



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 18 – juillet 2011

*Les pérégrinations d'un gentilhomme
linguiste. Hommage à Claude Caitucoli.*

Numéro dirigé par Fabienne Leconte

SOMMAIRE

Fabienne Leconte : *Présentation.*

Papa-Alioun Ndao : *Politiques linguistiques et gestion de la diversité linguistique au Sénégal : aspects sociolinguistiques.*

Abou Bakry Kébé : *Contacts de langues et médias : le discours journalistique en wolof à l'épreuve du parler ordinaire sénégalais.*

Moussa Daff : *Esquisse pour une démarche méthodologique de didactique convergente dans l'enseignement bilingue en francophonie africaine : cas du partenariat didactique français/wolof au Sénégal.*

Birahim Thioune : *Didactique du conte et du récit imaginé à l'école primaire : propositions de démarches pour un projet expressif, dans des classes de langue au Sénégal.*

Fallou Mbow : *Paratexte et visée de l'énonciation romanesque en littérature africaine.*

Mamadou Lamine Sanogo : *Pour une prise en compte des langues minoritaires dans les politiques linguistiques. Le cas de l'Union africaine.*

Véronique Miguel Addisu : *Lecture altéro-réflexive d'une recherche doctorale impliquée : notes ethno-sociolinguistiques.*

Sophie Babault : *Peter Pan, la Petite Merveille et l'Andrian'School : la dénomination des établissements scolaires comme indicateur sociolinguistique en contexte plurilingue.*

Foued Laroussi : *Le plurilinguisme en milieu scolaire à Mayotte.*

Régine Delamotte-Legrand : *Répertoires langagiers des enfants et langues de l'école à Mayotte comme ailleurs.*

Fabienne Leconte : *Conflits de légitimité autour du passage à l'écriture de langues minorées.*

Danièle Moore et Margaret MacDonald : *The name can only travel three times. Nomination des nouveaux nés et dynamiques identitaires plurielles. Qu'en disent vingt jeunes mères stó.lō de Colombie-Britannique ? Ou de quelques récits de la transformation.*

Clara Mortamet : *Adhérents, dissidents, objecteurs et militants, la diversité des positionnements face à la norme.*

Robert Nicolai : *Comment Dieu créa le Monde et quel Monde Il créa ou la re-élaboration d'une mythologie à propos de l'origine des langues... à l'ombre du politiquement correct.*

Didier de Robillard : *Vers des processus qualitatifs d'évaluation de la recherche ? Perspectives sociolinguistiques à travers l'évaluation à fins éditoriales.*

Compte-rendu

Jeanne Gonac'h : *Robert Nicolai, 2011, La construction du sémiotique – Sur les dynamiques langagières et l'activisme des acteurs de la communication, Paris, L'Harmattan, 162 pages, ISBN : 978-2-296-54383-6.*

DIDACTIQUE DU CONTE ET DU RECIT IMAGINE A L'ECOLE PRIMAIRE : PROPOSITIONS DE DEMARCHES POUR UN PROJET EXPRESSIF, DANS DES CLASSES DE LANGUE AU SENEGAL

Birahim Thioune

Université Cheikh Anta Diop, Dakar

Introduction

Il est possible, à partir d'un support de contes comme *La Belle Histoire de Leuk-le-Lièvre*, de poser les principes d'une didactique de l'oral dans les classes du primaire, en contexte d'enseignement du français langue seconde, au Sénégal. Mais il importera de partir de l'identification du besoin relationnel lié au langage, c'est-à-dire du désir universel d'expression qui fonde la parole et la création d'un espace langagier d'échanges. L'identité du sujet parlant, dans un espace relationnel, se présente alors comme une réalité dynamique qui se construit avec autrui. Mais cette démarche de co-construction met en œuvre des aspects culturels, ce que Coïaniz (2001) appelle une « écodidactique ». Elle intègre, à la fois, l'énonciation et des éléments para-verbaux (intonation, tonalité de la voix, etc.) et non verbaux tels que les gestes, les postures, etc., qui sont l'expression de la subjectivité, de sentiments et d'affects, mais aussi un moyen d'action sur autrui.

