa composante Afripédia.

Durant les années 1990-2005, l'Afrique était dans la phase de la technologie poussée (*push*). C'était la technologie qui dictait les usages, la demande n'étant que très peu prise en compte. À partir de 2005, la tendance s'inverse, tout en restant dans une logique de l'offre. On constatait alors des frictions entre innovation incertaine et demande mal définie. Les promoteurs du projet Afripédia ont toujours considéré que c'était la demande qui définissait l'offre et que celle-ci devait être adaptée au besoin et ne pas venir se substituer aux capacités existantes. Or, contrairement à d'autres technologies, les TIC impactent toutes les sphères de nos sociétés ; il fallait donc prendre le temps de penser le futur, pour mieux l'anticiper. Voilà le moteur du projet Afripédia : l'anticipation. Ne pas attendre que les industries sous-jacentes à l'économie numérique se décident à investir en Afrique, mais partir du besoin et de la formidable capacité africaine. Gageons que le pari sera gagné.

DIDIER OILLO  
AUF

« Il est urgent d'offrir à la talentueuse jeunesse africaine les outils dont elle a besoin pour rentrer dans la société de la connaissance partagée. »

« Les partenaires veulent que l'Afrique [...] puisse bénéficier de l'encyclopédie collaborative sans accès à l'Internet. »

« Voilà le moteur du projet Afripédia : l'anticipation. Ne pas attendre que les industries sous-jacentes à l'économie numérique se décident à investir en Afrique, mais partir du besoin et de la formidable capacité africaine. »

1- <http://www.institutfrancais.com/afrip-%C3%A9dia-d-%C3%A9velopper-le-num-%C3%A9rique-en-afrique>

2- Source : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>.

3- Marcel Merle, *Bilan des relations internationales contemporaines*, Paris, Economica, 1995, p. 40-41.

4- Manuel Castells, *La société en réseau*, Paris, Fayard, 1994.

5- Un *plug computer* est un très petit serveur, silencieux, ne consommant que 10 watts et possédant son émetteur WIFI. Il fonctionne généralement avec des clés USB permettant de stocker des données.

6- Bonaventure Mvé Ondo, Didier Oillo, *Fractures dans la société de la connaissance*, ouvrage collectif, Paris, Hermès, 2006.

7- Bonaventure Mvé Ondo, *La fracture scientifique*, Paris, Futuribles, 2005.

8- Elinor Ostrom, *La gouvernance des biens communs : Pour une nouvelle approche des ressources naturelles*, Bruxelles, De Boeck, 2010.

9- Valérie Peugeot, *Rencontre débat sur les biens communs*, COREDEM, mai 2006, aGter France.

**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 Stéphane Grivelet / Conception et réalisation [www.bertuch.ca](http://www.bertuch.ca) / La Rédaction remercie, pour sa contribution à ce numéro 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](mailto:francais-langues@auf.org) / [www.bulletin.auf.org](http://www.bulletin.auf.org) / Reproduction entière ou partielle autorisée avec mention de notre titre et de l'URL de notre site.



➤ À lire également sur le site [www.bulletin.auf.org](http://www.bulletin.auf.org)

L'article *Ressources* de Jean-Paul Mortelette, « Langue française et enseignement universitaire du français en Afrique centrale, Afrique de l'Est et des Grands-Lacs ».

## Sous la loupe

### COMMENT SAVOIR SI UN NOUVEAU DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT RÉPOND AUX BESOINS DES APPRENANTS ? LE CAS DE LA FORMATION DE PROFESSEURS DE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ DU CAP

Cet article a pour objectif de retracer la genèse d'un nouveau dispositif d'enseignement lancé en 2008 par l'Université du Cap (UCT) en Afrique du Sud et d'expliquer comment en entreprenant une évaluation interne il est possible de savoir si un tel dispositif universitaire correspond aux fins pour lesquelles il a été conçu.

Puisque numériquement plus d'un Africain sur deux est francophone et que l'Afrique du Sud est maintenant ouverte au reste du continent, un besoin croissant en compétences en français se fait ressentir. Or, vu l'existence de onze langues nationales dans ce pays et compte tenu du désir du département d'éducation national sud-africain de les promouvoir ainsi que leur enseignement, la formation de professeurs de français ne figure pas parmi ses priorités. En effet, jusqu'en 2008, il n'y avait que des formations de type généraliste qui ne prenaient pas en compte les spécificités de l'enseignement du français dans un pays où cette langue n'est ni langue officielle ni médium d'instruction, mais où, même si l'on peut parler d'une francophonie émergente, elle constitue néanmoins une langue étrangère. C'est pourquoi la section de français de la UCT a lancé il y a quatre ans une formation de professeurs de FLE au niveau master 1, formation qui s'est élargie au niveau master 2 l'année suivante. Il s'agira d'une innovation en termes de formation, aucune autre formation de professeurs de FLE n'existant ni en Afrique du Sud ni d'ailleurs dans les pays limitrophes anglophones.

Dans ce qui précède, nous avons vu que le dispositif d'enseignement qui est proposé par la UCT est en rupture avec les pratiques habituelles. Puisqu'il s'agit d'une offre de formation émanant non d'une demande de formation clairement explicitée, mais d'une prise de conscience d'un contexte sociopolitique évolutif, il nous a semblé d'autant plus important de savoir si, une fois mis en place, ce dispositif d'enseignement correspondait aux besoins des formés. Dans un esprit d'amélioration continue de la qualité des formations dispensées, tel qu'il est défini par Deming (1984) et repris par le Roux (2006), il a donc été décidé d'effectuer une évaluation interne de la formation FLE en conformité avec ce que dit la Commission pour l'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) (CEEC, 1994, cité par Le Ninan, 2004 : 18). Ainsi, au terme des trois ans du fonctionnement de la nouvelle formation, une démarche d'évaluation en plusieurs étapes a-t-elle été mise en place, inspirée des travaux de De Ketele (2003 : 183).

Il a fallu commencer par préciser les finalités de l'évaluation qui, nous l'avons vu, visait à savoir si le dispositif d'enseignement correspondait aux besoins des formés et s'inscrivait donc dans le principe d'amélioration continue de la qualité. Deux finalités de l'évaluation ont donc été retenues : une finalité vérificatrice en vue de savoir si la formation a permis aux apprenants d'acquérir une compétence professionnelle transférable dans leur activité en tant qu'éducateurs dans le domaine du FLE et une finalité corrective afin d'identifier quelles améliorations apporter au programme.

Il a ensuite fallu définir les objectifs de l'évaluation. En nous appuyant sur les travaux du Centre d'études pour la direction du personnel (CEDIP, non daté), nous avons voulu compléter le modèle de De Ketele qui, lui, s'intéresse à l'évaluation *a priori* (en amont) et *a posteriori* (en aval) (*ibid.* : 184) en évaluant également le « pendant » de la formation. C'est ainsi que nous avons retenu des objectifs en amont en cherchant à juger la qualité de la conception pédagogique du programme et comment l'améliorer, des objectifs pendant la formation en vérifiant la qualité de son déroulement et comment l'améliorer ainsi que des objectifs en aval en interrogeant la qualité des effets à court et à long terme. Toujours selon la méthodologie d'évaluation préconisée par De Ketele (*ibid.* : 217), l'étape suivante a été de préciser des critères d'évaluation, puis de les opérationnaliser à l'aide d'indicateurs, éléments qui permettent de dire si un critère est ou non rempli.

Sept critères, divisés en trois parties, ont été retenus, chaque critère se déclinant en plusieurs indicateurs, chiffrés en fonction du critère auquel ils se référaient. La première partie (l'évaluation en amont) concernait la conception pédagogique du programme pour laquelle deux critères ont été identifiés, le premier concernant l'adéquation des finalités et des objectifs du programme et des modules qui le composent, aux besoins socioéconomiques et socioéducatifs des apprenants. Pour le second, il s'agissait de mesurer la cohérence intra-objet pour chacun des modules, en cherchant à savoir si les finalités et objectifs du programme et de ses modules sont clairement formulés et énoncés, alors que pour la cohérence inter-objet, il était question de voir dans quelle mesure les modules dont est composé le programme sont cohérents entre eux par rapport aux finalités et objectifs de ce dernier.

