

Langues et littérature

Alternance codique français/kiswahili : Pour une didactique fondée sur le bilinguisme en R.D. Congo

NDOVYA MUNDALA Jah*
PALUKU MAPENDANO Roland**

Résumé

L'alternance codique est l'une des raisons de la convivialité des langues en présence. Cet article tente de démontrer l'exploitation de certains éléments linguistiques disponibles dans les répertoires verbaux de l'apprenant en proposant une didactique du français fondée sur le bilinguisme français/kiswahili. L'alternance codique semble un atout pour l'optimisation de la didactique du français dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'étude invite à une pédagogie de convergence, c'est-à-dire une rupture qui postule de mettre fin à la manière de faire dans l'enseignement du français en R.D. Congo.

Mots clés : *Alternance codique, Didactique, Bilinguisme.*

Abstract

The code switching is one of the reasons of the conviviality of the languages in presence. This article tempts to demonstrate the exploitation of some available linguistic elements in the learner's verbal indexes while proposing a didactics of French founded on the bilingualism français/kiswahili. The code switching seems an asset for the optimization of the French didactics in the process of teaching-training. The survey invites to a

* *Docteur en Didactique des langues ; Professeur associé, Enseignant à l'Université de Goma (UNIGOM RDC), et Recteur de l'Université Officielle de Luholu (UNOLU-Kirumba), il enseigne la Didactique du français langue étrangère, la Sociolinguistique, la Grammaire contrastive du français et des langues bantu et la Linguistique appliquée à l'enseignement des langues dans les Instituts Supérieurs Pédagogiques en Province du Nord-Kivu, à l'Est de la République Démocratique du Congo, Tél : +243990227492, +243 810240361, e-mail : ndovyanzanzu@gmail.com*

** *Assistant à l'Institut Supérieur Pédagogique-Muhangi à Butembo, Doctorant en Didactique des Langues à l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu, Tél : +243990414462, e-mail : palmapendano@gmail.com*

pedagogy of convergence, that means a rupture that applies for to put an end to the manner to make in the teaching in French in R.D. Congo.

Key words: *Code switching, Didactic, Bilingualism.*

I. Introduction

De nos jours, les pratiques de classe en vigueur dans notre système éducatif semblent en déphasage avec, d'une part, les statuts et les fonctions de langues en présence et, d'autre part, les compétences linguistiques réelles des apprenants et des enseignants. La situation sociolinguistique de la R.D. Congo est celle d'un plurilinguisme originel dû à l'hétérogénéité structurelle auquel s'est superposé le français qui coexiste avec d'autres langues. L'existence de quatre langues nationales en est la principale caractéristique. Cette configuration sociolinguistique est en grande partie tributaire de la politique linguistique belge au Congo. En interrogeant l'histoire du pays, on remarquera que le problème de l'utilisation des langues congolaises dans l'éducation et d'autres secteurs de la vie socioculturelle s'est posé dès les premières années de la présence belge. Mais, les Belges avaient réglementé l'utilisation des langues congolaises à l'école et dans la vie socioculturelle.

La suppression des langues nationales, dans notre système éducatif, date de 1960-1965 avec le Congo indépendant. Cette conscience du retard avait consacré le français comme le seul médium d'enseignement, car le français devenait la langue de l'avenir, la langue de développement : l'école étant l'unique voie de sortir du sous-développement.

Les tentatives de recherche prouvent qu'il y a lieu de trouver l'efficacité du système éducatif dans l'instauration des langues nationales comme médium d'enseignement à côté du français. En enseignant exclusivement le français par le français, on nie la réalité linguistique du pays, caractérisée par un plurilinguisme complexe avec la présence du français, langue officielle étrangère, seul médium d'enseignement, des langues vernaculaires et des langues véhiculaires qui ont le statut des langues nationales.