Le recueil de contes réalisé par Léopold Sédar Senghor, en collaboration avec Abdoulaye Sadjou (1953), permet de fonder un point de départ pertinent pour envisager les questions de la scène discursive et de la place de l'image dans l'exploitation des textes. Notre réflexion tendra à montrer que des supports pertinents comme *La Belle Histoire de Leuk-le-Lièvre* ou le recueil, entre conte et imagination, *Le fabuleux tour du monde de Raby*, de Nafissatou Dia Diouf (2003) peuvent donner l'occasion au maître d'école primaire de mettre en perspective les problèmes de mise en récit et d'utilisation du support iconographique.

Problème de scénographie

On peut parler, pour spécifier le manuel scolaire, d'un dispositif de paroles entretenant des relations de sens et contribuant à ce qu'on pourrait appeler une polyphonie énonciative. Maingueneau parle de « scénographie », c'est-à-dire d'une situation de paroles créée sur la scène discursive. Lorsque Bouki l'hyène devient pédagogue et enseigne des notions scientifiques touchant les astres à ses enfants pour disqualifier le savoir mythique, il adopte une scénographie de l'homme de culture scientifique. Leuk le lièvre et Gaïndé le lion mettent souvent en œuvre la scénographie du justicier. Nous avons donc là une entrée possible dans le

texte du conte qui met en œuvre, didactiquement, un projet expressif mettant à contribution la voix, le texte mais aussi le corps (ou le geste).

La théâtralité permet ainsi de structurer, à la fois, le conscient et l'inconscient de l'écolier, sur la scène imaginée du lieu des échanges où s'effectue la co-construction de deux ou plusieurs subjectivités, à travers des comportements qui expriment leur culture. Le dialogue d'ouverture entre le conteur et l'auditoire pourrait être utilisé comme étape fondamentale des dispositifs de scénographie. Ce bref échange a pour fonction d'imposer le décor et de délimiter la scène. Dans *La Belle Histoire de Leuk-le-Lièvre*, Senghor et Sadjì procèdent à son élimination, pour maintenir une tension « paratopique » destinée à ancrer le conte dans l'espace de l'universel.

En outre, le projet expressif qui se réalise dans l'expérience de la scène théâtrale s'appuie sur la voix comme support acoustique et le corps situé culturellement, pour réduire l'inhibition et la peur de mettre l'image de soi en risque.

Le recueil réalisé par Senghor et Sadjì a le mérite de combler les attentes génériques portées par le dispositif de paroles. Les micro-actes de langage constitués par les textes réalisent une polyphonie énonciative, en recourant au genre romanesque, à la fable et à la légende. D'ailleurs, Senghor expliquera plus tard, dans la préface aux *Nouveaux Contes d'Amadou Koumba* (Birago Diop, 1958), qu'en Afrique le territoire du conte enferme des genres variés et n'a pas de limites. « *Il n'y a, en Afrique noire, ni douaniers, ni poteaux indicateurs aux frontières. Du mythe au proverbe, en passant par la légende, le conte la fable, il n'y a pas de frontière.* » (Senghor, 1964 ; 1993 : 241-242).

Ces deux auteurs réalisent idéalement un monde ouvert et divers, à travers la variété des personnages-types. Mais ils témoignent de l'inévitable solidarité entre l'homme et l'autre vivant (l'animal ou le végétal). Ils indiquent un possible changement du regard sur les animaux, à partir des mythes, proverbes, devinettes et énigmes.

L'intérêt de la préface donnée par les auteurs est de situer, d'emblée, les enjeux didactiques en posant le problème de la nécessité de tenir compte de la psychologie de l'enfant noir (1953 : 4).