La deuxième partie évaluait le « pendant » de la formation en retenant quatre critères. Le premier concernait le déroulement de la formation et cherchait à mesurer la qualité de l'équipe de formateurs, leur nombre, leurs compétences, leur engagement et leur prestation par rapport à l'atteinte des objectifs. Le deuxième visait à mesurer la qualité de l'engagement des apprenants en se penchant sur leur participation active, la convivialité de l'atmosphère et leur assiduité. Le troisième critère dans cette partie a évalué l'adéquation qualitative et quantitative des ressources matérielles et financières affectées au programme en termes de locaux, d'équipements, de ressources pédagogiques et de leur disponibilité. Le quatrième critère, lui, concernait l'efficacité de la gestion du programme, à savoir les structures et méthodes de gestion, les moyens de communication utilisés ainsi que l'évaluation du programme en ce qui concerne la définition des responsabilités des acteurs, la description du programme, l'élaboration de l'emploi du temps et la communication des résultats des évaluations sommatives.



La troisième partie de l'évaluation (en aval), quant à elle, avait pour objectif d'évaluer les effets de la formation. Pour cette partie, un seul critère a été retenu, qui visait à savoir dans quelle mesure les compétences acquises au terme de la formation permettaient l'insertion des formés dans le monde professionnel ainsi que le transfert de compétences acquises en contexte professionnel.

À la suite de l'élaboration du référentiel de compétences qui, nous l'avons vu, a été décliné en critères et indicateurs, un questionnaire administré anonymement et comportant 153 questions a été compilé ; les questions, quant à elles, étaient numérotées. Vingt des vingt et un formés ayant suivi la formation pendant une période de trois ans (2008-2010) ont accepté de le remplir. Dix-huit questionnaires ont été retournés et analysés.

La longueur de cet article ne nous permet d'inclure ni les données collectées ni leur analyse détaillée. Il suffit de dire que celle-ci a permis de dégager les forces et faiblesses de la formation en vue de l'améliorer. Nous signalons donc que, même si le degré de satisfaction des formés s'est révélé pour la plupart élevé, l'analyse menée nous a permis d'identifier quatre actions qui permettraient d'améliorer la formation.

VANESSA EVERSON  
Université du Cap (Afrique du Sud)

### LES CALF, UN LABORATOIRE DU « VIVRE ENSEMBLE » AU TCHAD

Les centres d'apprentissage de la langue française (CALF) du Tchad visent à alphabétiser en français des adultes qui ont précédemment bénéficié d'une scolarité en arabe littéraire ou qui ont eu une scolarité insuffisante en français. À partir de sa création, juste après la guerre civile, en 1983, le centre de N'Djaména a constitué un outil permettant aux cadres arabophones d'intégrer l'administration d'un État resté francophone malgré la promulgation de l'arabe comme langue co-officielle. Dans les années 1990, et surtout 2000, l'institution a étendu son réseau aux autres grandes villes du pays et s'est ouverte à une plus grande diversité d'apprenants.

« Parler une autre langue, c'est parler la langue de l'autre » (Kramersch, 2008 : 35). Quelles que soient les motivations à vouloir parler une autre langue, toute démarche d'apprentissage semble étroitement liée à la volonté, consciente ou non, de s'ouvrir à l'autre, à sa culture et à ses valeurs. Aussi, en s'inscrivant au cours de français du CALF, les arabophones tchadiens initient-ils ainsi des processus personnels de découverte de leurs compatriotes francophones et des autres communautés ayant cette langue en partage.

À la lumière des tensions enfouies, latentes ou instrumentalisées entre communautés linguistiques et culturelles du Tchad – caricaturalement entre arabo-musulmans du Nord et chrétiens ou animistes francophones du Sud – (Centre AI-Mouna, 1996), les CALF apparaissent ainsi comme un outil pour vivre ensemble, dont l'efficacité tient à la volonté des arabophones de faire un pas vers les francophones, mais aussi à la capacité pédagogique des enseignants francophones de transmettre ces savoirs aux apprenants arabophones. À partir de l'analyse de données bibliographiques, d'observations de classes et d'enquêtes réalisées entre 2006 et 2008 auprès d'enseignants et d'apprenants du CALF de N'Djaména, dans le cadre d'une thèse en sciences du langage, cet article se propose de vérifier cette hypothèse.

Les apprenants du CALF de N'Djaména appartiennent aux populations arabo-musulmanes ayant l'arabe tchadien en partage. En dehors des élèves, étudiants et sans profession, ces adultes, très majoritairement des hommes, sont des commerçants et artisans, des enseignants et professeurs ou des fonctionnaires de l'administration, de la gestion, du contrôle, de la sécurité et de l'armée. Pour la majorité des apprenants, l'apprentissage du français est considéré comme un tremplin socioéconomique ou professionnel (accéder à de meilleurs postes pour les fonctionnaires, développer leur clientèle francophone pour les commerçants, étudier en France...) ou comme une manière d'éviter la marginalisation ou l'indexation dans la société tchadienne, où cette langue étrangère revêt une importance cruciale dans la vie quotidienne et active. Le niveau d'études des apprenants, étroitement lié à la catégorie socioprofessionnelle et au type de métier (les fonctionnaires étant globalement les plus diplômés) semble conditionner le rythme d'apprentissage et le niveau maximum des compétences langagières en français accessible.

Chaque classe de langue du CALF est constituée d'apprenants d'un niveau de compétences analogue – alphabétisation, débutant, intermédiaire et avancé. La France, via le CIEP, assure le pilotage des innovations pédagogiques qui ont suivi les évolutions scientifiques internationales en la matière : des méthodes audiovisuelles aux méthodes communicatives. Aujourd'hui, le « paquet pédagogique » de la méthode Panorama constitue le support privilégié d'enseignement-apprentissage, mais les enseignants, avec volontarisme, varient aussi les supports, les adaptent, combinent différentes démarches dans un souci communicatif. La progression pédagogique est néanmoins conditionnée par des facteurs pratiques auxquels les enseignants font face avec professionnalisme, voire avec philosophie.

Pour accompagner les apprenants dans leur acquisition de compétences langagières nouvelles, les enseignants doivent ainsi disposer de savoirs et savoir-faire adéquats. Leurs compétences dans la langue/culture cible ont été acquises dans le système éducatif francophone tchadien.

Avant de servir le CALF, les enseignants, toujours issus de la fonction publique, étaient soit instituteurs, professeurs de français ou formateurs. Leur formation méthodologique reste cependant relativement limitée : sur les 15 enseignants du réseau, seuls trois ont obtenu une maîtrise de FLE en France, les autres ayant bénéficié de rares séjours de formation (un stage de perfectionnement d'un mois tous les quatre ans en France). Certaines lacunes pédagogiques sont ainsi constatées, quoique l'expérience acquise dans l'utilisation des manuels et des outils pédagogiques, pour les uns, et les capacités communicatives, pour les autres, puissent en partie les compenser. Mais en règle générale, les enseignants assument leurs tâches pédagogiques auprès des apprenants avec motivation, leurs conditions de travail (salaires, environnement matériel) restant, par ailleurs, assez bonnes proportionnellement aux standards du Tchad. Il est remarquable de constater que l'appartenance ethnique et culturelle des enseignants, majoritairement originaires du Sud du pays, ne semble pas avoir d'influence négative sur la motivation et les représentations des apprenants dont 93 % sont issus du Nord arabo-musulman, ces derniers appréciant d'abord leurs compétences pédagogiques et humaines.

