

## ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN CONTEXTE SCOLAIRE D'HETEROGENEITE SOCIOLINGUISTIQUE A KINDU

<sup>1</sup>Sylvestre BUSHIRI MUTHOMA

*Corresponding Author :*

**To Cite This Article :** ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN CONTEXTE SCOLAIRE D'HETEROGENEITE SOCIOLINGUISTIQUE A KINDU (S. B. MUTHOMA, Trans.). (2026). International Journal of Advance Research in Education & Literature (ISSN 2208-2441), 12(3), 14-19. <https://doi.org/10.61841/91yp3q64>

### INTRODUCTION

La ville de Kindu, chef-lieu de la province du Maniema, spécifiquement dans la partie orientale de la République Démocratique du Congo, où la langue dominante est le « Swahili », laquelle langue est parlée dans les ménages, dans les églises, à l'école et voir même dans les milieux professionnels, comment peut-on enseigner le français (*langue officielle du pays et de surcroît d'enseignement*), à des élèves dont les connaissances sont, de ce point de vue, insuffisantes ? Telle est la question qui traduit l'inquiétude de plusieurs enseignants congolais, surtout ceux qui sont titulaires d'enseignement de Français.

Nous avons voulu, à travers cette réflexion scientifique, apporter notre contribution à la compréhension des difficultés d'enseignement de Français, en contextes scolaires hétérogènes, lesquels se caractérisent par une fréquentation croissante d'élèves catégorisés habitués à s'exprimer en dialecte (*Kikusu, Kizimba, Kisonge, Kirega, Kisongola, Kibangukangu, Kikumu, etc.*) ou en Swahili.

La situation scolaire de ces élèves à Kindu - notamment en ce qui concerne leurs compétences en français - est préoccupante, ainsi que l'illustrent divers indicateurs émanant de résultats des examens de la dissertation française organisés à Kindu et dans l'ensemble du pays pour ces cinq dernières années scolaires.

Dans ce contexte, nous nous sommes intéressée au traitement des objets de savoir inscrits dans le curriculum du cours de français lorsque leur enseignement s'adresse à des populations scolaires différenciées sur le plan linguistique et socioculturel.

Nous avons ainsi examiné comment les enseignants de français, dans la ville de Kindu, gèrent la transmission de la norme linguistique en regard des ressources linguistiques disponibles ? Plus précisément, nous avons formulé l'hypothèse que les représentations du corps enseignant à propos de la situation sociale globale des élèves - notamment leur appartenance ethnique et leur profil sociolinguistique - ont des effets sur le processus d'enseignement/apprentissage en classe de français et constituent un mode de compréhension des difficultés qui l'entravent.

Dans le cadre de cet article, nous souhaitons illustrer cette relation en analysant le choix déclaré de l'affiliation didactique par des enseignants en contexte écologique. Avant d'examiner ces pratiques d'enseignement sous cet angle, nous allons dans un premier temps discuter des repères qui prévalent dans l'organisation de l'enseignement / apprentissage du français sur la base d'une revue synthétique de la théorie existante.

### CADRE THEORIQUE : TRIADE DENOMINATIVE DE FRANÇAIS DANS LE MILIEU D'ETUDE

Dans le milieu où nous avons mené notre étude, le Français est perçu ou dénommé la « *langue maternelle* » de certains élèves, la « *langue étrangère* » pour d'autres élèves et enseignants et la « *langue scolaire* » pour tous les professionnels d'enseignement.

#### FRANÇAIS : LANGUE MATERNELLE

D'après Louise Dabène<sup>1</sup>, « langue maternelle est un concept ambigu. Bien que cette notion apparaisse de premier abord évident, car tout individu possède une langue maternelle qui constitue un des traits de son identité ».

Parmi les critères qui émergent lorsque l'on parle de la langue maternelle, le premier est celui qui, s'appuyant sur l'étymologie, renvoie à la langue parlée par la mère ou par l'environnement parental immédiat. Un autre critère, lié au premier, est l'antériorité d'appropriation, plaçant la langue maternelle en première place dans l'ordre d'acquisition.

