

LIENS

Nouvelle Série

Issn 0850 - 4806

Juillet 2020

N°29- Volume 1



Revue Francophone Internationale
Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF)
Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)
Sénégal

Liens

Nouvelle Série

Issn 0850 - 4806
Juillet 2020
N°29 - Volume 1



Revue de la Faculté
Des Sciences et Technologies
de l'Education et de la
Formation

Université Cheikh Anta Diop de Dakar - Sénégal

Liens

Nouvelle Série

ISSN 0850 – 4806
Juillet 2020
N°29 - Volume 1

Revue Francophone Internationale
Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la
Formation (FASTEF)
Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (UCAD)
Sénégal

B.P. 5036 Dakar – Fann / Sénégal
revue.liens@ucad.edu.sn

Directeur de Publication

Ousseynou THIAM

Directeurs Adjoints

Assane TOURE, Ndèye Astou GUEYE

Comité de Patronage

Ibrahima THIOUB, Professeur, Recteur de l'UCAD

Ibrahima DIOP, Professeur, ancien Doyen de la FASTEF

Amadou Moctar MBOW, ancien Directeur Général de l'UNESCO

Amadou Lamine NDIAYE, Professeur, ancien Recteur

Iba Der THIAM, Professeur, ancien Directeur de l'Ecole Normale Supérieure, ancien Ministre de l'Education Nationale

Comité Scientifique

Mamadi BIAYE, Professeur (UCAD, Sénégal) - Linda ALLAL, Professeur (Genève, Suisse) - Jean Emile CHARLIER, Professeur (Université Catholique de Louvain) - Jean Pierre CUQ, Professeur (Université de Nice Sophia Antipolis) - Fatima DAVIN CHNANE, Professeur (Aix-Marseille Université, France) - Souleymane Bachir DIAGNE, Professeur (UCAD, Sénégal), (Université de Montpellier, France) - Christian Sinna DIATTA, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean DONNAY, Professeur (FUNDP Namur, Belgique) - Kanvaly FADIGA, Professeur (FASTEF-UCAD, Côte d'Ivoire) - André GIORDAN, Professeur (Univ. de Genève, Suisse) - Mamadou KANDJI, Professeur (UCAD, Sénégal) - Jean-Marie DE KETELE, Professeur (FASTEF-UCAD, UCL, Belgique) - Marie-Françoise LEGENDRE, Professeur (Université de LAVAL, Québec) - Jean-Louis MARTINAND, Professeur (FASTEF-UCAD, CACHAN, France) - Mohamed MILED, Professeur (Université de Carthage, Tunisie) - Abdou Karim NDOYE, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Hamidou Nacuzon SALL, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Harouna SY, Professeur (FASTEF-UCAD) - Harisoa Tiana RABIZAMAHOLY, Professeur (FASTEF-UCAD, Sénégal) - Carla SCHELLE, Professeur (Université de Mayence, Allemagne) - Jean-Marie VANDER MAREN, Professeur (FSE, Université de Montréal, Québec) - José Luis WOLFS, Professeur (UCL, Belgique) - Eva L. WYSS, Professeur (Université de Coblence, Landau, Allemagne).

Comité de Lecture

Sénégal : Moustapha SOKHNA, (FASTEF-UCAD) - Oumar BARRY (FLSH-UCAD) – Sophie BASSAMA (FASTEF-UCAD) - Madior DIOUF (FLSH-UCAD) - Ousmane Sow FALL (FASTEF-UCAD) - Fatou DIOUF KANDJI (FASTEF-UCAD) - Boubacar KEÏTA (FST-UCAD) – Aboubacry Moussa LAM (FLSH-UCAD) - Mohamed LO (FASTEF-UCAD) - Aymerou MBAYE (FASTEF-UCAD) - Lat Soukabé MBOW (FLSH-UCAD) - Issa NDIAYE (FASTEF-UCAD)) – Papa Mamour DIOP (FASTEF-UCAD) - Boubacar NIANE (FASTEF-UCAD) - Mamadou SARR (FASTEF-UCAD) - Abou SYLLA (IFAN-UCAD) - Serigne SYLLA (FASTEF-UCAD) - Ibrahima WADE (ESP-UCAD).

Afrique : Urbain AMOA (Côte d’Ivoire) - Ahmed CHABCHOUB (Tunisie) Boureima GUINDO (Gabon) - Yvon-Pierre NDONGO IBARA (République du Congo) - Klohinwelle KONE (Côte d’Ivoire.) – Galedi NZEY (Gabon) - T. Jean Baptiste SOME (Burkina Faso).

Amérique : Guy PELLETIER (Canada)

Europe : Christel ADICK (Allemagne) – Mélanie DAVID (Allemagne) - Christian DEPOVER (Belgique) - Jacqueline BECKERS (Belgique) - Marcel CRAHAY (Belgique) - Cécile DEBUGER (Belgique) - Marianne FRENAY (Belgique) - Georges HENRY (Belgique) - Léopold PAQUAY (Belgique) - Marc ROMAINVILLE (Belgique) - Bernadette WILMET (Belgique) - Marguerite ALTET (France) - Pierre CLEMENT (France) - Danielle CROSS (France) - José FELICE (France) - Claudine TAHIRI (France)

Comité de Rédaction

Ousseynou THIAM (FASTEF-UCAD) - Assane TOURE (FASTEF-UCAD) - Ndéye Astou GUEYE (FASTEF-UCAD) - Harisoa T. RABIAZAMAHOLY (FASTEF-UCAD) - Souleymane DIALLO (INSEPS-UCAD) - Bamba D. DIENG (FASTEF-UCAD) - Mamadou DRAME (FASTEF-UCAD) - Manétou NDIAYE (FASTEF-UCAD) - Amadou SOW (FASTEF-UCAD) – Emanuel Dit Magou FAYE (FASTEF-UCAD).

Assistant Informatique

Mamadou Lamine KEBE

Assistante Administrative

Ndèye Fatou NDIAYE SY

SOMMAIRE

EDITORIAL	8
Harouna Sy	14
VIOLENCE A L'ECOLE : LE PIEGE DU NORMATIF	14
Ousséni Sore.....	32
POUR UNE APPROCHE CONTEXTUALISEE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN CONTEXTE PLURILINGUE BURKINABE	32
Babacar Niane	48
LE WAÑÑ DANS L'ENSEIGNEMENT CORANIQUE AU SENEGAL	48
Boukaré Nacoulma	60
LES NOMS DE GUERRE DES CHEFS TRADITIONNELS MOOSE OU ZABUYA : ELEMENTS LINGUISTIQUES USUELS ENSEIGNES DANS LES ECOLES PRIMAIRES BILINGUES MOORE/FRANÇAIS AU BURKINA FASO	60
Koukoua Etienne N'gatta	72
L'INTERROGATION EN ABOURE	72
Oumar Dia	90
COMMENT REUSSIR L'INTRODUCTION DES LANGUES NATIONALES A L'ECOLE FRANÇAISE ?	90
Dionnodji Tchaine	100
ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN/DES LANGUES MATERNELLES TCHADIENNES. POURQUOI ET COMMENT REPENSER LA FORMATION DES MAITRES ?	100
Ousseynou Thiam.....	116
FRANCISATION, FRANCONISATION : LA LANGUE FRANÇAISE EN AFRIQUE	116
Justin Masandi Kisuku Lez	134
PROBLEMATISER LES PRATIQUES EVALUATIVES POUR UNE EVALUATION-SOUTIEN D'APPRENTISSAGE	134