Depuis 2005, les apprenants sont de plus en plus nombreux à poursuivre leur parcours de formation sur plusieurs sessions trimestrielles de cours : progressant dans l'échelle des niveaux de compétences, ceux-ci ambitionnent ainsi d'obtenir au moins le DELF, les autres moins endurants ne souhaitant qu'avoir des bases pour parler, lire et écrire. L'analyse des résultats au DELF/DALF sur la période 2002-2007 montre que le CALF de N'Djaména forme avec efficacité des apprenants capables d'un usage « élémentaire » de la langue française (A1-A2). Sa capacité à former efficacement des apprenants, aptes à un usage « indépendant » du français (B1-B2) et à une « maîtrise » du français (C1-C2), est, en revanche, beaucoup moins évidente et va décroissant avec la difficulté du diplôme. En cause, notamment, les limites en compétences sociolinguistiques et interculturelles des enseignants. Mais tous les apprenants ne sortent pas du CALF en ayant obtenu un diplôme officiel reconnu internationalement. Les apprenants inscrits dans les classes d'alphabétisation et de postalphabétisation (43 % des effectifs) sont nombreux à abandonner dès leur première session trimestrielle de cours ou sortent, au bout de deux ou trois sessions trimestrielles, en sachant juste parler, lire et écrire.

La valorisation des compétences langagières en français sous forme d'ascension dans l'échelle sociale, hiérarchique ou des revenus est très variable et est fonction du niveau d'études de l'apprenant, de son positionnement social initial, des réseaux d'influence mobilisables, mais aussi de sa francophilie et des opportunités d'emplois en milieu francophone. Globalement, on peut cependant estimer que 17 % des apprenants (ceux qui suivent au moins trois sessions trimestrielles de cours) pourront améliorer leurs compétences langagières en français et espérer les valoriser dans leur quotidien, sous une forme ou sous une autre. Dans cette logique, la contribution du CALF à une meilleure intégration des arabophones dans le tissu administratif et économique francophone paraît faible ; en revanche, celle relative au « vivre ensemble » avec les francophones est plus importante. En effet, 50 % des apprenants suivent au moins une session trimestrielle de cours de français : si cette durée d'apprentissage ne permet pas significativement d'améliorer leurs compétences, les apprenants auront cependant été sensibilisés à une autre réalité culturelle et linguistique et pourront, le cas échéant, reprendre un apprentissage de façon plus intensive, quand la motivation sera là ou les conditions matérielles seront réunies.

Avec des effectifs annuels d'apprenants en constante progression à N'Djaména (quadruplement entre 2002 et 2007 pour atteindre 3 150), le CALF semble ainsi constituer un laboratoire de l'unité nationale d'un pays déchiré depuis quelques décennies par le clanisme et les conflits politico-militaires et où la diversité culturelle et linguistique est souvent stigmatisée à des fins politiques.

AMINATA DIOP  
DILTEC, Université Paris 3 (France)

## FRANCOPHONIE EN LITUANIE

Dans les pays membres de la Communauté francophone, il existe d'importantes minorités *francophones réelles* (celles qui parlent le français, cette langue étant leur langue maternelle, officielle ou dominante) et *francisantes* (celles qui parlent ou apprennent à parler français sans que les individus qui la composent soient des Français natifs). Le nombre de ces dernières s'est considérablement accru avec l'élargissement de l'Union européenne vers l'Europe centrale et orientale, où le français est populaire comme deuxième langue étrangère. C'est le cas de la Lituanie, pays qui est depuis 1999 membre observateur de la Francophonie.

### Histoire

Un ouvrage complet ayant pour objet l'histoire de la francophonie en Lituanie n'est pas encore écrit ; pourtant, des ouvrages qui ont trait aux relations franco-lituanaises (Grison, 2003, Dutertre, 2009) ainsi que des articles isolés sur la pratique de la langue française en Lituanie (Čebelis, 1967 ; Maindron, 2001 ; Liberiene, 1994 ) ou ceux sur certains moments historiques et

culturels liant la France et la Lituanie (Chandavoine, 2003 ; Donabedian, 2000 ; Dručūtė, 1999 ; Dubietis, 2010) existent. Ils nous permettent d'apprendre que la langue française a laissé de profondes empreintes dans la culture lituanienne, surtout au XVI<sup>e</sup> siècle. Comme dans toute l'Europe orientale, la langue française a un statut privilégié en Lituanie : celui de la langue de culture et de l'enseignement, pratiquement dès le XVI<sup>e</sup> siècle. L'histoire lituanienne a été marquée par la présence de souverains d'origine française sur le trône du Grand-Duché de Lituanie (Henri de Valois a régné sur le Royaume polono-lituanien de 1572 à 1574), la période napoléonienne ainsi que les rapports politiques et culturels établis entre les deux pays (Bumblauskas, 2005). L'intérêt pour les langues romanes comme objet d'enseignement, en Lituanie, date du milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, mais l'intérêt pour la langue française date d'une époque antérieure. À ce temps fort troublé par des événements politiques, l'ancienne Université de Vilnius occupait une place éminente dans toute la vie culturelle de l'Europe orientale.

Le premier livre français qui paraît à Vilnius en 1757 (autres éditions en 1798, 1801, 1832) est le dictionnaire français-polonais. Ce petit dictionnaire, sans valeur particulière (son auteur est inconnu), reste pour le moment un fait isolé, et il faudra attendre encore une vingtaine d'années pour que la première grammaire française pour les étudiants du français à l'Académie de Vilnius, parue en 1774 (on connaît 15 éditions, dont la dernière en 1828), inaugure toute une série de publications, dont le nombre augmente sans cesse et témoigne de l'intérêt grandissant pour la langue française : dans la période de 1774 (apparition de la première grammaire française en Lituanie) à 1832 (fermeture de l'Université), le nombre de livres destinés à l'étude du français et édités à Vilnius monte à 33 titres ; avec les rééditions, leur nombre atteint 67 (Čebelis, 1967 : 95).

Dès 1919, l'ancienne Université de Vilnius était rouverte et, pour affirmer la continuité de sa tradition, elle prit le nom de son fondateur, l'Université de Stéphane Batory. À la chaire de la philologie romane, organisée dès le début même, on enseignait le français, l'espagnol, l'italien, le roumain, le provençal. La Lituanie, privée de son ancienne capitale, Vilnius, organisa une nouvelle université à Kaunas où, dès 1922, fonctionna la chaire de la philologie romane. En 1939, après que la ville de Vilnius fut restituée à la Lituanie, la Faculté des Lettres de l'Université de Kaunas fut transférée à Vilnius et fonctionna dans l'Université de Stéphane Batory jusqu'à sa fermeture par les Allemands en 1943.

Outre le milieu universitaire, la langue française occupait une place considérable dans l'enseignement secondaire en Lituanie. Les programmes du ministère de l'Instruction publique variaient considérablement d'année en année dans leurs définitions des buts et des exigences pour les langues étrangères dans les années qui suivirent la Première Guerre mondiale.

À peu près jusqu'à 1930, dans l'enseignement secondaire dominait l'allemand, mais, peu à peu, le français commença à prendre du terrain en l'emportant bientôt définitivement. Avec la réalisation de la réforme des écoles secondaires, entrée en vigueur dès 1936, le français devint officiellement une langue de première importance dans tout l'enseignement secondaire, dont la valeur est assimilée à celle de la langue maternelle par la quantité d'heures assignées à ces deux disciplines par semaine (Čebelis, 1967 : 93).

En 1944, à Vilnius eut lieu l'ouverture de deux écoles supérieures (l'Université de Vilnius et l'École Normale Supérieure de Vilnius) où furent organisées les chaires de la langue française pour préparer les cadres des professeurs de l'enseignement secondaire, de traducteurs et d'interprètes. Les deux institutions mentionnées continuent à fonctionner de nos jours et l'âme de la francophonie est toujours vivante à la vieille Université de Vilnius (depuis sa fondation en 1579 par les Jésuites français). Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, le français a été la langue des élites intellectuelles et la première langue étrangère enseignée non seulement dans les universités de grandes villes, mais aussi dans les lycées et l'ensemble du pays.

Le système éducatif lituanien avait repris bien des traits didactiques français et les principales œuvres de la littérature classique française ont été traduites en lituanien. Après un bref moment de stagnation du système éducatif sous le régime soviétique (1941-1990), puis l'indépendance du pays retrouvée en 1990, « la Lituanie a de nouveau manifesté le désir de renouer avec la tradition d'avant-guerre et s'est attachée à donner une nouvelle impulsion à sa francophonie » (Maindron, 2008).

