

***LIENS**, nouvelle série:*

Revue francophone internationale — N°04 / Juillet 2023

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et la Formation - FASTEF

ISSN : 2772-2392 - <https://fastef.ucad.sn/liens/>



REVUE LIENS

FASTEF

LIENS, ***nouvelle série :*** **Revue francophone internationale -**

-- N°04 --

**Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et la Formation
FASTEF**



DAKAR, JUILLET 2023

ISSN 2772-2392

<https://fastef.ucad.sn/liens/>



Copyright © 2023

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation de la Formation

ISSN 2772-2392

Dakar-Sénégal

revue.liens@ucad.edu.sn



REVUE LIENS

FASTIUM



Dakar – Juillet 2023

ISSN 2772-2392

revue.liens@ucad.edu.sn

Comité de direction

Directeur de publication

Mamadou DRAMÉ

Directeur de la revue

Assane TOURÉ

Directrice adjointe et rédactrice en chef

Ndeye Astou GUEYE



Comité de rédaction

Rédactrice en chef

Ndeye Astou GUEYE,

Rédacteur en chef adjoint

Bara NDIAYE

Responsable numérique

Bassirou GUEYE

Assistante de rédaction

Ndeye Fatou NDIAYE

Comité scientifique

ALTET Marguerite, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Nantes, France) ; BATIONO Jean Claude, Professeur en didactique des langues et de la littérature, (Université de Koudougou, Burkina Faso) ; BIAYE Mamadi, Professeur en physique nucléaire, (UCAD, Sénégal) ; CHABCHOUB Ahmed, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Bordeaux) ; CHARLIER Jean Emile, Professeur (Université Catholique de Louvain) ; CUQ Jean Pierre, Professeur en didactique du français (Université de Nice Sophia Antipolis) ; DAVIN CHNANE Fatima, Professeur en didactique du français (Aix-Marseille Université, France) ; DE KETELE Jean-Marie, Professeur (UCL, Belgique) ; DIAGNE Souleymane Bachir, Professeur en philosophie (UCAD, Sénégal), (Université de Columbia) ; DIOP Amadou Sarr, Maître de conférences en sociologie, (UCAD, Sénégal) ; DIOP El Hadji Ibrahima, Professeur en littérature allemande moderne - Études allemandes, (UCAD, Sénégal) ; DIOP Papa Mamour, Maître de conférences en Sciences de l'éducation ; didactique de la langue et de la littérature (Espagnol) (UCAD, Sénégal) ; DRAME Mamadou, Professeur Titulaire en sciences du langage, (UCAD, Sénégal) ; FADIGA Kanvaly, Professeur en Sciences de l'Éducation, (ENS, Côte d'Ivoire) ; FALL Moussa, Maître de Conférences en Linguistique française-Didactique, (FLSH-UCAD) ; FAYE Vally, Maître de conférences en Histoire contemporaine, (UCAD, Sénégal) ; GIORDAN André, Professeur en didactique et épistémologie des sciences (Université de Genève, Suisse) ; GUEYE Babacar, Professeur en Didactique de la Biologie (UCAD, Sénégal) ; IBARA Yvon-Pierre Ndongo, Professeur en linguistique et langue anglaise (Université Marien N'Gouabi République du Congo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences en écophysiologie végétale, (UCAD, Sénégal) ; LEGENDRE Marie-Françoise, Professeur des sciences de l'éducation (Université de LAVAL, Québec) ; MBOW Fallou, Professeur en sciences du langage (UCAD, Sénégal) ; MILED Mohamed, Professeur en Sciences de l'éducation, SOKHNA Moustapha , Professeur Titulaire en Didactique, Mathématiques (FASTEF-UCAD).



Comité de lecture

ADICK Christel, Professeur en sciences de l'éducation (Université Johannes Gutenberg Mainz, Allemagne) ; BARRY Oumar Maître de conférences en Psychologie générale (FLSH-UCAD) ; BOULINGUI Jean-Eude, Maître de Conférences, Sciences de la Vie et de la Terre (E.N.S.- Libreville) ; BOYE Mouhamadou Sembène Maître de conférences en chimie (FASTEF-UCAD) ; COLY Augustin, Maître de Conférences, Littérature comparée, (FLSH - UCAD) ; DAVID Mélanie, Professeur en sciences de l'éducation (Université Paris 8, France) ; DIENG Maguette, Maître de conférences en littérature espagnole (FASTEF-UCAD) ; GUEYE Séga, Maître de conférences en physique (FASTEF-UCAD) ; GUEYES TROH Léontine, Maître de conférences, Littérature générale et comparée (Université Felix Houphouët Boigny-ABIDJAN) ; KABORE Bernard, Professeur Titulaire, Sociolinguistique (Université Joseph Ki-Zerbo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences, P.V. : Eco-Physiologie végétale , (FASTEF-UCAD) ; MBAYE Djibril, Maître de Conférences, Littératures et Civilisations hispano-américaines et afro-hispaniques (FLSH-UCAD) ; MBAYE Cheikh Amadou Kabir, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; NASSALANG Jean- Denis, Maître de conférences, Littérature française (FASTEF-UCAD) ; NDIAYE Ameth, Maître de Conférences, Géométrie, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; NGOM Mamadou Abdou Babou, Maître de Conférences, Littérature de l'Afrique anglophone, Anglais, (FLSH-UCAD) ; PAMBOU Jean Aimé, Maître de conférences en sociolinguistique et français langue étrangère, (E.N.S, Gabon) ; SECK Cheikh, Maître de conférences, Analyse, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SOW Amadou, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; SY Kalidou Seydou, Maître de conférences en sciences du langage (UFR LHS-UGB) ; SYLLA Fagueye Ndiaye, Maître de Conférences, Analyse numérique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; THIAM Ousseynou, Maître de conférences, Sciences de l'éducation ; (FASTEF-UCAD) ; TIEMTORE Zakaria, Maître de conférences, Sciences de l'éducation : Technologies de l'éducation – Politiques éducatives, (ENS-UNZ) ; TIMERA Mamadou BOUNA, Professeur Titulaire en didactique de la géographie (UCAD, Sénégal) ; YORO Souleymane, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD).