<i>Pierre Baligue Diouf</i>	154
ANALYSE DIDACTIQUE D'OUTILS D'EVALUATION SOMMATIVE EN SVT A LA LUMIERE DE L'APC : CAS D'EPREUVES ADMINISTREES DANS LES INSPECTIONS D'ACADEMIE DE DAKAR ET SAINT-LOUIS	154
Ibn Habib Bawa	176
LA PROCRASTINATION SCOLAIRE, FACTEUR DE MAUVAISES PERFORMANCES DES ELEVES DU SECOND CYCLE DU SECONDAIRE ?	176
Ousmane Bâ, Souleymane Diallo, Amadou Anna Seye	190
L'IMPACT DE L'ENSEIGNEMENT DE L'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT AU SENEGAL	190
Mouhamed Abdallah Ly	204
Y'EN A MARRE : LES OPTIONS LANGAGIERES D'UN MOUVEMENT CONTESTATAIRE	204
Bernard Kaboré, Issaka Sawadogo	220
DIRE LA DOULEUR EN SITUATION D'EXTREME VIOLENCE : CAS DE LA PRESSE ECRITE FACE AUX ATTENTATS TERRORISTES DU RESTAURANT CAPPUCCINO AU BURKINA FASO	220
Anatole Bére	232
DITS ET NON-DITS : ANALYSES LEXICOLOGIQUES ET SYNTAXIQUES DE SLOGANS POLITIQUES EN PERIODE DE CAMPAGNE ELECTORALE EN COTE D'IVOIRE	232
Assah N'Détibaye	250
LA REALITE DE LA CORRUPTION DANS L'ADMINISTRATION PUBLIQUE TCHADIENNE	250
Kouadio Adolphe N'goran	268
LES COMMUNAUTES LIBANAISES EN CÔTE D'IVOIRE : EXEMPLE DES CHIITES (1921-2009)	268

Kouakou Kouamé.....	284
ETUDE EXPLORATOIRE DU PROCESSUS D'OCTROI ET DE REMBOURSEMENT DE CREDIT DANS LES ETABLISSEMENTS DE MICROCREDIT	284
Abdou Khadre Fall, Mamadou Tandiag Diaw, Abdou Rakhmane Fall, Babacar Mbengue.....	302
L'ELEVAGE DES PORCS DANS LA COMMUNE DE BAMBEY AU SENEGAL : CARACTERISTIQUES ET CONTRIBUTION DANS LES REVENUS DES MENAGES URBAINS.	302
René Ndimagh Diouf, Cheikh Faye	322
CARACTERISTIQUES DE L'ECOULEMENT ET DES EVENEMENTS EXTREMES (CRUES ET INONDATIONS) DANS LE BASSIN DU BAFING EN AMONT DE MANANTALI	322
Maguèye Ndiaye, Abdoul Ahad Lô	346
CHEIKH AHMAD BAMBA MBACKE UN MYSTIQUE MULTIDIMENSIONNEL.....	346
Mouhamed Moustapha Dièye, Alassane Sow	364
EGLISES EVANGELIQUES A DAKAR : MODES D'IMPLANTATION, MARCHANDISATION DE LA FOI ET PROSELYTISME	364
Secka Gueye	382
LE COUPLE MIXTE, ENTRE SYMPATHIE ET TENSION..	382

EDITORIAL

Contrairement à beaucoup de secteurs fortement indisposés par la COVID 19, la recherche scientifique en Afrique et ailleurs semble bénéficier des ressources nécessaires pour préserver son dynamisme. Pour preuve, *Liens Nouvelle Série*, revue éditée par la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (F.A.S.T.E.F.) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (U.C.A.D.) a reçu pour ce numéro 29 de juillet 2020 cinquante-cinq projets d'article. Les quarante-trois articles acceptés à l'issue d'un processus d'instruction et de révision rigoureux traitent de thématiques variées. Les cadres de recherches sont divers et confirment, s'il en est besoin encore la vocation internationale de la revue. Ce volume 1 rassemble 24 articles relatifs aux sciences de l'éducation (violence scolaire, contextualisation de l'enseignement en Afrique, formation des enseignants, évaluation des apprentissages, éducation physique et sportive) et aux disciplines fondamentales (économie, environnement, religion, littérature).

L'article qui ouvre ce volume est consacré à la violence en milieu scolaire, un phénomène complexe. Au-delà du constat de ses manifestations dans les établissements scolaires du Sénégal, Harouna Sy questionne la subjectivité du discours et l'objectivation de la recherche sur la violence scolaire. L'auteur définit la violence scolaire en discutant les conceptions punitive, répressive mais aussi pédagogique et trouve qu'il est important que la recherche n'occulte pas le contexte dans lequel elle est observée.

Sept contributions sont consacrées à la problématique de la contextualisation et de l'africanisation de l'enseignement. Ousséni Sore aborde la contextualisation de l'enseignement/apprentissage du français au Burkina Faso. Le chercheur montre la légitimité d'une approche nouvelle de l'enseignement de la langue française au regard de la complexité linguistique et socioculturelle du pays. Babacar Niane invite à réfléchir sur l'approche pédagogique du *waññ* appelé aussi *boole* ou mémorisation du Coran. Il explique cette science pédagogique, créée par des *kaany* (ceux qui ont mémorisé le Saint Coran) wolofs, au Sénégal, et met en exergue des méthodes d'enseignement intéressantes. A son tour, Boukaré Nacoulma étudie l'exploitation des noms de guerre des chefs traditionnels moose à travers l'éducation à la citoyenneté dans les écoles bilingues mooré/français. Au Burkina Faso, les programmes

d'enseignement participent à la valorisation de la culture mooaga. L'article débouche sur des propositions didactiques visant à promouvoir la citoyenneté. Quant à Koukoua Etienne N'gatta, son article porte sur l'interrogation en abouré, une langue kwa, parlée au sud-est de la Côte d'Ivoire. Ce travail d'intérêt linguistique et didactique actualise les recherches sur l'enseignement des langues africaines et la nécessité d'impliquer les chercheurs des sciences du langage. La réflexion proposée par Oumar Dia sur les expériences menées dans le système éducatif sénégalais démontre les étapes de l'introduction des langues nationales à l'école française. Mais, pour Dionnodji Tchaïne, la réussite de l'enseignement/apprentissage en/des langues maternelles est un défi majeur pour le système éducatif tchadien. La place des artefacts pédagogiques dans l'apprentissage et la qualité de la formation des enseignants méritent une attention particulière. Enfin Ousseynou Thiam aborde deux concepts : la francisation et la franconisation africaines. Sa contribution retient que l'offre linguistique et culturelle de l'enseignement de la langue française a beaucoup évolué et les bénéficiaires aussi. Le chercheur trouve que le rôle de l'institution scolaire, les nouveaux artefacts d'apprentissage de la langue, les défis de l'équité et de la qualité rendent compte de la complexité des contextes et de l'intégration effective de la langue française dans le patrimoine éducatif, linguistique et culturel des pays.