### Situation actuelle du français

Dans les établissements scolaires (tant dans le secondaire que dans le supérieur), le français est enseigné aux côtés de l'anglais et de l'allemand. Ce sont les trois principales langues étrangères enseignées en Lituanie d'aujourd'hui.

Actuellement, il y a 50 établissements supérieurs (dont 15 universités nationales, 7 universités privées, 16 collèges d'État et 12 collèges privés) en Lituanie. Tous reçoivent un contingent d'étudiants ayant terminé les écoles secondaires de 12 ans d'études. Donc, côté répartition des langues étrangères, la situation reste comparable à celle dans des écoles secondaires. Dans pratiquement tous les établissements mentionnés, le français est enseigné comme l'une des langues étrangères, le plus souvent comme deuxième langue.

Cinq universités nationales forment des spécialistes du FLE (français langue étrangère). Chaque année, elles préparent environ une centaine de personnes diplômées qui travailleront dans différents secteurs culturels du pays. L'âme de la francophonie aujourd'hui est bien vivante dans le département de la philologie française de la vieille Université de Vilnius, qui prolonge les traditions de diffusion de la culture française en Lituanie.

VILHELMINA VITKAUSKIENĖ  
Université de Vilnius (Lituanie)

### À lire également sur le site [www.bulletin.auf.org](http://www.bulletin.auf.org) :

Herman N'Dinga – « La langue utilisée en consultation dans une maternité de Brazzaville et son impact sur le recueil de données »

Snezana Petrova – « Introduction de l'interculturalité dans l'enseignement du FLE et de la civilisation/culture françaises »

Eldina Nasufi et Silvana Vishkurti – « Pour une meilleure insertion professionnelle des jeunes à travers un projet FLE/FOS dans les universités albanaises »

## Lire en français

### DIDACTIQUES DE L'ÉCRIT ET NOUVELLES PRATIQUES D'ÉCRITURE

Kadi, Latifa et Robert Bouchard, (coord.), (2012), *Recherches et applications / Le français dans le monde*, n° 51, Clé International, Paris, 166 pages.

L'ouvrage s'inscrit dans le cadre des recherches actuelles sur la didactique de l'écrit dans un contexte d'apprentissage spécifique. Les divers articles nous invitent à approcher autrement cette compétence fondamentale, aussi bien au niveau de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un dispositif d'enseignement-apprentissage des langues qu'au niveau du processus de sa mobilisation dans un contexte donné. Certaines spécificités de l'écriture, notamment dans ses nouvelles formes, souvent complexes, sont alors mises en valeur, et quelques pistes d'exploitation pédagogique sont parfois proposées.

En ce sens, tout en concevant l'écrit comme texte, une première approche différenciée, fondée sur un traitement progressif des compétences se rapportant au processus de la production écrite, esquisse un parcours pédagogique composé essentiellement d'activités de réécriture (non de création) pour une classe FLE.

La seconde approche propose, en menant une réflexion didactique sur « les expressions introductrices de cadres de discours », deux pistes pour enrichir les activités de classe du praticien. La réflexion menée permettrait, grâce aux outils proposés, de gérer autrement l'écrit. Il faudrait toutefois l'adapter selon le public cible.

Les autres articles approchent l'écrit dans ses nouvelles formes et pratiques, soit en référence au contexte linguistique où il évolue (bilinguisme, sociétés plurilingues) ou au contexte technologique où il se transforme en tant qu'objet et outil d'enseignement-apprentissage. Quelques spécificités de ces nouvelles formes d'écriture sont alors mises en exergue, de manière à permettre au praticien plus particulièrement de mieux saisir les compétences liées à cette « plurilittéracie » et à cette « littéracie numérique ».

L'ouvrage se ferme sur des expériences de pratiques effectives de production écrite réalisées par des collégiens (Sénégal) et des étudiants (Égypte). Les performances accomplies permettent d'interroger la notion complexe du transfert en relation, d'une part, avec le contexte général de l'enseignement du français dans un contexte donné et, d'autre part, avec celui de la recherche relative à la compréhension du système cognitif humain.

L'ouvrage se termine ainsi en ouvrant de nouvelles perspectives et en soulevant de nouvelles interrogations sur le processus de construction et de mobilisation des compétences rédactionnelles relatives aux langues étrangères au sein de la recherche scientifique contextualisée et des systèmes éducatifs appliqués.

MINA SADIQUI  
Université Moulay Ismail-ENS (Maroc)

### ENTRE LANGUES, LITTÉRATURES ET TRADUCTIONS : LE FRANÇAIS DANS LA RECHERCHE AU BRÉSIL

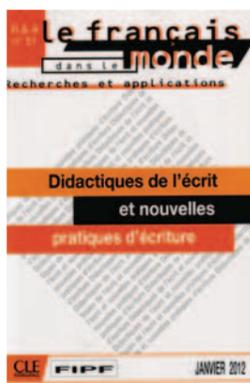
Braun Dahlet, Véronique et Eliane Gouvêa Lousada, (coord.), (2010), *Synergies Brésil*, numéro 8, Revue du Gerflint, Sylvains les Moulins (France), 140 pages.

Deux grandes réalités – la langue française et le Brésil – et la constatation d'un grand potentiel : le développement de leur rapport. Cette constatation est d'autant plus pertinente que les coordinatrices de ce numéro reconnaissent, malgré la qualité des recherches présentées, le poids résiduel des études *en* français et *avec* le français au sein des universités brésiliennes ; l'inégale distribution, parmi les différents États brésiliens, de la recherche en langue, littérature et traduction.

Si les politiques d'appui à la recherche (c'est-à-dire l'action des structures de financement) peuvent expliquer cet état des lieux, on peut soulever une deuxième constatation : le manque de reconnaissance institutionnelle et l'insuffisante valorisation sociale de ces recherches, dont l'impact n'est pas (re)connu. Est-ce un signe de l'ambiguïté de ce champ d'études dans le cadre des positionnements disciplinaires, notamment au sein des structures étatiques de financement de la recherche ?

Malgré ces questions, soulevées tout au long de la première partie de l'ouvrage, la richesse et la diversité des études présentées dans ce numéro de *Synergies Brésil* (qui couvre les champs de la politique éducative, de la linguistique, de la littérature et de la didactique des langues) mettent en évidence la vitalité des équipes de recherche brésiliennes, ainsi que les dialogues qu'elles établissent avec la Francophonie et la langue française.

Ainsi, pour ce qui est de la politique éducative, objet de la première partie de cet ouvrage, les articles de V. B. Dahlet et de E. G. Lousada, tout comme l'interview avec B. A. Junior, mettent l'accent sur les politiques de financement et de support des recherches menées *sur* et *avec* le français au Brésil. Ce sont les enjeux et les tensions de la politique de financement de



l'enseignement supérieur qui sont présentés et démontrés, pour bien mettre en évidence, à notre avis, soit l'état des lieux, soit la fragilité institutionnelle de ce champ d'études.

P. Chardenet, de son côté, esquisse le rôle fondamental de la recherche en didactique des langues (DL) pour répondre aux besoins sociaux et, ainsi, ancrer l'action des systèmes éducatifs. L'auteur prône la construction de « postures de recherche dans la complexité épistémologique » (p. 42) et « l'interlinguisme méthodologique » (p. 43) comme moyens d'accès à cette complexité.

Encore dans le domaine de la DL, mais déjà dans la deuxième partie, consacrée à la recherche en langues, traduction et littérature, A. Ferreira, L. Barbosa et M. dos Reis tracent l'évolution de cette discipline à travers la comparaison des dictionnaires de Galisson et Coste (1976) et de Cuq (2003), notamment en termes de terminologie et de la structuration des deux ouvrages. De son côté, C. Rochebois analyse la présence d'indices de diversité culturelle et sociale dans les méthodes de français langue étrangère, en tant que souci de développement d'une compétence pluriculturelle, attentive à toute manifestation de la diversité sociale en contexte communicatif. Dans le champ de la DL, en général, et de la didactique de l'écriture tout particulièrement, D. Massmann compare l'organisation rhétorique du français et du portugais dans des écrits argumentatifs d'élèves du collège : plus que des éléments de distinction entre l'écriture dans les deux langues, l'auteur met en évidence le poids de la culture scolaire dans la production de ce type de texte, qui permet de rapprocher, de façon assez significative, les textes dans les deux langues.