Cette préoccupation s'est exprimée, déjà, dans une conférence donnée en 1937 (*liberté I*), à la chambre de commerce de Dakar, par Léopold Sédar Senghor. Il y exprime, à cette époque, ses positions sur le bilinguisme qui se résument à l'idée d'un enseignement de la langue de socialisation avant l'étude de la langue étrangère on seconde. *La Belle Histoire de Leuk-le-Lièvre* prolonge, didactiquement, cette conception sous la forme de l'utilisation des acquis en langue seconde, pour mieux assimiler la langue française. L'espace éducatif se prête bien à un apprentissage de la langue du milieu comme véhicule du savoir scientifique, à travers un *bilinguisme complémentaire*. Entre la langue étrangère porteuse de contenus scientifiques et la langue locale se tissent des relations bénéfiques pour tous les apprentissages. Il faut bien observer que ce type de bilinguisme est utilisable dans l'enseignement du français, à partir des compétences en langue maternelle. L'autre possibilité consiste, à l'inverse, à prendre comme point de départ les acquis en langue étrangère pour informer le savoir en langue du milieu. Senghor préconisait, lors de sa conférence de Dakar, un *bilinguisme parallèle* instituant un type de transmission du savoir, à travers la langue du milieu et la langue étrangère, dans les mêmes conditions.

Mais Senghor et Sadjì font observer, en outre, que tout n'est pas dans les récits et que l'imagination de l'enfant doit les animer, leur donner toutes leurs possibilités de suggestion. Sans le dire explicitement, ils fondaient déjà les bases d'une réception scolaire des contes au primaire, à travers une intersubjectivité pragmatique, c'est-à-dire privilégiant l'effet sur soi et sur autrui. Une didactique intégrée de *La Belle Histoire de Leuk-le-Lièvre* doit prendre en compte la théâtralité, puisque le problème de la dramatisation est consubstantiel à l'activité de

conte, selon Mamoussé Diagne. Pour cet auteur, la culture est jouée à l'origine, comme en témoigne le Wouré en pays Wolof (Mamoussé Diagne, 2005 : 172).

On peut retenir également que Senghor et Sadjji ont réalisé un important corpus susceptible d'alimenter des scénographies diversifiées. Mais, au-delà, ils montrent la porosité des frontières identitaires et la fragilité des clivages culturels. Ils ont le mérite d'avoir proposé des « patrons discursifs » susceptibles de constituer un aspect important et un point de départ utile dans une formation littéraire.

A une époque relativement lointaine, c'est-à-dire les années 1940 à 1950, les écoliers n'étudiaient que les classiques, comme les histoires de Renart (*Roman de Renart*) ou les *Fables*, à côté des manuels de lecture. C'est Davesne, en collaboration avec Gouin qui procédera à un recensement des contes locaux publiés dans *les Contes de la brousse et de la forêt* (1932). Cet ouvrage illustré, en noir et blanc, est sans doute l'ancêtre des textes de littérature pour enfants en AOF. Plus tard, Birago Diop publiera *Les contes d'Amadou Koumba*, en 1947 chez Fasquelle, puis en 1958 chez Présence Africaine, un recueil non exclusivement destiné aux jeunes enfants. Senghor et Sadjji auront eu le mérite de donner une production originale à travers *La Belle Histoire de Leuk-le-Lièvre* (1953) en associant les noms français de leurs personnages à leurs appellations en langue wolof. Birago Diop reviendra dans le champ de la création de livres pour enfant avec *les Contes d'Awa* en 1977 (recueil illustré par le talentueux peintre Alpha Waly Diallo). C'est donc le conte qui constitue le genre fondateur de la littérature d'enfance en AOF et qui continuera d'occuper une place importante dans les publications des conteurs représentatifs du genre au Sénégal. *Le fabuleux tour du monde de Raby* (Nafissatou Dia Diouf, 2003 ; illustrations de Samba Ndar Cissé) peut constituer un prétexte et une occasion utile pour préparer les écoliers à la lecture des grands auteurs. L'idée est de partir de textes « en français simple » pour accéder aux structures complexes d'auteur. L'art du narrateur consiste à juxtaposer des univers différents sans véritablement ménager des transitions. Le récit se développe par bonds, et on passe d'un univers à l'autre, d'un espace géographique à un autre, figurant ainsi le voyage dans des mondes imaginés. En voici quelques exemples :

En Belgique, « elle se retrouva brutalement transplantée dans les rues tortueuses du vieux Bruges » (Diouf, 2003 : 12) ; au Québec, alors qu'elle écoutait Maeva la jeune peintre « elle était déjà transplantée dans le monde insulaire », avant que ses « errements nautiques » ne la fassent accoster en plein Saïgon, au Vietnam (Diouf, 2003 : 22).