Un article explore la question de la formation. Justin Masandi Kisuku Lez présente une recherche sur la formation des enseignants du secondaire de Kinshasa, de la République Démocratique du Congo en interrogeant leurs pratiques d'évaluation formative. La recherche met en relief la mise en œuvre de stratégies lacunaires et l'insuffisance à soutenir les apprentissages des élèves. L'auteur trouve des contingences contextuelles qui rendent peu efficace cette pratique que la formation doit s'évertuer à prendre en charge.

Deux articles portent sur la question de l'évaluation. En examinant l'évaluation des apprentissages et les performances scolaires au Sénégal dans la discipline des sciences de la vie et de la terre (SVT), Pierre Baligue Diouf démontre la non-congruence des pratiques évaluatives avec le programme qui prône l'approche par les compétences (APC) dans les établissements d'enseignement moyen et secondaire au Sénégal. Dans la même veine, Ibn Habib Bawa propose une contribution à la compréhension des performances scolaires des élèves

du second cycle du secondaire au Togo en s'intéressant à la procrastination scolaire. Les résultats portent sur les qualités psychométriques, la performance et le genre, croisés aux disciplines de Français et de mathématiques.

L'éducation physique et sportive (EPS) est questionnée par Ousmane Bâ, Souleymane Diallo et Amadou Anna Sèye. Ces auteurs interrogent précisément l'impact de la pratique de l'EPS sur le développement de l'enfant au Sénégal. Leur objectif consiste à vérifier si le développement de l'enfant se bonifie de l'apprentissage de l'EPS. Leurs résultats sont éclairants quant à la plus-value de l'EPS dans la construction cognitive, physiologique et sociale de l'élève.

Trois articles abordent des problématiques (socio)linguistiques émergentes. D'abord, Mouhamed Abdallah Ly répond à la question : comment la prouesse discursive des jeunes de « Y'en marre » a-t-elle pu se jouer de la surveillance du pouvoir, de la méfiance des élites ? Inscrite dans le domaine des sciences du langage, la recherche propose une réflexion sur la « vocalisation du désespoir des jeunes » et les ressources linguistiques de la contestation. Ensuite, Bernard Kaboré et Issak Sawadogo traitent la question de la caractérisation du discours de la presse écrite locale face à la souffrance et à la mort causées par les attentats terroristes. La stratégie discursive déployée par la presse écrite au Burkina Faso pour relater les faits de manière à susciter l'émotion auprès de l'opinion publique suite aux attaques du 15 janvier 2016 lui sert de matière pour analyser le discours des journalistes où l'émotion tient une grande place. Enfin, Anatole Bère tente de cerner les stratégies discursives des politiques lors des élections municipales du 13 octobre 2018 en Côte d'Ivoire précédées d'une période de campagne électorale marquée par l'usage de slogans à travers des affiches fréquentes. L'auteur les analyse et arrive à la conclusion que la plupart des slogans des candidats sont construits suivant une logique d'enrôlement d'une jeunesse qui représente une frange importante de la population électorale. La structure des slogans est y est étudiée pour comprendre les stratégies discursives qui les sous-tendent.

Cinq articles traitent de l'économie et de l'environnement. Assah N'Détibaye oriente sa recherche sur l'Administration publique tchadienne en y examinant la place de la corruption. La contribution explique que la crise de compétences et la crise financière actuelle font prospérer la corruption. Le cadre méthodologique est empirique et les résultats montrent que ce fléau fait écueil au développement

économique du pays et à l'efficacité gouvernementale. En revanche, Kouadio Adolphe N'goran explore l'expansion socio-économique et l'enracinement d'une communauté confessionnelle en Côte d'Ivoire. Son travail de recherche porte principalement sur les chiites libanais (1921-2009) et démontre que la construction et la préservation de leur harmonie et les racines de leur communauté se font à travers l'éducation. Cependant la proximité de cette communauté avec le Hezbollah est une entrave à leurs actions socioéconomiques. Kouakou Kouamé montre les implications sociolinguistiques dans l'analyse du risque de non-remboursement. Il se fonde son analyse sur la conjugaison des sciences du langage et celles de l'économie, la configuration, les profils sociolinguistiques (marché et emprunteur) et du recours à un interprète pour justifier sa thèse. A leur tour, Abdou Khadre Fall, Mamadou Tandiang Diaw, Abdou Rakhmane Fall et Babacar Mbengue mènent une recherche sur l'élevage des porcs au niveau de la commune de Bambey au Sénégal. Avec des données quantitatives, les résultats mettent en relief les caractéristiques socioéconomiques des éleveurs, la conduite technique, l'évaluation leurs performances économiques leur genre, leur âge moyen, les catégories socioprofessionnelles qui s'y intéressent, les modes de conduite, l'effectif total des porcs... Par ailleurs, réfléchissant sur l'environnement avec une approche géographique, René Ndimag Diouf et Cheikh Faye articulent les événements extrêmes, la variabilité climatique, le faible niveau de maîtrise des eaux et des mauvaises conditions de remplissage des réservoirs et les économies nationales des pays du sahel. Cet article analyse les caractéristiques de l'écoulement du bassin du Bafing en amont de Manantali et leurs implications sur les inondations dans les espaces environnants et la rentabilité de l'économie.

Deux articles sont consacrés à des sujets d'orientation religieuse. Celui de Maguèye Ndiaye et d'Abdoul Ahad Lô invite à la rencontre de Cheikh Ahmad Bamba Mbacké qui fut un soufi modéré, un ascète, rompu à la dévotion, attaché à la sunna du prophète. La création d'un ordre religieux confrérique appelé la Muridiyya, la quête de l'agrément divin, la pratique du soufisme rigoureux, conforme au Coran et à la sunna, la production intellectuelle, religieuse, en prose et en poésie, dans des domaines aussi variés sont étudiés pour mieux faire connaître Khadimu-r Rasul, le serviteur du prophète. Dans le même sillage, Mouhamed Moustapha Dièye et Alassane Sow partagent les résultats de leur recherche sur les stratégies d'implantation, des églises

évangéliques à Dakar. L'adaptation locale et le cosmopolitisme sont des composantes de leurs stratégies. La promesse de "Born Again", les activités d'aide, de prières et des séances de guérison facilitent la promotion de ces églises pentecôtistes. L'étude révèle que les églises tentent de contourner les contraintes liées aux codes d'attribution des lieux de culte, en misant sur la location et l'achat.

Enfin, Secka Gueye interroge les malentendus des rapports entre le Nord et le Sud, à partir d'une approche littéraire de *Mirages de Paris* et *Un Chant écarlate*. L'étude présente le couple mixte, met en relief l'élan de sympathie, dresse des portraits croisés avant d'exposer les tendances caricaturales qui traduisent des relations d'opposition dans un espace de rencontre de deux cultures qui appellent à l'intercompréhension, à l'interculturel.