Le locuteur dit ainsi natif est supposé dans le même temps faire preuve d'un niveau supérieur de compétence. C'est là le troisième critère. Autre paramètre constitutif de la langue maternelle est son mode d'acquisition, qualifié de naturel, c'est-à-dire que l'on apprend sans s'en rendre compte. Ces critères ne résistent pas à l'analyse puisqu'on rencontre des cas où les locuteurs non natifs ont une compétence supérieure au natif ainsi que des cas où l'enfant ne parle pas la langue de sa mère ; de même, l'entourage familial, comme guide de l'apprentissage, et les apprentissages « sur le tas » concernent bien d'autres situations que celles de la langue maternelle.

<sup>1</sup> Louise ABENE, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994, p.66

En outre, cette notion est connotée idéologiquement, notamment lorsqu'elle manifeste le primat du monolinguisme et la domination linguistique entre la langue de la maison et la langue de l'école, dans des contextes de minorisation culturelle.

Cependant, Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA<sup>2</sup> considèrent que, bien qu'ambiguë, cette notion conserve son caractère opératoire, justement parce que le critère d'appartenance qui la fonde en grande partie à leurs yeux participe du fondement de l'identité sociale de l'individu et de la délimitation des frontières de son groupe linguistique.

### FRANÇAIS : LANGUE ETRANGERE

Le Français Langue Etrangère est un concept qui, né dans les années 60, s'est construit par opposition à celui de Français Langue Maternelle. Ainsi, une langue ne devient étrangère que par opposition à la langue considérée comme maternelle par le locuteur, « qui s'engage dans un processus d'apprentissage plus ou moins volontaire et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parlants non natifs ».<sup>3</sup>

Contrairement à la langue maternelle, la langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, elle n'est pas première dans l'ordre des acquisitions linguistiques, le rapport entre apprentissage et acquisition s'inverse au profit du premier et le critère d'appartenance prend moins de place.

Pour nous, la langue étrangère n'est pas parlée dans la communauté environnante et ne bénéficie pas d'un statut officiel, ce qui a l'inconvénient d'en restreindre son usage, puisqu'une langue peut ne pas être une langue étrangère sur le plan institutionnel, mais l'être du point de vue de l'individu qui entre dans un processus d'acquisition de cette dernière. Une langue étrangère peut par ailleurs être apprise en dehors de tout cadre institutionnel et ce fait, qu'on nomme acquisition, rapproche la langue étrangère d'une langue maternelle.

### FRANÇAIS : LANGUE SCOLAIRE

En raison de l'insuffisance des notions de Français Langue Maternelle et Français Langue Etrangère, celle de Français Langue Scolaire apparaît à la fin des années 80. L'usage de cette lexie se justifiait en regard de situations où le français n'était, pour des raisons statutaires ou sociales, ni la langue maternelle, ni langue étrangère LM, de la majorité des locuteurs concernés. Cette langue scolaire est une langue étrangère (« Toute langue non première est une langue étrangère », selon Jean-Pierre CUQ<sup>4</sup>, tout en jouissant d'un statut privilégié.

En outre, d'après Pierre DUMONT et Bruno MAURER, le Français Langue Scolaire, tout en n'étant pas parlé dans le milieu familial, occupe une double fonction de scolarisation et de socialisation, et se rapproche ainsi du Français Langue Maternelle, puisque « la langue est à la fois but et moyen d'enseignement d'elle-même et des autres disciplines ».<sup>5</sup>

D'autres adjoignent des facteurs sociolinguistiques et psycholinguistiques pour définir le statut du français enseigné<sup>6</sup>, ainsi que des aspects liés à l'ordre d'acquisition et au degré de maîtrise de la langue enseignée.