SOMMAIRE

Ndéye Astou GUEYE, Rédactrice en chef	ÉDITORIAL	7
Kouamé Armel KOUADIO	IDENTIFICATION DES FACTEURS DE PERFORMANCES SCOLAIRES EN MATHÉMATIQUES ET EN LECTURE COMPREHENSION DES ÉLÈVES AU COURS MOYEN DEUXIÈME ANNÉE EN CONTEXTE IVOIRIEN : PISTES D'INTERVENTIONS PSYCHOSOCIALES.	9
Armel NGUIMBI	ÉTHIQUE, DÉONTOLOGIE ET DIDACTIQUE DANS LES ANNOTATIONS DES PRODUCTIONS D'ÉLÈVES EN FRANÇAIS	25
Marcel BAGARE et Iphigénie Aidara YAGO	RÉPRESENTATIONS DE L'USAGE DE LA TABLETTE NUMÉRIQUE ÉDUCATIVE DANS L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES	40
René Ndimag DIOUF Adama FAYE Mamadou Yéro BALDÉ	ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES CHANGEMENTS CLIMATIQUES DANS LE PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE DU CYCLE SECONDAIRE DU SÉNÉGAL : CAS DE LA CLASSE DE SECONDE.	56
Jean-Claude BATIONO et Charles NAZOTIN	LA DIMENSION INTERCULTURELLE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES D'ANGLAIS AU POST PRIMAIRE AU BURKINA FASO	65
Ousmane DIAMBANG	LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE ALUMNOS DE ELE INICIAL EN SENEGAL: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE	80
Kouassi Clément N'DOUA et Moulo Elysée KOUASSI	MÉTAPHYSIQUE ET TRANSHUMANISME : PENSER L'EXIGENCE D'UNE MÉTAMORPHOSE TRANSHUMAINE INTÉGRAL	93
Bi Drombé DJANDUÉ et Ehua Manzan Monique BEIRA Épse OUABI	<i>BOSOqǎ/BOLA DE FUEGO/BOULE DE FEU</i> DE YAΩ NGËTÁ: LA PORTÉE DIDACTIQUE D'UNE ŒUVRE ENGAGÉE	105
Secka GUEYE	L'ÉCRITURE « THÉRAPEUTIQUE » DANS <i>IMPOSSIBLE DE GRANDIR</i> DE FATOU DIOME.	116
Éric NDIONE	CORRESPONDANCE SYMBOLIQUE ENTRE VILLE AFRICAINE ET VILLE CUBAINE DANS <i>LES COQS CUBAINS CHANTENT A MINUIT</i> DE TIERNO MONENEMBO	126
Christian Bâle DIONE	LA HAVANE, ESPACE HÉTÉROTOPIQUE DANS <i>LA NADA COTIDIANA</i> DE ZOE VALDES	136
Ousmane GUÈYE	DE L'ESPACE NATUREL À L'ESPACE IMAGÉ DANS LE RECUEIL DES <i>FABLES</i> DE LA FONTAINE	148
El Hadji Malick Sy WONE	LE CONDITIONNEL : CATÉGORISATION POLÉMIQUE ET EMPLOIS ÉPISTÉMIQUES	158
Ousmane DIAO	LES DIFFICULTÉS DE CLASSEMENT DES NOMS COMPOSÉS NN ET NA FRANÇAIS: LE CAS DE DIALOGUE SOCIAL	167



Editorial

Ndeye Astou Guèye, Rédactrice en chef de la revue

Liens, nouvelle série : revue francophone internationale demeure, sans conteste, un cadre dynamique dans le domaine de la recherche. Dans ce numéro quatorze auteurs, de divers pays d'Afrique, nous gratifient de leurs productions scientifiques relevant des sciences de l'éducation et des disciplines fondamentales. C'est ainsi que Kouamé Armel KOUADIO pose, dans son article, le lancinant problème de l'enseignement des mathématiques dans les systèmes éducatifs francophones et plus particulièrement en Côte d'Ivoire : comment faire pour que nos apprenants s'approprient cette discipline ? Son article a pour objectif d'identifier les facteurs individuels influençant les performances scolaires en mathématiques. À sa suite, Armel NGUIMBI revient sur un élément fondamental de l'enseignement à savoir l'évaluation. Il réfléchit sur l'éthique, la déontologie et la didactique qui doivent accompagner les annotations des productions d'élèves en classes de français. Après la Côte d'Ivoire et le Gabon, nous nous retrouvons au Burkina Faso avec Marcel BAGARE et Iphigénie Aidara YAGO. Leur article porte sur l'apparition des tablettes numériques dites « éducatives ». Cette étude questionne les représentations des différents acteurs de l'éducation en relation avec l'apprentissage des élèves. Au Sénégal, des enseignants-chercheurs, René Ndimag DIOUF, Adama FAYE et Mamadou Yero BALDÉ traitent d'un sujet d'actualité : les changements climatiques. En effet, le Ministère de l'Éducation Nationale s'est engagé à promouvoir et à améliorer l'intégration des changements climatiques dans son programme éducatif pour permettre au futur citoyen d'acquérir une culture structurée et raisonnée en matière d'environnement et de changement climatique. Jean Claude BATIONO et Charles NAZOTIN abordent la problématique de l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères en général et de la dimension interculturelle dans les programmes d'enseignement de l'anglais au Burkina Faso en particulier. Ils s'interrogent sur les raisons de la non-prise en compte suffisante des cultures de la langue-cible et de la langue locale dans le processus de l'enseignement-apprentissage de l'anglais. De la langue de Shakespeare, nous passons à l'espagnol avec Ousmane DIABANG qui préconise des voies et moyens pédagogiques innovants pour l'enseignement de la production écrite aux apprenants des classes d'initiation au Sénégal.

La deuxième partie de cette édition est consacrée aux disciplines fondamentales. Dans ce numéro, elles vont de la philosophie aux littératures africaine et française sans occulter la grammaire. C'est dans cette optique que Clément Kouassi N'DOUA et Moulo Elysée KOUASSI ont fait une étude analytico-critique d'essence phénoménologique et critique, qui propose un supplément en invitant les transhumanistes à un penser global de la métamorphose humaine, par l'entremise de la sensibilité transcendante. Elle se veut une contribution modeste posant l'exigence de la préservation d'une vision métaphysique, unifiée, de nous-mêmes et du monde qui nous entoure. Est posée, ensuite, la question des langues locales avec Bi Drombe DJANDUE et Ehua Manze Monique BEIRA épouse OUABI. Leur article analyse la portée didactique de l'œuvre *Bosoqé/Bola de fuego/Boule de feu* de l'écrivain ivoirien Yao Ngētā. Les auteurs en appellent à la mobilisation de tous les Agni autour du bien commun qu'est leur langue-culture afin de la préserver. En écrivant dans leur langue maternelle, ils laissent



comprendre que l’Agni est une langue comme toutes les autres, dotée des ressources nécessaires pour signifier le monde et la vie. Au-delà du peuple Agni, les auteurs s’adressent aux Ivoiriens et aux Africains dans leur ensemble, les invitant à la prise de conscience face au risque, si rien n’est fait, de voir leurs langues et cultures disparaître du patrimoine de l’humanité. Secka GUEYE de nous ramener à la littérature avec son étude sur *Impossible de grandir* de Fatou DIOME. Il y traite de la portée thérapeutique de ce roman pour son auteure, en quête de soi. En effet, ce roman pose encore, et avec acuité, le problème de l’identité. À partir de ce moment, se sont mises en place de nouvelles formes d’inspiration littéraire, ce qui n’est pas sans enrichir la praxis romanesque. Quant à Éric NDIONE, il réfléchit sur la « Correspondance symbolique entre ville africaine et ville cubaine dans *Les Coqs cubains chantent à minuit* de Tierno Monenembo ». Cet article traite de l’image de la ville dans le roman africain. Par un procédé comparatif, Éric NDIONE démontre comment le romancier fait correspondre des personnages à travers Cuba et l’Afrique. Il met également l’accent sur les similitudes de leurs espaces, sans occulter la musique, les chants et les danses qui seront des marqueurs culturels et linguistiques de cette correspondance. Nous restons à Cuba avec Christian Bale DIONE, qui avec son article intitulé « La Havane, espace hétérotopique dans *la Nada Cotidiana* de Zoe VALDES ». Cette étude se propose d’analyser l’espace référentiel de *La nada cotidiana* de Zoé Valdés en se fondant sur la théorie foucauldienne de l’hétérotopie. Son objectif est de démontrer que La Havane, espace hétérotopique, participe à la poétique de remise en cause des acquis de la révolution cubaine dans laquelle s’est engagée l’auteure Zoé Valdés. Toujours dans le domaine de l’espace, avec Ousmane GUEYE dont l’article s’intitule « De l’espace naturel à l’espace imagé dans le recueil des *Fables* de La Fontaine ». Cette étude essaie de dresser un panorama de la représentation de l’espace dans le recueil afin de saisir sur le vif une démarche induisant et informant le caractère symétrique, complémentaire et interdépendant des modèles. En effet, l’espace s’impose, ici, comme enjeu diégétique, instance génératrice, agent structurant et vecteur signifiant de la fable. Ainsi, l’examen des significations multiples du traitement des données spatiales appelle deux lectures opposées : l’espace réel et l’espace imagé. En grammaire française, El Hadji Malick Sy WONE réfléchit sur « Le Conditionnel : catégorisation polémique et emplois épistémiques ». Cet article porte sur la nature, la place et les usages épistémiques du Conditionnel français. En effet, il existe un débat au sujet du conditionnel : à savoir si le conditionnel est un mode indépendant ou un temps du mode de l’indicatif. Et en fin d’analyse, le chercheur a revisité les fondamentaux du conditionnel épistémique. L’étude d’Ousmane DIAO intitulée « Les difficultés de classement des noms composés NN et NA en français : le cas de dialogue social ». En effet, le débat sur le procédé de la composition est d’actualité, avec notamment une tendance qui s’intéresse aux mots composés du point de vue de leur identification, et une autre tendance qui s’y intéresse du point de vue de leur mode de formation : morphologie ou syntaxe.