En somme, ce premier volume traduit la vitalité de la recherche dans beaucoup de pays en Afrique et mutualise des cadres de référence méthodologiques essentiellement empiriques et producteurs de résultats probants. Il est complété par un second volume contenant des contributions aussi diverses que significatives sur les sciences de l'éducation et sur les disciplines fondamentales.

Ousseynou Thiam

Ousseynou Thiam

FRANCISATION, FRANCONISATION : LA LANGUE FRANÇAISE EN AFRIQUE

Résumé

La langue française est l'une des offres linguistiques et culturelles qui a fortement marqué et transformé l'Afrique. La transmission et l'acquisition/appropriation de la langue française, français langue seconde, de la francisation à la franconisation, une construction historique et politique dynamique, produisent différentes identités que cet article tente d'étudier. Le rôle de l'institution scolaire dans la mutation et la diversification linguistique et culturelle, les nouveaux artefacts d'apprentissage de la langue, les défis de l'équité et de la qualité de la franconisation sont examinés. Poser la question de la langue française en Afrique aujourd'hui, c'est réfléchir sur la problématique de la complexité des contextes de la Francophonie africaine, des systèmes éducatifs et de l'intégration effective de la langue française dans le patrimoine éducatif, linguistique et culturel des pays.

Mots-clés : Langue française, Français langue seconde, Francisation, Franconisation, Transmission, Appropriation

Abstract

The French language is one of the linguistic and cultural offers which has strongly marked and transformed Africa. The transmission and acquisition / appropriation of the French language, French as a second language, from francization to franconization, a dynamic historical and political construction, produce different identities that this article attempts to study. The role of the school institution in linguistic and cultural change and diversification, new language learning artefacts, challenges of equity and the quality of Franconization are examined. Asking the question of the French language in Africa today means reflecting on the problematic of the complexity of the contexts of the African Francophonie, of the educational systems and of the effective integration of the French language into the educational, linguistic and cultural countries.

Keywords : French language, French as a second language, Francization, Franconization, Transmission, Appropriation

Introduction

Les problématiques actuelles, qui concernent la francophonie en Afrique, appellent à questionner divers sujets qui peuvent concerner l'espace, la langue, l'économie, les connaissances, les compétences, les qualifications, la recherche, l'innovation, la créativité... Ce travail interroge les défis et la qualité linguistique et culturelle dans le processus qui permet à un non francophone africain de devenir un francophone par l'école. La présence de la langue française en Afrique est marquée par des faits historiques et des espaces géographiques évolutifs. Un long processus, qui concerne non seulement la politique, l'économie, les infrastructures... mais aussi et surtout l'éducation, a fait évoluer les Etats africains en Etats colonisés, francisés, puis en Etats francophones qui se sont identifiés comme tels. La présence renforcée d'organismes internationaux francophones participe fortement à la construction de ces Etats. De nos jours, les médias et la communication officielle, le cinéma, l'art, la musique, la littérature d'expression française... constituent des voies royales de développement de la francophonie. Avec l'enseignement et l'apprentissage de et en français et l'élargissement des autres moyens d'acquisition de la langue, le nombre d'africains augmente de plus en plus et des problématiques futures se définissent et concernent les changements de paradigmes et les défis d'équité et de qualité dans le processus de francisation.

1. Contexte et problématique

Il y a une différence entre francisation et francophonisation. De franciser, la francisation est une action de donner la forme française ou le caractère français. 1816-1817 est l'année scolaire qui a démarré la francisation par l'école. Sans doute, l'institution scolaire mise en place était conçue comme un adjuvant de la colonisation pour participer à « civiliser les peuples africains ». Il fallait à ces peuples recevoir le français, se franciser. Nous qualifions de passive cette réception. La langue et la culture française viennent alors comme imposées à l'africain. Or pour la franconisation, il n'est pas question de donner. Il s'agit d'acquérir et de construire une forme personnelle, commune et propre, une identité linguistique et culturelle caractérisé par la ferme

volonté de vivre en harmonie dans une communauté plus vaste que l'espace d'une famille, d'une ethnie, d'une nation, d'une communauté régionale. Cette acquisition et cette construction participative semblent de nos jours se caractériser par des possibilités insoupçonnées, ouvertes, inclusives.

« 59 % des locuteurs quotidiens du français se trouvent désormais sur le continent africain. Les différents paramètres pertinents qui rendent compte de la vitalité de la langue française, de la réalité de ses usages dans les contextes plurilingues au sein desquels elle évolue très majoritairement aujourd'hui et des défis qui conditionnent son éventuel essor (éducatifs, normatifs, performatifs et symboliques) sont donc particulièrement à étudier » (Organisation Internationale de la Francophonie (2018, p : 6).

« Plus de 300 millions de francophones sur la planète aujourd'hui et près de 90% de la jeunesse francophone sera africaine à l'horizon 2050 »¹. En effet, ces chiffres semblent exprimer les résultats des efforts pour l'éducation en Afrique. La communauté internationale s'était réunie à Jomtien (Thaïlande) en 1990 et avait affirmé son engagement à réaliser l'éducation universelle. Lors de la Conférence mondiale pour l'Initiative EPT (Education pour tous) l'engagement a été pris, visant à offrir une éducation à tous les citoyens, à toutes les sociétés. Cependant n'existe-il pas d'autres paramètres qui ont permis d'estimer par exemple que 47,45 % des Ivoiriens de 10 ans et plus sont des francophones et que 37,2 % des personnes de 10 ans et plus sont francophones au Sénégal. La population francophone du Burkina Faso a pu être estimée à 21,81% en 2003 et à 28,13% en 2010 et celle des francophones au Congo est passée de 82,97 % en 2009 et à 83,32 % en 2012 (Beck et al., 2018, pp. 23-61). Ces chiffres sont éloquentes. Mais, ils embrigadent beaucoup de données linguistique, culturelle, instrumentale, symbolique et méthodologique importantes. Il convient de les analyser comme déterminant le passé, le présent et l'avenir qui définissent l'africain francophone.

2. Africain francophone : compréhension du concept ?

C'est le lieu de distinguer l'africain francisé de l'africain francophonisé.

¹Observation démographique et statistique de l'espace francophone (ODSEF). En ligne, <https://www.odsef.fss.ulaval.ca/>. Consulté Le 03/05/2020.

2.1. Africain francisé et Africain franconisé.

Il convient de retenir que l'africain francisé est compris comme celui à qui est donnée la langue française avec sa culture. Il s'agit de type d'africain qui a un rapport passif avec la langue. On lui fait faire un usage de la langue française et l'objectif de transmission de la langue semble être plus lié aux intérêts de la colonisation que ceux de l'apprenant. Comprendre ce que veut dire l'«africain francophone » est une manière plus ou moins indirecte de comparer le concept à celui de l'africain non francophone défini d'abord comme cet africain qui ne sait pas saisir le sens, ni écrire, ni lire en français. Est alors africain francophone, un burkinabé, un sénégalais, un malien, un congolais, un ivoirien... un africain qui a une ou plusieurs langues-cultures (malinké, peul, wolof) et a acquis le français à l'école ou ailleurs. Selon « La francophonie dans le monde » (2004-2005, p., 21), il est capable de faire face, en français, aux situations de communication courante. Il peut avoir des compétences avérées ou réduites en français, lui permettant de faire face à un nombre illimité ou limité de situations. C'est-à-dire qu'il fait un usage quotidien de la langue française, même si les contextes sont variés. Cette langue, acquise dès l'enfance, ou plus tard, sert comme instrument plus ou moins souvent.