Le constat d'un décalage des catégories avec les réalités censées être cernées a conduit à la relecture critique des acquis et à la perte progressive de la pertinence de l'opposition fondatrice de Français Langue Maternelle / Français Langue Etrangère. La nomenclature existante, loin d'être naturelle, « peut même créer des malentendus (et) constituer des obstacles dans l'enseignement des langues ».<sup>7</sup>

Certes, la langue de départ ou langue de référence sont les lexies préférées des didacticiens, car elles présentent l'avantage de mettre l'accent sur l'aspect dynamique de l'appropriation. Dans le développement de la notion de langue de référence, il faut souligner l'importance des activités métalinguistiques dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, tant en milieu naturel qu'en milieu scolaire. La langue de référence est ainsi définie comme « la langue dans laquelle les capacités métalinguistiques se sont développées et permettent d'élaborer des étalons de mesure par rapport auxquels les autres langues sont analysées, distinguées ou rapprochées ».<sup>8</sup>

Enfin, arrive la proposition du concept de « français langue de scolarisation » qui se définit comme « une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école ».<sup>9</sup> Cette notion ne se veut pas être une catégorie didactique distincte.

<sup>2</sup> Jean-Pierre CUQ & Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2002, p.92

<sup>3</sup>Jean-Pierre & Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2002, p.94

<sup>4</sup> Jean-Pierre CUQ, *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette, 1991, p.39.

<sup>5</sup> Pierre DUMONT et Bruno MAURER, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone: gestion d'un héritage, devenir d'une science*, Paris, EDICEF, 1995, p.66

<sup>6</sup> Mathias TSHIPAMBA BILONDA, *Le français en Afrique : regards sociolinguistiques*, Paris, L'Harmattan, 2021, p.230

<sup>7</sup> Stanislas MBALA PULUETO, *Didactique de français en Afrique subsaharienne : normes, tendances évolutives*, Editions Universités Européennes, 2022, p.126

<sup>8</sup> Camille-Roger ABOLOU, *Dynamique des français populaires africains : état des faits, état de la recherche et prospective*, Paris, L'Harmattan, 2010, p.55

<sup>9</sup> Michel VERDELHAN-BOURGADE, *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris, Presses Universitaires de France, 2002, p.29

En effet, la fonction de scolarisation se trouvant dans des situations très composites, « *il ne faut pas hésiter à chercher là où ils se trouvent les principes utiles pour résoudre les problèmes posés par ces situations, et à inventer les autres !* ».<sup>10</sup> Elle est soumise à un poids institutionnel et social qui en renforce le caractère normatif. Cette notion présuppose qu'il existe une langue préalable des élèves, qui est différente, antérieure ou parallèle.

Les propositions de réaménagement ne manquent donc pas. Cette profusion témoigne, d'une part, du réel problème que pose la nomenclature traditionnelle en termes d'adéquation avec les nouveaux contextes d'enseignement / apprentissage du français et, d'autre part, du besoin d'un renouvellement dans ce domaine.

Si le recours à des catégories conceptuelles correspondant au mieux à l'objet d'étude et aux conditions d'enseignement / apprentissage du français est légitime, voire impératif, autre chose est de faire correspondre les changements d'étiquettes avec « *des changements dans l'analyse, dans l'approche, dans la pratique pédagogique* »<sup>11</sup> du point de vue des contenus et des démarches ; c'est pourtant là la condition de la validité et de la viabilité de toute nomenclature.

## QUELLE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS DANS LES CLASSES ALLOPHONES DE KINDU ?

Il sied de signifier à nos lecteurs qu'une classe allophone est une classe d'accueil conçue pour les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français, afin de les aider à apprendre la langue et à s'intégrer dans le système scolaire.

Sur un échantillon de 300 élèves des écoles de cycle d'éducation de base ou primaire issus de trois communes (Kasuku, Mikelenge et Alunguli) formant la ville de Kindu en raison de 100 élèves par Commune, les résultats de notre enquête prouvent que 243 élèves, soit 81% d'élèves sont les locuteurs dont le swahili est la langue maternelle.