Deux études en traduction littéraire mettent en évidence des aspects particuliers du métier de traducteur : la complexité de traduction des marqueurs de l'oralité (R. de Abreu) et l'accomplissement d'un rôle de « coauteur » et d'« interprète » à travers les notes de traduction (D. Barros et M. Pietrolungo). Encore dans le champ de la littérature, M. Cristovão montre la convergence entre la description littéraire et la peinture impressionniste à partir la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, à travers l'étude de séquences descriptives de Flaubert et de Zola.

La dernière étude de cette deuxième partie de *Synergies Brésil* est consacrée à ce que l'on pourrait ici appeler théorie de la réception : il s'agit, dans le texte de L. Brandini, d'analyser la réception, de 1953 à 2003, de l'œuvre de R. Barthes dans la critique brésilienne.

La section « Varia » présente un dictionnaire des manifestations folkloriques françaises (Y. Coimet), mettant en relief le défi de la traduction des représentations culturelles, et une étude concernant la didactique de l'écriture et la lecture académique (L. Bueno).

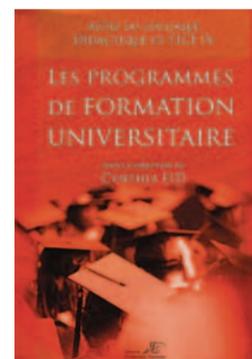
Ce volume se termine par les notes de lecture de « Pequena introdução à teoria das operações enunciativas » (d'A. Zavaglia), de « Teatro e língua estrangeira – entre teoria(s) e prática(s) » (de P. Massaro) et de « La chanson francophone en classe de FLE au Brésil » (de L. Jacob).

SÍLVIA MELO-PFEIFER  
Universidade de Aveiro (Portugal)

### LES PROGRAMMES DE FORMATION UNIVERSITAIRE. ACTES DU COLLOQUE DIDACTIQUE ET TICE IV

Eid, Cynthia, (dir.), (2011), éditions de l'Université Antonine, Hadath-Baabda, 858 pages.

De nos jours, personne ne conteste la place centrale qu'occupent de plus en plus les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans nos modes de vie, autant aux plans social, culturel, politique qu'économique. Les milieux éducatifs ne peuvent échapper à cette réalité nouvelle et doivent remettre en question la forme scolaire traditionnelle. D'ailleurs, ce changement est bel et bien amorcé puisqu'on observe déjà une croissance de l'utilisation des TIC dans tous les ordres d'enseignement, du primaire à l'université. Aussi, on constate un engouement certain pour la création d'universités virtuelles. Par exemple, Internet, véritable synthèse entre les technologies de l'information et de la communication, est devenu un outil pédagogique incontournable. Il est de plus en plus utilisé par les enseignants pour illustrer leur enseignement et proposer des sujets de recherche aux étudiants. Le recours aux TIC en éducation a amené les universités de par le monde à développer des programmes de formation qui rendent compte de cette réalité en inscrivant leur utilisation aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel. Dans cette lignée, des didacticiens, entre autres ceux travaillant dans les champs des langues secondes et du français ainsi que des responsables des programmes de formation de plusieurs universités de la francophonie se sont réunis à l'Université Antonine dans le cadre du colloque Didactique et TICE IV qui s'est déroulé les 13 et 14 mai 2010. Les résultats des travaux de cette rencontre



ont été publiés par les Éditions de l'Université Antonine et les sujets abordés portent sur les thèmes suivants :

- l'université, les enseignants-chercheurs et les programmes de formation universitaire
- les approches et stratégies pédagogiques des programmes de formation universitaire
- les TICE : un outil continu dans le quotidien des classes de langues au Liban
- les outils des programmes de formation universitaire
- pratiques institutionnelles existantes en matière de curricula de langues, contextes d'apprentissage et compétences développées
- des modules d'apprentissage... à la motivation des apprenants !
- la formation des enseignants
- l'impact de la motivation sur les programmes de formation universitaire
- English Language Teaching Experience
- tradition et métamorphose : les modes d'évaluation des programmes de formation universitaire

Cet ouvrage est un incontournable pour toute personne qui souhaite être au fait des programmes de formation et des différentes pratiques d'universités du Nord et du Sud, ainsi que de l'élaboration de stratégies reliées au développement de compétences disciplinaires et professionnelles chez les étudiants. Malgré les diversités culturelle, politique et sociale qui caractérisent les participants à cette manifestation, ils sont tous préoccupés par la qualité de la formation dispensée ainsi que par les défis à relever à l'aube de ce nouveau millénaire axé sur l'économie du savoir et de plus en plus virtuel.

ABDELJALIL MÉTIOUI

Université du Québec à Montréal (Québec)

## (MÉ)TISSER LES LANGUES À L'ÉCOLE ?

Clerc, Stéphanie, (dir.), (2011), *Cahiers de linguistique. Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française*, 37/2, E.M.E, Bruxelles, 194 pages.

Partant de l'expression *(Mé)tisser les langues à l'école*, véritable jeu de mots ou métaphore, car on y perçoit une image d'entrecroisement, d'entrelacement donc de mélange, cet ouvrage rassemble des textes qui s'inscrivent principalement dans une perspective sociodidactique. C'est une invitation à porter un regard nouveau sur le développement du plurilinguisme à l'école, et ce, pour asseoir une didactique du plurilinguisme. Il s'agit, par conséquent, de répondre aux questions suivantes : Quelles pratiques de classe inventer ? Avec quelles formations des enseignants ? Grâce à quels outils dans la classe ? Pour y répondre, certains auteurs préconisent de mettre en œuvre une éducation plurilingue précoce. Il n'est plus à démontrer, en effet, que l'école a un rôle fondamental à jouer, parce qu'elle doit écarter l'idéologie monolingue (le mythe de la langue pure et unique) pour parvenir à une nouvelle vision de l'école : plurilingue et pluriculturelle, mais



tout en impliquant fortement un des acteurs sociaux : les parents. Certains des auteurs insistent, à juste titre, sur la construction d'une didactique contextualisée, étant donné qu'il ne faut pas perdre de vue « qu'à chaque situation ou dynamique sociolinguistique particulière, une didactique adaptée est nécessaire », d'où l'importance d'une didactique fortement contextualisée, comme le recommandent certains auteurs. Pour ce faire, on doit effectivement aller au-delà de l'espace didactique et intégrer un certain nombre de variables politiques, culturelles... donc appuyer l'idée selon laquelle la sociolinguistique peut éclairer un questionnement didactique, entre autres, dans la formation des enseignants.

Opérant la différence entre les notions de compétence plurilingue et de posture plurilingue chez l'apprenant, un des auteurs, voulant contribuer également à la construction d'une sociodidactique de la diversité, propose certaines pistes propres au contexte. Il insiste sur le fait que l'apprenant ne peut transformer une « posture » en « compétence » que si, et seulement si, l'enseignant possède des connaissances culturelles et linguistiques du contexte sociolinguistique et qu'il y a une reconnaissance légitime des attitudes plurilingues en dehors de la classe. En d'autres termes, ne faudrait-il pas également didactiser « la posture plurilingue » comme cela a été proposé pour l'alternance codique reconnue, actuellement, comme un outil didactique ? Il semblerait nécessaire « d'asseoir » la notion de « posture plurilingue » en didactique, car elle permettra de modifier non seulement le regard du chercheur mais, également, celui de l'enseignant sur la valeur des interactions plurilingues aux yeux des apprenants. Lorsque l'on parle de posture plurilingue, c'est donner une valeur de prestige à la diversité des répertoires verbaux employés « alors même que l'on peut ne pas savoir en jouer soi-même ». Par ailleurs, faisant preuve d'originalité – au niveau du paradigme le terme « codique » a été remplacé par « prosodique » –, un des auteurs va s'intéresser à l'alternance prosodique en classe, étant donné qu'elle n'a jamais fait l'objet d'une étude en sociodidactique. Pourtant, on sait pertinemment que les « indices de contextualisation » ont une fonction déterminante dans la communication plurilingue.