Pour terminer, nous félicitons le Pr. Ousseynou THIAM, ancien directeur de la Revue, pour le travail abattu et renouvelons notre engagement à toujours servir pour le triomphe de notre revue au grand bonheur de la Faculté et de toute la communauté universitaire. Bonne lecture !



Ousmane DIAMBANG

**LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE ALUMNOS DE ELE INICIAL EN SENEGAL:
ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE**

Resumen

Este estudio se enmarca en una encuesta llevada a cabo para analizar las prácticas del aprendizaje de la producción escrita de alumnos de ELE inicial en el contexto escolar senegalés. Mediante el análisis de datos de una encuesta se destaca que, a pesar de un alto grado de interés por la escritura, los discentes se enfrentan a dificultades de orden lingüístico y sobre todo léxico. También con todo el esfuerzo consentido por el profesorado de los encuestados se apunta que la inexistencia de unametodología de la producción escrita, las prácticas dispares, la falta de relación entre la lectura y la escritura, las creencias constituyen un verdadero reto para la didáctica del texto en las aulas senegalesas.

PALABRAS CLAVE: prácticas de aprendizaje, producción escrita en ELE, alumnos de nivel inicial, Senegal

Résumé

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une enquête réalisée pour analyser les pratiques d'apprentissage de la production d'écrits d'élèves qui apprennent initialement l'espagnol comme langue étrangère (ELE) dans le contexte scolaire sénégalais. A travers l'analyse de données d'une enquête, il apparait que, malgré un fort intérêt pour l'écrit, les élèves font face à des difficultés d'ordre linguistique et surtout lexical. Aussi, avec tous les efforts consentis par les enseignants, faudra-t-il souligner que l'inexistence d'une méthodologie en matière de production d'écrits, les pratiques disparates de la discipline, le manque de rapport entre lecture et écriture et les croyances liées à ces pratiques, constituent un véritable défi pour la didactique du texte dans les classes sénégalaises..

Mots clés : pratiques d'apprentissage, production d'écrits en ELE, élèves du niveau initial, Sénégal

Introducción

En Senegal, según las estadísticas recientemente revisadas, se estima el número de discentes del español como lengua extranjera (ELE, en adelante) en unos 497 590, con una representación femenina de un 54 %⁸. Por consiguiente, el alumnado de ELE representa un 45 % de los efectivos totales de aprendientes de la enseñanza

⁸Datos oficiales facilitados desde el informe estadístico (2020) de la Dirección de la Planificación y la Reforma de la Educación (DPRE) del Ministerio de la Educación nacional.



preuniversitaria y ocupa el segundo lugar en África subsahariana, detrás de Costa de Marfil que cuenta con unos 566 678 alumnos (Informe Instituto Cervantes, 2021; Mbengue, 2022; Diambang & Diop, 2023) y esta cifra va creciendo cada año más según la IGEF⁹ de Senegal desde la introducción del español en el sistema educativo en los años 40 (Faye & NGom, 2014). Es también de notar que los alumnos comienzan a aprender español desde el tercer año de la Enseñanza Media (nivel 4e del sistema educativo senegalés) con el promedio de edad que gira entre 14 y 16 años. Esto muestra que se estudia normalmente ELE durante dos años antes de ir al instituto. Pero en nuestra práctica de clase, se comprueba que muchos alumnos que llegan al instituto (segundo ciclo) manifiestan mayores dificultades en desarrollar sus habilidades escritas pese al dominio de las competencias lingüísticas. Además, los resultados obtenidos por discentes en las evaluaciones estatales en la producción escrita, desde nuestra experiencia, no suelen ser los mejores. Ante tal situación y para concretar unas soluciones de mejora, algunas investigaciones han orientado los estudios sobre el sistema de creencias en relación con la escritura en el aula (Diambang, 2021; Diambang & Diop, 2023) o sobre la carencia o la inexistencia de una metodología de la producción escrita en ELE (Diop, 2014). El estudio de Diop (2020) ahonda la cuestión incluyendo el análisis de pruebas de certificación académica. En cambio, a pesar del interés suscitado en investigar en la didáctica de la expresión escrita, queda por hacer para la construcción y la mejora de la competencia comunicativa. Por todo ello, indagar en las prácticas de aprendizaje de la producción escrita sería una potenciación investigativa para entender mejor el problema. Concretamente, es cuestión de llevar una encuesta que radica en los objetivos y las preguntas de investigación siguientes:

- 1) Analizar el desarrollo de la producción escrita en alumnos senegaleses de ELE inicial.
 - 2) Determinar las dificultades que encuentran los alumnos a la hora de producir textos.
- ¿Cómo se desarrolla la producción escrita en alumnos senegaleses de ELE inicial?
- ¿Qué dificultades encuentran cuando se enfrentan a la producción escrita?

1.Marco conceptual y teórico

La conceptualización de la noción de la escritura ha evolucionado a lo largo del tiempo. Esta consideración le da su índole dinámica. El término de escritura ha conocido diferentes significados. Por consiguiente, su abordaje procede de una gran complejidad (Domínguez, 2008; Casany, 2005). Existen muchas definiciones en torno a la escritura. Algunos estudios lo cuestionan a partir de sus aspectos gráficos y constructivos por lo que le dan el significado tecnológico. En este sentido, la noción se entiende como una representación gráfica del pensamiento que permite fortalecer la competencia comunicativa y contribuir a la concepción didáctica de la escritura (Rodríguez Morales & Pérez Viñas, 2019). Es más, la escritura se

considera como una forma de comunicarse, de expresarse y de exponer su conocimiento. Desde este panorama se presenta como una situación de interacción en la que intervienen operaciones funcionales, personales y cognitivas en una relación triádica entre comunicación, expresión y conocimiento (Joaquim Dolz Mestre, Roxane Gagnon, Santiago Mosquera Roa, Verónica Sánchez Abchi, 2013). Tomando en cuenta la complejidad de esta destreza y las dificultades y lo inconcluso que conlleva la producción

⁹IGEF : Inspección general de la Educación y la Formación, entidad que se encarga de realizar el control, la formación y la animación pedagógica de los profesores en todas las disciplinas docentes.



escrita en sus fases iniciales (Mestre, et.al., 2012), es conveniente definir el concepto de producción escrita.