Le swahili est une langue bantoue avec de fortes influences de l'arabe, du portugais, et d'autres langues, dues aux échanges commerciaux historiques sur l'océan Indien. Le swahili est originaire de la côte de l'Afrique de l'Est et du groupe des peuples swahilis. Il est historiquement la langue des populations qui vivaient le long du littoral de l'océan Indien. Bien que de nombreux millions de personnes parlent le swahili comme langue seconde ou véhiculaire, le nombre de locuteurs dont c'est la langue maternelle est estimé à environ 15 à 20 millions, principalement en Tanzanie. Le plus grand nombre de locuteurs natifs se trouve en Tanzanie, notamment sur l'île de Zanzibar, où l'un des dialectes, le kiunguja, sert de base à la langue standard. D'autres pays abritent également des locuteurs natifs de swahili, notamment le Kenya, les Comores, l'Ouganda, le Mozambique, et certaines régions de la République démocratique du Congo (RDC).<sup>12</sup>

La deuxième catégorie des élèves enquêtés, 39 sur 300 élèves enquêtés soit 13%, est constituée par les élèves dont les dialectes sont des langues maternelles. Ce sont des personnes dont l'idiome maternel est une langue ethnique ou tribale (*dialectes ethniques et/ou tribales : Kikusu, Kibangubangu, Kizimba, Kisongola, Kirega, Kikumu, Kilanga, Kikwange, Kizura, Kwenyenonda, Kisonge, etc.*). On peut également les appeler des locuteurs natifs, des personnes à la langue maternelle, ou plus simplement des personnes dont les dialectes sont leurs langues maternelles. Il s'agit des élèves dont leurs parents ont quitté les territoires pour venir s'installer à Kindu, soit pour des raisons de recherche d'emploi, soit ils ont fui leurs zones à cause de l'insécurité ou les violences armées.

La troisième catégorie, 18 sur 300 élèves enquêtés soit 6% seulement d'élèves est constituée par les élèves surnommés « élèves francophones ». De notre perception, une personne dont le français est la langue maternelle est un francophone de langue maternelle ou un locuteur natif français. C'est une personne qui a appris et acquis le français en tant que première langue, dès son enfance dans sa famille restreinte ou élargie, auprès de ses parents. En réalité, ils ne sont pas nombreux, car il s'agit d'un petit nombre d'enfants dont leurs parents sont venus des grandes villes du pays telles que : Kinshasa, Lubumbashi et Kisangani afin d'exercer une activité professionnelle à Kindu. La plupart de ces parents habitent le centre-ville de Kindu et la majorité de leurs enfants sont inscrits dans les écoles privées ci-après : Complexe Scolaire Mapon, Complexe Scolaire Furaha des sœurs religieuses de la congrégation de la Sainte Vierge Marie-immaculée conception, Complexe Scolaire Monseigneur Paul Mambé, Complexe Scolaire La Fontaine, Complexe Scolaire Ponyo, etc.

Au vu de cet environnement hétérogénéité sociolinguistique, il n'y a pas consensus sur le caractère clairement autonomisé d'une didactique du français destinée aux élèves des écoles du cycle primaire de la ville de Kindu. A cet effet, c'est le Français Langue Scolaire qui est institutionnellement présenté comme voie d'approche de cette hétérogénéité. Il doit être présenté, dans le document d'accompagnement des programmes de français, « comme un des moyens de faire face au problème de l'hétérogénéité des publics scolaires d'une part et d'autre part comme base de l'enseignement pour les élèves allophones, souvent plurilingues, inscrits dans les écoles de Kindu.