Mais il y a des pays de rêve où son imagination semble s'attarder : « Raby, qui s'était assoupie, bercée par le sourd couinement des roues antiques » provoqué par les coups de pédale d'un vieil homme « aux mollets d'acier » la conduisant dans une « carriole précaire », à travers Saïgon, pour ne quitter son empressement qu'à Saïda, au Liban, « au pays des phéniciens et d'Amin Maalouf » (Diouf, 2003 : 26).

On remarquera que l'auteur physique, à la différence du narrateur, essaie de sauvegarder une certaine cohérence au plan formel. On voit apparaître parfois des situations et des mots de transition : Jacques Brel qui choisit l'évasion par la chanson, Raby qui éprouve l'envie de continuer son voyage vers le Canada, après la Belgique et le Québec, la destination Vanuatu fixée d'avance, etc. On peut noter un usage permanent d'adjectifs qualificatifs toujours appropriés servant, dans la description des personnes et des lieux à enrichir l'expression des formes périphrastiques (« Pays des phéniciens », « cité du rail », etc.) et contribuant à particulariser les situations vécues par Raby, l'héroïne (Diouf, 2003 : 26 ; 28).

L'art de l'écrivain se traduit également dans le souci d'évoquer, métaphoriquement, la nécessité du dialogue entre les langues et les principes de sauvegarde de la paix (respect, solidarité, etc.), dans tous les coins du monde. L'usage de la comparaison s'opère explicitement (« comme dans un rêve », « comme un territoire », etc.), et implicitement par la

mise en relation de deux contextes ressemblants (la situation linguistique en Belgique et au Sénégal).

L'idée d'un monde plus humain est au centre de ce rêve d'adolescent. C'est ainsi que l'auteur évoque l'avenir du monde, dans une communauté multilingue fondée sur le respect de la foi et des cultures de chaque groupe, mais aussi sur la tolérance et la compréhension réciproque, par le dialogue des langues.

Le titre s'inscrit dans la tradition de titrologie des manuels scolaires depuis *Le Tour de la France par deux enfants - Devoir et patrie* (Bruno, 1898), pour le vocabulaire du voyage et depuis *Moussa et Gi-Gla* (Sonolet, Pérès, 1925), pour la sémantique. Le mot *fabuleux* utilisé par Diouf est une invitation au merveilleux et le nom du personnage réalise l'ancrage dans l'univers réel d'une ville du Sénégal. Raby passe ses grandes vacances dans la cité du rail, au mois d'août, en compagnie de ses sœurs cadettes Coumba et Safi. L'univers décrit est celui d'un groupe d'adolescents désœuvrés et cherchant à meubler le temps, par le jeu de cartes ou la banale causerie de jeunes filles sans occupation. Mais ce contexte favorise l'évasion, la rêverie et l'imagination prompte à voyager vers d'autres mondes. C'est précisément la « balade critique » de Raby que l'auteur livre à ses jeunes lecteurs. La jeune fille part alors à la découverte imaginaire de mondes lointains : Belgique, Canada, Québec, Vietnam, Liban et revient dans la réalité prosaïque de son quartier de Randoulène à Thiès.

L'auteur montre avec tact le délicat passage de la réalité à l'imaginaire. Les yeux fermés, percevant « *comme dans un rêve* » l'ambiance autour d'elle, au moment où elle chevauche les souvenirs « *qui donnent envie d'entrer [...] dans le rêve.* » Le mot « rêve » revient deux fois dans une même page, pour dire le projet du narrateur qui est d'évoquer un état psychologique (2003 : 10). *Le fabuleux Tour du monde de Raby* est donc un récit didactique et une profession de foi pour un monde à inventer, monde uni par le « *fil d'Ariane de la Francophonie* » (Diouf, 2003 : 30).