Según el *Diccionario de los términos clave de ELE* a través del *Centro Virtual Cervantes* del Instituto Cervantes (1997-2023), se entiende por expresión escrita:

«una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la producción del lenguaje escrito. La expresión escrita se sirve primordialmente del lenguaje verbal (...). Para el desarrollo de la expresión escrita, tanto en la L1 como en una LE, es tan importante —para algunos expertos, incluso más importante— leer como escribir (...). [Por lo tanto] el aprendiente recibe un aducto rico en modelos, debidamente contextualizados, sobre las múltiples facetas de esta destreza: organización del texto, recursos de coherencia y cohesión, estilo, registro, léxico, estructuras gramaticales».

Entonces la producción o la expresión escrita, como una de las habilidades de la competencia comunicativa, requiere prácticas y técnicas para llevar a cabo una mejora de la escritura de los aprendientes.

Las teorías acerca de la escritura son variadas y evolutivas (Rodríguez Morales & Pérez Viñas, 2019). Hasta un pasado reciente, las actividades de habilidades escritas quedaban limitadas a un procesamiento de textos. Los estudios relacionados a este itinerario textual son diversificados. Y según las teorías encontradas hay muchas dimensiones de la escritura. El estudio reciente de Navarro (2021) revela algunas dimensiones relacionadas a la escritura: normativa (ortografía, puntuación, corrección idiomática), léxica (campos léxicos, términos técnicos), gramatical (morfología, sintaxis, concordancia, subordinación, metáfora gramatical) Psicológica y afectiva

(expresión, valoración, aceptación, inclusión). De esta manera, la escritura como tarea y objeto de aprendizaje implica diferentes modelos. Tribble (1997a) citado por (Rodríguez Morales & Pérez Viñas, 2019) insiste

en tres modelos llamados enfoques: 1) el enfoque centrado en el producto que se caracteriza por una fuerte insistencia en la forma, la exactitud gramatical y el producto final; 2) el enfoque centrado en el proceso, uno de los modelos más difundidos es el de Flower y Hayes (1980), se enfoca en el lector (quién lee lo que se escribe), la fluidez (ideas e intereses del alumno) y el proceso de escritura (planeación, organización de ideas, composición,

revisión y edición); 3) el enfoque centrado en el género que se orienta hacia la función social de la escritura estrechamente relacionada con la teoría sociocultural (la motivación, la afectividad, las diferencias individuales, la escritura colaborativa, la autoeficacia, las estrategias y estilos de aprendizaje). Los escenarios así presentados en los modelos de práctica de la escritura en lengua extranjera afianzan la complejidad del tema. El modelo didáctico que suma el proceso y el producto final, se centra en tres fases esenciales a saber la planificación (antes de escribir el texto), la redacción (durante la escritura) y la edición (después de la escritura) entronca con planteamientos del MCERL (2001), de Cassany (2005, 2020), Álvarez (2010) y Allué (2019).

Desde esta mirada, en su dimensión combinatoria con la escritura, la lectura se presenta como objeto de enseñanza y aprendizaje (Vigner, 2012). En este sentido, en la situación de lectura se pretende enseñar y aprender algo acerca de la práctica social de la lectura del alumno y cumplir con un objetivo que tenga sentido desde la perspectiva actual del mismo alumno (Lerner, 2012).

Desde contextos francófonos, Reuter (1996) destaca tres modalidades temporales de las relaciones de lectura y la escritura:

1) leer antes de escribir: consiste en estimular la escritura para contribuir a analizar ciertas creencias que dificultan el proceso de escritura;



2) leer durante la escritura: contempla revisar ciertas carencias destacadas y poner cara a las dificultades encontradas durante el proceso de relectura, lo que contribuye a favorecer y desarrollar la competencia de comunicación escrita

3) leer después de escribir: la escritura se realiza previamente antes de cualquier lectura o análisis.

Partiendo de todos estos postulados, en un estudio reciente en *ELE* en Senegal, los alumnos presentan algunas carencias referentes a la competencia comunicativa tratándose de las habilidades orales y escritas (Diop, 2020). Estas dificultades afectan al aprendizaje novel en *ELE*, desde el punto de vista comunicacional del alumnado en términos de proceso y planificación (Cassany, 2005), de estrategias (Diop, 2014, 2020, 2023), de la sistematización de la corrección de los errores (Cassany, 2005; Diop, 2014; Caseros, 2018; Rini, 2021).

1. Metodología

En este diseño totalmente cuantitativo se describe el fenómeno investigado a partir de los estudios realizados por Cassany (2005) y Diop (2014) porque el primero tiene una rica experiencia y una gama variada de la escritura de los alumnos en el aula y el segundo, por haber focalizado su investigación en el contexto senegalés, que nos interesa hoy.

2.1. Participantes

La muestra se compone de 120 participantes repartidos entre diferentes colegios públicos y privados de las academias educativas de Dakar, Pikine-Guediawaye y Sedhiou. Es de precisar que los docentes que intervienen en estos centros han recibido todos, una formación inicial, lo que supone que los participantes reciben la misma modalidad de enseñanza-aprendizaje de *ELE*. Por razones de anonimato no se puede saber la identidad de los participantes tampoco su escuela de origen porque ninguna pregunta de la encuesta se refiere a esos detalles. Ni se sabe quién ha contestado o no, aunque estábamos esperando a 150 respuestas. Pero lo relevante que era asegurarnos si los docentes de los centros ya habían comenzado las actividades de la expresión escrita y todos nos respondieron que sí.

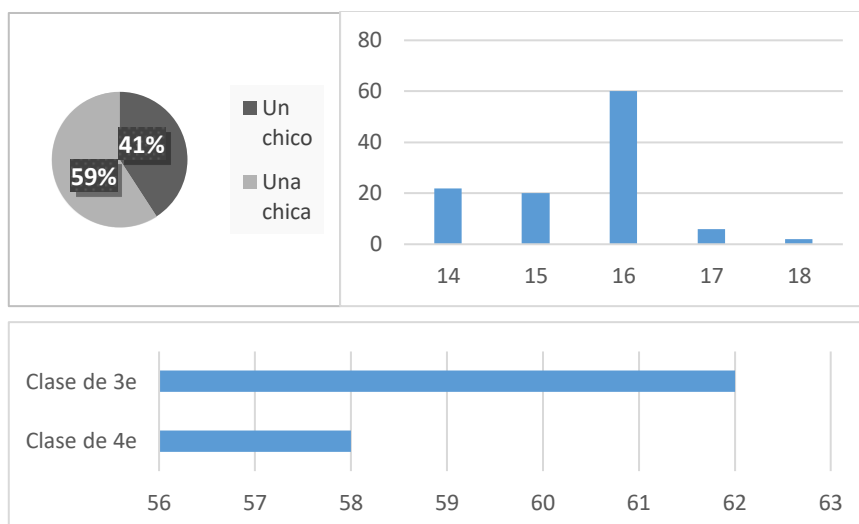


Figura n°1: descripción de los participantes (N=120)

Fuente: Encuesta realizada entre diciembre de 2022 y enero de 2023

La figura detalla sobre las informaciones siguientes:

1. El alumnado es representativo con una dominación femenina que se traduce por un 59 % de los participantes
2. 62 alumnos encuestados provienen de la clase de 4e contra 58 de la 3e
1. Los participantes son cabalmente adolescentes cuyas edades giran mayormente entre 14 y 16 años.

