

CINETISMES n°3

*Choix des langues, langues choisies
Plaidoyer en faveur d'un développement durable des
langues nationales*

*Choice of languages, chosen tongues
Advocacy for the sustainable development of national
languages*

Coordination/ Editors

Harouna Dior
Oumarou EL-Farouk Hamza
Faty-Myriam Mandou Ayiwouo

**Choix des langues, langues choisies
Plaidoyer en faveur d'un développement durable des langues nationales**

**Choice of languages, chosen tongues
Advocacy for the sustainable development of national languages**

(VOLUME 1, N°3, 2024)



Coordination / Editors

Harouna Dior

Oumarou El-Farouk Hamza

Faty-Myriam Mandou Ayiwouo

Administration de *Cinétismes*

Executives Staff of the Journal

Directeur de publication

Dr (MC) Assanvo Amoikon Dihye (Université Félix Houphouët-Boigny-Abidjan, Côte d'Ivoire)

Rédactrice en chef

Dr (CC) Mandou Ayiwouo Faty-Myriam (Université de Douala, Cameroun)

Comité technique et de rédaction

Pr Ghada Saber	(Université d'Ain Shams, Le Caire, Égypte)
Pr (HDR) Kharroubi Sihame	(Université Ibn Khaldoun de Tiaret, Algérie)
Dr (MC-HDR) Medjo Solange	(Université de Douala, Cameroun)
Dr (MC) Manifi Maxime	(École normale supérieure de Yaoundé, Cameroun)
Dr (CC) Mbarga François	(Université de Yaoundé 1, Cameroun)
Dr Dior Harouna	(Université Cheikh Anta Diop-Dakar, Sénégal)
Dr Ngouloure Jean-Pierre	(Université Lyon 3/Toulouse, France)
Dr Ngodji Léopold	(Université de Yaoundé 1, Cameroun)
PLEG/Doct. Oumarou El-Farouk Hamza	(Université de Ngaoundéré, Cameroun)
M. Bradley Reike	(Université de Québec à Rimouski-Canada/UCAC)

Comité scientifique

Pr Amabiamina Flora	(Université de Douala, Cameroun)
Pr Atenga Thomas	(Université de Douala, Cameroun)
Pr Boutisane Outhman	(Université Moulay Ismail, Errachidia, Maroc)
Pr Diki-Kidiri Marcel	(Académie Africaine des Langues/ACALAN, France)
Pr Efoua Mbozo'o Samuel	(Université de Douala, Cameroun)
Pr Ewane Christiane Félicité	(Université de Yaoundé 1, Cameroun)
Pr Fandio Ndawouo Martine	(Université de Buea, Cameroun)
Pr Fotsing Mangoua Robert	(Université de Dschang, Cameroun)
Pr Gbaguidi Koffi Julien	(Université d'Abomey-Calavi, Bénin)
Pr Lemos Lindenberg Carolina	(Universidade Federal do Ceará-Brésil)
Pr Loum Daouda	(Université Cheikh Anta Diop, Sénégal)
Pr Mondoue Roger	(Université de Douala, Cameroun)
Pr Monneret Philippe	(Sorbonne Université Lettres-Paris, France)
Pr Moupou Moise	(Université de Yaoundé 1, Cameroun)
Pr Mpoche Kizitus	(Cambridge-UK/Université de Douala, Cameroun)
Pr Noumssi Gérard Marie	(Université de Yaoundé 1, Cameroun)
Pr Pali Tchaa	(Université de Kara, Togo)
Pr Tandia Mouaffou J-J. Rousseau	(Université de Dschang, Cameroun)
Pr Tonye Alphonse Joseph	(Université de Yaoundé 1, Cameroun)

Cinétismes, Vol.1 – n°3, février 2024

CINETISMES, Douala, Cameroun

3132, FLSH, FREF, ESSEC, Université de Douala, Cameroun

<https://www.revue-cinetismes.com/>

ISSN-L 2791-2973 // E-ISSN 2791-2981

Comité de lecture

Dr (MC) Azérad Hugues	(Universités de Cambridge et Magdalene College, UK)
Dr (MC) Balga Jean Paul	(Université de Maroua, Cameroun)
Dr (MC) Ekorong Alain	(Universités Oregon-USA/ Douala, Cameroun)
Dr (MC) Essiene Jean-Marcel	(Université de Douala, Cameroun)
Dr (MC-HDR) Fingoue Claude B.	(Université de Douala, Cameroun)
Dr (MC) Fofack Erick Wilson	(Université de Dschang, Cameroun)
Dr (MC) Guemdjom Candice	(Université de Ngaoundéré, Cameroun)
Dr (MC) Kemayou Louis Roger	(Université de Douala, Cameroun)
Dr (MC) Kone Drissa	(Université Félix Houphouët-Boigny-Abidjan, CIV)
Dr (MC) Kra Kouakou Appoh Enoc	(Université Félix Houphouët-Boigny-Abidjan, CIV)
Dr (MC) Lucas de Valeria	(Université de Limoges, France)
Dr (MC) Mougande Ibrahim Aliloulay	(Université de Yaoundé 1, Cameroun)
Dr (MC) Mountap-Beme Yaya	(Université de Maroua, Cameroun)
Dr (MC) Njoh Kome Ferdinand	(Université de Douala, Cameroun)
Dr (MC) Vessah Ngou Donald	(Université de Yaoundé 1, Cameroun)
Dr (MC) Razamany Guy	(Université de Mahajanga, Madagascar)
Dr (MC) Tami Yoba Guy Francis	(Université de Yaoundé 1, Cameroun)
Dr (MC) Tape Jean-Martial	(Université Félix Houphouët-Boigny-Abidjan, CIV)
Dr (MC) Tsofack Jean Benoît	(Université de Dschang/Dschang, Cameroun)
Dr (CC) Abesso Zambo Edgard	(École normale Supérieure, Yaoundé, Cameroun)
Dr (CC) Assipolo Laurain	(Université de Douala, Cameroun)
Dr (CC) Atangana Marie Renée	(Université de Maroua, Cameroun)
Dr (CC) Boayenak Bayo Alain	(Université de Douala, Cameroun)
Dr (CC) Bouelet Gérard	(Université de Douala, Cameroun)
Dr (CC) Djob Likana Édouard	(Université de Douala, Cameroun)
Dr (CC) Eloundou Mvondo Charles S.	(Université de Dschang, Cameroun)
Dr (CC) Hassimi Sambo	(Université de Yaoundé 1, Cameroun)
Dr (CC) Kamsu Amos	(Université de Maroua, Cameroun)
Dr (CC) Lobhe Bilebel Noé Serge	(Université de Douala, Cameroun)
Dr (CC) Maah Rodolphe Prosper	(Université de Douala, Cameroun)
Dr (CC) Ndongue Epangue Thimothée	(Université de Douala, Cameroun)
Dr (CC) Nkouandou Marcel	(Université de Douala, Cameroun)
Dr (CC) Nsangou Moustapha Moncher	(Université de Yaoundé 1, Cameroun)
Dr (CC) Sobseh Yenkong Emmanuel	(Université de Bamenda, Cameroun)
Dr (CC) Tchanga Roméo Damase Joël	(Université de Douala, Cameroun)

Présentation du numéro

Foreword

La revue *Cinétismes* (ISSN-L2791-2973/E-ISSN-2791-2981) est une revue internationale et pluridisciplinaire en accès libre dont les articles sont téléchargeables gratuitement sur son site web à l'adresse : <https://www.revue-cinetismes.com/>.

Sa vocation est de rapporter des publications originales sur le langage en rapport avec les domaines des humanités, qu'elles couvrent les lettres, les sciences humaines ou sociales, du moins une partie, ou qu'elles soient numériques. Bilingue, elle accepte des contributions d'expression anglaise et française. Bi-semestrielle, elle paraît deux fois par an, en février et en septembre, avec la possibilité d'avoir éventuellement des numéros spéciaux ou thématiques.

Le cinétisme est un concept de psychomécanique du langage, qui selon Gustave Guillaume procède d'un dynamisme de création naturellement présent dans l'esprit humain, lequel détermine sa capacité à concevoir des images plus ou moins achevées des faits de langage. Le cinétisme nous introduit ainsi par exemple à la connaissance profonde d'un objet, cet objet fut-il le temps.

Par le pluriel, *Cinétismes*, nous en ouvrons le champ des possibles, avec pour idéal de créer des ponts : 1. sur le plan disciplinaire entre les sciences du langage avec d'autres sciences connexes ; 2. sur le plan de la coopération Sud-Sud, entre les chercheurs du continent africain entre eux et entre eux avec ceux hors du continent dans le cadre d'une coopération Nord-Sud gagnant-gagnant; et 3. sur le plan du développement durable, pour donner une tribune d'expression, d'expérimentation et de visibilité des travaux scientifiques originaux et leurs résultats sur le Continent ou ailleurs, qu'il s'agisse d'autrices et d'auteurs confirmé.e.s ou de chercheuses et chercheurs débutant. *Cinétismes* rime donc avec émulation, mise en application, diffusion de la recherche et des savoirs locaux et coopération équilatérale. Les cinétismes matérialisent des trajectoires plurielles, scientifiques, humaines, de pensées.

L'organisation interne de la revue permet de satisfaire les normes du *peer- review* (évaluation par les pairs), ce qui lui permet de prétendre à un classement international. La revue est dotée de trois (03) instances :

1. le *Comité de Rédaction* qui définit la ligne éditoriale rassemble les compétences à la fois scientifiques et organisationnelles nécessaires à la réalisation de la revue et à l'application de la politique éditoriale, des règles de sélection et du rythme de publication. Il définit les sommaires, assure l'équilibre thématique de la revue, programme les numéros spéciaux thématiques.

2. Le *Secrétariat technique de rédaction* est directement rattaché au *Comité de Rédaction* et intégré à la communauté scientifique : il réceptionne et enregistre les contributions, organise les réunions des membres de la rédaction, assure les tâches matérielles de circulation des manuscrits pour les expertises, entretient les relations avec les auteurs, prépare les textes, vérifie les bibliographies, suit les étapes de fabrication, relit et corrige ;
3. le *Comité de Lecture* constitué en instance ou en permanence en fonction des thématiques traitées est composé d'universitaires et de chercheurs, d'experts multidisciplinaires intervenant comme lecteurs invités pour évaluer les articles avant publication. Accepté pour publication en l'état, accepté pour publication après révisions mineures, accepté pour publication après modifications majeures (y compris refonte du texte), refusé pour publication sont autant d'avis que peut émettre un expert, spécialiste reconnu d'un champ, après lecture critique d'un manuscrit. La nouveauté des résultats, l'intérêt de l'hypothèse, la qualité de la démonstration, la force de l'appareil critique, la clarté des illustrations sont autant de critères d'évaluation en faveur d'une publication. Comme pour toutes les revues à *Comité de Lecture* deux expertises par manuscrit, voire une troisième en cas d'avis contradictoire, souvent assuré anonymement, sont requises ;
4. le *Comité scientifique* est constitué d'experts reconnus au-delà de la caution scientifique qu'ils apportent à la discipline.

Ce troisième numéro spécial thématique s'organise autour de deux dossiers : un dossier réservé aux articles thématiques et un autre réservé aux articles hors thèmes (varia). Pour les dossiers d'articles, 08 contributions ont été retenues dont à 05 papiers thématiques et 04 hors thèmes. Parmi ces auteurs, on peut lire des jeunes plumes expertes, celles de deux doctorants à l'instance, ou encore des contributions, par ailleurs, qui sont le fruit des recherches d'auteurs confirmés.

Commençons par le dossier thématique.

- (1) **Tremblay Christian**, *Pour un cadre européen commun de référence pour les langues africaines*, invite la communauté scientifique africaine, prioritairement, à s'inspirer du Cadre européen commun de référence pour les langues au profit des langues nationales. De son avis, ce système, permettant la comparaison des compétences linguistiques entre individus relevant de différents systèmes éducatifs, pourrait aider à organiser d'enseignement des langues nationales selon une progression universellement lisible ; une telle organisation pourrait faciliter l'implémentation des systèmes de certification, et

ainsi favoriser les échanges d'élèves et d'étudiants, voire même enfin servir de base au recrutement par les multinationales/entreprises.