Parmi ces langues, l'alternance codique devient un autre parlé confiné dans l'informel, utilisé dans la vie socio-économique et, surtout, dans la cour de récréation en milieu scolaire et pendant la pause, en milieu universitaire. Le français est utilisé dans les

quatre murs de la classe sous contrainte d'un enseignant. Il sied de mettre fin à cette gestion irrationnelle de la réalité sociolinguistique en exploitant judicieusement le plurilinguisme complexe, mais fécond. Le professeur Moussa Daff, dans une communication faite en 2000, nous invite à « *cette nécessaire réhabilitation des langues véhiculaires de souche nationale pour en faire de véritables langues de scolarisation à côté du français, langue officielle* » (Actes du Colloque international, Gabon du 25 septembre 2000 : 1-8). Bref, ce point de vue justifie la nécessité de faire des langues nationales de langues de scolarisations à côté du français. C'est dans cette optique que cet article tente de promouvoir une didactique du français fondée sur un bilinguisme qui fait dialoguer le kiswahili, langue nationale et le français, langue officielle à l'Est de la R.D. Congo, comme le justifie l'alternance codique. Nous appuyant sur celle-ci comme données rationnelles de notre étude, nous tenterons de montrer que le contexte sociolinguistique congolais nous contraint à une rupture avec l'enseignement monolingue fondé sur le français. Nous postulons que l'alternance codique est un atout pour l'optimisation de la didactique du français, langue étrangère dans le processus d'enseignement-apprentissage.

II. Cadre théorique et méthodologique de l'étude

II.1 Cadre théorique

Peu avant 1994, Louise Dabene s'était penchée sur la question du bilinguisme. Deux dimensions semblent avoir orienté ses études.

II.1.1 La dimension sociale du plurilinguisme

Celle-ci se fonde sur les statuts et les fonctions de langues, les aspects sociaux à déceler peuvent s'orienter selon trois axes en considérant les usages sociaux des langues :

- *L'axe des statuts formel ou informel*, attribué par la collectivité humaine aux différentes langues qu'elle pratique ou avec lesquelles elle est appelée à entrer en contact ;
- *L'axe des situations d'emploi*, étroitement liées aux modes d'acquisition ;
- *L'axe des fonctions assumées* par les langues à l'intérieur de la société (Dabène, L., 1994 :40). Il y a lieu de percevoir ces trois facteurs selon le statut entre le français, le kiswahili et l'alternance codique dans le tableau ci-après :

Tableau n°1 : Statuts et fonctions de langues

Aspects sociaux	alternance codique	Kiswahili	français
<i>Statuts</i>	<i>Informel</i>	<i>Informel/formel</i>	<i>Formel</i>
<i>Situations d'emploi</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Dans la communication quotidienne - Dans la rue - En dehors de l'auditoire - Dans la cour scolaire pendant la récréation - Quelquefois dans la salle des profs dans certaines écoles. - Dans la famille 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans la prédication - À la radio - Dans la famille - Dans la rue (avec alternance) - Dans certains actes de langage (par exemple le baptême) 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans la classe/auditoire - Dans l'administration - Dans les discours officiels - Dans les conférences - Dans certains actes de langage (mariage, jugement, etc.)
<i>Fonctions</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Véhiculaire - Culturelle et identitaire par rapport à la récurrence des mots utilisés et l'aspect prosodique du locuteur - vernaculaire 	<ul style="list-style-type: none"> - véhiculaire - nationale 	<ul style="list-style-type: none"> - Officielle - scientifique - internationale

Source : Nos enquêtes

Ce tableau peut susciter des débats et des controverses. Par rapport à notre étude, on remarquera le destin parallèle entre les langues nationales en R.D. Congo et le français ; entre les langues identitaires et les langues nationales, et entre les langues

identitaires et le français. Sur ce, la politique linguistique en vigueur joue une part importante (Constitution de la R.D Congo, 2006, Art. 1^{er}). La première colonne, sur l'alternance codique, révèle les influences réciproques que les langues exercent les unes sur les autres. Dans les milieux ruraux, les adultes pratiquent encore les langues vernaculaires (communautés ethniques), à quelques exceptions près pour les jeunes. En milieux urbains et dans certaines grandes agglomérations, la pratique de ces langues devient de plus en plus rare. Pour le kiswahili, à part les actes formels comme la prédication, le baptême, le journal à la radio ou à la télévision, la langue qui se parle est l'alternance codique considérée à défaut par les locuteurs comme le kiswahili, car c'est un idiome issu à 60% ou plus du kiswahili, du français, des langues vernaculaires et, quelquefois, de l'anglais et d'autres langues nationales. Le rôle joué par l'alternance codique n'est plus à nier dans la communication quotidienne. En dépit du kiswahili, langue nationale et véhicule de communication, on serait tenté d'affirmer que l'alternance codique se veut plus un véhicule d'intercompréhension intercommunautaire en Province du Nord-Kivu. C'est par l'usage de nombre mots, structures et, surtout l'aspect prosodique du locuteur, qu'on parvient à identifier la communauté ethnique à laquelle le locuteur appartient.