En somme, on sort enrichi, inspiré, de la lecture de cet ouvrage, qui fait écho à d'autres travaux en sociodidactique. Nous pensons que les enseignants et les étudiants sauront en tirer profit. Il sera très utile à ceux qui songent à amorcer une recherche dans une perspective sociodidactique.

SAFIA ASSELAH-RAHAL

Université d'Alger 2 (Algérie)

## JEAN-JOSEPH RABEARIVÉLO, ŒUVRES COMPLÈTES, TOME II

Édition critique coordonnée par Serge Meitinger, Liliane Ramarosoa, Laurence Ink et Claire Riffard, (2012), collection Planète libre, CNRS éditions, AUF, ITEM, Transfers, Paris, 1792 pages.

La parution, le 7 juin 2012, du second tome des *Œuvres complètes de Jean-Joseph Rabearivelo*, aux CNRS Éditions, dans la collection « Planète libre », marque l'aboutissement d'une dense entreprise éditoriale de quatre ans. Menant à terme les deux premiers objectifs que s'est fixés l'équipe « Manuscrits francophones » du laboratoire ITEM du CNRS, associé à l'AUF, chargée de ce qui tend à apparaître comme la renaissance du premier poète francophone malgache, au travers de la « RE-CO-NAISSANCE »<sup>1</sup> du précurseur au talent polymorphe et à la démarche visionnaire qu'il fut, et de l'incontournable apport de son œuvre aux lettres francophones, à la littérature. Il semble en effet que l'on puisse lire ce volume, suite du premier tome, ainsi que les mille pages bientôt éditées sur support numérique, comme ce nouveau et mobile chez-soi qu'évoque le diariste, s'interrogeant sur la mort et, après, notant : « [...] retourner à la terre, en vue peut-être de se monter une nouvelle tente ? »<sup>2</sup>



Rendant, plus de soixante-dix années après sa disparition, justice à celui qui confiait à ses « Témoins secrets »<sup>3</sup> sa « [...] certitude qu'on s'intéressera[it], plus tard, terriblement<sup>4</sup> à [lui] »<sup>5</sup>, l'équipe coordonnée par Serge Meitinger, Liliane Ramarosoa et Claire Riffard est donc venue à bout des premiers enjeux de la tâche qu'elle s'est assignée : « sauvegarder la mémoire » de Jean-Joseph Rabearivelo, l'« éditer » en vue du troisième objectif : « partager » ce legs, faire découvrir et comprendre la voix et la démarche du plus célèbre poète malgache francophone, dont la majeure partie de l'héritage est néanmoins longtemps restée méconnue, inédite dans son entier. Un bref retour s'impose, sur le parcours désenchanté d'un autodidacte surdoué et incompris.

Rien ne prédisposait ce « bâtard » né en 1901 dans une famille désargentée de la vieille aristocratie de Tananarive, contraint de quitter l'école à 13 ans pour exercer des petits métiers, à devenir celui que Léopold Sédar Senghor, dans son *Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de langue française*, présente comme « le prince des poètes malgaches ». S'initiant seul aux langues et cultures françaises, se découvrant une passion dévorante pour la littérature et l'écriture, cet autodidacte surdoué, acharné et ambitieux acquiert assez vite un certain renom, dans les cercles littéraires de l'île et outremer. Ses publications, en malgache et en français, dévoilent les facettes plurielles de son talent, mises de l'avant par ce second tome. Poète, journaliste, critique, Jean-Joseph Rabearivelo est aussi dramaturge, romancier, historien. De l'île, il correspond avec des éditeurs étrangers, des poètes, des écrivains, comme Robert-Edward Hart, André Gide... révélant son « souci » de « mettre en relation »<sup>6</sup> les mondes littéraires siens, européen et malgache. Traduisant des poèmes malgaches traditionnels et contemporains en français, il publie Edgar Poe et envisage une anthologie de Paul Valéry en malgache. Voulant transcender

### À lire également sur le site [www.bulletin.auf.org](http://www.bulletin.auf.org) les notes de lecture de

Ahmed Hafdi – *Les concepts et les méthodes en didactique du français* de Bertrand Daunay, Yves Reuter, Bernard Schneuwly

Amina Meziani – *Vous avez dit francophonie ?* Les cahiers de l'Orient de Yves Montenay

Nathalie Narvaez – *Théories de la diversité culturelle et de la mondialisation* de Jad Hatem

Pierre Dumont – *Le français au Cap Vert, contribution à l'histoire de l'enseignement-apprentissage du français* de Laurence Garcia

Cristina Brancaglion – *Méchante langue. La légitimité linguistique du français parlé au Québec* de Chantal Bouchard

Maxime Z. Somé – *Politique linguistique : faits et théorie* de Nazam Halaoui

Claudia Torres Castillo – *L'enseignement non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* de Fred Dervin et Vasumathi Badrinathan

Catherine Delpuch – « Et l'une et l'autre face des choses » *La déconstruction poétique de l'Histoire dans Les Indes et Le Sel noir d'Édouard Glissant* de Samia Kassab-Charfi

Nathalie Auger – *Impostures interculturelles* de Fred Dervin

Marc Cheymol – *L'Émergence. En réponse aux travaux de Jean-Marie Grassin* de Jacques Fontanille, Juliette Vion-Dury et Bertrand Westphal

Pierre-Olivier Brodeur – *Les romans populaires* de Daniel Compère

Cécile Bruley – *Dictionnaire des verbes du français actuel. Constructions, emplois, synonymes* de Ligia-Stela Florea et Catherine Fuchs

Patrick Chardenet – *Se repérer dans les modèles d'évaluation. Méthodes, dispositifs, outils* de Michel Vial

Krastanka Bozhinova – *Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde : problèmes, bilans et perspectives* de Marie-Christine Kok Escalle, Nadia Minerva et Marcus Reinfried

Alain Cyr Pangop – *Théâtre et langue(s) : interactions, créations, perspectives* de Sylviane Ahr

Mohamed Miled – *La didactique des langues interrogée par les compétences* de Jean-Jacques Richer

Samuel Matabishi Namashunju – *La recherche linguistique et littéraire dans la région des Grands Lacs - Problèmes et perspectives* de Manfred Peters, Marc Van Campenhoudt et Mame Thierno Cisse

Carine Zanchi – *Enjeux. Revue de formation continuée et de didactique du français, hiver, numéro 82*

Simona-Aida Manolache – *Bande dessinée et enseignement des humanités* de Nicolas Rouvière

les frontières et sensibiliser chacune de ses cultures-sources aux richesses et poésie de l'autre, ce « passeur de langues » crée une écriture qui mêle les influences : un « mé-tissage » que n'est pas prête à accueillir la société bipolarisée dans laquelle il évolue. Incompris par ses compatriotes attachés à la lettre de la tradition, Jean-Joseph Rabearivelo l'est également par les colonisateurs, rétifs au dépaysement hors de leurs repères classiques. Certains de ses textes se voient refusés, sa participation à l'exposition parisienne de 1937, annulée. Le désenchantement croît, comme la solitude. Le poète se suicide le 22 juin 1937, laissant des malles contenant la plus grande part de son œuvre, monumentale, qui s'y serait détériorée si ses héritiers n'avaient pris conscience de l'urgence de sauvegarder ce patrimoine fragile.

Après moult péripéties (projets abandonnés, tentative de spoliation des ayants droit en vue de ventes clandestines...), une malle est confiée au Centre culturel Albert-Camus (devenu l'Institut français). Sous l'égide du laboratoire CNRS-ITEM, spécialisé dans la sauvegarde et valorisation des documents anciens, et de l'AUF, la décision est prise, en septembre 2008, de réaliser cette édition critique de référence des œuvres complètes du poète, en l'informant de la façon la plus exhaustive, organisée, actuelle, vivante possible.