2.1. Materiales: elaboración y descripción del cuestionario, procedimiento de administración y análisis

En esta encuesta 14 preguntas han sido administradas a los alumnos. Son conjuntamente de elección múltiple de escala Likert. El cuestionario indaga en los aspectos siguientes:

1. Perfil de los participantes
2. Tipos de textos que prefieren
3. Estrategias de aprendizaje de la producción escrita
4. Dificultades de aprendizaje de la producción escrita
5. Papel del profesor en el proceso de escritura
6. Grado de interés de los alumnos por la actividad de expresión escrita en clase de ELE

Asimismo, el cuestionario se concibe en consonancia con las recomendaciones de Dörnyei y Csizér (2012) y Dörnyei (2010) que abordan la naturaleza de las preguntas y sobre todo las normas de administrarlas.

Para administrar el cuestionario nos valemos de la plataforma *Google Forms* fácil de acceso desde *Google Chrome*. Tras la generación de un enlace conectado al cuestionario, lo mandamos por correo electrónico y/o por *WhatsApp* a 15 profesores de ELE que imparten clase a los alumnos encuestados. Estos profesores son exclusivamente de los centros educativos que han participado en la encuesta. A su vez, ellos se encargan de repartir el enlace a sus propios alumnos explicándoles el proceso. La mayor dificultad que hemos encontrado se relaciona con la falta de competencia digital para responder a un cuestionario de forma numérica. Aunque estamos esperando 150 respuestas solo 120 alumnos han podido responder. Una vez recogidos los datos, los generamos en Excel para obtener una matriz que nos facilita analizar los resultados. Para ello, se agrupan las etiquetas para obtener grupos armoniosos con el objetivo de facilitarnos la descripción de los resultados.

3. Resultados

3.1 Tipología textual de alumnos senegaleses de ELE inicial

En sus prácticas del aprendizaje de la producción escrita, los alumnos encuestados manifiestan un gran interés por la escritura. Entre los textos que prefieren escribir los aprendices figuran en primer lugar los descriptivos con 52 ocurrencias; seguidos de los diálogos y los narrativos (relatos cortos) con 38 apariciones. El comentario de foto y el género epistolar (la carta) completan la lista de preferencias de los encuestados con sucesivamente 26 y 17 ocurrencias. Estos datos cruzados con la frecuencia relacionada con los tipos de textos estudiados por los participantes revelan un uso frecuente del comentario de foto y los relatos en las aulas mientras que se practican pocas veces el diálogo, el texto descriptivo y la carta. Esta revelación contrasta con los gustos y preferencias de los alumnos como lo indica la figura 2 (en azul para la variable de los gustos y preferencias por los tipos de textos y en rojo para la frecuencia de prácticas de estos tipos de textos):



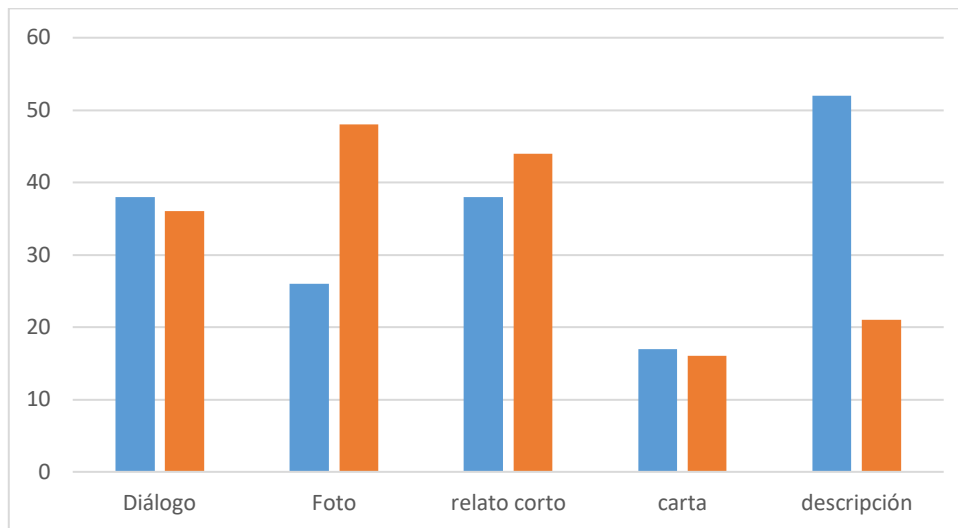


Figura n°2: Gustos por los tipos de textos y frecuencia de prácticas en el aula Fuente: Encuesta realizada entre diciembre de 2022 y enero de 2023

A renglón opuesto, partiendo de nuestra experiencia de clase, el diálogo se considera como el tipo de texto que se enseña más en el primer ciclo para fomentar interacciones y dramatizaciones según preconiza la FACTERF¹⁰. Pero de los resultados se desprende que los docentes de los participantes recurren con frecuencia media a esta forma de texto en su docencia.

En la didáctica de ELE en Senegal, la práctica de la producción escrita, llamada “ensayo”, está resumida en la explicación de texto y ocurre en la segunda prestación (2ª hora) en las actividades de “contextualización” que pasa una vez a la semana. A pesar de este carácter reductor que se atribuye a la expresión escrita, la encuesta aquí realizada desvela que 72 alumnos dicen realizar esta disciplina 2 veces contra 28 y 20 que la practican 1 vez y 3 veces a la semana. El contraste entre los esquemas metodológicos propuestos en la formación inicial y la realidad del terreno es significativo.

De ahí, es importante cuestionar las circunstancias de realización de las tareas de la producción escrita. En toda evidencia se aprende a escribir y se practica la escritura en el aula. Este espacio pedagógico queda el lugar determinado para el desarrollo de la competencia escrita aunque existen otros ámbitos de práctica de la escritura como la casa, el ambiente de los círculos hispánicos. Entonces se infiere, a toda prueba, que la práctica de la producción escrita se compensa en un espacio adecuadamente elaborado respondiendo a las necesidades del alumno. Esto implica, a nuestro juicio, la flexibilidad, la comodidad y sobre todo la apertura. El espacio de aprendizaje de la producción escrita en ELE, el aula, se afianza y se completa con otros que cristalizan esta tarea tan inconclusa. Sin embargo, en la figura siguiente, según los encuestados, la casa se convierte en el lugar de predilección de las prácticas de la producción escrita:

¹⁰Facultad de las Ciencias y Tecnologías de la Educación y la Formación, entidad de la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar que se encarga de la formación inicial de los futuros docentes (Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation: FASTERF)