II.1.2 La dimension individuelle du plurilinguisme

Louise Dabene, à la suite de Weinreich, rappelle que « *c'est l'individu, et non un lieu géographique quelconque, qui constitue le véritable lieu de contact des langues* » (1994 :135). Cet individu manifeste des attitudes différentes et variées par rapport aux langues auxquelles il est confronté. Et lui de poursuivre : « *chaque individu détermine ainsi un ensemble de comportements langagiers dont le but plus ou moins conscient est l'alignement sur ceux de son groupe d'allégeance. Inversement, c'est aussi au moyen de ses conduites langagières qu'il marquera sa différence avec d'autres groupes. La psychologie sociale a depuis longtemps identifié ces stratégies de construction identitaire par convergence ou divergence.* » (id : 136). Par ailleurs, le bilinguisme est déterminé par les capacités linguistiques du sujet dans l'une et l'autre langue, les modalités d'acquisition de ces deux langues, les maîtrises comparées de deux systèmes linguistiques, leurs relations et leurs influences réciproques. Pour le cas de cet article, on retiendra qu'on s'exprime en kiswahili pour manifester son appartenance régionale (Est de la R.D.

Congo) et affirmer, dans une certaine mesure avec l'alternance codique, son identité culturelle, son appartenance à sa communauté ethnique, négocier sa vie quotidienne.

Cependant, on s'exprime en français dans les instances officielles pour exercer son métier ou sa compétence scientifique et culturelle, manifester sa culture intellectuelle, symbole de promotion sociale.

Il y a lieu de montrer une triple dimension du bilinguisme en Province du Nord-Kivu : langues des communautés ethniques / le kiswahili ; langues de communautés ethniques/ le français et le kiswahili/le français. Les statuts et fonctions différenciés n'occultent pas les influences réciproques de l'une et l'autre langue dans la conscience linguistique de chaque sujet bilingue ou plurilingue : ils se manifestent au niveau de ses pratiques langagières. Loin d'être régie par des usages nettement cloisonnés, Louise Dabene considère que « *l'activité langagière des sujets en position de plurilinguisme est généralement le lieu de contacts et d'échanges entre les systèmes linguistiques placés ainsi en présence à l'intérieur d'un seul individu* » (Ibid : 78). Ces formes de contacts appelées « marques transcodiques », manifestation des influences d'une langue sur l'autre, ont des implications didactiques qui méritent d'être prises en compte par le système éducatif en R. D Congo. Les marques transcodiques se manifestent presque à tous les niveaux sur la chaîne combinatoire (phonématique) : niveaux phonético-phonologique et morphosyntaxique. Cette alternance codique permet de passer, sans transition, d'une langue à l'autre, à l'intérieur d'un même énoncé. Cela étant, aucun Congolais (Nord-Kivu) n'est capable de s'exprimer en kiswahili sans mélanger dans son parler des mots français. De même la langue de sa communauté sans y glisser des mots français. Dans la structure même du kiswahili, c'est plus celle du français qui façonne le métalangage conceptuel.

II.2 Cadre méthodologique

II.2.1 Des enregistrements

Le moins que l'on attende d'une enquête sociolinguistique conduit à concrétiser certains faits sous-jacents ayant un rapport avec les pratiques langagières réelles selon le contexte et la situation. De même l'enquête du terrain permet de mettre en évidence les attitudes et les représentations ainsi que leur apport avec l'usage des langues. Pekarek-

Dohler signale que les recherches menées dans le cadre interactionniste « [...] *se penchent typiquement sur les données audio ou vidéo enregistrées et minutieusement transcrites, les complétant éventuellement par les investigations (plus ethnographiques), par questionnaire ou par interview* » (2002b :26). Les matériaux empiriques de cette étude se composent des enregistrements audio des interactions verbales en classe, complétés par des observations faites au cours de ces enregistrements.