2.2. Situation linguistique et culturelle complexe

Etre francophone pour un africain c'est sans doute être dans une situation linguistique et culturelle complexe entre l'harmonie et/ou les conflits des langues, des cultures qui définissent son identité. Il peut parler deux voir plusieurs langues et est capable de faire vivre la langue française, de vivre dans un espace multiculturel. L'Afrique demeure donc un vrai potentiel pour la francophonie. Rappelons qu'

« un pays francophone ne signifie pas forcément son peuple est francophone, c'est-à-dire parle la langue français. Le Sénégal est francophone, non pas parce que son peuple est francophone, mais parce que sa langue officielle est le français et une partie de son peuple parle la langue française » (Thiam 2018, p 123).

L'africain francophone peut acquérir son français par sa scolarisation, par l'officialité de langue qui sert pour les démarches administratives, les relations professionnelles, les contacts avec les institutions, l'insertion professionnelle... Par ailleurs, la francophonisation peut passer par la communication interethnique, sociale, les médias audiovisuels, internet... Donc, il pourrait être soutenu que l'africain

francophone est un locuteur du français acquis dans un contexte de français langue officiel. Durant sa vie, en contact avec la langue, il ajoute à son répertoire linguistique et culturel un nouvel artefact de communication qui lui est utile socialement.

2.3. Se francophoniser, entrer dans le monde

La mondialisation conférant une dimension importante au français, cinquième langue et une des deux langues parlées dans tous les continents, la langue française trouve aux yeux de beaucoup d'africains une occasion d'entrer dans le monde. La multiplication des chaînes de télévision, de radio, les perspectives avec internet, les opportunités de contacts, de travail, de réseautage amènent à poser deux questions. Quelle francisation linguistique et culturelle africaine d'équité et de qualité ? Quel avenir de la francophonisation en Afrique?

Les réponses appellent des orientations nouvelles de la recherche sur le sujet. Elles élargissent la réflexion et la campent sur les acteurs, les outils et leur avenir linguistique et culturel.

3. Options méthodologiques

La recherche est fondée sur des options méthodologiques qui ont permis de suivre deux sources. Une première option faite des documents a permis de lire, de relire et de relier des documents officiels, des textes littéraires et des résultats de recherches. Une seconde source est faite d'une enquête par un questionnaire administré dans 12 pays en Afrique avec 128 enquêtés. Ces questions sont centrées sur la place du français dans la communication professionnelle et sociale, le français comme langue native, première, les moyens de réception et de production du français ... Le cadre méthodologique est historique et didactique. Ces sources ont permis d'avoir des données qualitatives. Les quelques données quantitatives apportent de nouvelles informations nécessaires ou renforcent celles produites par les données qualitatives.

4. Génération d'africains francophones et évolution des représentations

Suivant leur rapport à la langue française et aux différentes cultures, enjeu de leur identité, nous avons trouvé quatre générations (Figures 1 et 2) qu'il convient de décrire à présent.

4.1. Première génération

Elle a été, pour la première fois, en contact avec la langue française. Il s'agissait de quelques indigènes privilégiés par la zone d'habitation ou le statut social, scolarisés, qui devaient participer à la gestion et aux missions de la communauté française en Afrique. Cette génération va d'avant 1816 (première école française) à 1895 (création de l'Afrique occidentale Française désormais AOF). « La formule coloniale était : former l'indigène de façon qu'il soit pour l'Européens un auxiliaire efficace et dévoué » (Capelle, 1990, p., 35). « Or, les premières écoles de type occidental sur le continent africain sont fondées par des missionnaires et dispensent un enseignement religieux » rappelle Christiane Ndiaye (2004).

Ainsi donc, les premiers francophones en Afrique ne l'étaient que pour servir la métropole. Ayant appris suivant une didactique de français langue maternelle, ils étaient « franciser » puisqu', « on leur a donné la langue française » en procédant cependant comme le note Jean Capelle par « un alignement de niveau et non à une assimilation simpliste (1990, p : 35). Ahmadou Hampathé Bâ les décrit ainsi.

« A une certaine époque, la dépersonnalisation du « sujet français » dûment scolarisé et instruit était telle, en effet, qu'il ne demandait plus qu'une chose : devenir la copie conforme du colonisateur au point d'adopter son costume, sa cuisine, souvent sa religion et parfois même ses tics. »(1991, p., 128).

Pour beaucoup, ces européenisés ou francisés demeurés renégats, aliénés, ni-africains, ni-européens (ni-ni²). Cette identité « donnée » « par une mission salvatrice » a fait le sujet de beaucoup de romans de la littérature africaine.

4.2. Deuxième génération

Plus nombreuse, centrée entre 1895 et 1960 (année des indépendances) elle constitue les « élites » regroupant les fils de la première génération. En général, elle a cependant transformé les concepts de renégats, d'aliénés et de nini en notions positives par son apport et son engagement pour des africains et une Afrique mieux vus et considérés.

² Le terme a même été utilisé comme titre d'un roman. L'auteur y décrit la vie de Nini, jeune métisse à l'image de l'Afrique, cherche une identité que l'Europe et l'Afrique lui refuse. Abdoulaye Sadji, Nini, mulâtresse du Sénégal. Editions présence africaine 1954.

« Devant le Gouverneur général ébahi, je fis une charge vigoureuse contre l'assimilation et exaltai la Négritude, préconisant le « retour aux sources » : aux langues négro-africaines. Ce fut un succès de scandale, plus, au demeurant, chez les Africains que chez les Européens. « Maintenant qu'il a appris le latin et le grec, murmuraient ceux-là, il veut nous ramener au wolof. » (Senghor, 1962, p. 837)».

Partout en Afrique, après l'acquisition de la langue française par une didactique de langue maternelle, une grande partie des élites en ont fait un instrument de lutte pour la reconnaissance des valeurs noires longtemps combattues par la colonisation. Il s'agissait « des hommes de la négritude ». Pour eux, parler, écrire et lire en français est une belle opportunité de valoriser l'ensemble des caractères culturels propres aux Noirs.

C'est certainement ces hommes dont la Grande Royale, personnage de Cheikh Amidou Kane dans l'Aventure Ambiguë parle : « il faut, dit-elle, apprendre chez eux l'art de vaincre sans avoir raison » (1961, p. 47). Mais ce personnage visionnaire pose des questions éminemment éducatives : « Peut-on apprendre ceci sans oublier cela, et ce qu'on apprend vaut-il ce qu'on oublie » (1961, p. 44). Denise Bouche étudiant le nouveau départ de l'école avec l'AOF note que

« Le décret du 16 juin 1895 instituant un Gouverneur général de l'Afrique occidentale française marque le début d'une nouvelle organisation et d'une nouvelle politique pour les territoires sous domination française en Afrique de l'ouest » (1997, p., 1055)

Cette nouvelle organisation et politique concerne toute cette période qui aboutit aux indépendances des « années 60 ». Un de ses résultats est la prise de conscience linguistique, culturelle et politique. Les scolarisés d'alors semblent incarnés et assumés une francisation positive, transitoire

« nos écoles ne seront vraiment utiles qu'à la condition de rester adaptées aux milieux de pêcheurs, de planteurs, de cultivateurs et d'ouvriers auxquels elles s'adressent, c'est-à-dire de s'enraciner dans la région et de vivre avec et pour le pays » (Ponty cité par Dadié, 1957, p., 57).