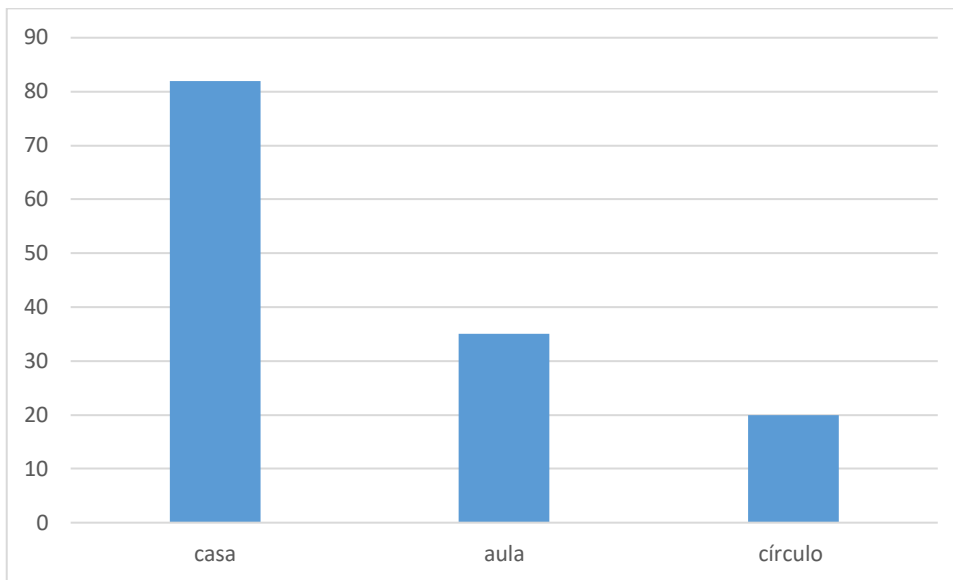


Figura n°4: Momento de aprendizaje de la producción escrita

Fuente: Encuesta realizada entre diciembre de 2022 y enero de 2023

3.2. Modalidades de prácticas de la producción escrita

En las respuestas de los aprendientes aparecen modalidades que subyacen ciertas estrategias de aprendizaje de la producción escrita. Con una ampliación y variación del espacio de prácticas, los discentes dejan claro que practican la escritura mayormente en grupos (56 declaraciones) en el dinamismo grupal en ocasiones de trabajos cooperativos. Esta consideración sustenta, de manera general, una organización de la clase-grupo en micro grupos para favorecer el aspecto autónomo de la expresión escrita. La idea de la autonomía del alumnado se dinamiza cuando el aprendiz adquiere por sí solo el saber o durante las interacciones constructivas con su compañero inmediato de pupitre. Prueba de ello, el número de encuestados que desarrollan su competencia escrita individualmente iguala a los que aprenden en pares en 38 apariciones respectivas. El profesor, como guía del alumno, ocupa el 4° sitio, con el que 30 encuestados practican la producción escrita. Pero, en la encuesta, existe un grupo de participantes de poca audiencia (5 alumnos) que afirman que realizan tareas escriturales con sus padres. Es de menuda curiosidad que aparezca esta situación de aprendizaje en pleno contexto de teorías sobre la coeducación con la que las aportaciones de los padres son de suma importancia. En este sentido, el alumno aprende en el aula y asimila en casa con el control y la implicación de los padres. En concreto, la producción escrita según los alumnos encuestados es una cuestión de coconstrucción de sentidos y saberes. Las aportaciones de unos y otros potencian esta competencia. El gráfico ilustrativo de las modalidades de aprendizaje de la producción escrita de los encuestados es el siguiente:

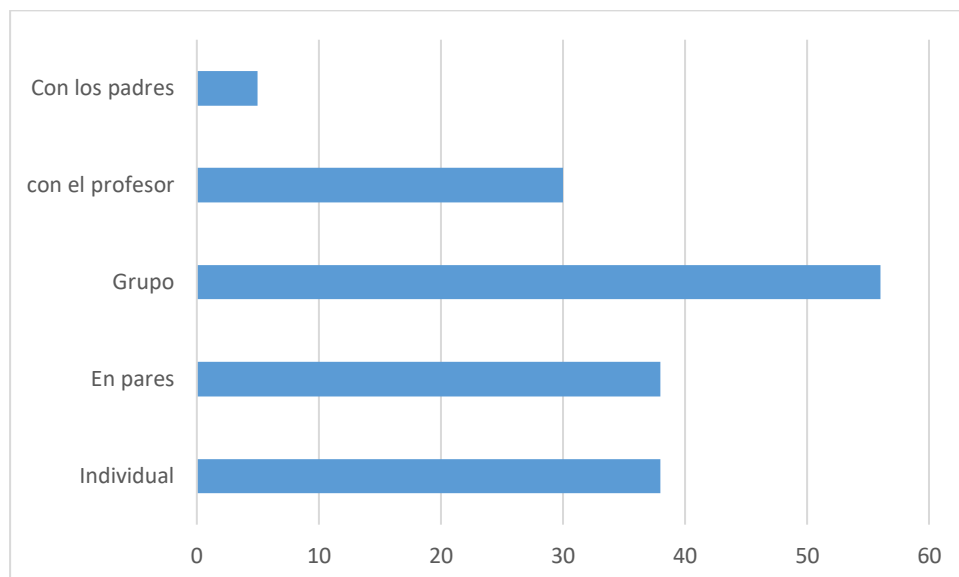


Figura n°5: Modalidades de prácticas de la producción escrita

Fuente: encuesta realizada entre diciembre de 2022 y enero de 2023

3.3. Interés por,el aprendizaje de la producción escrita

El 54 % de los encuestados manifiestan mucho interés por la producción escrita. El 32 % también de los participantes dicen que les gusta el aprendizaje de la producción escrita. A pesar del interés suscitado por esta forma de construcción del saber, el 8 % de los aprendices marcan su neutralidad y solo el 2 % de los encuestados lo rechazan.

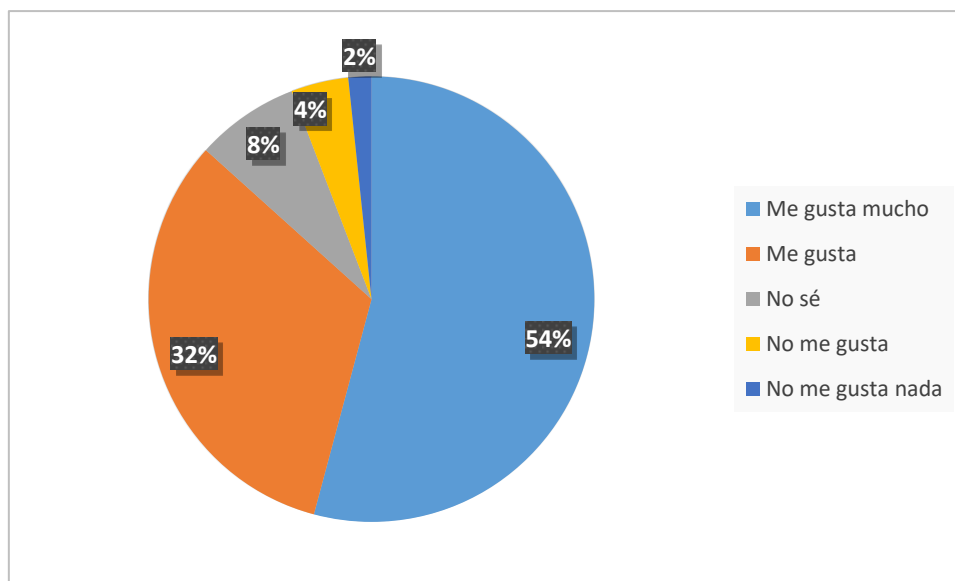


Figura n°6: Interés por el aprendizaje de la producción escrita

Fuente: Encuesta realizada entre diciembre de 2022 y enero de 2023

3.4. Dificultades de aprendizaje de la producción escrita

Pese al interés que manifiestan por el aprendizaje de la producción escrita, los alumnos de la muestra presentan una gama de dificultades a que ellos se encaran. Son problemas relacionados con la presentación de su producción, la coherencia presente en su texto, la cohesión, la adecuación léxica, la gramática, la sintaxis y la ortografía. La frecuencia de aparición de las dificultades más alta surge con la adecuación léxica (52 veces) contra 47 veces con gramática. Las dificultades intermedias sintáctica (39 veces), de presentación (37 ilustraciones) y ortográfica (22 veces) son también relevantes. Los

demás problemas de cohesión y coherencia aparecen respectiva y medianamente 12 y 10 veces. La figura 7 es la ilustración de estos datos:

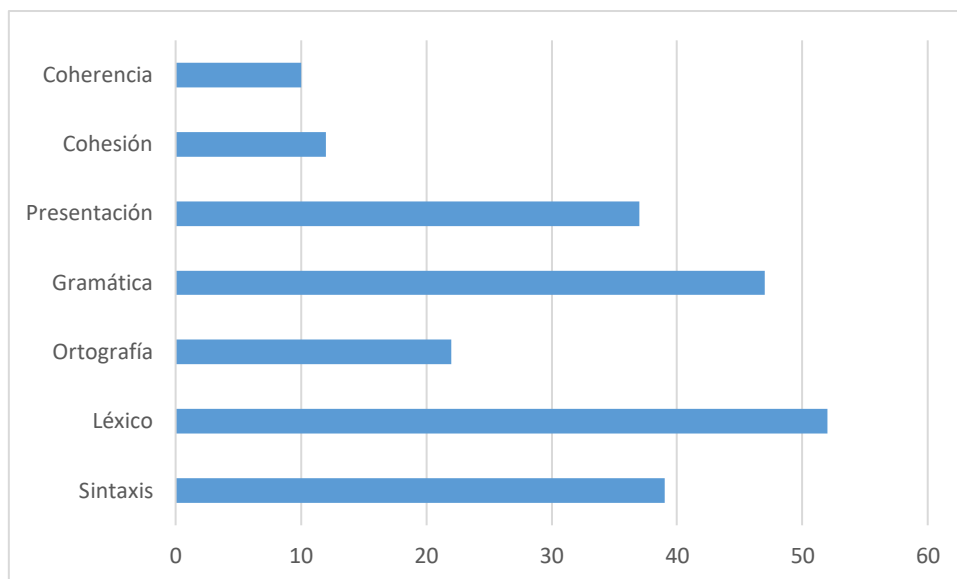


Figura nº7: Dificultades de aprendizaje de la producción escrita

Fuente: Encuesta realizada entre diciembre de 2022 y enero de 2023

3.5. Papel del profesor en el aprendizaje de la producción escrita

De la encuesta se desprenden nudos en los cuales el profesor participa activamente a la hora del aprendizaje de la producción escrita. De cara a las dificultades que encuentran los aprendices, el profesor interviene activamente en:

10.La evaluación de las producciones de los alumnos

11.La retroalimentación de proceso durante el proceso de aprendizaje de la producción escrita

12.La retroalimentación final para comprobar el grado de integración de los elementos constituyentes de la construcción de las producciones de los alumnos

13.La remediación para la potenciación de la competencia escrita de los alumnos

14.La autocorrección para favorecer la reflexividad durante las producciones de los alumnos

En función del espacio del aprendizaje y de control, se ilustra este hallazgo en esta tabla:

Tabla nº1: Papel del profesor en la situación de aprendizaje de la producción escrita

Papel del profesor	Situación de aprendizaje	Espacio de aprendizaje
Evaluación	Corrección evaluativa	casa
Retroalimentación de proceso	Corrección en el proceso de aprendizaje	aula
Retroalimentación final	Corrección de control y comprobación	Casa/aula
Remediación	Corrección de potenciación	aula
Autocorrección	Corrección reflexiva	aula

Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos de los encuestados*

Según los encuestados, el profesor ha de evaluar las producciones y comentarlas en clase. En caso de carencias, debe también reforzar con ejercicios de cara a la mejora de esta destreza. Además, durante las restituciones o reconstituciones, es preferible recurrir a la corrección reflexiva.

Discusiones y conclusiones

Los resultados revelados ilustran la gran complejidad de las tareas de la producción escrita. En el proceso de aprendizaje de la construcción de un texto, se les ofreció muchas posibilidades a los alumnos. Pueden trabajar las destrezas escritas durante o/y después de la clase. Pueden también trabajar más de una vez y según convenga, estar en pares, en grupos o individualmente. Pero esta fase requiere un seguimiento atento del docente. Es lo que demuestra la encuesta cuando nos referimos a la participación de los docentes en el desarrollo de la producción escrita de sus alumnos. Estas estrategias (Cassany, 2005; Diop, 2020); la retroalimentación de proceso, la retroalimentación final o las restituciones grupales, deben normalmente mejorar la calidad textual de los aprendices.

Además de las predisposiciones existentes de los alumnos encuestados que manifiestan un gran interés por las tareas productivas de la escritura, ellos se encaran a diferentes dificultades a la hora del aprendizaje de la producción escrita. Estos obstáculos son reveladores de una fijación y adaptación metodológica en producción escrita, las prácticas docentes dispares, la falta de relación de la escritura con la lectura (lectoescritura), la escasez del aprendizaje centrado en el proceso de escritura.

A pesar de la formación inicial que recibieron los docentes y el gusto y preferencia que tienen los alumnos por la producción, es obligatorio cambiar profundamente de estrategias de aprendizaje pasando de la gramática normativa a la descriptiva (Diop, 2020), más adecuada al enfoque comunicativo preconizado por las autoridades para la enseñanza-aprendizaje de ELE. Una revisión de los contenidos de la formación parece una exigencia del momento si se considera la enseñanza-aprendizaje de destrezas comunicativas en una sola secuencia didáctica.

En referencia a los resultados obtenidos, se nota que se pide mucho a los alumnos senegaleses de ELE inicial a la hora del desarrollo de la producción escrita contrariamente estipulado por el Consejo de Europa (2002). Entonces ya es tiempo integrar el proceso de construcción de textos en las prácticas didácticas en adecuación con el MCER partiendo a la vez de las diferentes creencias que sostiene el alumnado respecto a la producción escrita en ELE (Diambang & Diop, 2023; Diambang, 2021). Serían determinantes la implementación y la experimentación de los modelos juiciosamente concebidos desde el contexto senegalés marcado por un alumnado numeroso (Diop, 2020, 2023). Para ello, es de suma importancia participar de la difusión de estos modelos para que alcancen a toda la comunidad didáctica del ELE.

Referencias

- ALLUÉ, C. (2019). Mikrotextos para el desarrollo de la expresión escrita. *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 83, 60-65
- ÁLVAREZ, T. (2010). Reescribir para escribir textos en las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 53, 102-118.