Le plus souvent, ce sont des pratiques méthodologiques empruntant aux différentes didactiques qui sont mobilisées en réponse à l'hétérogénéité des profils linguistiques des apprenants. Cette complémentarité de fait conduit Paul FIOUX à

<sup>10</sup> Idem

<sup>11</sup> Oreste FLOQUET, *Aspects linguistiques et sociolinguistiques des français africains*, Roma, Sapienza Università Editrice, 2018, p.8

<sup>12</sup> Joseph PALUKU KASEREKA, *Une brève histoire de la langue swahili*, Edition de Volcan, Goma, 2020, p.88

parler de méthodologie « sans frontière didactique »<sup>13</sup> et soutient par ailleurs la nécessité d'une didactique intégrée des langues.

Plus fondamentalement, c'est le besoin de développer une didactique en phase avec les réalités sociolinguistiques du terrain scolaire dont il est question. La « socio-didactique » propose ainsi une vision didactique fondée sur la base des spécificités socio-langagières des élèves, prenant ainsi en compte le rapport à la langue des enfants issus de classes socio-culturellement défavorisées. Sur quels paramètres ce programme se fonde-t-il ?

Nous proposons une socio-didactique qui serait « basée sur l'inter-didacticité », ce qui implique de proposer aux futurs enseignants des modules concernant le Français Langue Etrangère, le Français Langue Scolaire, et davantage de sociolinguistique. Cette approche invite, somme toute, à penser différemment les différenciations internes à la didactique. Cependant, l'évolution dont il est question embrasse de plus larges horizons.

La complexité des situations sociolinguistiques où s'ancre l'enseignement / apprentissage du français invite donc à interroger les modèles traditionnels de la didactique du français qui ne peut pas ignorer ce cadre ou s'en isoler. Elle engage en fait un changement de paradigme de la didactique du même nom, lequel est seul à pouvoir autoriser un cadre adéquat au traitement des situations scolaires linguistiquement hétérogènes.

Nous disons ainsi d'une socio-didactique des langues et des contacts de langues, en prenant acte de l'ancrage du français dans une situation de plurilinguisme. Cette nouvelle orientation implique une redéfinition du statut des langues, de leur gestion au sein de l'école, une meilleure prise en compte du profil linguistique des élèves et une adaptation des pratiques des acteurs de la vie scolaire à ce contexte plurilingue.

Dans cette conception de l'appropriation des langues, l'apprenant est « un bilingue en devenir » qui pourrait recourir à son répertoire linguistiquement hétérogène lors de difficultés de communication. L'apprenant cesse d'être un locuteur-auditeur idéal : il s'incarne dans un lieu, dans une époque, dans une société, dans des interactions qui sont autant de sources potentielles de variation pour la langue.

En somme, on est passé d'une approche déductive (normative) de la didactique du français en contexte scolaire linguistiquement hétérogène à une approche inductive (et pragmatique) reposant sur une prise en compte des réalités sociolinguistiques. Malgré l'existence de ce glissement paradigmatique, il faut noter la persistance d'une tension entre ces deux approches.

L'école peine ainsi à intégrer les implications de ce modèle plurilingue, comme celle afférente à l'acceptabilité sociale face aux diverses formes discursives plurilingues. Cette difficulté, pour être comprise, est à relier aux politiques d'intégration en vigueur. En effet, l'idéologie monolingue, à la base de l'approche de la langue française dans les programmes et des pratiques qui sont chargées de la transmettre, a dans le même temps une vocation intégrative :

En Belgique francophone par exemple, le modèle assimilationniste a longtemps nourri l'action publique en matière éducative. Cette philosophie d'intégration a connu un infléchissement important dans le sens d'une reconnaissance officielle de la diversité culturelle des élèves, qui s'est traduit notamment dans la mobilisation du concept d'interculturalité dans les programmes d'enseignement du français en 2000.<sup>14</sup>

Le paradigme de l'intégration interculturelle est ainsi celui qui se trouve en congruence avec la démarche plurilingue. L'inscription dans ce paradigme est à la fois une condition de la mise en place d'une gestion sociolinguistique renouvelée des ressources linguistiques et une conséquence de son acceptation et de sa mise en œuvre. Cette approche est pourtant loin d'être embrassée dans les faits.