Cette conscience des intellectuels mène vers une franconisation, en passant par la « négritude », signe d'autonomie et de participation à la communauté francophone.

4.3. Troisième génération

Elle regroupe « les ouverts et les enracinés » dans un contexte poste indépendance. La génération de 1960 à 1990 est considérée simplement comme des francophones à la recherche d'une voie reconnue et participative à la construction d'un espace francophone avec ses diversités. L'enseignement du français chancelle entre la didactique du français langue maternelle et celle du français langue étrangère. Paradoxalement, même si c'est la génération qui incarne l'« enracinement au plus profond de la terre natale » et l'ouverture à la pluie et au soleil, aux apports féconds des civilisations étrangères » (1993, p. 25), selon la formule de Léopold Sédar Senghor l'enseignement du français se cherche. Pourtant, pour les Ahmadou Kourouma, Sony Labou Tansi, Aliou Ndao...

« La francophonie, c'est le courage qu'auront les français de savoir que des hommes font l'amour avec leur langue. Toute langue est le premier lieu d'exercice de la liberté. La liberté fait la promotion de la différence, en naturalisant la ressemblance » (Zalesky, pp., 3-4 1989).

Un des signes de cette sortie définitive de la francisation et l'entrée dans la francophonisation est le rapport à la langue française, cette liberté d'être par la langue et par son usage. Les africains d'alors revendiquent « des variantes, plus exactement, des enrichissements régionaux ». Au plan de la didactique, les chercheurs trouvent que les didactiques de français langue maternelle et de français langue étrangère ne permettent à l'école en Afrique de participer à la formation de « citoyens responsables et autonomes ». Pierre Dumont se pose la question : l'Afrique noire, peut-elle encore parler français ? Il tente un essai sur la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère en Afrique noire francophone à travers l'étude du cas sénégalais en 1986. Quelques années après, il écrit : Le français, langue africaine (Dumont, 1981) puis le français langue seconde (Cuq 1991) deviennent un des outils de l'école et de la recherche les plus importants. Au plan culturel, tout mène à l'interculturel ou aux cultures en symbiose. Pendant les indépendances, la lutte pour une liberté politique, économique, sociale... était doublée d'une lutte pour une autonomie linguistique, culturelle et esthétique. Deux faits permettent d'étayer cette lutte. Il

s'agit d'abord du grand débat porté sur le choix d'une langue officielle pour les pays décolonisés. Léopold Sédar Senghor et ses homologues tunisien, Habib Bourguiba et nigérien, Hamani Diori, ainsi que le Prince Norodom Sihanouk du Cambodge pensaient que « dans les décombres du colonialisme, ils avaient trouvé cet outil merveilleux, la langue française »³. Mais un deuxième débat porte sur l'éducation et la langue d'enseignement-apprentissage en question. Quelles orientations des programmes éducatifs ? La génération a opté pour des programmes d'enseignement intégrant les cultures et valeurs africaines de manière progressive. La conscience de faire partir d'une communauté française s'estompe et laisse la place à celle d'appartenir à une communauté plus vaste et ouverte.

4.4. Quatrième génération

Il s'agit de celle des citoyens bilingues intégrés et ouverts. Les impacts de l'éducation pour tous (EPT) et les politiques linguistiques en faveur des langues nationales témoignent d'un dépassement. Le débat qui opposant le français aux langues nationales dans les pays africains semble prendre une nouvelle tournure. Le français est accepté comme faisant partie du patrimoine linguistique. Les langues nationales longtemps en marge de l'école y sont progressivement introduites. Le Sénégal, le Mali, la Côte d'Ivoire, le Burkina Faso ... expérimentent l'enseignement des langues nationales. Une nouvelle conscience se construit sur un fonds multilingue et multiculturel assumé. La didactique du français langue seconde pose le statut officiel de la langue et les besoins d'éducation dans un contexte de présence de langues. Elle prône une approche contrastive de la langue, un contenu culturel adapté au milieu, des outils opérants, méthodologie active. Cette nouvelle génération capitalise les efforts des précédentes. L'école qui garde toujours le français langue d'enseignement et outil d'enseignement est une belle opportunité d'acquérir la langue française en s'enrichissant de cultures multiples. Les cultures africaines et d'ailleurs (belge, canadien, suisse...) ont une place et un sens dans les programmes d'enseignement et les complexes issus la francisation cèdent la place à l'auto-construction d'une conscience francophone, d'appartenance et de participation à la francophonie. L'enseignement des langues nationales est expérimenté dans les structures où le français était la seule langue d'enseignement. L'école monologue cède la place

³ La formule est du poète Léopold Sédar Senghor, ancien président du Sénégal

à celle (bi) plurilingue surtout dans les écoles (maternelle et du primaire). On arrive au souhait de Léopold Sedar Senghor : « Nous aider à développer nos propres langues et cultures qui, en retour, viendront enrichir celles-là pour faire du français la langue de culture de la Civilisation de l'Universel »⁴.

Par ailleurs, les nouvelles technologies de la communication aidant, la possibilité de voyager, les commerces devenus faciles... offrent une belle occasion d'apprendre la langue française par l'école ou par d'autres moyens devenus des instruments quotidiens sans perdre forcément une langue déjà acquise. C'est l'entrée dans la mondialisation par la voix et la voie francophone. La voix francophone renvoie aux moyens pluriels, contextualisés et décontextualisés, d'apprentissage propres au contexte par et dans lequel les africains se franconisent. La voie francophone est la polyphonie de l'identité, ouverte, paradoxalement unique et variée qui détermine cet apport à la francophonie et à la globalisation.

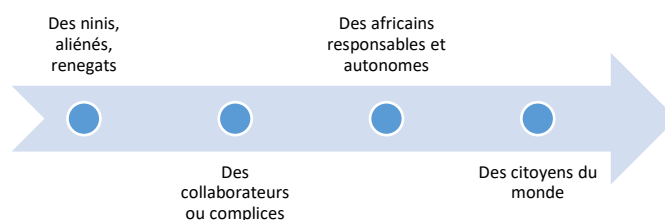


Figure 1 : Evolution des représentations

⁴Cette phrase, soulignée par SENGHOR lui-même, est extraite d'un discours prononcé à Marseille le 12 novembre 1982 à l'occasion de l'exposition intitulée *L'Orient des Provençaux*.