- (2) **Sall Moussa**, dans une seconde contribution (*Cadre d'analyse de la politique d'enseignement bilingue Langue nationale-Français du Sénégal*), propose un cadre d'analyse de la politique linguistique d'enseignement bilingue à l'école élémentaire au Sénégal. Il convoque prioritairement la notion d'acceptabilité comme dimension principale du cadre proposé. De l'avis de l'auteur, cette perspective peut être productive dans la mesure où l'acceptabilité de la politique linguistique d'enseignement bilingue est fonction des jugements des acteurs du système éducatif sur les caractéristiques intrinsèques de cette politique ainsi que des conditions de mise en œuvre.
- (3) **Mandou Ayiwouo Faty-Myriam** (*Représentation des personnels sur les pratiques linguistiques des responsables de l'administration publique au Cameroun après la Loi portant promotion des langues officielles (2019)*) met en lumière les expériences amères de la migration de la discrimination linguistique en milieu de travail à la faveur du contexte de la crise dite « anglophone » (2016) au Cameroun. L'autrice s'intéresse notamment à la situation critique des personnels anglophones sur lesquels elle met l'accent, en une approche sociale du bilinguisme au bout de laquelle elle relève les responsabilités et propose des alternatives.
- (4) **Sall Moussa**, dans sa contribution intitulée *Représentation des maîtres sur l'acquisition de la langue seconde en contexte bilingue*, fixant ainsi le terme des contributions thématiques, pose la problématique de l'acquisition de la langue seconde (le français) par la langue première de l'apprenant (le saafi-saafi). Aussi, il analyse les opinions de ces maîtres par rapport à la langue d'enseignement de préférence, à l'utilisation des langues nationales à l'école élémentaire et à l'impact du bilinguisme Français- Langue nationale sur le niveau des élèves en français.
- (5) **Esther Amiemenomoh Michael** et **Attah Andrew Illah** s'intéressent à la langue Edo (ISO-639 bin), une langue nigériane minoritaire de statut et peu étudiée en recherche linguistique. À partir d'une approche descriptive, les auteurs expliquent la préfixation dans la dérivation des noms en Edo. Le Nigéria, étant un pays multilingue où les langues minoritaires sont en danger et souffrent d'une recherche et d'une promotion inadéquates, une étude morphologique de ce type apparaît cruciale pour améliorer la documentation et la préservation de cette langue.

Le dossier hors thématique ou Varia est constitué de 04 contributions.

- (6) **Fingoue Claude B.**, se basant sur les principaux préceptes de la lexicométrie et de la pragmatolinguistique, pour procéder à l'analyse heuristique du *Discours du président Paul Biya à la nation camerounaise le 31 décembre 2022*. Cette étude productive le conduit à la signification de ce texte profonde, qu'il rend compte comme suit : la volonté de l'orateur, chef d'orchestre légal est celle de se positionner déjà et légitimement comme

candidat aux prochaines présidentielles, malgré les attentes toujours peu satisfaites des éventuels électeurs que sont les Camerounais.

- (7) **Takam Omer**, nous ramenant à *Une analyse sémiostylistique du poème « Quatrième fléchette » de Louis Marie Pouka*, procède par une série de questionnements visant l'esthétique verbale (comment est construite l'image des deux entités mises en opposition dans le texte ? Sous quelle aperception se révèle l'image ainsi présentée ? Dans quelle mesure la schématisation de cette image permet-elle de noter une esthétique de la construction verbale ?). Il ressort de cette analyse que le poème livre l'image antagonique de deux entités : la caste des personnes influentes, gouvernants ou politiciens, et la caste du bas peuple qui entretiennent des liens ambigus.
- (8) **Njutapwoui Aboubakar Sidi** (*Espace public numérique et participation politique des diasporas : expériences de deux cyber-activistes résidant en France*) s'appuie sur le « scandale » autour des chantiers de construction des infrastructures de la Coupe d'Afrique des Nations de 2021 au Cameroun pour analyser les nouvelles modalités de participation sociopolitique des activistes de la diaspora. À partir d'une observation ethnographique, entre 2020 et 2021, il a collecté un important matériau empirique sur les pages *Facebook* et *YouTube* de deux activistes politiques résidant en France qu'il analyse et aboutit à des conclusions intéressantes de nature à faire avancer le débat sociopolitique sur la valeur fonctionnelle des cyber-activistes de la diaspora sur l'amélioration de la bonne gouvernance dans leur pays d'origine.
- (9) **Abe Atangana Octave Thierry** et **Ebale Moneze Thierry Chandel** procèdent à une *Analyse psychosociale de l'interaction entre l'administration territoriale et la chefferie traditionnelle au Cameroun* à travers une démarche inductive de type *grounded theory* centrée sur les acteurs concernés. Cette approche a permis de mettre en évidence l'existence de conflit de rôle multidimensionnel. Le conflit interrôle, lequel fait référence à la bidirectionnalité de la chefferie traditionnelle et d'autre part à la prolifération des rôles dont fait montre les nouveaux chefs de village « citadins ».

Le numéro se termine par l'argumentaire du prochain appel suivi des recommandations d'écriture aux auteurs et autrices. Ce numéro est à paraître au 1^{er} décembre 2024. Il s'intitule « **DU RAYONNEMENT DES LITTÉRATURES AFRICAINES. 30 ANS DE CRÉATION ET DE PENSÉE** ». L'argumentaire, le profil des coordinateurs ainsi que celui du Comité de lecture sont donc accessibles à la fin de cet ouvrage. Quant au numéro Varia (hors thématique), il fait l'objet d'un appel permanent et la prochaine échéance est pour septembre 2024.

Pour toutes remarques, tous commentaires ou propositions éditoriales, n'hésitez pas à nous écrire à revuecinetismes@gmail.com.

La coordination

Sommaire

Contents

	Pages
Administration de/of <i>Cinétismes</i>	2
Présentation du numéro/Foreword	4
Contributions	9
Thematic Dossier thématique	10
Pour un cadre africain commun de référence pour les langues	
TREMBLAY Christian.....	11
Cadre d'analyse de la politique d'enseignement bilingue Langue nationale/Français du Sénégal	
SALL Moussa	29
Représentations des personnels sur les pratiques linguistiques des responsables de l'administration publique au Cameroun après la Loi portant promotion des langues officielles (2019)	
MANDOU AYIWOUO Faty-Myriam.....	43
Représentation des maîtres sur l'acquisition de la langue seconde en contexte bilingue	
SALL Moussa	59
La dérivation des noms par la préfixation en Edo (Iso-639 bin) : son emploi et sa signification	
MICHAEL Amiemenomoh Esther, ILLAH Andrew Attah.....	78
Varia Dossier Hors thématique	91
Discours du président Paul Biya à la nation camerounaise le 31 décembre 2022 : analyse pragmatolinguistique	
FINGOUE Claude B.....	92
Analyse sémiostylistique du poème « Quatrième fléchette » de Louis Marie Pouka	
TAKAM Omer.....	110
Espace public numérique et participation politique des diasporas : expériences de deux cyber-activistes camerounais résidant en France	
NJUTAPWOUI Aboubakar Sidi	127
Analyse psychosociale de l'interaction entre l'administration territoriale et la chefferie traditionnelle au Cameroun	143
ABE ATANGANA Octave Thierry	
EBALE MONEZE Thierry Chandel	143
Prochains Appels Next Calls	157
Version française : Du rayonnement des littératures africaines : 30 ans de création et de pensée.....	158
English Version : The global influence of African Literature: celebrating 30 years of creation and thought.....	162
Protocole de rédaction	166
Guidelines.....	168
Déjà parus / Published.....	170



CONTRIBUTIONS

CINETISMES



PAPERS

Revue pluridisciplinaire sur le langage
Pluri-disciplinary Journal on language



THEMATIC DOSSIER

CINETISMES

THÉMATIQUE

Revue pluridisciplinaire sur le langage
Pluri-disciplinary Journal on language

Représentation des maitres sur l'acquisition de la langue seconde en contexte bilingue

SALL Moussa¹

Résumé

Dans cet article, nous abordons la question des représentations des maîtres expérimentateurs du bilinguisme à l'école élémentaire. Il pose la problématique de l'acquisition de la langue seconde (le français) par la langue première de l'apprenant (le saafi-saafi). Aussi, analyse-t-il les opinions de ces maîtres par rapport à la langue d'enseignement de préférence, à l'utilisation des langues nationales à l'école élémentaire et à l'impact du bilinguisme Français- Langue nationale sur le niveau des élèves en français.

Mots clés : langue nationale, éducation bilingue, représentation, langue seconde, résistances

Abstract

This article addresses the issue of the representations of teacher experimenters of bilingualism in elementary school. It raises the issue of second language acquisition (French) basing on the learner's first language (saafi-saafi). It also analyzes these teachers' opinions on the preferred language of instruction, the use of national languages in elementary school, and the impact of French-national-language bilingualism on students' level in French.

Keywords: national language, bilingual education, representation, second language, resistance

¹ Doctorant en Éducation et Formation à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar/ FASTEF/Institut des Sciences de l'Éducation (ISE-Chaire Unesco en Sciences de l'Éducation). Adresse : Parcelles assainies Unité 20 Villa 140, Dakar, Sénégal. Tél. : 221775130057. Email : moussasall30@yahoo.fr

Introduction

Le statut et le rôle des langues à l'échelle internationale ont fait l'objet d'un grand nombre de déclarations, de recommandations et d'accords, dont certains s'inscrivent particulièrement bien dans le champ d'une analyse consacrée aux langues et à l'éducation (UNESCO, 2003).

Au cours de ces soixante-dix dernières années, les langues nationales ont fait l'objet de nombreuses rencontres. Parmi celles-ci, on peut noter la réunion de l'UNESCO sur l'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement à Paris en 1953, la réunion d'Accra sur le Projet de Charte d'Action pour la promotion et l'utilisation des langues africaines dans l'éducation en août 1996, la Conférence intergouvernementale sur les politiques linguistiques en Afrique à Harare en 1997 et la 33^{ème} session de la Conférence générale de l'UNESCO tenue à Paris en octobre 2005 qui a adopté le projet de résolution initié par l'ACALAN présenté par le Bénin et relatif à l'organisation de cinq colloques régionaux sur les langues transfrontalières et les langues de moindre diffusion en Afrique.

Ces rencontres ont permis l'élaboration et l'adoption de plusieurs instruments internationaux. Il s'agit entre autres du Plan d'Action linguistique pour l'Afrique (Addis Abeba, 21-25 juillet 1986), la Résolution de la 31^{ème} session de la Conférence générale de l'UNESCO sur l'Académie africaine des Langues en 2001 ou encore les Recommandations sur la promotion et l'usage du multilinguisme et l'accès universel au cyberspace, adoptée par la 32^{ème} session de la Conférence générale de l'UNESCO en octobre 2003.

Le Forum mondial de l'éducation, tenu à Dakar en 2000 et les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) ont aussi donné lieu à une mobilisation de la communauté internationale en vue de garantir, à l'horizon 2015, une éducation primaire complète à tous les enfants du monde. Un accent particulier a été mis sur la qualité des apprentissages qui ne pouvaient plus ignorer la dimension linguistique.

La francophonie institutionnelle et les partenaires des pays francophones d'Afrique ne sont pas restés en marge de cette dynamique. L'organisation des États généraux de l'enseignement/apprentissage du français en Afrique Subsaharienne en 2003 à Libreville et le programme PASEC de la CONFEMEN témoignent de cet engagement francophone pour une éducation de qualité en phase avec les besoins des populations (Moussirou- Mouyama, A. et al; 2014).

La Campagne mondiale pour l'Éducation (CME) estime que 221 millions d'enfants des pays en développement arrivent à l'école sans comprendre la langue de l'enseignement (CME, 2013). L'instruction est souvent dispensée dans la langue de l'ancien colonisateur. La mauvaise qualité de l'éducation et des résultats dans nombre d'écoles africaines pourrait s'expliquer en partie par la question de la langue. Ouane et Glanz (2010) pour l'UNESCO font remarquer que l'Afrique est le seul continent où la majorité des enfants débutent leur scolarité dans une langue étrangère.

Par ailleurs, la faible efficacité interne de l'enseignement de base (notamment les forts taux de redoublements et d'abandons) et le faible niveau des acquisitions dans les disciplines non linguistiques qui semblent être liés au niveau faible en français, langue d'enseignement,

condamnent les pays francophones à une rénovation de leurs systèmes éducatifs ; ce qui ne va pas sans une révision des choix des politiques linguistiques (Maurer, 2014).

Ainsi, ces dernières années, des réformes nationales visant l'introduction d'une (ou des) langue(s) nationale(s) comme médium d'enseignement ont été engagées dans plusieurs pays francophones. Au Sénégal, les recommandations des assises de l'éducation et de la formation (août 2014) s'inscrivent dans cette logique.