La perspective assimilationniste continue ainsi d'irriguer les conceptions dominantes et tend à contrarier, non pas tant la reconnaissance de la pluralité normative et linguistique, mais son intégration dans l'espace scolaire et plus encore, sa valorisation et sa prise en compte dans les missions que se fixe l'école. Cette tension, qui signe la prégnance du paradigme monolingue, est perceptible, nous semble-t-il, dans les modalités de construction du champ didactique.

La didactique du français, en développant sa différenciation interne sur la base de repères sociolinguistiques prototypiques (et dont on a souligné les insuffisances dans les contextes d'enseignement / apprentissage contemporains) est pour cette raison distinctement socioculturelle. Mais cette donnée, qui reproduit une distance entre un profil de pratique en langue française et la pratique d'un français correct, est prise en compte dans l'objectif de la réduire. La mesure de la diversité se heurte donc à une conception unifiante de la langue. La connaissance de la « bonne langue » demeure ainsi, dans l'état actuel des choses, sociologiquement impérative. Les pratiques d'enseignement du français - quelle que soit l'inscription didactique déclarée ou effective - ne peuvent donc pas l'ignorer.

A Kindu, tout professionnel de l'enseignement exerçant dans des classes où la population scolaire est issue massivement des locuteurs dont le Swahili et les dialectes locaux sont des langues maternelles sont confrontés à deux constats :

<sup>13</sup> Paul FIOUX, « Une situation clef pour l'étude des clivages didactiques : la scolarisation de l'enfant », In Jean-Louis DUMORTIER et al., *L'enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques*, Paris, Editions modulaires européennes, 2003, p.95

<sup>14</sup> Michel VERDELHAN-BOURGADE, *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris, PUF, 2002, p.16

- 1) Les compétences scolaires, notamment en ce qui concerne la connaissance de la norme linguistique, sont problématiques pour beaucoup de ces élèves ;
- 2) Malgré cet état des lieux, nombre d'entre eux, aux termes des études du cycle secondaire ou humanité, obtiennent leur diplôme leur donnant accès à la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur.

L'enquête a consisté à établir des constats objectifs concernant les pratiques d'enseignement et les tendances normatives que ces pratiques soutenaient en regard des compétences langagières des élèves.

Le choix des locuteurs dont le Swahili et les dialectes locales sont des langues maternelles comparativement aux locuteurs dont le Français est une langue maternelle s'est basé essentiellement sur les résultats obtenus à une évaluation diagnostique des savoirs acquis en français chez les élèves.

L'administration d'une épreuve en langue comportant deux volets (rédaction d'une lettre argumentative et connaissances linguistiques décontextualisées) a permis de mesurer les comportements linguistiques normés ou non normés des élèves et de révéler le positionnement normatif des enseignants par rapport aux compétences linguistiques manifestées par les élèves à cet exercice. Ce sont ainsi les exigences linguistiques des enseignants qui ont permis la restriction du champ d'observation.

Retenons, parmi les résultats majeurs obtenus, que la situation, du point de vue des performances objectives, est « dualisée » : les classes avec des élèves-locuteurs dont le Swahili et les dialectes locales sont des langues maternelles » d'un côté enregistrent les performances les plus faibles et les classes avec des élèves-locuteurs dont le Français est une langue maternelle de l'autre sont manifestement les plus performantes.

Le second enseignement important est que les enseignants manifestent des positionnements normatifs contrastés par rapport aux performances de leurs élèves. Deux écoles ont ainsi été retenues pour le deuxième temps de l'étude de terrain : l'école uniquement constitué des élèves-locuteurs dont le Swahili et les dialectes locales sont des langues maternelles où les critères de correction du professeur sont particulièrement sévères et l'école des élèves-locuteurs ont le Français une langue maternelle pour laquelle le professeur montre une tolérance normative dans les corrections.