L'artiste Samba Ndar Cissé a illustré à sa manière et selon sa sensibilité le texte de Diouf en une quinzaine de tableaux intégrés au récit. Dans les images qu'il propose, le Noir, le Blanc et le Jaune sont représentés dans la diversité de leurs milieux, de leurs traditions et de leurs coutumes. Et la dernière image, celle du train symbole majeur de la ville de Thiès au Sénégal, peut être lue comme une métaphore de la rencontre, pour un voyage aux confins de la « *planète francophone* » (Diouf, 2003 : 30). Le lecteur ne retiendra que l'univers scriptural et iconique complexe, dans le monde fabuleux de ce rêve généreux d'adolescent.

Textes et images en dialogue

Dans les manuels du primaire, l'énoncé iconique est en relation avec un texte. Et sa sémiotique révèle la coprésence de l'énonciation textuelle dans le discours iconique. C'est pourquoi l'image est une anticipation sur le sens du texte. Ainsi, le matériau iconique autorise une inférence de type logique ou pragmatique, en activant l'*ethos* du co-énonciateur élève, premier destinataire de l'énoncé iconique. Il y a, en quelque sorte, une relation symétrique entre l'intention du support graphique et la structure de l'image. Mais, au-delà, s'ouvre tout un champ sémantique, correspondant à un espace possible de déploiement de la « compétence encyclopédique » (Eco) du co-énonciateur. En somme, l'espace optique de la distribution des plages de textes et d'images apparaît comme le fondement de l'activité de réception et le lieu de l'activation de l'*ethos*. Dans l'exploration oculomotrice et dans la lecture du texte seul, les mêmes fonctions cognitives sont activées, même si on note une primauté et une prépondérance de leur mise en œuvre, lors de l'investigation du matériau rhétorique.

L'enfant d'âge préscolaire accède à la visée sémantique par l'image, avant la perception visuelle de l'écrit associée à un son. De même, dans les enseignements à l'école primaire, les

méthodes syllabiques qui s'installent en France, à partir de 1850, concomitamment à l'abandon progressif de l'épellation, les méthodes globales qui font leur apparition autour de 1920, ainsi que les méthodes mixtes préconisées à partir de 1950 font un usage plus ou moins systématique de l'approche logographique. L'espace investi par l'image apparaît comme un lieu sémiotique d'inscription du sens. L'énonciateur élève est invité à effectuer les deux discours de l'image et du texte pour accéder, dans une démarche de médiation entre l'explicite du texte et l'implicite de l'image, à la complexité sémantique du message iconique. La démarche interprétative devrait garantir une subtile continuité entre le ou les images et le texte en regard.

Le texte constitue l'aspect essentiel du manuel, dans la perspective d'une initiation au littéraire mettant en œuvre des moyens iconographiques que l'on voudra diversifiés. On le sait, l'image dans le manuel remonte à Comenius (*Le Monde sensible illustré*, 1653). L'image qui a une importance indéniable surtout au début de la scolarité devra pourtant se révéler plus rare dans les classes du Cours Moyen, puisque l'image relève du semi concret. L'image dont il est question ici concerne toute entreprise figurative (bande dessinée, tableau, photographie ou dessin de personnes et de lieux) associée au dispositif textuel. Ces images peuvent illustrer une idée, une situation professionnelle, un mot important choisi dans un texte.

L'image pose des problèmes nombreux liés à son statut dans le manuel. Parmi ceux-ci on peut citer celui de la variété (images photographiques, dessins réalistes, caricatures), mais aussi celui de son orientation matérielle (gauche/droite) dans le dispositif de conquête du sens. Il conviendra de s'interroger sur le rôle et la nature des images qui peuvent se distribuer en deux grandes familles. Il y a, d'un côté, celles qui sont fabriquées pour les besoins du manuel, souvent par des spécialistes des représentations iconiques qui méconnaissent les caractéristiques du dessin d'enfant et excluent toute idée de mouvement ou de suggestion des affects liés aux sentiments des écoliers. Il y a de l'autre, les images d'emprunt conçues ailleurs, pour d'autres contextes et d'autres usages, telles que certaines photographies de sites.