Dans l'enseignement primaire, l'utilisation des langues nationales vise à favoriser les apprentissages fondamentaux et à rendre plus aisée l'acquisition progressive d'une langue de communication internationale (Maurer, 2014). L'hypothèse est que la langue première de l'élève exerçant une influence déterminante sur son développement cognitif et affectif (Poth, 1997 ; UNESCO, 2003 ; CONFEMEN, 2008), le recours au bi-plurilinguisme scolaire à ce niveau d'apprentissage permet de réduire l'échec scolaire (Maurer, 2014 ; Cummins, 1984).

L'éducation bilingue dans les formules de transition repose ici, plus ou moins explicitement, sur l'hypothèse de Cummins (1984) selon laquelle l'acquisition et la consolidation des compétences académiques dans la langue que l'enfant maîtrise bien facilitent les autres tâches d'acquisition dans la L2 et un meilleur succès des apprentissages dans les autres domaines de compétences scolaires.

Cependant, depuis la mise à l'essai de l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire en 2002, l'évolution de la politique linguistique nationale qui a mené à l'expérimentation bilingue démontre la complexité de l'institutionnalisation du bilinguisme qui est souvent confrontée à beaucoup de difficultés liées parfois aux perceptions et représentations des différents acteurs impliqués dans la mise en œuvre de cette politique. L'étude des représentations des maîtres expérimentateurs nous permet d'avoir leurs appréhensions et perceptions sur le bilinguisme LN/Français à l'école élémentaire.

1 Problématique

L'éducation constitue aujourd'hui l'un des leviers les plus importants pour l'amélioration des conditions économiques, sociales et culturelles d'une nation (PAQUET, 2013). Consciente du rôle et des enjeux de l'éducation, la communauté internationale a déployé beaucoup d'efforts visant à améliorer les systèmes d'éducation dans le monde.

En Afrique, depuis la conférence de l'OUA sur l'éducation à Addis-Abeba (1961), les nouveaux États souverains essaient de trouver une stratégie efficace qui leur permettrait de passer d'un système d'éducation et de formation hérité du colonialisme à un enseignement plus adapté, culturellement plus pertinent et qui prenne en compte les valeurs et les langues africaines, le cadre socioculturel et linguistique des populations ainsi que leurs besoins en matière d'éducation (UIL/ADEA, 2011). Addis-Abeba fut donc le début d'un long processus de réformes et d'orientations des systèmes d'éducation africains. Au moment des indépendances, le Sénégal, à l'image des États africains francophones, a choisi le français comme langue officielle. Le français prenait ainsi toute la place dans l'espace politique, éducatif et socio-économique.

La politique éducative actuelle du Sénégal s'est inscrite dans la logique des conclusions et recommandations du Forum mondial sur l'éducation (Dakar, 2000) qui a réaffirmé le principe énoncé dans la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, 1990) selon lequel toute personne doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Il fallait donc, comme le stipule l'objectif 2 de l'EPT et le réaffirme l'objectif 2 des OMD, qu'à l'horizon 2015, tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté, et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme.

L'un des cinq principes directeurs pour la définition des objectifs de l'éducation après 2015 est d'ailleurs de s'assurer que toutes les personnes ont la même chance d'accéder à l'éducation, indépendamment de leur situation. Personne ne doit se voir refuser l'accès à une éducation de bonne qualité en raison de facteurs comme la pauvreté, le genre, le lieu de résidence, l'appartenance ethnique ou un handicap (UNESCO, 2014).

Au plan national, les propositions de la Commission nationale de Réforme de l'Éducation et de la Formation (CNREF), formalisant les conclusions des États généraux de l'Éducation et de la Formation tenus en janvier 1981, sont à la base de la loi d'orientation de l'éducation n° 91-22 du 16 février 1991 qui définit le profil du nouveau type d'homme à promouvoir à travers l'éducation (PDEF, 2003). L'un des principes définis par cette loi est que l'éducation nationale est sénégalaise et africaine: développant l'enseignement des langues nationales, instruments privilégiés pour donner aux enseignés un contact vivant avec leur culture et les enraciner dans leur histoire, elle forme un Sénégalais conscient de son appartenance et de son identité.

Dans la continuité de la réforme du système éducatif mise en œuvre à travers le Programme décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) qui s'est achevé, le Gouvernement du Sénégal a formulé en 2013 une nouvelle Lettre de Politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation : le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET). L'une des priorités de ce programme est de développer progressivement l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif au-delà de l'alphabétisation fonctionnelle.

Le Sénégal a donc consenti des efforts pour l'amélioration de la qualité de l'éducation dans ce contexte multilingue. Beaucoup de mesures d'ordre législatif, politique et réglementaire ont été prises : la loi d'orientation, le PAQUET, les recommandations de l'IGEF, des EGEF et celles des assises de l'éducation et de la formation en août 2014.

La politique linguistique du Sénégal est donc axée à la fois sur le français et les langues nationales. Cette nouvelle orientation montre que le Sénégal, comme beaucoup de pays africains qui ont fait ce choix, a dépassé la question du « pourquoi les langues nationales à l'école ? » et est depuis quelques décennies au « comment » intégrer au mieux les langues et cultures africaines à l'école. Dans ce cadre, les gouvernements, les organisations internationales (l'UNESCO, l'OCDE, la CONFEMEN, la BAD, l'ADEA, LASCOLAF, l'ELAN...) et beaucoup d'institutions de recherche se sont investis ou ont appuyé la conception et la mise en œuvre de stratégies d'amélioration de la qualité de l'éducation. Il se pose alors la question d'un standard de qualité à l'école primaire qui n'est pas indépendant des conditions concrètes d'apprentissage des élèves (Suchaut, 2002) : formation des maîtres, équipements pédagogiques,

taille des classes, curricula, médium d'enseignement-apprentissage... Dans la publication conjointe de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL) et de l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), Adama Ouane et Christine Glanz (2011) soutiennent dans ce sens qu'une éducation efficace et pertinente se caractérise avant tout par l'utilisation d'une langue d'enseignement (LDE) plus adaptée, un contenu programmatique culturellement adéquat et des ressources financières et matérielles suffisantes.

Toutefois, la question fondamentale du choix de la langue médium d'enseignement est toujours d'actualité. Doit-on encourager l'utilisation de la langue officielle/étrangère comme la première et principale langue d'enseignement ou l'utilisation de la langue maternelle ou locale ?

Convaincues que la langue d'instruction joue un rôle important dans l'accès à l'éducation et l'amélioration de sa qualité, plusieurs organisations et associations s'activant dans le secteur de l'éducation (UNESCO, ADEA, ARED, ADLAS...) encouragent l'utilisation des langues locales dans le processus d'apprentissage. Ainsi, on assiste à une volonté affirmée de voir les langues nationales être utilisées comme objets et médiums d'enseignement-apprentissage.

Cependant, l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement ne fait pas l'unanimité. Pour certains, l'utilisation des langues nationales favoriserait même la baisse du niveau des élèves, surtout en langue (IDEA, 2008). Ceci peut justifier la réticence de certains parents d'élèves. Pour d'autres, l'usage de plusieurs langues maternelles dans l'enseignement peut constituer une menace pour l'unité nationale. Par ailleurs, des études et rapports ont démontré, par endroit, les limites de l'introduction des langues locales dans l'enseignement formel (PASEC, 2007 ; IDEA, 2008 ; UNESCO, 2011).

Dans le contexte linguistique sénégalais, malgré les avantages socioculturels, psychopédagogiques ou pédagogiques que peut offrir l'utilisation de la langue nationale comme langue d'enseignement (Poth, 1997), on ne peut pas occulter ceux que présente également le français dans les milieux politique, social et éducatif sénégalais.

Le français est en effet la langue officielle du Sénégal, la langue de l'administration et la langue de communication internationale. C'est également la langue d'enseignement aux niveaux secondaire et universitaire. Ce sont autant de facteurs qui l'imposent sur le plan motivationnel à l'école et dans la société.

Par ailleurs, beaucoup d'auteurs (Daff, 1998 ; Ka, 2004 ; Cisse, 2005; Larsson, 2006) ont démontré les atouts de l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif formel. Ka (2010) note dans ce sens, la non-pertinence de l'éducation élémentaire par la seule langue officielle étrangère et le caractère juste et légitime de l'apprentissage en langue nationale. Il soutient l'argument psychopédagogique de la supériorité qualitative de l'instruction initiale par L1 (langue première des apprenants) dès lors que les conditions sont réunies.

Sur les plans pédagogique et linguistique, les chercheurs reconnaissent que débiter l'apprentissage des compétences de base (lecture, écriture et calcul) dans la langue première de l'enfant (ou au moins dans une langue qu'il comprend) favorise la maîtrise de la langue seconde.

Dans ce sens, la chercheuse norvégienne Birgit Brock-Utne¹⁹ pense que « *les élèves apprennent mieux lorsqu'ils comprennent ce qui leur est appris. Or il est un fait que beaucoup d'élèves africains ne comprennent pas ce qui leur est dit.* »

Sur le plan cognitif, Poth (1988) a démontré que les compétences académiques acquises dans la langue première de l'apprenant peuvent faciliter l'acquisition d'autres enseignements dans la langue seconde. Il perçoit ainsi la langue maternelle comme un « *accélérateur d'apprentissage* » pour l'enseignement d'une seconde langue.

Sur le plan culturel, l'enseignement bilingue favorise à la fois une connaissance de la culture du pays, richesse d'une identité nationale, et une ouverture vers l'international grâce à une bonne connaissance de la langue française (ELAN, 2014). Pour l'UNESCO (2011), l'enseignement primaire bilingue se présente comme une véritable option de politique linguistique non plus héritée du système éducatif colonial, mais qui s'inscrit dans la réalité sociolinguistique.

Au Sénégal, les principales conclusions du Rapport national sur les performances des classes bilingues français-langue nationale (juin 2006) montrent que l'utilisation des langues nationales dans les premières années du cycle élémentaire ont une influence positive sur l'efficacité interne du système éducatif en ce sens qu'elle permet de réduire de manière sensible le taux de redoublement et d'abandon, et permet de relever le niveau des enseignements notamment en français (lecture) et en mathématiques. Nous nous proposons d'étudier les représentations des maîtres expérimentateurs de l'éducation bilingue Saafi-saafi- Français à l'école élémentaire au Sénégal. À cet effet, nous déclinons notre question de recherche en ces termes : quelles sont les représentations des maîtres par rapport à l'acquisition de la Langue Seconde (le français) en Langue nationale (LN) à l'école élémentaire ?

Cette question nous permet de recueillir les représentations des maîtres sur la langue d'enseignement de préférence, sur l'utilisation des langues nationales à l'élémentaire et sur l'impact du bilinguisme Français- Langue nationale sur le niveau des élèves en français.

2 Définition des concepts

Les concepts sur lesquels nous allons travailler sont de deux types, celui de représentation et celui d'éducation bilingue.

2.1. Le concept d'éducation bilingue

On ne peut aborder avec succès les problèmes complexes de l'éducation bilingue sans pour autant définir clairement ce que l'on entend par éducation et bilingue. Dans une acception large, « *l'éducation désigne l'ensemble des influences de l'environnement, celles des hommes ou des choses, aboutissant à transformer le comportement du sujet qui les subit* » (Dictionnaire de pédagogie, 2002 :99). Dans un sens plus restrictif, elle désigne l'influence d'une génération sur des enfants, des jeunes ou des adultes pour en faire des êtres insérés dans une société donnée.

¹⁹ Pendant la Conférence sur l'éducation bilingue et l'utilisation des langues locales dans l'enseignement, Windhoek, Namibie, 3-5 août 2005

Elle est définie dans le Dictionnaire actuel de l'éducation Legendre (1993) comme « *l'initiation d'une personne à une discipline particulière* » ou encore « *le résultat de cette initiation* ». Selon le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1998), le bilinguisme renvoie à la maîtrise et/ou l'usage de deux langues. Pour Van Overbeke (1972), il s'agit de l'usage alternatif de deux idiomes que le sujet parlant emploie tour à tour pour les besoins de son expression.

Éducation bilingue et éducation multilingue désignent l'emploi de deux langues, et plus, comme vecteurs de l'enseignement. Dans une bonne part des travaux spécialisés, ces deux formes sont réunies sous le terme d'éducation bilingue.

L'UNESCO, en 1999, a adopté le terme d'« éducation multilingue » dans la Résolution 12 de la Conférence générale, pour désigner l'emploi de trois langues au moins dans l'éducation : la langue maternelle, une langue régionale ou nationale et une langue internationale. Cette résolution répondait à l'idée que seule une éducation bilingue ou multilingue est en mesure de répondre aux exigences de la participation à l'échelle mondiale et à l'échelle nationale, et aux besoins spécifiques de communautés qui se distinguent sur les plans culturel et linguistique (UNESCO, 2003).