La seconde phase de l'enquête a pour objet de comprendre cette configuration ; en regard de cet objectif de compréhension, l'approche du sujet a été exploratoire et a convoqué la mobilisation d'un cadre qualitatif interprétatif d'inspiration ethnographique qui accorde une large place à la description. Ce choix de paradigmes méthodologiques n'autorise donc pas une généralisation statistique des connaissances produites (les deux pratiques d'enseignement ne prétendant à aucune représentativité de ce point de vue) mais bien une portée localisée.

L'analyse émane par ailleurs d'études de cas menées en parallèle dans les deux contextes et les données ont été recueillies dans les contextes naturels. Le matériau d'analyse est constitué des questionnaires, des observations directes des pratiques d'enseignement et des entretiens semi-directifs conduits avec les enseignants et les élèves. Ainsi, nous admettons par hypothèse que le discours est le milieu naturel par excellence des représentations sociales.

## ANALYSE DES RESULTATS

Avant de procéder à l'analyse des représentations des enseignants à travers leurs discours, brossons à grands traits les deux contextes. Les élèves-locuteurs dont le Swahili et les dialectes locales sont des langues maternelles pour la plupart sont nés dans les milieux ruraux et ont des parents nés, dans leur grande majorité, dans milieux ruraux où le mode de vie est encore caractérisé par des valeurs coutumières, s'agissant de l'école des élèves-locuteurs dont le Français est une langue maternelle sont nés dans les milieux urbains et ont des parents qui sont nés dans les grandes villes.

Avec une moyenne d'âge de 10,6 ans pour l'école des élèves-locuteurs dont le Swahili et les dialectes locales sont des langues maternelles et de 10,9 ans pour l'école des élèves-locuteurs dont le Français est une langue maternelle, le taux d'élèves « en retard » est important. Le recrutement sociologique des deux contextes scolaires est populaire. Tous les élèves déclarent parler couramment le français, ainsi que la langue familiale pour la majorité, et s'y sentir -relativement à l'aise, bien que leurs compétences objectives - comme le reflètent les résultats aux tests - soient faibles.

Quant aux titulaires du cours de français, les enseignants de l'école des élèves-locuteurs dont le Français est une langue maternelle sont à majorité des pédagogues formés dans les grandes institutions d'enseignement supérieur et universitaire du pays, munis d'une expérience confirmée, d'une vingtaine d'années environ pour les uns et une dizaine pour les autres, dans l'enseignement du français en contextes scolaires hétérogènes. Leurs collègues des écoles des élèves-locuteurs dont le Swahili et les dialectes locales sont des langues maternelles sont des hommes et femmes nés soit à Kindu ou dans les milieux ruraux.

Dans les paragraphes qui suivent, nous allons prendre connaissance de la façon dont les enseignants perçoivent leurs élèves et les conséquences que ces représentations ont sur la mobilisation déclarée d'un paradigme didactique (et donc la part effective d'enseignement réservée à l'objet linguistique). On peut en effet formuler l'hypothèse que plus les élèves manifestent des compétences linguistiques problématiques, plus les enseignants vont axer leur enseignement sur l'acquisition du code linguistique en opérant des choix didactiques, relevant notamment du Français Langue Etrangère et Scolaire, mettant en valeur cet objet.

Les enseignants de ces deux écoles font état de difficultés sérieuses rencontrées dans la pratique du français par leurs

élèves. Convergentes à ce propos, leurs appréciations divergent par contre concernant les attributs sociolinguistiques qu'elles leur associent. Ainsi, pour les enseignants de l'école des élèves-locuteurs dont le Swahili et les dialectes locales sont des langues maternelles, le français est la langue de leurs élèves. La langue d'origine ne doit pas être mobilisée dans la définition d'une identité linguistique. Leurs élèves sont donc francophones et tout soupçon à cet endroit est rejeté. Par principe, la possibilité des positionnements différenciés des sujets par rapport au français est évacuée.