L'étude principale repose sur des interactions enregistrées pendant les activités en classe de français de l'enseignement non formel à Goma, dans les écoles dites de récupération ou de rattrapage scolaire. L'étude s'appuie sur l'analyse des échanges conversationnels entre apprenants et entre apprenants et enseignants dans une activité d'enseignement-apprentissage.

Le corpus retenu pour l'étude est composé de deux interactions didactiques : l'une au niveau primaire, et l'autre au niveau secondaire. Ces interactions ont été enregistrées à l'aide des téléphones à système de commande vocale. Les interactions recueillies ont été gardées sur la carte mémoire avant leurs exploitations. Pour le besoin de la cause, seules les conversations présentant un intérêt manifeste ont été retenues. Ces enregistrements ont bénéficié du concours du gestionnaire du CEFAJED/Goma pendant les observations de classe. Il sied de préciser que notre implication consciente a consisté à choisir et à retranscrire les séquences conversationnelles. Celles-ci ont permis d'apprécier l'action didactique de l'enseignant et l'attitude des apprenants vis-à-vis du français, langue d'enseignement-apprentissage en R. D. Congo. L'élément essentiel pour l'observation était la méthode d'enseignement et la manifestation de l'alternance codique dans le processus d'enseignement-apprentissage.

II.2.2 De la transcription du corpus

Les données réunies ont été transcrites après plusieurs écoutes afin d'éviter des omissions et des confusions en ne retenant que les parties compréhensibles. Devant la complexité de la transcription, on a spécifiquement traité les données intelligibles selon la connaissance du terrain. La procédure de celles-ci s'appuie sur « le principe de significativité et non de représentativité », nous rangeant ainsi derrière Philippe Blanchet qui affirme : « *le rôle du corpus est d'amplifier un repérage interprétatif des traits*

saillants proposés comme significatifs d'une situation sociolinguistique particulière, d'une dynamique en hélice où la fréquentation du terrain éclaire le "corpus" qui, à son tour, aide à rendre lisible la complexité du terrain »(2007 :344). Pour ce qui est de conventions de transcription des conversations, le modèle de **Robert Vion** (2000) a été privilégié.

II.2.3 Du traitement des données

Les critères employés pour la division en interaction sont les mêmes que ceux présentés par, entre autres, Kerbrat-Orecchioni (1990) et Markee (2000). Le premier critère stipule que le schéma participationnel soit constant. Le deuxième critère implique encore une délimitation, à savoir l'existence d'une unité de temps et de lieu. Cela veut dire que l'interaction à laquelle les interlocuteurs participent ne doit pas être interrompue et qu'elle se déroule dans un lieu fixe. Pour ce qui est du troisième et dernier critère, celui-ci stipule que les interlocuteurs d'une intervention doivent être engagés dans une seule tâche. Ces critères présentés ci-dessus ont facilité l'observation de la manifestation des langues. La qualité du matériel pour enregistrement, notamment le téléphone à commande d'enregistrement audio, a limité le choix des séquences.

III. Présentation du corpus et discussion des résultats

III.1 Présentation du corpus

La première leçon comme cadre le G2 primaire au CEFAJED/Goma (Centre de Formation pour Adultes et Jeunes Désœuvrés). Elle porte sur le pluriel des noms. Mais, la plupart des séquences étaient inaudibles sur le support. Nous ne présentons ici que la réaction des apprenants et du recours au kiswahili par l'enseignant pour faire comprendre à ceux-ci certaines notions.

*Ap1: **Mbona sielewe comment alifanya pale. Monsieur!** (hésitation, l'enseignant semble ne pas se préoccuper de sa difficulté). **Marahaba, vibakie vile.***

*Ens : **Donnez le pluriel de ce nom «un fainéant » → des fainéants.***

*Connaissez-vous un fainéant ? C'est un **muvivu.*** ↑

Un joli stylo = des jolis stylos

Bic nzuri = mabike zizuri. (kalamu nzuri → kalamu nzuri).

Un bon cahier = des bons cahiers

Buku nzuri = mabuku nzuri (buku nzuri).

(Un apprenant s'exclame en s'adressant à l'autre ; **Maraiyo ! Haumwarake-** l'apprenant demande le sens à l'enseignant)

Ap₂ : Corrige-moi monsieur, comment dire en français "haumwarake".