2.2. Le concept de représentation

Pour Durkheim (1912), la société a ses caractères propres qu'on ne retrouve pas, ou qu'on ne retrouve pas sous la même forme, dans le reste de l'univers. Il différencie « représentation individuelle » et « représentation collective » et pense qu'on doit prendre en compte les représentations pour pouvoir expliquer les faits sociaux. Selon Abric (1997), la représentation est un ensemble organisé et structuré d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes. Il l'a définie comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place. D'après Jodelet (1997), la représentation est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique, concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Elle n'est pas le simple reflet de la réalité, mais fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui organise les rapports entre les individus et leur environnement et oriente leurs pratiques. Pour Moscovici (1984), le père fondateur de la théorie des représentations sociales (TRS), la représentation est une manière d'interpréter le monde et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale que la personne se construit plus ou moins consciemment à partir de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été et de ce qu'elle projette et qui guide son comportement. Et corrélativement (la RS est) l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leurs positions par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent.

Une représentation sociale est donc un « objet » partagé entre un « moi » (l'égo) et « les autres » (l'alter), comme nous le représente la figure ci-dessous. C'est un univers d'opinions partagées par un groupe élaboré par le biais des communications. Elle est le reflet des expériences individuelles et des pratiques sociales des individus. Les représentations des maîtres expérimentateurs, dans le cadre de notre étude, permettent de comprendre comment ils appréhendent la question du bilinguisme LN/Français à l'élémentaire.

Dans l'esprit de cette étude, l'idée de base est que la bonne acquisition des compétences repose fondamentalement sur les interactions entre l'enseignant et l'apprenant qui sont facilitées par l'utilisation d'une langue comprise par les apprenants. La langue d'enseignement est considérée ici comme langue de transition et limitée à son rôle de facilitateur des échanges en vue de meilleurs résultats scolaires. L'éducation bilingue dans les formules de transition repose ici, plus ou moins explicitement, sur l'hypothèse de Cummins (1984) selon laquelle l'acquisition et la consolidation des compétences académiques dans la langue que l'enfant maîtrise bien facilitent les autres tâches d'acquisition dans la L2 et un meilleur succès des apprentissages.

3 Le choix de la langue d'instruction à l'école

Dans une étude commanditée par l'UNESCO, la reconnaissance, le développement et l'utilisation des langues locales ou minoritaires dans l'éducation font l'objet d'un certain nombre de préoccupations par Bruhmann et Trudell (2008). Pour eux, les questions d'intégration dans l'éducation et d'une éducation de qualité sont étroitement liées à une éducation bilingue ou multilingue fondée sur la langue maternelle. Peu de pays ont introduit des programmes d'éducation fondés sur la langue maternelle alors que des études soulignent l'importance de la langue maternelle pour un apprentissage efficace. Dans leur analyse, les quatre études de cas (Mali, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Pérou, États unis) montrent le potentiel, les avantages et les défis d'une éducation bilingue ou multilingue fondée sur la langue maternelle.

Au Sénégal, beaucoup d'études ont été récemment consacrées à cette question de politique linguistique scolaire et même universitaire (Daff, 1998 ; Ndiaye, 2008 ; Kâ, 2002, 2004 & 2010 ; Cisse, 2005 ; Larsson, 2006, entre autres).

Cheikh Anta Diop, dans *Nations Nègres et Culture* (1979), est catégorique sur l'importance de promouvoir les langues locales. Il pense qu'il est plus efficace de développer une langue nationale que de cultiver artificiellement une langue étrangère. Pour lui, un enseignement donné dans une langue maternelle permettrait d'éviter des années de retard dans l'acquisition de la connaissance.

Cette conception de Cheikh Anta Diop sur l'utilité des langues maternelles rejoint aussi celles de Jean Dard (1826), Moussa Fall (2003) et de Faty (2014) sur l'importance de la maîtrise des langues nationales africaines dans tout projet de développement et de civilisation. Tout en s'inscrivant dans la mission civilisatrice de la France coloniale, Dard fut un des premiers promoteurs des langues africaines, car il leur attribuait la même valeur qu'aux langues européennes, en en faisant les catalyseurs d'un développement culturel et économique autocentré et endogène.

Ndiaye (2008), dans sa thèse « L'enseignement des langues nationales à l'école primaire, le cas du wolof au Sénégal », a mis l'accent sur le rapport entre la promotion des langues nationales et les contradictions avec les pratiques sociales et éducatives. Il pose la question de la pertinence et de l'efficacité des choix de la politique de promotion des langues nationales du Sénégal à l'école primaire et pense que la promotion des langues nationales est en contradiction avec les pratiques sociales et éducatives. Cisse (2005) montre les limites de la politique linguistique du Sénégal depuis l'indépendance. Il estime que les équilibres linguistiques ne sont pas respectés au Sénégal et tire les principales conclusions suivantes:

« La gestion des équilibres linguistiques ne peut (...) être continuellement différée sans déboucher sur des blocages politiques, économiques et sociaux », « Le français ne saurait à lui seul assurer et pérenniser le développement social et économique du pays. Ce serait bien au contraire lui assigner davantage le rôle de langue d'exclusion, de non-intégration socio-économique et politique (...) La maturation fonctionnelle du multilinguisme est donc l'unique voie vers un enseignement réussi » (Cissé, 2005, p. 126).

Selon Kâ (2010), dans le contexte du Sénégal d'aujourd'hui, une mosaïque linguistique et culturelle, une nation en construction et dont le plurilinguisme linguistique est plus une richesse qu'un handicap. Cependant, pour lui, la stratégie du triptyque langue officielle (le français), langue d'unification nationale (le wolof) et langue(s) du milieu évoquée dans le cadre de la Commission technique n°2 (CT2) de la CNREF, reprise par DAFF (1998), n'est pas la voie la meilleure pour un aménagement linguistique pertinent. Il pense qu'il serait plus pertinent de cultiver un multilinguisme fonctionnel hiérarchisé, entre le français et les langues nationales d'une part, et au niveau des langues nationales entre elles d'autre part. La majeure partie de ces recherches découlent sur un certain nombre de constats : manque d'effectivité dans la mise en œuvre des dispositions édictées dans les lois et décrets divers ; timidité pour ne pas dire manque de fermeté dans la décision d'introduire les langues nationales dans l'éducation ; posture privilégiée du français, seule langue officielle ; vie des autres langues essentiellement due au dynamisme de leurs associations culturelles, de leurs locuteurs ou encore des organisations de la société civile.

Cependant, depuis quelques décennies, des voix se sont levées pour un plaidoyer en faveur des langues nationales à l'école. C'est par exemple, ce qu'en dit Birgit Brock-Utne, citée par KA(2002), dans son article sur "Education for all - in whose language ?" (in Oxford Review of Education, vol. 27, N°1, 2001, pp. 120-121), déclare :

*«If the African child's major learning problem is linguistic, and I tend to agree [...] that it is, then all the attention of African policymakers and aid from Western donors should be devoted to strengthening the African languages as languages of instruction, especially in basic education.»*²⁰. [Notre traduction : « Si le principal problème d'apprentissage de l'enfant africain est linguistique, et j'ai tendance à être d'accord [...], alors toute l'attention des décideurs politiques africains et l'aide des donateurs occidentaux devraient être consacrées au renforcement des langues africaines en tant que langues d'enseignement, surtout dans l'éducation de base»]

Et elle ajoute, sous un autre angle :

*« Children who speak a language other than the language of instruction [...] confront a substantial barrier to learning. In the crucial, early grades when children are trying to acquire basic literacy as well as adjust to the demands of the school setting, not speaking the language of education can make the difference between succeeding and failing in school, between remaining in school and dropping out. »*²¹ (citée par Lockheed & Verspoor, 1991,

²⁰ « Si le problème d'apprentissage de l'enfant africain est d'ordre linguistique, et je pense que c'est le cas, toute l'attention des décideurs politiques et l'aide des bailleurs occidentaux doivent être consacrées à renforcer les langues africaines comme langue d'enseignement, particulièrement à la base. »

²¹ « Les enfants qui parlent une langue autre que la langue d'enseignement font face à une énorme difficulté d'apprentissage. Dans les premières et importantes étapes où les enfants cherchent à parler aisément tout en

p.153). [Notre traduction : Les enfants qui parlent une langue autre que la langue d'enseignement [...] se heurtent à un obstacle important à l'apprentissage. Dans les premières classes cruciales, lorsque les enfants tentent d'acquérir des connaissances de base et de s'adapter aux exigences du milieu scolaire, le fait de ne pas parler la langue de l'enseignement peut faire la différence entre réussir et échouer à l'école, entre rester à l'école et abandonner.]

Par ailleurs, beaucoup d'autres études et rapports (UNESCO, 2003 ; CONFEMEN, 2012 ; LASCOLAF, 2010) ont été consacrés aussi à la nécessité d'introduire les langues nationales dans les systèmes éducatifs africains.

Selon le rapport général LASCOLAF (2010) qui a pour objectif principal d'examiner les interactions entre langue française et langues nationales africaines dans les politiques publiques d'éducation et de formation, l'utilisation des langues nationales dans la première étape du système éducatif formel faciliterait l'acquisition des compétences notamment en français (lecture) et en mathématiques.

4 Historique de l'enseignement bi-plurilingue au Sénégal

- Les classes télévisuelles (CTV) et non télévisuelles (CNTV) en 1978

Le premier projet d'introduction des langues nationales dans le système éducatif sénégalais est mis en œuvre en 1978 avec l'expérience dite des classes télévisuelles (CTV) et des classes non télévisuelles (CNTV), qui s'appuyait sur les supports médiatiques que sont la télévision (les premières) et la radio (les secondes) pour l'enseignement des langues nationales à l'école élémentaire. Cette expérience s'est limitée aux deux premières années du primaire.

- L'expérience dite des classes-pilotes (1987)

À la suite des États généraux de l'Éducation et de la Formation, 100 classes-pilotes sont ouvertes, en 1987, dont 75 classes dans le cycle élémentaire et 25 classes dans l'éducation préscolaire.

- Les Écoles Communautaires de Base (ECB) (1995)

Les Écoles Communautaires de Base (ECB), créées par les communautés villageoises, ou par des associations locales de quartier, le plus souvent en partenariat avec des ONG, ont été implantées sous l'impulsion du Ministère de l'Éducation de base et des langues nationales à partir de 1995 à la suite du colloque de Saint-Louis, et capitalisent une première expérience tentée en 1992/1993 par l'ONG ADEF-Afrique. Les ECB sont des modèles alternatifs qui ont essentiellement pour cibles des enfants et des adolescents âgés de 9 à 14 ans, non scolarisés ou qui ont été exclus du système formel de scolarisation (Sall, 2002). Le français est introduit à partir de la troisième année pour faciliter la préparation au Certificat de Fin d'Études

s'adaptant aux règles, ne pas parler la langue d'enseignement peut faire la différence entre réussir et échouer à l'école, entre rester et abandonner ».

Élémentaires (CFEE) qui sanctionne la sixième et dernière année d'étude dans le secteur d'éducation formelle et qui, seul, autorise le passage dans l'enseignement moyen.

- La mise à l'essai de l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire en 2002

En 2002, La Direction de la Promotion des Langues nationales (DPLN), devenue Direction de l'Alphabétisation et des Langues nationales (DALN), a été chargée de mettre en œuvre un nouveau programme d'introduction des langues nationales à l'école élémentaire. Cette direction, après avoir rédigé en juillet 2002 un schéma directeur de la mise à l'essai de l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire, elle a aussitôt mis en place toutes les dispositions techniques et stratégiques pour assurer un démarrage effectif en octobre 2002. Ainsi commence la phase active avec l'implantation de 155 classes tests à travers les six langues nationales énoncées dans le décret présidentiel n°71-566 du 21 mai 1971, que sont : le diola, le malinké, le pular, le sérère, le soninké, le wolof.

Avec l'appui de la Banque mondiale, de L'UNESCO et de l'OIF, l'expérience des classes bilingues a démarré en octobre 2002. Elle est limitée, pour la période d'essai (2002-2008), uniquement aux six langues énumérées ci-dessus, bien que la constitution revue en 2001 ait élargi l'éventail des langues nationales en y intégrant toutes les langues qui auront été codifiées. Aujourd'hui, plus d'une vingtaine de langues (le hassaniya, le balante, le mancagne, le noon, le manjaque, le jalunka, le saafi-saafi...) ont pu ainsi accéder au rang de langues nationales.

- L'expérience de l'Association pour le Développement de la Langue Saafi (ADLAS)

En octobre 2011, l'Association pour le Développement de la Langue Saafi (ADLAS), sur financement de la Fondation Hewlett et en partenariat avec l'État du Sénégal, a mis en œuvre un programme bilingue Saafi-Saafi//Français dans les IDEN de Mbour 1, de Rufisque Département et de Thiès Département. Elle a introduit le bilinguisme intégral dans beaucoup d'écoles de la zone sociolinguistique saafi selon l'APC et en suivant le schéma directeur de la DALN.