Les difficultés de mise en œuvre d'un projet expressif en classe de langue sont liées au fait que l'élève vit une double solitude, à travers un capital culturel mal adapté à la scolarité et un capital scolaire mal apprécié dans le milieu familial. C'est pourquoi l'exercice de la prise de parole est malaisé pour l'écolier dont l'état psychologique, l'imaginaire sur son vécu et ses affects se différencient en fonction des contextes de l'école et de la famille. Cette situation ne vaut pas pour tous les élèves et ne se comprend que dans une présentation globale du sujet. L'hétérogénéité des cibles devra inciter le maître à différencier ses démarches et ses approches, en s'écartant parfois d'une orthodoxie imposée par les responsables de la formation initiale des instituteurs. Car il faut offrir, à tous, des occasions de progresser dans l'apprentissage du discours oral, par le biais d'une différenciation offrant des occasions d'individualisation et de prise en compte de besoins ciblés (Meirieu : 1989).

Il est important, en effet, de différencier le traitement des récits et des images en fonction de l'âge mental des élèves et en tenant le plus grand compte des traits caractéristiques, de la mentalité enfantine, tels que le synchronisme et l'égoïsme. Il s'agit d'abord de garantir à chacun la sérénité psychoaffective qui conditionne ses performances. Si le maître ne gère pas bien les situations de parole, il court au moins un risque, celui de ne pas maîtriser les formes d'échanges ou de communications parasites, voire clandestines et même contestataires qui sont souvent sources de violences ou de perturbations.

Lorsque les élèves sont confinés dans un silence imposé ou favorisé par une attitude discriminatoire ou par un manque de maîtrise des procédures et d'oralisation des contenus d'enseignement et des objectifs, il se développe des réseaux de communication difficiles à canaliser. C'est pourquoi un moment de relâchement du régime autoritaire dans les classes est parfois nécessaire à l'institution scolaire, pour dissoudre, par le verbe et l'usage de

l'iconographie, l'angoisse et les menaces que les situations de mise en confiance conçues par le maître ne permettent pas d'évacuer. Cette prise de risque ouvre pourtant les portes salvatrices de l'imaginaire, susceptibles de libérer l'enfant des contraintes et du poids de la parole envahissante du maître. L'institution scolaire a le devoir de légiférer en faveur de moments d'expressions orales plus systématiques. En tout cas, les rôles assumés par certains acteurs de la vie sociale (communicateurs traditionnels, animateurs, etc.) qui ont réussi grâce à la parole en Afrique aujourd'hui, méritent d'être examinés et appréciés à leur juste valeur. Il apparaît important, alors, de mettre en œuvre des situations d'échanges où la parole exprime les idées et les affects, en s'appuyant sur des images, ainsi que sur des supports écrits suffisamment motivants, pour faire parler l'écolier.

Conclusion

Une didactique intégrée de *La Belle Histoire de Leuk-le-Lièvre* doit prendre en compte la théâtralité qui est consubstantielle à l'activité de conte. Les auteurs de ce conte tirent le meilleur parti, pour les écoliers, de récits animaliers dont les fonctions informatives et éducatives, de même que les possibilités de dramatisation sont évidentes. Le recueil présente, au-delà de la place des animaux dans les archétypes et l'histoire de l'Afrique, un statut axiologique des animaux entre bestialité et dignité, figurant la nature humaine dans ses grands traits.

On peut retenir également que Senghor et Sadju ont réalisé un important corpus susceptible d'alimenter des scénographies diversifiées. Diouf, comme ses prédécesseurs, a eu le mérite d'avoir proposé des « patrons discursifs » susceptibles de constituer un apport important dans la formation littéraire des écoliers. Son récit peut constituer un corpus de base, pour une initiation aux aspects littéraires et culturels. Cette nouvelliste qui appartient à la jeune génération des créateurs de fictions au Sénégal, a donné la mesure de son talent dans son recueil de nouvelles intitulé *Retour d'un si long exil et autres nouvelles* (2001). Elle a témoigné d'une remarquable compétence de mise en fiction des idéaux de concorde et de paix, ainsi que des données culturelles.