« Aventure » convient pour qualifier l'énorme et minutieuse tâche entreprise, tant à Madagascar qu'en France. Physique, manuel, technique, le dépouillement de cette cantine de métal bondée de manuscrits, tapuscrits, brochures, feuilles... est suivi de l'inventaire des éléments, identifiés et classés selon des codifications précises, avant d'être scannés et leurs textes saisis. En février 2010, coup de théâtre : une seconde malle est retrouvée, ramenant l'équipe presque au départ. Les différents chapitres sont ensuite rédigés, le fil conducteur mis en place. Face à la masse textuelle, la décision est prise de scinder ces *Œuvres complètes*. Le choix est fait de découper les tomes par « fonctions » de l'écrivain : Le Diariste, L'Épistolier, Le Moraliste (Tome I) et Le Poète, Le Narrateur, Le Dramaturge, Le Critique, Le Passeur de langues et l'Historien (Tome II). Les textes malgaches sont systématiquement traduits. L'appareillage critique est consistant : introductions mettant en perspective le contenu de chaque volume, présentant la situation littéraire de chaque texte au sein de l'œuvre, notes éclairant le contexte de la création, dictionnaires, bibliographies primaire et secondaire...

1- Graphie utilisée par l'auteur in Serge Meitinger, Liliane Ramarosoa, Claire Riffard [coord.], *Jean-Joseph Rabearivelo, Œuvres complètes, Tome I*, Paris, CNRS Éditions/Présence africaine, « Planète libre », 2010.

2- *Ibid.*

3- Sous-titre des *Calepins bleus*, que le Tome 1 restitue à l'ensemble recueilli.

4- Ceci est souligné par l'auteur.

5- *Tome I, Id.*, p. 334.

6- Expression empruntée à Édouard Glissant.



D'un tome à l'autre, une gradation croissante s'effectue de la découverte de « l'univers Jean-Joseph Rabearivelo ». De l'homme, son intime exhibé dans les *Calepins bleus*, nous passons au laboratoire du poète, au sens étymologique de « re-créateur de monde ». L'approche génétique, ici rigoureuse, que ne nécessitait pas le tome I, donne à voir les étapes successives de l'élaboration de chaque texte. Les corrections, ajouts, ratures, reprises de l'auteur sont consignés, classés chronologiquement. Les notes génétiques montrent le travail de création et mettent en scène son évolution. La mutation, dans *Presque-songes* et *Traduit de la nuit*, au cours de laquelle le poète dépasse « l'interférence » culturelle en lui, écrivant en deux langues d'un seul mouvement, est re-présentée. Jointe au découpage de ce tome, cette approche particulière révèle les aller-retour constants, naturels, qu'effectue, entre les langues et les cultures, mais également entre les genres, le passeur visionnaire à la volonté transfrontalière. Archive visant la sur-vie de son legs aux générations futures, ce second tome s'ajoute au premier pour se faire arche d'alliance, reflet de l'unité profonde d'une démarche, dans l'ouverture et la pluralité.

MAGALI NIRINA MARSON  
Université d'Antananarivo (Madagascar)

## Suite de la page 1 [...] Point de vue

intervenants ont été priés d'éviter les présentations magistrales au profit des échanges avec la salle. Au-delà des grandes conférences et des séances plénières et semi-plénières, des dispositifs d'interaction relativement moins habituels tels que les discussions dirigées, les travaux en ateliers, le « marché aux idées » ou l'assemblée citoyenne ont été mis en place, dans le but d'encourager un véritable dialogue. Avec plus ou moins de succès, certes, d'autant plus que le foisonnement des activités proposées favorisait l'éparpillement du public, mais le bilan global reste très positif.

Le numérique a eu le beau rôle, et pas uniquement dans les discours. De nombreux outils technologiques ont été prévus en amont et en aval du FMLF, dont des comptes spécifiques sur deux grands réseaux sociaux, un blogue et la diffusion en direct sur le Web de plusieurs activités.

La présence des jeunes a été particulièrement active et importante : intervenants, organisateurs, participants actifs aux discussions, ils ont aussi animé avec passion et professionnalisme, tout au long de la semaine, la Radio Jeunesse des Amériques<sup>1</sup>. Plusieurs des participants – jeunes et moins jeunes – n'ont par ailleurs pas hésité à arborer le carré rouge pour marquer leur soutien au mouvement étudiant québécois. Malheureusement, plusieurs dizaines de jeunes engagés en faveur de la francophonie à travers le monde n'ont pas pu se rendre à Québec, à la suite de problèmes liés à l'obtention du visa canadien, malgré la prise en charge offerte par diverses instances francophones. C'est en partie pour cette raison que la mobilité au sein de la Francophonie a été choisie comme la première des quinze priorités identifiées lors de la clôture du FMLF.

La mobilité des étudiants, des professeurs et des chercheurs est sans doute aujourd'hui l'une des priorités des universités

francophones. Parmi les autres motions finales, citons ici celles où les établissements d'enseignement supérieur ont un rôle clé à jouer : la promotion du français et du plurilinguisme ; l'accès universel des populations francophones aux technologies ; le soutien à l'alphabétisation numérique ; la production et la numérisation des contenus francophones ; la création de communautés d'apprentissage et d'entraide ; la réflexion depuis l'université sur l'enseignement du français à l'école ; enfin, la production et la diffusion de la recherche scientifique en français. Ces propositions, qui cherchent à exprimer les préoccupations communes à l'ensemble des participants à ce forum citoyen, ont moins valeur de manifeste institutionnel que de programme d'action, visant à orienter les initiatives présentes et à venir en faveur de la langue française.

Plusieurs des principes et des points forts du FMLF que nous venons de citer ont guidé l'organisation d'une manifestation ayant placé elle aussi la langue française au cœur de ses préoccupations, et qui arrivait quant à elle à sa treizième édition : le congrès mondial de la FIPF.

Signalons d'abord le choix de tenir pour la première fois le plus grand rassemblement international des professeurs de français sur le continent africain : il s'agissait de reconnaître, tel que l'affirme Jean-Pierre Cuq, président de la FIPF, « que l'Afrique est le continent qui a le plus grand nombre d'apprenants, réels et potentiels, et aussi le plus grand nombre d'enseignants. C'est dire qu'une part importante, pour ne pas dire majeure, de l'avenir du français se joue sur ce continent. »

Si le FMLF a été placé sous le signe du débat, le congrès de la FIPF l'a été plutôt sous celui de la mutualisation de réflexions et d'expériences relatives à l'enseignement et à la diffusion de la langue française dans le monde, marquées par une dynamique « entre mondialisation et contextualisation ». Davantage axé sur la dimension didactique, le congrès de la FIPF a néanmoins accordé une place importante aux divers acteurs de la

francophonie. Dans ce sens, il convient sans doute de saluer l'initiative visant à créer un séminaire spécifiquement consacré aux jeunes chercheurs. Jeunes chercheurs, jeunes professeurs, étudiants et élèves ont été explicitement invités à « présenter des projets créatifs et originaux ». Cela s'est traduit par des propositions associant le français au théâtre, à la poésie, à l'écriture créative ou encore au tango.

Au congrès de la FIPF, comme au FMLF, il a été parfois très difficile de faire son choix, même si des désistements de dernière minute ont réduit le nombre important d'options en concurrence. Trois axes thématiques ont été proposés : « oser le français », pour interroger le statut de cette langue depuis la perspective de la sociolinguistique, des politiques linguistiques et de la didactique ; « regards croisés », pour mettre en contraste les modalités d'apprentissage et d'enseignement du français selon des contextes spécifiques ; « cultures, culture... », pour mettre en valeur la notion de diversité en général et de diversité culturelle en particulier.

Bref, sur la grille de mots croisés de la francophonie actuelle, le mois de juillet 2012 aura inscrit, par ordre alphabétique : Afrique, alternatives, citoyenneté, culture, dialogue, diversité, économie, engagement, innovation, jeunes, mobilité, recherche, réseautage, technologies...

HAYDÉE SILVA  
Universidad Nacional Autónoma de México (Mexique)

À lire également sur le site [www.bulletin.auf.org](http://www.bulletin.auf.org)

les articles « Points de vue sur le Forum Mondial de la Langue Française de Québec, 2-6 juillet 2012 », « Les formations à l'intercompréhension : un modèle interinstitutionnel qui a fait ses preuves » de Manuel Tost Planet et « Fouille textuelle de corpus francophones : quelles méthodes et quels outils ? » de Marc Bertin.