À ces expérimentations, s'ajoutent celles de l'ONG ARED et d'ÉMILE. À partir de 2016, avec l'appui de l'USAID, le ministère de l'Éducation nationale du Sénégal a mis en œuvre le Programme Lecture Pour Tous dans les écoles élémentaires des régions de Saint-Louis, Matam, Louga, Diourbel, Kaolack, Fatick et Kaffrine. L'évolution de la politique linguistique nationale qui a mené à l'expérimentation bilingue démontre la complexité de l'institutionnalisation du bilinguisme qui est souvent confronté à beaucoup de difficultés pour l'atteinte des objectifs et missions visés.

5 Méthodologie

Pour étudier les représentations des maîtres par rapport à l'acquisition de la Langue Seconde (le français) en Langue nationale (LN) à l'école élémentaire, nous avons analysé leurs opinions sur leur langue d'enseignement de préférence, sur l'utilisation des langues nationales à l'élémentaire et sur l'impact du bilinguisme Français- Langue nationale sur le niveau des élèves en français.

La population cible de cette étude est constituée des maîtres des écoles élémentaires où sont implantées les classes bilingues Saafi-saafi/Français du modèle d'ADLAS. Pour la méthode de collecte de données, nous avons opté pour le focus group. Comme son nom l'indique, le focus group est une technique de collecte d'informations auprès d'un groupe d'individus recrutés à partir du critère d'homogénéité. C'est une technique qui permet surtout, en plus de collecter des informations sur plusieurs personnes en même temps, de confronter les idées afin de saisir des schèmes explicatifs et des rationalités. Dans cette étude, les participants du focus group sont essentiellement les maîtres expérimentateurs des classes bilingues. Pour Blanchet & Gotman (1992), l'avantage de la méthode réside dans les aspects positifs de l'interaction et de la dynamique de groupe. Les échanges favorisent l'émergence des connaissances, opinions et expériences comme une réaction en chaîne. Tout ce qui a de la valeur pour les personnes est abordé, comparé et confronté. Ainsi, le groupe agit comme auto-correcteur en permettant à la personne de modifier son jugement et de donner une opinion plus nuancée ; le groupe peut recréer une sorte de microcosme social où le chercheur peut identifier les valeurs, les représentations, les comportements, les symboles des participants (Deslauriers, 1991). Les données ont été collectées en 2017.

Aujourd'hui, l'analyse de contenu est l'une des techniques les plus utilisées pour exploiter des données qualitatives. L'analyse de contenu est une technique d'analyse des données visant à décrire et à interpréter de manière systématique le contenu manifeste des communications (Mace & Pétry, 2000). Il existe beaucoup d'écrits sur l'analyse de contenu, mais l'on retiendra dans la procédure que c'est la transformation d'un discours oral en texte, puis la construction d'un instrument d'analyse pour étudier la signification des propos (Bardin, 1977). Cette démarche présente l'avantage de saisir rapidement les unités sémantiques (Négura 2006) qui sont en rapport avec notre cadre d'analyse. Le but de l'analyse thématique comme méthode d'analyse de contenu est de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers discursif de l'énoncé. Il s'est agi ici de produire une reformulation du contenu de l'énoncé sous une forme condensée et formelle. Pour réaliser cette tâche, on procède en deux étapes : le repérage des idées significatives et leur catégorisation. Ainsi, par la catégorisation, nous obtenons une modalité pratique pour le traitement des données brutes. Celle-ci est constituée des catégories thématiques.

6 Analyse des résultats

Les unités sémantiques de base des représentations des maîtres sur l'acquisition de la L2 dans un contexte bilinguisme sont la langue d'enseignement de préférence, l'aisance et de l'enthousiasme des élèves, leurs performances linguistiques et scolaires, la résistance des parents d'élève et enfin les difficultés et des obstacles auxquelles la politique d'enseignement en langue nationale est confrontée.

6.1. La langue d'enseignement de préférence

Les données recueillies auprès des maîtres expérimentateurs montrent que la plupart d'entre eux préfèrent l'utilisation du bilinguisme Langue nationale- Français (LN-Fr) au détriment de la L2 (Français) ou encore de l'enseignement uniquement en LN. Les propos suivants justifient leurs choix :

« Je suis pour le système éducatif bilingue. Il faut utiliser la langue maternelle comme médium d'apprentissage, c'est un outil ; ça permet d'inculquer des connaissances » ; « La langue en tant que médium d'apprentissage doit être compréhensible pour les élèves. Le français bloque parce que c'est une langue étrangère, d'où le recours à la langue maternelle saafi-saafi pour mieux assurer la compréhension et mieux asseoir les connaissances » ; « La langue nationale est nécessaire pour moi pour installer les compétences » ; « La langue nationale doit venir en appoint pour résoudre des difficultés d'ordre linguistique et permettre un bon transfert en L2 ». « C'est la langue du milieu, c'est la langue maternelle des élèves c'est celle que je maîtrise le mieux et par laquelle la communication est plus aisée ».

Ces perceptions des maîtres expérimentateurs sur le choix de la langue d'enseignement-apprentissage se rapprochent de la position de Nikiéma dans Langues nationales et éducation (2011) selon laquelle, la langue maternelle, quelle qu'elle soit, est la langue qui, pour tout être humain, a assumé pendant la tendre enfance, et toujours efficacement, les fonctions de moyen de communication et de médium de réflexion et d'apprentissage. Si l'éducation « désigne une communication organisée et suivie, visant à susciter l'apprentissage » (UNESCO citée dans Lezouret et Chatry-Komarek 2007 :45), on comprend alors que la langue d'éducation assume les mêmes fonctions que la LM et que le système éducatif qui a le plus de chances d'être efficace est celui où s'observe l'équation $LE = LM$. Il y a donc forcément des problèmes chaque fois que les deux doivent être différents dès le premier jour d'école (Nikiéma, 2011). Déjà en 1978, P. Corder (cité par Audin, 2004) s'insurgeait contre un enseignement de Langue étrangère (LE) qui ne prenne pas en compte les compétences langagières acquises grâce à la Langue maternelle (LM). Selon le degré de proximité ou d'éloignement entre LE et LM de l'apprenant, l'appropriation de tel ou tel contenu linguistique de la langue étrangère sera plus ou moins facilitée. L'enseignement de type monolingue (uniquement en L2) est perçu ici comme un frein, un blocage dans le processus des enseignements-apprentissages :

« Si tu utilises une langue qu'il ne connaît pas ou qu'il ne maîtrise pas, c'est un frein pour transmettre le savoir » ; « La langue française peut être un blocage, surtout pour la 1ère étape. Ce qui fait que l'utilisation des langues nationales devient une nécessité pour mieux asseoir les connaissances dès la 1ère étape. C'est la raison pour laquelle je pense que le bilinguisme Langue nationale- Français est plus approprié dans la mesure où dans l'avenir ils seront évalués dans la langue officielle c'est-à-dire le français ».

Toutefois, certains ont attiré l'attention sur la pertinence du choix de la L2 comme langue d'enseignement, mais aussi comme langue d'évaluation à l'examen certificatif de fin de cycle :

« Le français est la langue d'enseignement officielle au Sénégal. En fin de cycle primaire, l'examen de sortie se fait en français d'où la nécessité de l'utiliser comme langue véhicule des enseignements apprentissages pourrait être un motif pour l'enseigner très tôt. » ; « Le choix du français comme LE est moins complexe que celui des langues nationales ».

Ces déclarations montrent que l'enseignement du français en français repose sur la conviction que pour faciliter l'apprentissage d'une langue seconde, il y aura intérêt à plonger les apprenants directement dans le système de cette langue, en évitant soigneusement de passer par l'intermédiaire de la langue maternelle même si les deux langues sont assez voisines (Ouoba [2003], cité par Nikiéma, 2011).

Même s'il y a quelques réticences par rapport au choix de la langue nationale ou maternelle comme langue d'enseignement, la plupart des maîtres expérimentateurs pensent que le choix du bilinguisme Langue nationale- Français (LN-Fr) est justifié. Ils sont d'avis que l'emploi de la langue de l'apprenant par le maître facilite la compréhension et l'acquisition du français par les élèves.

6.2. De l'aisance et de l'enthousiasme des élèves

La langue est un élément non négligeable dans le cours de langue. Les élèves et les maîtres utilisent des moyens linguistiques pour pouvoir échanger des informations, pour communiquer. L'un des éléments de satisfaction évoqués par maîtres expérimentateurs est sans doute l'enthousiasme et la motivation des élèves à apprendre en leur langue maternelle :

« En classe, on voit que les élèves sont très motivés, ils se sentent à l'aise en travaillant dans leur langue maternelle ; ils s'impliquent plus » ; « L'enfant, avec sa langue maternelle, est mieux à l'aise. J'ai fait le constat que, avec la langue maternelle, les élèves sont plus rigoureux, plus motivés. Ils participent mieux parce qu'ils savent de quoi il s'agit ; si tu vas en L2 c'est-à-dire en français, ils sont bloqués. » ; « J'avoue que les élèves sont plus à l'aise avec la langue nationale, ils participent plus d'ailleurs. »

La motivation est un facteur important dans l'apprentissage d'une langue seconde. On voit à travers ces interventions des maîtres qu'elle est liée à l'aisance et à la maîtrise de la langue maternelle de ses élèves qui sont plus enthousiasmés et impliqués.

6.3. Performances linguistiques et scolaires

L'idée selon laquelle les élèves sont plus performants dans leur langue maternelle, soutenue par beaucoup d'études (LASCOLAF, 2010; IDEA, 2008), a été largement appuyée par les maîtres expérimentateurs. Selon les interviewés, les résultats des élèves de manière globale sont satisfaisants. Ils pensent aussi que la transition vers le français est réussie comme l'attestent différents tests :

« Le bilinguisme est un impératif et pour preuve la comparaison rend compte que les élèves qui ont fait le bilinguisme dament toujours le pion aux autres... L'expérience des tests montre que les élèves bilingues ont de meilleurs résultats. » ; « On constate l'effet du bilinguisme sur les performances scolaires ; l'expérience que j'ai me permet de dire que le niveau de mes élèves en français est satisfaisant. Je trouve aussi que c'est tout à fait normal que ces résultats soient meilleurs du moment que le projet était supervisé et suivi par les promoteurs et superviseurs parmi lesquels il y avait des inspecteurs et universitaires. » ; « Mes élèves, je l'avoue, ont un bon niveau en français ; je ne pense pas que le fait qu'ils aient fréquenté des classes bilingues affecte leur niveau en français. »

Ces maîtres croient donc qu'il y a une plus-value de l'utilisation des langues nationales à l'élémentaire et la jugent bénéfique aux élèves :

« Pratiquement, nous sommes d'accord que c'est bénéfique pour l'acquisition des compétences et des connaissances en langue et dans d'autres disciplines comme les mathématiques, mais il se pose le problème de l'opérationnalisation du bilinguisme à l'école ».

Cependant, sous un autre angle, l'introduction des LN dans le SEF engendre un phénomène qui a une incidence sur la réussite scolaire des élèves. Nous faisons allusion ici à la vocation même de l'innovation en tant que véhiculant l'idée d'un meilleur apprentissage. Cette idée génère chez l'enseignant des attentes (bonne performance scolaire) vis-à-vis des élèves qui se manifestent souvent par un intérêt particulier souvent perceptible par ces derniers. Ainsi, l'utilisation des LN à l'école, avec son lot de changements autant au niveau du processus d'apprentissage que de la relation maître élève, crée une dynamique de prophétie autoréalisatrice (Merton, 1948) ou d'effet Pygmalion (Rosental et Jacobson, 1971) qui prédispose l'élève à la réussite scolaire.

6.4. De la résistance des parents d'élève

Les interviewés ont aussi mis l'accent sur la réticence de certains parents d'élève. Leur réaction négative apparaît dans les témoignages suivants :

« Les parents ne comprennent pas souvent la portée, l'importance de l'utilisation de la langue maternelle pour les élèves ; ils ne comprennent pas pourquoi apprendre le saafi-saafi alors qu'ils le savent déjà. » ; « Pour appuyer ce que tu viens de dire, j'ai vécu l'expérience dans le Sine avant de venir ici. Il y avait des parents qui refusaient d'inscrire leurs enfants dans des classes où les enseignements se faisaient en sérère. Certains ont refusé catégoriquement d'inscrire leurs enfants dans les classes bilingues.»