Cette deuxième leçon porte sur l'exploitation lexicale du texte *Ami ... ennemi*. Nous sommes dans la classe de G₁ secondaire, le professeur de français est une fille de 23 ans. Notre procédure a consisté à présenter toutes les séquences à partir de la révision, car une leçon en R.D. Congo comprend trois parties (cf instructions officielles) : introduction, développement, synthèse et application. La leçon se déroule à la 4^{ème} heure, après une autre à la 2^{ème} heure.

Ens : nous avons étudié quoi à la 2^{ème} heure ?

E₁ : nous avons exploité le texte.

Ens : quel était le titre du texte ?

E₂ : le titre du texte était ami-ennemi

E₃ : Madame, vous avez dit dévorer c'est manger très vite, à pleine bouche/ mais je ne comprends pas ça en kiswahili.

*E₄ : C'est vrai Madame, on peut traduire par **Kukula mbiombio** ?*

*Ens : Non, on peut traduire par **kurarua**.*

*E₅ : Ah! **Nikusema**, le lion dévore la chèvre signifie **Simba anararua mbuzi**.*

*Ens : **muniambiye basi** fixer quelque chose **mu kiswahili njoo kusema nini**.*

*E₁ : C'est **kutshungulia** quelqu'un ou quelque chose.*

*Ens : Il a réussi ? **anaweza ? nivile** ?*

*E₆ : Non monsieur, on peut traduire par **kutazama vizuri, Kutshunguza vizuri**.*

***Ens** : Eviter de traduire le mot en kiswahili.*

*E₆ : Pourquoi Madame, on traduit pour comprendre, **haupendi tubielewe** ?*

Ens : Où était le garçon de l'autre côté ?

E₁ : il était en face de l'autre.

Ens : Très bien, courage monsieur, vous, vous comprenez. Prenons , donnez le sens. (Aucune réaction de la part de l'élève). Si vous ne donnez pas le sens, formez même une phrase.

E2 : Monsieur, vous avez refusé le kiswahili.

E7 : Madame, pas monsieur, toi aussi.

E8 : Madame, en face de ne signifie pas **mbele ya**. (réaction négative de l'enseignant en français!).

Ens : Mais, c'est ça le sens.

E8 : Alors, je donne mon exemple. Le tableau noir est en face des élèves.

Ens : Très bien merci, (on applaudit pour cet élève)/

Ens : Bon! Passons à une autre leçon. (Inscription du texte de la leçon au TN).

Exploitation lexicale du texte Ami-ennemi ?

Ens : Quand le garçon se trouve sur le Terrain ennemi, devant ce garçon quelle était sa question ? (aucune réaction de la part des élèves) **Ninauliza, akisha vuka ngambo ya mtoni akauliza ule mwengine nini ?**

E1 : **Akauliza** tu veux vraiment te battre ?

Ens : d'accord, mais donner la réponse en français! Nous sommes en français!!!

E1 : il demande : tu veux vraiment te battre ? (le professeur inscrit la phrase au TN, il souligne battre)

Ens : Je viens de souligner quel mot ?

E2 : Tu viens de souligner battre.

Ens : Battre c'est quoi ? (pas de réaction) **ni nini** ? sa nature grammaticale ?

E3 : C'est un verbe.

Ens : Vous comprenez le sens du verbe battre ? Il peut avoir plusieurs sens : (sans solliciter la parole)

E1 : Plusieurs comment !, battre **si nikupiga**. Par exemple je te bats, **nakupiga**

Ens : Par seulement **kupiga**, si je dis par exemple, nous avons battu le match de foot, est-ce qu'il signifie la même chose ?

E4 : Oui, il signifie **kupiga**, c'est-à-dire **kugagner**.