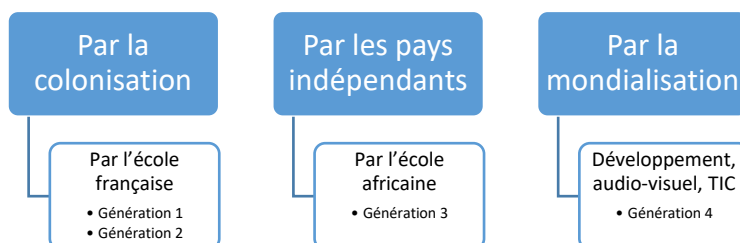


Figure 1 : différentes générations

En résumé, comme le montrent les deux figures, les africains sont passés de la francisation à la francophonisation par deux écosystèmes. Le premier est un écosystème fermé. L'appareil est étranger avec des acteurs étrangers dans une langue étrangère qui constituait le français langue maternelle/étrangère. Cet africain est francisé. Le second écosystème est ouvert. Son appareil est national fait d'acteurs nationaux avec le français comme langue seconde ou les bénéficiaires construisent une francophonie inclusive et participative. Ce français, comme les langues nationales, peut être alors une première, une deuxième, une troisième langue... Ainsi pour l'Africain « L'écriture en français [est] la célébration d'une coprésence des langues du monde et de leur mise en relation » comme écrit Souleymane Bachir Diagne (La langue française dans le monde 2019, p 26)

5. Francophonisation africaine, défis d'équité et de qualité

La démographie francophone quoi que plus importante qu'ailleurs n'a de sens que si les défis de l'équité et de la qualité de l'éducation sont relevés.

5.1. La priorité de l'équité

Si « chacun sait que l'avenir du français est en Afrique » selon l'expression de Jean-Marie Klinkenberg (2019, p., 29) il reste à comprendre comment faire pour que les processus de francophonisation

tiennent compte de la question de l'équité, qui convoque et interroge les disparités dans l'accès à l'école.

« Parmi toutes les régions, l'Afrique subsaharienne a les taux les plus élevés d'exclusion de l'éducation. Plus d'un cinquième des enfants âgés d'environ 6 à 11 ans n'est pas scolarisé, suivi par un tiers des enfants âgés d'environ 12 à 14 ans. Selon les données de l'ISU, près de 60 % des jeunes âgés d'environ 15 à 17 ans ne sont pas scolarisés » (Institut de statistique de l'UNESCO, 2020).

Ces résultats de l'UNESCO démontrent clairement qu'il reste encore beaucoup à faire. L'exclusion de l'éducation est aussi une façon d'exclure des populations africaines du processus constructif de leur francophonie. Ces populations trouvent des difficultés d'intégration, de participation à l'économie, d'insertion professionnelle... Certains se tournent vers l'apprentissage de l'arabe, ou d'autres offres d'éducation. Une autre étude du Partenariat mondial pour l'éducation dans « Rapport sur les Résultats 2019 » montre que les populations pauvres et marginalisées en matière d'acquis scolaires. Dans beaucoup d'études du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) ces disparités restent liées au genre, à la zone d'implantation de l'école, au type de leur école, à la situation socioéconomique, à l'indice moyen de niveau de vie, à la formation pédagogique initiale du maître, au diplôme du maître, à la motivation des enseignants et la performance de leurs élèves.

Il peut être inféré que la francophonisation en Afrique est encore sélective et qu'une partie de la population est à la marge. On comprend pourquoi le taux de population francophone demeure faible dans beaucoup de pays après plus d'un siècle et demi de scolarisation.

Des pays sont francophones sans que la majorité de la population le soit. Les pays francophones de l'Afrique le sont plus par le statut de la langue que par l'usage même du français.

5.2. La priorité de la qualité

Après le défi de l'équité, il importe d'interroger celui de la qualité de la francophonisation africaine. Les objectifs du développement durable (ODD) en sont point 4 souhaitent « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Cependant, il peut être constaté le choix de la quantité sans trop de soucis pour la qualité.

Cet arbitrage est fait également par la plupart des pays de l'Afrique de l'Ouest francophone. Au Burkina Faso⁵ un rapport d'état du système éducatif national trouve « un niveau d'acquisitions dans les écoles burkinabè qui demande à être amélioré significativement » (p : 129). Au Sénégal, la génération GOANA⁶ du programme zéro redoublement ajouté aux recrutements d'enseignants sans formation initiale (volontaire et vacataire) a assommé la qualité de l'apprentissage. On peut encore citer le Mali qui dans une approche solution propose le Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC) soutenu par le Programme d'investissement sectoriel de l'éducation (PISE). Pour l'amélioration de la qualité de l'éducation, le PRODEC veut assurer une éducation de base de qualité pour tous, débouchant sur la planification et l'élaboration de curricula fonctionnels. Il est constaté que la qualité est un défi majeur pour les systèmes éducatifs des pays africains francophones. Cette qualité de l'éducation est aussi celle de la francisation. Au Sénégal, le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET) Secteur Éducation- Formation 2013-2025 note comme limites et contraintes au développement du système éducatif, la faible qualité de l'enseignement dispensé à tous les niveaux. Il est important de noter ici un argument qui spécifie le besoin de répondre au défi de la qualité de l'éducation, partant de la francophonisation en Afrique.

6. Vers une francophonisation africaine native

Ces défis d'équité et de qualité nous invitent malgré tout à examiner la francisation africaine comme native aujourd'hui. C'est devenu commun de dire que le français est une langue du patrimoine linguistique des pays francophones d'Afrique. La langue française est adoptée comme une langue locale avec une fonction de communication sociale et professionnelle pour beaucoup. A la question : quelle place la langue française occupe dans votre communication en générale ? Les données suivantes sont obtenues

⁵ Ministères en charge de l'éducation et de la Formation, UNICEF, Pôle de Dakar de IPE - UNESCO, 2017.

⁶Fonds de la Grande Offensive Agricole pour la Nourriture et l'Abondance (GOANA) qui a pour objectif de créer les conditions d'un financement diversifié et de promotion de toutes les activités développées. Le sigle est employé pour désigner cette génération sans redoublement scolaire à partir de 2008.

Place	1	2	3	4	5
Nombre de réponses	36	38	8	23	8
Données en pourcentage	32,5 %	33,3 %	7 %	20,2 %	7 %

Les résultats obtenus expriment une grande majorité qui utilise le français comme langue de communication. Sur les 114 réponses, 74 enquêtés disent que le français occupe la première et la deuxième place dans leur communication en générale. L'enquête trouve que le français est pour certains une langue maternelle ou langue première. 17 personnes sur les 119 ayant répondu disent avoir le français comme langue maternelle. Le nombre est certes infime mais exprime un changement linguistique et culturel en cours en Afrique. Il s'agit donc d'africains qui soutiennent avoir non pas le wolof, le malinké, le baoulé, le mooré, le malagasy... mais le français comme langue première. Ils avouent être africains natifs de la langue française. Le dernier résultat est en lien avec la capacité de nommer des choses dans les langues locales. Voici la question qui a été posée : Parmi les mots ou expressions liés aux Covid 19 que vous connaissez, connaissez-vous des équivalents dans votre langue maternelle/langue première ? Sur les 105 réponses 23 interrogés n'ont pas répondu et 21 disent non. Ces résultats peuvent être analysés comme l'emploi conséquent mais soustractif du français par certains africains. Il s'agit de francophones qui privilégient le français qui cependant phagocyte leur langue maternelle, première ou locale. Il est important de noter que ces francophones africains sont peu nombreux et sont généralement situés dans les zones urbaines. Ces résultats indiquent la place centrale du français dans leur vie. Cette place se renforcera de plus en plus car en plus des espaces professionnels, des cours et tribunaux, des cadres religieux, les écoles françaises basées en Afrique, les nouvelles technologies de l'information et de la communication donnent l'occasion d'employer constamment la langue française. La pénétration de l'école maternelle, la scolarisation, l'usage de la télévision et de internet précoces expliqueraient aussi cette place du français. Il est important de préciser que les enquêtés se répartissent : Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Comores, Côte d'Ivoire, Eswatini, Ghana, Mali, Niger, Sénégal, Tunisie. L'étude a aussi montré une multiplicité des situations des locuteurs francophones.