Il ressort ici que les maîtres sont quelquefois confrontés à la résistance de parents qui refusent l'inscription de leurs enfants dans des classes bilingues ou qui se plaignent de leur enseignement en leur langue maternelle. Pour les maîtres, ces parents soutiennent généralement qu'ils n'ont pas envoyé leurs enfants à « l'école française » pour apprendre leur langue maternelle qu'ils maîtrisent déjà, mais pour apprendre le français. D'ailleurs, cette dernière garantirait plus une ascension sociale.

Les résistances aux langues africaines trouvent également leurs fondements dans les préjugés défavorables inculqués depuis la colonisation dans des affirmations telle celle de Davesnes rapportée dans Brenzinger (1997 :274): « *les dialectes africains ne sont pas des langues de civilisation* » (cité par Nikiéma, 2011) ; d'où les convictions selon lesquelles seules les langues européennes ouvrent la voie au progrès et à la modernité. Nikiéma (2011) ajoute que, l'organisation de l'enseignement en LM et de la LO peut souffrir de mythes et conceptions erronées touchant à la L2 et aux rapports entre L1 et L2 tel que « *les enfants n'ont pas besoin d'apprendre leur L1 : ils la connaissent déjà* ». Les mêmes considérations ont été évoquées par un autre maître expérimentateur :

« Ici, j'ai été interpellé à deux reprises par des parents d'élèves, des mères de famille. L'une s'est plainte en me disant qu'elle n'a pas envoyé son enfant à l'école pour apprendre le saafi-saafi. Elles ne comprennent pas le pourquoi on utilise la langue maternelle des élèves à l'école. Pourtant, au début, on les a appelés pour les sensibiliser sur l'utilité du bilinguisme, mais malheureusement beaucoup n'ont pas répondu à l'appel. »

6.5. Des difficultés et des obstacles

Les difficultés rencontrées et mentionnées par les maîtres sont nombreuses. Ils ont soulevé des difficultés liées d'abord à l'articulation des deux langues. Certains pensent que cela peut causer des interférences entre langue maternelle et langue seconde sur le plan lexical, morphologique et syntaxique. Ils ont évoqué les difficultés de passage de la didactique d'une langue seconde à celle d'une langue maternelle et vice versa :

« Il se pose souvent un problème de dosage, d'articulation entre les langues » ; « C'est un problème de verbalisation qui se pose » ; « Le fait d'abuser de la LN peut affecter à la longue le niveau des élèves en français. On doit progressivement diminuer l'usage de la langue maternelle pour que les élèves puissent acquérir normalement la L2. À ce niveau, il y a un risque que les élèves ne veuillent plus s'exprimer en français. »

Les maîtres ont abordé aussi la question des intrants pédagogiques. Ils ont évoqué les difficiles conditions de formation, les problèmes de confection des manuels, de disponibilité des supports et les difficultés liées aux différences dialectales au sein de la communauté saafi :

« Il s'est posé aussi à notre niveau, le problème du dialecte, c'est-à-dire que le saafi-saafi de Sébikhotane et celui de Diass par exemple ont quelques différences, affectant ainsi la confection des manuels. »

Même si le bilinguisme est confronté à beaucoup d'obstacles et de difficultés, il ressort généralement des échanges une volonté manifeste d'encourager et d'encadrer l'expérimentation et la généralisation du bilinguisme à l'élémentaire pour « faciliter l'acquisition de la L2 et atteindre les objectifs ». Les représentations des maîtres expérimentateurs rejoignent la position suivante de Wambach (2001, p.123) :

« On ne peut plus parler des relations entre L1 et L2 qu'uniquement sous l'angle négatif des interférences : les capacités générales construites en L1 sont à la base de tous les apprentissages des langues et des sciences (...) et l'apprentissage d'une autre langue peut amener un autre regard sur soi, sur sa langue maternelle et sur le monde ».

Le système d'éducation bilingue a des objectifs parallèles et communs à ceux du système unilingue (Siguan et Mackey, 1986). Les représentations des maîtres expérimentateurs ont démontré l'efficacité de l'enseignement bilingue Langue nationale/Français à l'école élémentaire.

Conclusion

Les maîtres expérimentateurs sont d'avis que l'emploi de la langue de l'apprenant par le maître facilite la compréhension et l'acquisition du français par les élèves. Cette expérimentation est confrontée cependant à des obstacles, voire des limites. Ces contraintes peuvent être de plusieurs facteurs tels que le problème de l'articulation L2/Langue maternelle, le problème de l'interférence des langues, la difficulté de passage de la didactique du français à la didactique des langues nationales, le type de sortie approprié, l'absence de politique linguistique clairement définie, l'insuffisance de la formation et des enseignants, l'absence de consensus et la crainte de la population, l'insuffisance des moyens financiers (un système scolaire

monolingue serait plus économique) et la non-généralisation d'expérimentations qui donnent des résultats concluants. Si l'utilisation de la langue maternelle à l'élémentaire présente des avantages sur le plan motivationnel et pédagogique, elle ne fait pas l'unanimité comme l'attestent les limites et contraintes auxquelles elle est confrontée. Cette situation nous offre en perspective d'entreprendre l'analyse de l'acceptabilité de la réforme d'enseignement bilingue au Sénégal.

Références bibliographiques

- Abric, J-C. (1997). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF, 2e édition .
- Audin, L. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3*. REPÈRES N° 29. CNRS - Université Lyon 2 INRP
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Nathan.
- Bühmann, D. et Trudell, B., (2008). *La langue maternelle, ça compte ! La langue locale, clé d'un apprentissage efficace* ; UNESCO.
- Cisse, M. (2005). *Langue, État et Société au Sénégal*. In *Sudlangues*, n°5, pp. 99-133. [En ligne] <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-109.pdf> (page consultée le 21 mai 2017).
Référence incomplète
- Cummins, J. (1984.) - *Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students*. In Rivera, C. (ed.): *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon: Multilingual matters.
- Daff, M. (1998). *L'aménagement linguistique et didactique de la coexistence du français et des langues L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle nationales au Sénégal*. Divers Cité Langues. Vol. III. <http://www.uquebec.ca/diverscite>
- Dictionnaire de pédagogie (2002), Bordas
- Diop, C.A. (1979). *Nations nègres et culture*. Paris, Dakar, éd. Présence africaine.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Durkheim, E. (1912), *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1968, cinquième édition, 647 pages. Collection: Bibliothèque de philosophie contemporaine.
- Faty, E-H-A-A.(2014). « Politiques linguistiques au Sénégal au lendemain de l'indépendance. Entre idéologie et réalisme politique », *Mots. Les langages du politique* no106, pp. 13-26. (En ligne) URL : <http://journals.openedition.org/mots/21747>
- ELAN, (2014). *Approches didactiques du bi-plurilinguisme en Afrique. Apprendre en langues nationales et en français pour réussir à l'école*. EAC, OIF
- IDEA International, 2008, *Enseignement bilingue : étude des résultats et recherche-action*. Rapport pays : Sénégal.
- Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Kâ, F-S. (2002). Les langues nationales à l'école : enjeux et problèmes actuels. *En ligne* <http://faryka.e-monsite.com/pages/articles/les-langues-nationales-a-l-ecole-enjeux-et-problemes-actuels.html>, Consulté le 21/05/2017.
- Kâ, F-S. (2010). *Politique linguistique du Sénégal : 1960 à nos jours*. FESTIVAL DES LANGUES D'AFRIQUE (FESTILA) 3ème édition - Kinshasa R.D.C., 14 – 16 juin 2010.

- Kâ, F-S. (2004). *Du partenariat Linguistique : ce que je crois, Communication aux Premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs francophones, Réseau « Observation du français et des langues nationales »*, Ouagadougou (Burkina Faso) du 27 au 28 mai 2004.
- Larsson, E. (2006). *Les politiques linguistiques au Sénégal et au Maroc*. Université de Lund, Institut d'études romanes.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Eska.
- Lezouret, L- M. et Chatry-Komarek, M. (2007). *Enseigner le français en contextes multilingues dans les écoles africaines*. Paris. L'Harmattan.
- Mace, G., & Pétry, F., (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*. Les Presses de l'Université de Laval.
- Maurer, B. (2010). *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : Enjeux et repères pour l'action*. Paris: EAC/. AUF
- MEN (2013). Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET).
- Merton, R-K. (1948). *The Self-Fulfilling Prophecy*. Antioch Review 8: 193–210.
- Moscovici S. (1984): *Psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ndiaye, D. 2008. *L'enseignement des langues nationales à l'école primaire, le cas du wolof au Sénégal*. Thèse de doctorat en science de l'éducation. Paris/Dakar: Université Paris VIII / UCAD.
- Negura, L. (2006). *L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales*. Sociologie S, Théories et recherches, URL : <http://sociologies.revues.org/document993.html>.
- Nikiéma, N. (2011). *Langues nationales et éducation*. <http://gse.usenhorfrancophonie.org/moodle/mod/book/print.php?id=2408>.
- Ouane, A. et Glanz, C. (2010). *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue ?* Note de sensibilisation et d'orientation étayée par les et fondée sur la pratique. Hambourg, UIL ; Tunis, ADEA.
- Poth, J. (1997). *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle. La mise en application d'une pédagogie convergente* CIPA www.linguapax.com
- Poth, J. (1988). *L'enseignement des langues maternelles africaines à l'école... Comment ?* Dakar. UNESCO/BREDA.
- ROCARE. (2008). *L'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel. Entre medium de communication et outils d'apprentissages scolaires*.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école, l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Tournai : Casterman.
- Sall, H-N. et Michaud, P. (2002). *Les écoles communautaires de base et les technologies de l'information et de la communication. Rapport d'expériences menées au Sénégal*. CRDI
- Siguán, M. & Mackey, W. F(1986). *Éducation et bilinguisme*. UNESCO-DELACHAUX & NIESTLE.
- Suchaut, B. (2002,). La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone: contexte, constat et facteurs d'efficacité. *Colloque «l'éducation, fondement du développement durable en Afrique »*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00103613>
- UNESCO (2003). *L'éducation dans un monde multilingue*. Document-cadre de l'UNESCO. Paris.
- UNESCO (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.

Van Overbeke, Maurice (1972) : *Introduction au problème du bilinguisme*. Paris : Langue et Culture, Éditions Labor.

Wambach, M. (2001). *Méthodologie des langues en milieu multilingue: la pédagogie convergente à l'école fondamentale*. St-Ghislain: ACCT-ClAVER.





PROCHAINS APPELS

NEXT CALLS

CINETISMES

Revue pluridisciplinaire sur le langage
Pluri-disciplinary Journal on language

DU RAYONNEMENT DES LITTÉRATURES AFRICAINES : 30 ANS DE CRÉATION ET DE PENSÉE

Version française – English Version

Argumentaire

Ce nouvel appel à articles vise à mettre en lumière le renouvellement des littératures africaines sous l'angle de la création esthétique et de l'évolution de la pensée, et l'émergence de nouvelles figures littéraires issues des webtechnologies.

En outre, l'écosystème numérique a permis l'éclosion d'une expression militante et citoyenne jamais observée jusque-là. Longtemps réduits au silence ou à une parole censurée, bon nombre d'acteurs ont enfin trouvé par ce canal le terrain privilégié de déploiement d'une expression libre, sans filtre et porteuse de nouveaux espoirs. Par ailleurs, que ce soit sur un terrain politique, économique, culturel, etc., on est en droit de faire écho à une sorte de néo-révolution cybernétique qui cristallise de forts enjeux. En tout état de cause, il est digne d'intérêt de citer entre autres parmi ces figures émergentes et de plus en plus célèbres :

- des cyberactivistes, à l'instar de Nathalie Yamb (Cameroun), Kemi Seba (Mali)... ou encore Mwazulu Diyabanza (Congo) ;
- des webpolitiques : Ousmane Sonko (Sénégal); Alaa Salah (Soudan)... ;
- des e-entrepreneurs : Rebecca Enonchong (Cameroun) ; Lual Mayen (Soudan) ;
- des cyber-environmentalistes : Gabriel Klaasen (Afrique du Sud) ; Ahmed Elhadj Taieb (Tunisie) ; Vanessa Nakate (Ouganda) ;
- des cyber-économistes : Kako Nubukpo (Togo) ; Felwine Sarr (Sénégal) ... ;
- des militaires 2.0 : Ibrahim Traoré (Burkina Faso) ; Hassimi Goita (Mali) ; général Abderrahmane Tiani (Niger)... ;
- des influenceur-se-s 2.0 : Biscuit de mer (Cameroun) ; général Makosso (Côte d'ivoire), etc.