Bibliographie sélective

- BERTRAND D., 2000, *Précis de sémiotique Littéraire*, Paris, Nathan HER.
- BESSE H., 1982, « Eléments pour une didactique du texte littéraire », dans J. Peytard *et al*, *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif, coll. LAL.
- BESSE H., 1988, « Sur une pragmatique de la lecture littéraire ou de la lecture qui est la communication au sein de la solitude », *Le Français dans le monde*, n° spécial, *Littérature et enseignement, La perspective du lecteur*, pp. 53-62.
- BOYER H *et al*, 1990 [1979], *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International.
- BRUNO G. (Fouillée A.), 1898, *Le tour de la France par deux enfants – devoir et patrie*, Paris, Belin Frères.
- CALBRIS G., PORCHER L., 1989, *Geste et communication*, Paris, Hatier.
- COÏANIZ A., 2001, *Apprentissage des langues et subjectivité*, Paris, l'Harmattan.
- COURTES J., 1991, *Analyse sémiotique du discours, de l'énoncé à l'énonciation*, Paris, Hachette.
- COURTES J., 1995, *Du lisible au visible : initiation à la sémiotique du texte et de l'image*, Bruxelles, De Boeck/ Wesmael.

- CUQ J.P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- DAVESNE A., GOUIN J, 1932, *Contes de la Brousse et de la Forêt – Livre de lecture courante. Cours élémentaires et cours moyens*, Istra, Strasbourg.
- DIOP B. 1958, *Les Nouveaux contes d'Amadou Koumba*, Paris, Présence Africaine.
- DIOP B., 1977, *Les contes d'Awa*, Dakar, NEA (Nouvelles Editions Africaines).
- DIOUF N. D., 2001, *Retour d'un si long exil et autres nouvelles*, Dakar, NEAS.
- DIOUF N. D., 2003, *Le fabuleux tour du monde de Raby*, Dakar, NEAS.
- ECO U., 1985, *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- ECO U., 1988, *Sémiotique et philosophie du langage*, Paris, PUF.
- ECO U., 1992, *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset.
- ERNY P., 1972, *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris, Payot.
- MAINGUENEAU D., 2003 (4^{ème} édition), *Linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan.
- MAINGUENEAU D., 2004, *L'Analyse du discours dans les études littéraires*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- MAINGUENEAU D., 2004, *Le discours littéraire - Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin.
- MEIRIEU Ph., 1989, *L'Ecole mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- PIAGET J., 1992 [1923], *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Genève, Delachaux et Niestlé.
- PROPP V., 1990, *Morphologie du conte*, Paris, Seuil.
- RICOEUR P., 1985, *Le temps raconté*, Paris, Gallimard.
- RICOEUR P., 1985, *Temps et récit III*, Paris, Seuil.
- SENGHOR L. S., 1964-1993, *Libertés*, 5 volumes, Paris, Seuil.
- SENGHOR L.S., SADJI A, 1953, *La Belle Histoire de Leuk-le-lièvre*, Paris, Hachette.
- SONOLET L., PERES A., 1925, *Moussa et Gi-Gla*, Paris, Armand Colin.
- THIOUNE B., 2009, *Traditions narratives et initiation culturelle de l'écolier africain dans La Belle Histoire de Leuk-le-Lièvre*, Ethiopiques n°83, Dakar.
- TODOROV T., 1970, *Le conte fantastique*, Paris, Seuil.
- TODOROV T., 1977, *Thème du symbole*, Paris, Seuil.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoît Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : André Batiana, Jacqueline Billiez, Véronique Castellotti, Robert Chaudenson, Christine Deprez, Jean-Michel Eloy, François Gaudin, Caroline Juilliard, Philippe Lane, Gudrun Ledegen, Isabelle Légise, Marinette Matthey, Mwatha Ngalasso, Isabelle Pierozak, Marielle Rispail, Richard Sabria, Laurence Vignes.

Laboratoire LiDiFra – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425