Contrairement aux enseignants de l'école des élèves-locuteurs dont le Swahili et les dialectes locales sont des langues maternelles, les titulaires du cours de français de l'école des élèves-locuteurs dont le Français est une langue maternelle considère prendre en charge des élèves qui « ne sont pas francophones ». C'est donc la langue d'origine qui déteint sur l'identité linguistique qu'elle attribue à leurs élèves. Cette caractéristique sociolinguistique est d'ailleurs explicative de la situation d'échec scolaire d'une grande partie des élèves-locuteurs dont le Swahili et les dialectes locales sont des langues maternelles.

## CONCLUSION

On peut d'abord s'accorder sur la présence et le recouvrement des facteurs ethnique et sociolinguistique dans la description du profil des élèves par les enseignants. Le lieu d'origine représente ainsi un point de repère dans l'organisation du champ sociolinguistique. Bien qu'elles n'épousent que des généralités, ces attributions ne peuvent être comprises - et acquises en quelque sorte - que dans leurs relations avec une histoire (sociale, migratoire, idéologique) qui contextualise et situe des repères de tous ordres, dont ceux afférents à la pratique linguistique.

Les enseignants refusent pourtant de considérer la différenciation du profil sociolinguistique des élèves pour conduire leur enseignement en considérant que leurs élèves sont francophones. Leurs pratiques d'enseignement épousent ainsi le paradigme, selon leurs dires, de la didactique du Français Langue Maternelle. Ce choix, conçu comme celui de la non différenciation au profil présumé des élèves, est interpellant.

En effet, en dépit du principe de centration sur l'apprenant, les enseignants se décentrent de leurs caractéristiques (sociolinguistiques notamment) pour conduire leur enseignement. En refusant de différencier le pôle des élèves, elles invitent à problématiser l'ingrédient qui a conduit, historiquement, à la sectorisation de la didactique du français. En effet, comment peut-on penser enseigner le français à des sujets dont on ignore le positionnement par rapport à cette même langue ?

Cette représentation abusive nous invite à souligner un des grands enseignements de notre étude : si l'émergence des cadres didactiques classiques s'est fondée sur la différenciation des profils sociolinguistiques des apprenants (laquelle est en lien avec la diversification des populations scolaires induites notamment par les vagues migratoires), il importe à présent, selon nous, de dissocier la nature des besoins linguistiques de l'origine nationale des élèves. Cette dernière donnée n'est plus signifiante dans l'évaluation des rapports à la langue française dans les contextes scolaires contemporains.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Camille-Roger ABOLOU, Dynamique des français populaires africains : état des faits, état de la recherche et prospective, Paris, L'Harmattan, 2010
2. Jean-Pierre & Isabelle GRUCA, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2002
3. Jean-Pierre CUQ & Isabelle GRUCA, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2002
4. Jean-Pierre CUQ, Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques, Paris, Hachette, 1991
5. Joseph PALUKU KASEREKA, Une brève histoire de la langue swahili, Edition de Volcan, Goma, 2020
6. Louise ABENE, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette, 1994
7. Mathias TSHIPAMBA BILONDA, Le français en Afrique : regards sociolinguistiques, Paris, L'Harmattan, 2021
8. Michel VERDELHAN-BOURGADE, Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste, Paris, Presses Universitaires de France, 2002
9. Michel VERDELHAN-BOURGADE, Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste, Paris, PUF, 2002.
10. Oreste FLOQUET, Aspects linguistiques et sociolinguistiques des français africains, Roma, Sapienza Università Editrice, 2018
11. Paul FIOUX, « Une situation clef pour l'étude des clivages didactiques : la scolarisation de l'enfant », In Jean-Louis DUMORTIER et al., L'enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques, Paris, Editions modulaires européennes, 2003
12. Pierre DUMONT et Bruno MAURER, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone: gestion d'un héritage, devenir d'une science*, Paris, EDICEF, 1995
13. Stanislas MBALA PULUETO, Didactique de français en Afrique subsaharienne : normes, tendances évolutives, Editions Universités Européennes, 2022