Il y a un peu plus de 30 ans, de mémoire, le vent de la démocratie soufflait au sein de la plupart des pays africains avec sa cohorte de libertés. À la faveur de cette évolution, la parole publique se libère et, avec elle, de nouveaux modes de pensées et de styles d'expression émergent.

L'avènement de la démocratie succède en réalité à la période post-coloniale. Le renouvellement de la pensée va s'appuyer essentiellement sur des revendications sociales et politiques, à la charnière de ces deux époques. L'époque post-coloniale peut être empiriquement située à partir des indépendances (autour des années 1960) jusqu'à avant l'avènement de la démocratie. L'époque d'émergence démocratique commencerait à la fin des années 1989 jusqu'à nos jours.

La période postcoloniale se caractérise par un sentiment conflictogène grandissant vis-à-vis de la présence du Colon. Sur cette base, il se met en place une résistance pour chasser l'opresseur

colonial. Cette résistance est polydimensionnelle, à la fois politique, sociale et intellectuelle. Les luttes d'indépendance reprises en chœur dans les littératures des colonies françaises ont rendu ainsi fascinant l'apport esthétique de nombreux auteurs, entre autres, Léopold Sédar Senghor (Sénégal), Ahmadou Kourouma (Côte d'Ivoire), Ousmane Sembène (Sénégal), Sony Labou Tansi (République démocratique du Congo), Tchicaya U'Tam'si (République du Congo), Aminata Sow Fall (Sénégal), V-Y Mudimbe (République démocratique du Congo), Chinua Achebe (Nigéria), Ferdinand Oyono (Cameroun), Mongo Beti (Cameroun), Anton Wilhelm Amo (Ghana); Nelson Mandela (Afrique du Sud), Wole Soyinka (Nigéria), Tsitsi Dangarembga (Zimbabwe); Yvone Vera (Zimbabwe); Ngũgĩ wa Thiong'o (Kenya), Kossi Efovi (Togo), etc.. La plupart de ces auteurs et autrices sont des personnalités politiques dont la littérature sert de propagande positive ou négative vis-à-vis de l'administration coloniale régente. La période postcoloniale est une période scellée par de nombreux accords coloniaux entre la nouvelle élite africaine et l'ancien pouvoir colonial, dans le grand secret du peuple. D'abord célébrée, cette nouvelle élite africaine va reproduire une gestion coloniale ; à raison, puisque c'est le seul système de gouvernance auquel cette élite a été confrontée. Pour la plupart, c'est un système de parti unique qui prévaut. Ceci est d'ailleurs normal et accepté par le peuple puisque les grandes figures de ces partis sont souvent des personnages emblématiques de la révolution des indépendances.

L'expression des libertés dites démocratiques donne lieu à de violentes répressions ainsi qu'à de nombreux exils. Inhabitué de la contradiction et de l'opposition, les nouveaux dirigeants africains sont confrontés à la critique d'eux-mêmes et de leurs gouvernances. Autorisées à exercer leurs libertés démocratiques, de nombreuses défections par des caciques du bureau politique au pouvoir auront lieu sur fond de déclaration de guerre (coup d'État) ou tout simplement d'assassinats ; des activistes vont naître...

L'arrivée d'Internet et des médias sociaux dans la foulée va créer un véritable bouleversement opérationnel et pratique, notamment en termes de nouvelles formes de révolution citoyennes, avec des répercussions mondiales (facilités de mobilisation ... de conscientisation). Les événements récents au Mali, Burkina Faso... et au Niger sont d'une actualité brûlante. L'on est passé sans transition d'une littérature d'inspiration coloniale, puis nationaliste, à panafricaniste. De nouveaux modes de pensées et formes d'expression de la pensée sont impulsés par la puissance numérique à travers les canaux optimisés de médiatisation sociale (TikTok, Facebook, WhatsApp...).

De proche ou de loin, l'on voit bien que les modes de discours et d'expression s'adaptent à l'actualité (biens mal-acquis ; rapatriement des objets d'art africains ; revue des accords coloniaux, changement des gouvernants africains jugés dévoués aux intérêts de l'ancienne puissance coloniale, question de la parité monétaire, Droits de l'homme, Djihadisme dans le Sahel, le climat, etc.). C'est à la fois une vision sociale, économique, culturelle et politique d'émancipation.

Le renouvellement des modes esthétiques de littérature et d'affirmation de la pensée africaine contemporaine va ainsi se réadapter grâce à Internet et permettre aux auteurs d'être beaucoup plus efficaces. La littérature cyberactiviste est ainsi portée par diverses voix du/sur le Continent, parmi les plus en vue, celles :

- des écrivains et écrivaines : Patrice Nganang (Cameroun); Léonora Miano (Cameroun) ; Sabelo Ndlovu-Gatsheni (Zimbabwe), Fatou Diome (Sénégal) ; Alain Mabanckou (franco-congolais) ;
- et des philosophes : Kwasi Wiredu (Ghana) ; Kwame Anthony Appiah (Ghana); Ali Benmakhlouf (franco-marocain); Souleymane Bachir Diagne (Sénégal) ; Nadia Yala Kisukidi (franco-congolaise) ; Jean-Godefroy Bidima (Cameroun) ; Achille Mbembe (Cameroun), etc.

Au fur et à mesure que ce réveil nationaliste prend d'assaut les réseaux et médias sociaux, l'on assiste aussi à une polémisation des émotions, consubstantielle à un emboîtement de représentations positives ou négatives présentes dans la/les mémoire(s) individuelles/collectives.

« Nombreux/ses sont les écrivains et écrivaines, ainsi que le précise Jean-Pierre Cléro (2000 : 245-246), auteurs et autrices de mémoires, de nouvelles, de romans qui ont mis en scène une perception [de la littérature africaine, c'est nous qui le précisons], soit parce qu'elle était particulièrement belle ; soit parce qu'elle rappelait à l'improviste une autre perception, séparée d'elle par plusieurs décennies et faisait vibrer l'intervalle de toute une série d'affects et de représentations [...] ; soit enfin, comme si elle était le point de départ ou le point d'arrivée d'une longue quête affective qui ne parvenait à trouver sa vérité que dans l'acte même de se représenter cette perception ou de la narrer. »

La tâche qui se dessine devant nous désormais est de broser un état des lieux de ce rayonnement en termes de création et de pensée. Il s'agit de rendre compte de la résonance des littératures africaines contemporaines (perception ; sens commun ; espace ; fiction ; critique de la subjectivité) et les horizons qu'elles redessinent à divers plans (humain, épistémologique, didactique, opérationnel, etc.).

Structure de l'ouvrage

Les propositions sont subordonnées aux axes suivants, sans pour autant y être limitées :

- Littératures africaines (formes esthétiques, état des lieux, nouvelles valeurs, auteurs, etc.)
- Spécialistes du monde francophone et au-delà (auteurs, critiques et éditions)
- Dynamique des langues/discours dans l'espace africain (pratiques technodiscursives, traduction, interactions, collages, poésie numérique ; cyberlittérature)
- Varia

Les articles

Les articles soumis doivent être inédits, et, selon la langue principale de communication, seront précédés d'un *résumé en anglais ou en français* (8 lignes max.) et de *mots-clés* (5 lignes max.). Les mots du titre ne doivent pas apparaître comme mots clés.

La revue accepte deux types de contribution :

- *des articles courts*, tels que des comptes rendus d'expérience qui ne dépasseront pas 10 pages. Ceux-ci ont un rôle informatif, et peuvent donner une photographie

contextualisée de pratiques innovantes. Ils peuvent également exprimer un point de vue, un témoignage ou une prise de position, matière à débat, etc.

- ▶ *Des articles longs*, traitant de questions plus théoriques ou générales. Les articles de synthèse ou communications de résultats de recherches doivent rendre compte d'un travail original et faire preuve de rigueur scientifique dans un langage clair et accessible.
- ▶ Le protocole de rédaction est accessible sur le site web de la revue : <https://www.revue-cinetismes.com/> ou auprès du secrétariat de la revue.

Les auteurs sont responsables de l'exactitude de leurs références et citations.

Calendrier

- Lancement de l'appel : **mars 2024**
- Date limite de soumission des articles : **2 août 2024**
- Notification d'acceptation aux auteurs : **15 septembre 2024**
- Date limite de réception des articles corrigés : **10 octobre 2024**
- Parution du dossier thématique : **décembre 2024**
- Parution du dossier varia : **septembre 2024**

Coordination du numéro

Faty-Myriam MANDOU AYIWOUO (Université de Douala, Cameroun)

Jean-Pierre FEWOU-NGOULOURE (Université Lyon 3/Toulouse, France)

Hugues AZÉRAD (Magdalene College, Université de Cambridge, Royaume Uni)

Comité scientifique et de lecture

Charles Forsdick (Murray Edwards College, Université de Cambridge, Royaume Uni), Alioune Sow (Université de Floride, Gainesville, USA), Emmanuel Ndour (Université du Witwatersrand, Johannesburg) ; Alda Flora Amabiamina (Université de Douala, Cameroun); Assanvo Amoikon Dihye (Université Félix Houphouët-Boigny-Abidjan, Côte d'Ivoire), Sihame kharroubi (Université de Tiaret, Algérie), Dior Harouna (UCAD-Dakar, Sénégal), Yaya Mountap-Beme (Université de Maroua, Cameroun), Njutapwoui Aboubakar Sidi (Université de Maroua, Cameroun) ; Mbarga François (Université de Yaoundé 1, Cameroun) ; Charles Sylvain Eloundou Mvondo (Université de Dschang, Cameroun) ; Olivia Ngah (Université de Douala, Cameroun), Ferdinand Njoh Kome (Université de Douala, Cameroun)

Contact - Secrétariat : revuecinetismes@gmail.com (Dossier Thematique)
varia.cinetismes@gmail.com (Varia)

Frais insertion: 50, 000 FCFA

English Version

THE GLOBAL INFLUENCE OF AFRICAN LITERATURE: CELEBRATING 30 YEARS OF CREATION AND THOUGHT

This new call for papers of *Cinétismes* aims to highlight the renewal of African literature in terms of aesthetic creation and evolution of thought, and the emergence of new literary figures born of web technologies.

In addition to this, the digital ecosystem has given rise to an unprecedented level of militant and civic expression. Long reduced to silence or subjected to censorship, many actors have at last found this channel to be a privileged medium for unfettered, unfiltered expression which are becoming harbingers of new hope. Whether it be in the political, economic or cultural spheres, we are witnessing a cybernetic neo-revolution that is crystallizing high stakes. In any case, it is worth mentioning among these emerging and increasingly famous figures:

- cyberactivists, such as: Nathalie Yamb (Cameroon), Kemi Seba (Mali), Mwazulu Di-yabanza (Congo);
- webpoliticians: Ousmane Sonko (Senegal); Alaa Salah (Sudan)... ;
- e-entrepreneurs: Rebecca Enonchong (Cameroon); Lual Mayen (Sudan);
- e-environmentalists: Gabriel Klaasen (South Africa); Ahmed Elhadj Taieb (Tunisia); Vanessa Nakate (Uganda);
- cyber-economists: Kako Nubukpo (Togo); Felwine Sarr (Senegal) ...;
- military 2.0: Ibrahim Traoré (Burkina Faso); Hassimi Goita (Mali); General AbderrahmaneTiani (Niger)... ;
- 2.0 influencers: Biscuit de mer (Cameroon); General Makosso (Ivory Coast), etc.

Just over 30 years ago, the winds of democracy blew across most African countries, bringing with it a host of freedoms. As a result, public speech became freer and, with it, new modes of thought and styles of expression emerged.

The advent of democracy was in fact the successor to the post-colonial period. At the crossroads of these two eras, the renewal of thought was essentially based on social and political demands. The post-colonial period can be empirically situated from independence (around the 1960s) to before the advent of democracy. The era of democratic emergence would begin in the late 1980s and continue to the present day.

The task now before us is to take stock of this influence in terms of creation and thought. The aim is to give an account of the resonance of contemporary African literatures (perception; common spaces; space; fiction; critique of subjectivity) and the horizons they can redraw on various levels (human, epistemological, didactic, operational, etc.).

Structure of the Special issue:

We welcome proposals that should be exploring, including but not limited to, the following axes:

- African literatures (aesthetic forms, state of the art, new values, authors, etc.)
- Specialists from the French/English-speaking world and beyond (authors, critics and publishers)
- Dynamics of language/discourse in the African space (technodiscursive practices, translation, interactions, collages, digital poetics; cyberliterature)
- Varia

The articles

The submitted articles, depending on the main language of communication, must be preceded by an abstract in English or French (8 lines max.) and keywords (5 lines max.). Words in the title should not appear as keywords.