- CASEROS, E. (2018). La corrección de la expresión escrita en el aula de ELE. En línea: <https://formacionele.com/correccion-de-la-expresion-escrita/>, Consultado el 20/12/2020.
- CASSANY, D. (2020). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama (28ª edición).
- CASSANY, D. (2012). Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. En G.Bombini (Eds). *La lectura y la escritura en la escuela Textos para compartir*. (pp. 29-39). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- CASSANY, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ ELE*, Madrid: Arco/Libros.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997-2021). *Diccionario de términos clave de ELE*. En línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionescrita.htm, Consultado el 22/12/2020.
- COELHO, E. (2005). La transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículo: el proceso de andamiaje en la educación. *Cuadernos de educación*, 48, 91-109.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- DIAMBANG, O. (2021). *Creencias de alumnos y profesores senegaleses sobre la escritura en ELE*, Trabajo de fin de Máster, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- DIAMBANG, O. y DIOP, P. M. (Janvier 2023). Escritura en ELE en el contexto escolar de Senegal: análisis de las creencias de alumnos de nivel inicial. *MarcoELE*, 36, 1-20.
- DIOP, P.M. (février 2023). Gamificación y aprendizaje cooperativo: un binomio didáctico para Desarrollar la competencia comunicativa en ele en Alumnados numerosos del África subsahariana. *Akofena, Revue scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication*, 7,389-400.
- DIOP, P. M. (2022). Para una didáctica integrada de lenguas: ejemplificación con el área curricular de idiomas extranjeros en Senegal. *Revista X, Universidade do Parana(Brasil), Departamento de Letras Estrangeiras Modernas*,17, 3, 533-552.
- DIOP, P.M. (janvier 2020).Estrategias de aprendizaje y de comunicación de los alumnos de ELE del contexto escolar de Senegal y tratamiento didáctico de los errores. *Langues et Litteratures, Revue du Groupe d'Etudes Linguistiques et Littéraires (G.E.L.L.)*26, 295-318
- DIOP, P.M. (janvier 2014).La place de la compétence scripturale dans la didactique des langues étrangères au Sénégal. *Langues et Litteratures, Revue du Groupe d'Etudes Linguistiques et Littéraires (G.E.L.L.)* 18, 301-324.
- DOMÍNGUEZ, P. (2008). *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: MarcoELE
- DÖRNYEI, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). New York: Routledge.
- DÖRNYEI, Z., & CSIZER, K. (2012). How to design and analyze surveys in SLA research. En A. Mackey & S. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. (pp. 74-94). London: Wiley-Blackwell.
- FLOWER, L. & HAYES, J. R. (1980). Identifying the organization of writing processes . En L. Gregg y E. Steinberg (eds). *Cognitive process in writing : An interdisciplinary approach*, 3-30. Hillsdale, NJ : Erlbaum.



FAYE, Nd. & NGOM, J. M. (2014) Presencia del español en Senegal. En Serrano Avilés, J. (Ed.) *La enseñanza del español en África subsahariana*. Centro virtual cervantes. En línea: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo24.htm>, Consultado el 01/01/2023

INSTITUTO CERVANTES (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

LERNER, D. (2012). ¿Es posible leer en la escuela? En G.Bombini (Eds). *La lectura y la escritura en la escuela Textos para compartir* (pp. 9-28). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

MBENGUE, J. (2022). *Enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal: análisis del programa del segundo ciclo y perspectivas de mejora*. Trabajo de fin de formación de inspectores de enseñanza media y secundaria. FASTEF/UCAD, Dakar.

MESTRE, J.D., GAGNON, R., ROA, S. M., y SANCHEZ, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Grao.

REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris : Collection Didactique du Français, Edition ESF.

RINI, S. (janvier 2021).Escribir en francés para principiantes. *Vuelo* 9, 1, 72-85.

RODRÍGUEZ, M. R. & PÉREZ VIÑAS, M.V. (junio 2019). La escritura en lenguas extranjeras. De enfoques, procesos y estrategias, hasta una visión histórico cultural.*Cuadernos de Educación y Desarrollo, Revista Atlante*. En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/escritura-lenguas-extranjeras.html>, Consultado el 20/12/2022.

TRIBBLE, C. (1997a). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

VIGNER, G. (2012). Ecrire en FLE quel enseignement pour quel apprentissage. En R. Bouchard & L. Kadi (Eds). *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques de l'écriture* (pp.16-33). Paris :Le Français dans le monde.

Anexo: Cuestionario

Prácticas de aprendizaje de la producción escrita en alumnos de ELE inicial en Senegal

Estimado/a alumno/a,

Con este cuestionario pretendo analizar como se desarrolla la producción escrita (como lo solemos decir, el ensayo)en español en alumnos del primer ciclo (4e y 3e) para aportar algunas propuestas de mejora. Por eso necesito tu colaboración para responder a estas preguntas. Solo te tomará 5 minutos como máximo de tu tiempo. Te agradezco de antemano por tu preciosa atención .

3. ¿Eres un chico o una chica?
4. ¿Cuántos años tienes?
5. ¿Cuál es tu etnia?
6. ¿En qué clase estás?
7. ¿Desde hace cuántos años llevas estudiando español?
8. 1 año
9. 2 años



10. 3 años
11. 4 años
12. ¿Qué te gusta escribir en clase de español? (Puedes elegir más de una opción)
13. Me gusta escribir un diálogo
14. Me gusta escribir un relato corto
15. Me gusta comentar una foto
16. Me gusta redactar una carta.
17. ¿Qué tipo de texto (s) escribes frecuentemente? (Puedes elegir más de una opción)
 - Escribo frecuentemente un diálogo
 - Escribo frecuentemente un relato corto
 - Escribo frecuentemente una foto
 - Escribo frecuentemente una carta.
 - Escribo frecuentemente una descripción .
8. ¿Cuándo realizas esta actividad de escritura? (Puedes elegir más de una opción)
 - Yo realizo esta actividad antes de la clase
 - Yo realizo esta actividad durante la clase
 - Yo realizo esta actividad después de la clase
9. ¿Dónde realizas esta actividad ? (Puedes elegir más de una opción)
 - Yo realizo esta actividad en el aula
 - Yo realizo esta actividad en casa
 - Yo realizo esta actividad en el círculo hispánico
10. ¿Cuántas veces realizas esta actividad?



Liste des auteurs

- BAGARE Marcel, École Normale Supérieure, Burkina Faso.
- BALDÉ Mamadou Yéro, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal.
- BATIONO Jean-Claude, École Normale Supérieure, Burkina Faso.
- BEIRA Ehua Manzan Monique Épse OUABI, Université Alassane Ouattara, Bouaké, Côte d'Ivoire.
- DIAMBANG Ousmane, Lycée de Thiaroye, Sénégal.
- DIAO Ousmane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- DIONE Christian Bâle, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal.
- DIOUF René Ndimag, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal.
- DJANDUÉ Bi Drombé, Université Felix Houphouët-Boigny Abidjan, Côte d'Ivoire.
- FAYE Adama, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal.
- GUÈYE Ousmane, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- GUEYE Secka, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar, Sénégal.
- KOUADIO Kouamé Armel, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle, Côte d'Ivoire.
- KOUASSI Moulo Elysée, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.
- N'DOUA Kouassi Clément, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire.
- NAZOTIN Charles, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso.
- NDIONE Éric, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.
- NGUIMBI Armel, École normale supérieure Libreville, Burkina Faso.
- WONE El Hadji Malick Sy, Université Cheikh Anta Diop Dakar, Sénégal.
- YAGO Iphigénie Aidara, École Normale Supérieure, Burkina Faso.



L'appel à communication pour le prochain numéro est déjà en ligne. A vos plumes !