1- <http://radiojeunesse.org>

# En français et en d'autres langues

## INTERACTIONS ET INTERCULTURALITÉ: VARIÉTÉ DES CORPUS ET DES APPROCHES, TRANSVERSALES. LANGUES, SOCIÉTÉS, CULTURES ET APPRENTISSAGES

Auger, Nathalie, Christine Béal et Françoise Demougin, (dir.), (2012), vol. 31, Peter Lang, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, 398 pages.

Cet ouvrage, qui fait suite au colloque international « Les enjeux de la communication interculturelle » en 2007 à l'IUFM de Montpellier, interroge la problématique des interactions en situations interculturelles. Il comporte une préface, une introduction pour chacune des deux parties de l'ouvrage et 15 articles répartis entre les deux grandes parties, dont 13 sont écrits en français et deux en anglais. Ce choix de langues et les très nombreuses langues-cultures dont il est question marquent le sceau de l'éditeur Peter Lang, éditeur scientifique international, chez qui l'ouvrage est publié. Plus précisément, l'ouvrage s'insère dans la collection *Transversales*, plateforme de débats sur le plurilinguisme et la pluriculturalité.



La première partie, « Approche comparative des fonctionnements discursifs », est précédée d'une « présentation » d'une quinzaine de pages éclairantes sur la question de l'interculturel du point de vue du fonctionnement de la communication. Cette approche, issue de la linguistique et de l'ethnométhodologie, traite de comparaisons entre les conventions culturelles (*cross-cultural* en anglais).

Le français, dans cette approche comparative, est présenté comme pôle de repère. Il est comparé à des langues et cultures d'Europe, du Moyen-Orient, d'Asie et d'Australie. Les situations de communication sont elles aussi variées: elles concernent la classe, la transaction commerciale, le désaccord dans les conversations ou encore les forums de discussion et le courriel.

Les auteurs de cette partie mettent en évidence des règles communicationnelles et rapportent ces règles à des comportements culturels par la description de faits de langue qui permettent de « remonter » vers les valeurs qu'ils incarnent. Les articles sont un échantillonnage d'études dans le domaine de l'approche comparative des comportements interactionnels: elles s'étendent de l'exploration des formes nominales d'adresse dans différentes langues cultures (Kerbrat-Orrechioni) aux tendances du système d'adresse en français et en italien dans des situations publiques (Havu), aux formules d'ouverture dans les courriels personnels en français et japonais (Claudel) ou encore, traitent de la métalangue sémantique naturelle, peu connue en France, outil descriptif qui permet d'explicitier des valeurs culturelles et des normes communicatives (Peeters).

La deuxième partie problématise la relation à l'altérité dans des situations où les langues sont au cœur des enjeux (situations d'enseignement-apprentissage des langues majoritairement). Comme pour la première partie, le discours est analysé et il permet de mettre en lumière les difficultés interlinguistiques et interculturelles.

Les auteurs de cette partie ouvrent des propositions didactiques pour faire évoluer les compétences sociopragmatiques des apprenants, en s'appuyant sur la notion de *scripts* par exemple, ce qui permet de connaître certaines procédures ou manières d'être selon les contextes (Dewaele), ou encore en mettant en place des repères avec les apprenants pour qu'ils puissent interpréter les discours parlés (qui varient en fonction des marques sociologiques de la situation) grâce à une réflexion méta-langagière consciente sur les implicites linguistiques, les jeux énonciatifs de l'ironie, etc. (Weber). Les résultats d'analyses contrastives (Hascouët et Devilla, etc.) pourront aussi donner lieu à de nouvelles propositions didactiques.

L'intérêt scientifique de la plupart des études retenues, intelligemment introduites par les textes de présentation, fait de cet ouvrage une très bonne référence sur la problématique des interactions en situations interculturelles. Comme le français est le pivot de la comparaison dans chacune des études, cet ouvrage ne manquera pas d'intéresser les didacticiens de français langue étrangère, qu'ils soient chercheurs ou praticiens car, loin d'être une simple version papier d'actes de colloques, le travail éditorial des trois éditrices a pour résultat d'offrir un ouvrage scientifique très agréable à la lecture.

ELSA CHACHKINE  
Université Paris-Est Créteil (France)

À lire également sur le site [www.bulletin.auf.org](http://www.bulletin.auf.org) les notes de lecture de

Jonas Rano – *Les créoles à base française* de Marie-Christine Hazaël-Massieux

Marie Jeanne Razanamanana – *L'art du verbe dans l'oralité africaine* de Jean Derive



## LES CONNECTEURS: DESCRIPTION, TRADUCTION, APPRENTISSAGE

Flament-Boistrancourt, Danièle et Anne Trévisse, coord., (2011), *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XVI-2, décembre 2011, 143 pages.

Ce numéro ambitieux et stimulant de la *Revue française de linguistique appliquée* aborde la comparaison des langues, par l'analyse contrastée des connecteurs, entre le français, envisagé comme L1 ou L2, et d'autres langues, en l'occurrence l'espagnol, l'italien, le russe, le suédois et l'anglais, elles-mêmes L1 ou L2 des auteurs ou des apprenants. Les travaux rassemblés ici, issus quasiment tous des mêmes préoccupations, à savoir développer les compétences de communication et, le cas échéant, de traduction de l'apprenant, se fondent sur des postures théoriques et méthodologiques distinctes, explorant ainsi, de façons diverses, différents connecteurs.



Les *connecteurs*, quoiqu'ainsi ordinairement dénommés, n'en sont pas moins repérés sous des désignations multiples: *connecteurs sémantiques*, *connecteurs pragmatiques*, *connecteurs discursifs*, *opérateurs argumentatifs*, etc. Ils sont constitués d'expressions linguistiques *pluricatégorielles*, et ne réfèrent donc pas, à ce titre, à une classe grammaticale particulière, mais à un type de fonctionnement. Dudit fonctionnement, cependant, il existe une multitude de définitions, dont, pourtant, un simple recoupement révèle un point commun entre elles: les connecteurs établissent une *connexion* aussi bien entre des éléments d'un même énoncé qu'entre des unités discursives plus importantes et sont, à cet égard, porteurs d'une fonction d'organisation du discours, au double niveau *microstructurel* et *macrostructurel*.

Cette fonction, quoiqu'elle semble conforter l'intuition, n'est toutefois pas l'unique fonction des connecteurs; ceux-ci, à l'intérieur d'un énoncé, dont on stipule qu'il comporte deux types de morphèmes, ceux qui encodent des *concepts*, directement liés à la représentation du monde, et ceux qui englobent des *procédures* portant sur la manipulation des concepts, étant, en effet, considérés comme des *morphèmes procéduraux* et, donc, porteurs d'une autre fonction, plus importante: guider l'interprétation des énoncés, en donnant précisément des instructions sur la manière de manipuler les *morphèmes conceptuels*. Les connecteurs jouent donc un rôle capital dans les mécanismes d'interprétation et de compréhension.

Or, en classe de langue, les apprenants peinent, assez souvent, à saisir l'instruction interprétative associée aux connecteurs, même en L1, et font, symétriquement du coup, de ces derniers un usage maladroît. En butte aux connecteurs, en production et en compréhension, les apprenants aux prises, le cas échéant, avec leur traduction, s'en trouvent donc d'autant peu aptes à leur trouver des équivalents appropriés. Et à cet égard, les dictionnaires unilingues et bilingues ne leur sont généralement d'aucun secours, ceux-ci, respectivement, ne décrivant, le plus souvent, que de manière peu satisfaisante les propriétés sémantico-discursives des connecteurs et ne fournissant habituellement de ces « petits mots » que des équivalents peu adéquats.

C'est donc dire toute l'utilité et tout l'intérêt des travaux présentés dans ce numéro de *Revue française de linguistique appliquée* qui, outre son apport indéniable à la didactique des langues, constitue, collatéralement, une formidable promotion du plurilinguisme et de la diversité culturelle répondant, ainsi, aux priorités et aux besoins actuels des nouvelles politiques linguistiques européennes.

NOUR-EDDINE FATH  
Université Sidi Mohamed Ben Abdallah (Maroc)