The journal accepts two types of contribution:

- 1) short articles, such as personal or journalistic accounts, not exceeding 10 pages. These need to have an informative role, and can provide a contextualized snapshot of innovative practices. They can also express a point of view, a testimonial or a position open to debates, etc.
- 2) long articles, dealing with more theoretical or general issues, should not exceed 15 pages. Review articles or presentations of research results should reflect original work and scientific rigor in clear, accessible language.

The editorial stylesheet is available on the journal's website: <https://www.revue-cinetismes.com/> or from the journal's administrator.

Timetable:

- Deadline for submission of articles: **02 August, 2024**
- Notification of acceptance of article to authors: **15 September, 2024**
- Deadline for receipt of corrected articles: **10 October, 2024**
- Publication of Journal special issue: **December 2024**
- Publication of Journal Varia : **September 2024**

Special Issue Editors

Faty-Myriam MANDOU AYIWOUO (University of Douala, Cameroon)

Jean-Pierre FEWOU-NGOULOURE (University of Lyon 3/Toulouse, France)

Hugues AZÉRAD (Magdalene college, University of Cambridge, United Kingdom)

Scientific committee

Charles Forsdick (Murray Edwards College, University of Cambridge, United Kingdom), Alioune Sow (University of Florida, Gainesville, USA), Emmanuel Ndour (University of the Witwatersrand, Johannesburg); Alda Flora Amabiamina (University of Douala, Cameroon); Assanvo Amoikon Dihye (Université Félix Houphouët-Boigny-Abidjan, Ivory Coast), Sihame kharroubi (University of Tiaret, Algeria), Dior Harouna (UCAD-Dakar, Senegal), Yaya Mountap-Beme (University of Maroua, Cameroon), Njutapwoui Aboubakar Sidi (University of Maroua, Cameroon); Mbarga François (University of Yaoundé 1, Cameroon); Charles Sylvain Eloundou Mvondo (University of Dschang, Cameroon); Olivia Ngah (University of Douala, Cameroon), Edouard Djob Likana (University of Douala, Cameroon) Ferdinand Njoh Kome (University of Douala, Cameroon)

Contact - Secretariat : revuecinetismes@gmail.com (Thematic Files)
 varia.cinetismes@gmail.com (Varia)

Insertion Fees : 50,000 FCFA

Sources

- Appiah A., Mangeon A. (2018), Du « moment africain » à « l’afropolitanisme » contemporain, *Dynamiques actuelles des littératures africaines*, pp. 47-59, URL : <https://www.cairn.info/dynamiques-actuelles-des-litteratures-africaines--9782811119829-page-47.htm>, consulté le 11 septembre 2023 à 12 heures 57 minutes.
- Bouloga, Fabien Eboussi (2000), *La Crise du Muntu*, Présence africaine.
- Cléro J-P. (2000), *Théorie de la perception. De l’espace à l’émotion*, L’interrogation philosophique, Puf.
- Ducournau C. (2022), Patrice Nganang, « homme-numérique » à la croisée du littéraire et du politique, URL : <https://journals.openedition.org/coma/8685>, consulté le 29 août 2023 à 4 heures 27 minutes.
- Garnier, X. (2022), *Ecopoétiques africaines, Une expérience décoloniale des lieux*, Karthala.
- Koffi Anyinefa, Cahiers d’études africaines, 191 | 2008, section « Le scandale Beyala », sur le site Etudesafriaines.revues.org, 26 septembre 2008 (consulté le 9 juin 2014).
- Miano L. (2011), *Ces âmes chagrines*, Plon.
 (2021), *L’autre langue des femmes*, Grasset.
- Nganang, P. (2006), *Dernières nouvelles du colonialisme*, Vents d’ailleurs.
- Nganang, P. (2018), *La Révolte anglophone. Essais de liberté, de prison et d’exils*, Teham.
- Paveau, A-M. (2015), « L’intégrité des corpus natifs en ligne. Une écologie postdualiste pour la théorie du discours », *Cahiers de praxéma* 59, p. 65-90.
- Sarr, F. (2016), *Afrotopia*, Philippe Rey
- Tansi, Sony Labou (2015), *Encre, sueur, salive et sang*, Seuil.
- Tonda, Joseph (2015), *L’Impérialisme postcolonial*, Karthala.
- Tonye A.J., Ondoua Biwole V. M., Mandou Ayiwouo F., Ngodgi Tcheudjou L. (2024), *Influenceur ou influenceuse, une position socio-numérique en débat. Regard des sciences du langage et des SICs*, Connaissances et Savoirs, Paris.

Ces figures de l'activisme en Afrique, URL : <https://www.makers.africa/ces-figures-de-lactivisme-en-Afrique-1-3/>, consulté le 11 septembre 2023 à 10 heures 03 minutes.
Jeune Afrique [en ligne], Qui sont les webactivistes africains ?, URL : <https://www.jeuneafrique.com/376230/economie-entreprises/qui-sont-les-webactivistes-africains/>, consulté le 11 septembre 2023 à 11 heures 44 minutes.



Protocole de rédaction

Longueur des articles : 12 à 15 pages

- Les articles devront être fournis en version numérique au format Word et PDF.
- Le texte, dessins, et graphes seront composés en times corps 9 interligne simple, largeur 11cm.

Soumissionnement : 02 fichiers au moins

- L'article en lui-même, dans une version anonyme, sans page de garde, mais avec une page de titre incluant le titre, le résumé ainsi que 05 mots-clés séparés par des virgules, dans la langue de l'article. Proposer au moins un terme correspondant à la discipline scientifique dans laquelle le travail s'inscrit. La liste des Références (30 maximum). Pour une revue de littérature ou de synthèse, les références bibliographiques n'excéderont pas 150.
- La page d'accompagnement comportant les informations suivantes :
 - Nom, Prénom du ou des auteurs en minuscule, Fonction, Adresse universitaire, Adresse personnelle, Courriel : @.
 - Titre de l'article en minuscule, corps 14, gras, Times new roman (08 mots maximum).
 - Résumé en français et/ou en anglais (500 mots maximum).
 - Mots-clés en français et/ou en anglais (05 mots-clés maximum).
 - Brève description de 500 signes maximum (espaces compris) qui met en avant l'impact et l'aspect innovant de l'article.
 - Courte présentation (500 signes maximum espaces compris) mentionnant les thèmes de recherche et publications récentes de chacun des auteurs.
 - résumé de 1000 signes maximum (espaces compris) en français et en anglais faisant apparaître le thème, la problématique et les résultats de la contribution.
 - les mots-clés de l'article en français et en anglais (5 maximum pour chaque langue).
- Les graphiques, bien qu'ajoutés au corps de l'article à titre de repère, font l'objet d'un fichier distinct de celui du texte et sont transmis dans le format d'origine du logiciel qui a permis de les créer, ainsi que dans un format vectoriel (PDF ou EPS).

Caractères : Jamais de gras souligné

Mise en page : Format A4, marge 2,5 cm de chaque côté.

Police : Times new roman, corps 12, interligne "continu" aussi bien dans le corps du texte que dans les citations. Passer une ligne entre 2 paragraphes - pour les citations et les intertitres, passer une ligne avant et une ligne après. Éviter de multiplier les subdivisions.

Intertitres

- Titre 1 : taille 13 ; Titre 2 : taille 12 ; Titre 3 : gras italique.
- Numérotation : chiffre arabe : 1. ; 1.1 ; 1.2 ; 2., 2.1 ; 2.2, etc.

Citations

- Moins de 03 lignes, incorporées au texte entre « guillemets en italique ».
- Plus de 03 lignes, retrait 2cm à gauche « entre guillemets », interligne simple, caractère normal, taille 10.

Exemples : Retrait de 1 cm, numérotés, numéro entre accolades, texte « entre guillemets », références de l'extrait entre parenthèses, suivi de la page éventuellement, taille 11, interligne simple, caractère normal, taille 11 : [1] « exemple. » (Ouvrage, année de publication, page).

Mise en relief

- Titres d'ouvrages, de revues et de journaux en italiques.
- Titres d'articles, de poèmes et de chapitres entre guillemets.

Notes

- Numérotation consécutive du début à la fin de l'article.
- Toutes les notes de bas de page sont explicatives et non référentielles.

Références : Insérées directement à la fin de la citation auteur, année, page (Ex. Saussure, 2002 : 196).

Bibliographie

- Par ordre alphabétique d'auteurs.
- Modèle APA Style recommandé.

Écriture inclusive : Nous favorisons l'écriture inclusive à double conjonction : « lectrice et lecteur ».



Guidelines

Length of articles: 12 to 15 pages

- Articles must be provided in digital version in Word and Pdf format.
- The text, drawings, and graphs will be composed in body times 9 single-spaced, width 11cm.

Submission : 02 files at least

- The article itself, in an anonymous version, without cover page but with a title page including the title, the summary as well as 05 keywords separated by commas, in the language of the article. Propose at least one term corresponding to the scientific discipline in which the work falls. The list of References (30 maximum). For a literature or summary review, the bibliographic references will not exceed 150.
- The accompanying page with the following information:
 - Surname, First name of the author(s) in lower case, Function, University address, Personal address, Email: @.
 - Title of the article in lower case, body 14, bold, Times new roman (08 words maximum).
 - Abstract in French and/or English (500 words maximum).
 - Keywords in French and/or in English (05 keywords maximum).
 - Brief description of a maximum of 500 characters (spaces included) which highlights the impact and the innovative aspect of the article.
 - Short presentation (500 characters maximum including spaces) mentioning the research topics and recent publications of each of the authors.
 - Summary of 1000 characters maximum (spaces included) in French and in English showing the theme, the problem and the results of the contribution.
 - The keywords of the article in French and in English (5 maximum for each language).
- The graphics, although added to the body of the article as a reference, are the subject of a separate file from that of the text and are transmitted in the original format of the software which made it possible to create them, as well as only in vector format (PDF or EPS).

Characters: Never bold underlined

Format: A4 size, 2.5 cm margin on each side.

Font: Times new roman, size 12, "continuous" spacing both in the body of the text and in the quotations. Skip a line between 2 paragraphs - for quotes and intertitles, skip a line before and a line after. Avoid multiplying subdivisions.

Subtitles

- Title 1: size 13; Title 2: size 12; Heading 3: bold italic.
- Numbering: Arabic numerals: 1.; 1.1; 1.2; 2., 2.1; 2.2, etc

Quotations

- Less than 03 lines, embedded in text between “italicized quotes”.
- More than 03 lines, indent 2 cm on the left "in quotation marks", single line spacing, normal typeface, size 10.

Examples : Indent of 1 cm, numbered, number between braces, text “in quotes”, excerpt references in parentheses, followed by the page if necessary, size 11, single line spacing, normal typeface, size 11: [1] “ example. (Book, year of publication, page).

Presentation

- Titles of books, reviews and newspapers in italics.
- Titles of articles, poems and chapters in quotation marks.

Notes

- Consecutive numbering from the beginning to the end of the article.
- All footnotes are explanatory and not referential.

References: Inserted directly at the end of the author, year, page citation (Ex. Saussure, 2002: 196).

Bibliography/Sources

- In alphabetical order of authors.
- Recommended, APA Style model.

Inclusive writing: We promote inclusive writing with a double conjunction: “lectrice et lecteur”.

Déjà parus / Published

- 2022, Cinétismes n°1, varia, septembre 2022, (dir.) Mandou Ayiwouo F., Cinétismes, Département de français et études francophones, Faculté des Lettres et des sciences Humaines, Université de Douala, Cameroun, 271 pages, ISSN-L 2791-2973 // E-ISSN 2791-2981, URL : [Archives | Cinetismes \(revue-cinetismes.com\)](https://www.revues-cinetismes.com).
- 2023, Cinétismes n° 2, varia, février 2023, (dir.) Assanvo Amoikon Dihye, Fingoué Claude B., Lô Demba, Cinétismes, Département de français et études francophones, Faculté des Lettres et des sciences Humaines, Université de Douala, Cameroun, 148 pages, ISSN-L 2791- 2973 // E-ISSN 2791-2981, URL : [Archives | Cinetismes \(revue-cinetismes.com\)](https://www.revues-cinetismes.com).
- 2024, Cinétismes n° 3, varia, février 2024, (dir.) Harouna Dior, Oumarou El-Farouk Hamza, Mandou Ayiwouo F., Cinétismes, Département de français et études francophones, Faculté des Lettres et des sciences Humaines, Université de Douala, Cameroun, 148 pages, ISSN-L 2791- 2973 // E-ISSN 2791-2981, URL : [Archives | Cinetismes \(revue-cinetismes.com\)](https://www.revues-cinetismes.com).



Open access / Accès libre
CinetismesEditeurs
URL: <https://www.revue-cinetismes.com/>