Conclusion

La construction de l'Afrique du troisième millénaire se fera avec le français sans qu'il ne soit vu comme une langue étrangère ou opposé aux langues locales. Le français est désormais dans le patrimoine linguistique et culturel des pays francophones. Une longue histoire a fait que la langue française, instrument de la civilisation européenne, est devenue celui de « Civilisation de l'Universel ». Sur le plan didactique, les enseignements-apprentissages vont de la didactique du français langue maternelle, de la didactique du français langue étrangère à la didactique du français langue seconde. L'Afrique s'étant départie de la francisation a fait le choix d'une franconisation inclusive. Sans doute les moyens que sont les médias, internet en plus de l'école faciliteront les politiques linguistiques des pays qui engagent le français comme langue nationale et non étrangère. L'engagement linguistique et culturel d'une grande partie des populations donne lieu à un plurilinguisme et pluriculturalisme ou l'intercompréhension et l'interculturel permettent à l'Afrique d'apporter une participation significative à l'effort mondiale de globalisation. Les linguistiques, les sociolinguistiques, les philosophies du langage et les didactiques du français en Afrique sont appelés à renaitre pour suivre le rythme de la franconisation en Afrique.

Références bibliographiques

Ba A.H., (1991). *Amkoullel, L'enfant peul*. Paris : Actes Sud.

Beck, B., Marcoux, R. Richard, L. et Wolff A. (2018). *Estimation des populations francophones dans le monde en 2018. Sources et démarches méthodologiques*. Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone, Université Laval, Note de recherche de l'ODSEF

Bouche D., La création de l'AOF : un nouveau départ pour l'école. In *AOF : réalités et héritage : société ouest-africaine et ordre colonial 1895-1960*. En Ligne, http://data.over-blog-kiwi.com/0/47/01/11/201306/ob_3332ec_denise-bouche-aof-et-ecole.pdf. Consulté le 04/02/2020.

Capelle, J., (1990). *L'éducation en Afrique à la veille des indépendances*. Paris, Kartala. ACCT. P.35).

Chnane-Davin, F. (2018). Quels savoirs pour enseigner la Francophonie et les francophonies ? Dans *Français dans le monde. Recherches et applications*, 55-70.

Cuq, J.-P., (1991). *Le français langue seconde: origines d'une notion et implications didactiques*. Paris, Hachette.

Dadié, B., (1957). Problèmes de l'enseignement en Afrique noire. Misère de l'enseignement en A.O.F. ». Dans *Présence Africaine*, n° 11, 1956-1957, p. 57.

Dumont P., (1981). *Le français langue africaine*. L'Harmattan

Institut de statistique de l'UNESCO (2020). *Éducation en Afrique*. en ligne : <http://uis.unesco.org/fr/topic/education-en-afrique>, consulté le 18 avril 2020

Kane C. H., (1961). *L'Aventure ambiguë*. Paris, Julliard, p. 164.

Ministères de l'Éducation et de la Formation, UNICEF, Pôle de Dakar de IIEP – UNESCO, (2017). *Rapport d'état du système éducatif national du Burkina Faso, Pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base*. En ligne, <http://www.iiep.unesco.org/fr/burkina-faso-rapport-detat-du-systeme-educatif-national-du-burkina-faso-pour-une-politique-nouvelle>. Consulté le 03/02/2020.

Ndiaye C., (2004). *Introduction aux littératures francophones*. Presses de l'Université de Montréal. En ligne <https://books.openedition.org/pum/10658?lang=fr#authors> , consulté le 18/04/2020.

Observation démographique et statistique de l'espace francophone. En ligne, <https://www.odsef.fss.ulaval.ca/>. Consulté Le 03/05/2020.

Organisation Internationale de la Francophonie (2004-2005). *La francophonie dans le monde* ».

Organisation Internationale de la Francophonie (2018). *La francophonie dans le monde*. Synthèse. Gallimard.

Organisation internationale de la Francophonie (2019). *La langue française dans le monde 2015-2018*. Gallimard,

Partenariat mondial pour l'éducation (2019). *Rapport sur les Résultats*. En ligne, file:///C:/Users/ucad/Downloads/fr-GPE_ResultsReport2019.pdf , consulté le 18/04/2020.

Senghor, L.-S. (1993). *Liberté 5 : Le dialogue des cultures*. Paris : Seuil.

Senghor, S. L. (1962). Le français, langue de culture. Dans *Esprit*, no 11, Le français, langue vivante, p. 837-844.

Thiam, O., (2018). Enseigner la francophonie en didactique du français langue seconde au Sénégal. Dans *Français dans le monde. Recherches et applications*, 120-135.

Zalessky, M., (1989). Locataires de la même maison, entretien avec Sony Labou Tansi. Dans *Diagonales*, n°9.

LES AUTEURS

BA Ousmane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo.

BERE Anatole, Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire.

DIA Oumar, Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal.

DIALLO Souleymane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DIAM Mamadou Tandiang, Université de Thiès, Sénégal.

DIEYE Mouhamed Moustapha, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DIOUF Pierre Baligue, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

DIOUF René Ndimag, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

FALL Abdou Khadre, Université Alioune Diop de Bambey, Sénégal.

FALL Abdou Rakhmane, Ministère de l'Agriculture et de l'Équipement Rural, Dakar, Sénégal.

FAYE Cheikh, Université Assane Seck de Ziguinchor, Sénégal.

GUEYE Secka, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

KABORE Bernard, Université Joseph Ki Zerbo, Burnika Faso.

KOUAME Kouakou, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

LO Abdoul Ahad, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

LY Mouhamed Abdallah, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

MASANDI KISUKU Lez Justin, Université Pédagogique Nationale (UPN) de Kinshasa, République Démocratique du Congo.

MBENGUE Babacar, Université Alioune Diop de Bambey, Sénégal.

N'DETIBAYE Assah, Université de N'Djaména, Tchad.

N'GORAN Kouadio Adolphe, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

NACOULMA Boukaré, Université Joseph Ki-Zerbo, Burnika Faso.
NDIAYE Maguèye, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
NIANE Babacar, l'Université de Thiès, Sénégal.
SAWADOGO Issaka, Université Joseph Ki Zerbo, Burnika Faso.
SEYE Amadou Anna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
SORE Ousséni, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso.
SOW Alassane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
SY Harouna, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
TCHAIÏNE Dionnodji, Université de N'Djaména, Tchad.
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.