III.2 Discussion des résultats

On peut remarquer, dans la première leçon, une certaine frustration de la part des apprenants. Tout échange débutant par une question suppose une réponse comme

réaction. Lorsque l'élève est contraint à répondre à la question de l'enseignant, cela crée la **truncation**: "**koma alifanya pale?**" Plutôt que répondre à la préoccupation de l'apprenant, l'enseignant réagit autrement. Même s'il insiste pour solliciter la réponse des apprenants, ceux-ci persistent aussi. D'où, il n'y a pas de négociation, car l'interaction semble à sens unique. D'ailleurs, pour que la négociation, et corollairement l'échange, puisse se clore, il faut que la réaction de l'interlocuteur (élève) et l'évaluation du locuteur (enseignant) soient positives. Cette contrainte du double accord qui commande la clôture de la négociation et de l'échange est appelée par Kerbrat-Orecchioni(1991) complétude interactionnelle. Maladroitement, toute la séquence ne comporte que deux constituants : **une question et une réponse**. Les apprenants semblent tout confondre comme ils ne connaissent pas comment on forme le pluriel dans la langue de base. La réaction de l'Ap1 par « *Mbona sielewe comment alifanya pale.* » justifie que l'élève est incapable de comprendre la suite de la leçon. D'où, la nécessité de l'alternance codique. Les apprenants sont obligés de traduire les exemples de l'enseignant pour faire comprendre aux autres les notions apprises :

- *Un joli stylo = bike nzuri*
- *Des jolies stylos = mabike nzuri.*

Il se comprend, dans cette traduction, la maladresse grammaticale. Cela signifie que même la langue, qui pourrait être de référence, n'est pas maîtrisée. L'incompréhension se situe ici au niveau du choix des langues.

Dans l'action didactique, on ne doit pas se passer de la double dimension de l'enseignement-apprentissage des langues, c'est-à-dire langue comme objet d'enseignement et d'apprentissage. La langue se matérialise par la mise en place des programmes officiels, des manuels,... établissant des objectifs et des contenus idiomatique-culturels, au niveau de l'enseignant. Tandis qu'au niveau de l'apprenant, la langue se matérialise pour la mise en place d'une interlangue, de l'alternance codique, définie comme un système individuel évolutif de savoirs et de savoir-faire. Ainsi, la didactique devrait choisir la variété de français à apprendre aux apprenants.

Dans la deuxième leçon, il y a lieu de remarquer que les élèves n'ont pour rôle que de répondre aux questions de l'enseignant. Ils n'ont pas l'occasion de donner leurs opinions, formuler des hypothèses sur les idées du texte pourtant riche. Ses séquences semblent ne

pas rapprocher les interactions didactiques, par rapport au corpus, aux conversations quotidiennes. Or, amener l'élève à développer ses compétences communicatives revient à adopter une attitude qui place celui-ci dans une situation de communication réelle. Les apprenants ne passent pas la journée en répondant aux questions, même si cela n'est pas exclu. Ils passent leur journée en interagissant entre eux. C'est dans ce contexte que les enseignants devraient tenir la classe de français.

Au regard de cet exemple, on comprend qu'il est difficile de s'exprimer totalement en kiswahili sans alterner les mots. Un aspect qui faciliterait l'apprentissage de deux langues en contact. Les études sociolinguistiques des années 1980 étaient plus centrées sur les interférences linguistiques, le solécisme, les erreurs morphosyntaxiques, etc. que nous considérons comme des alternances codiques. Celles-ci considéraient ces manifestations identitaires dans le parler ou l'écrit en français comme des écarts de langage ou des aberrations alors qu'elles manifestent des pratiques langagières intéressantes pour une didactique du français fondée sur le bilinguisme.

Tout compte fait, ces marques transcodiques, inconscientes ou délibérées, dans l'une ou l'autre langue relèvent des réalités sociolinguistiques liées au plurilinguisme culturel en R. D Congo que la didactique en classe de langue et dans les disciplines non linguistiques ne peuvent continuer d'être ignorées. Un contexte bilingue appelle une didactique bilingue. Dès que l'enfant pénètre la cour scolaire, il est obligé de s'exprimer en français et écrire en français. Le contact avec les autres le met dans une confusion linguistique. Arrivé au terme du cursus scolaire, l'enfant semble ne rien maîtriser comme langue. Il ne peut s'exprimer ni écrire dans sa langue de souche, ni à kiswahili, ni correctement en français. D'où l'alternance codique trouve sa place dans l'expression de notre élève.

Pendant nos observations de classes, nous avons remarqué que la cour de récréation, par opposition à la classe, est l'espace où le kiswahili est utilisé par les apprenants pour jouer, acheter, échanger des idées, nouer des relations. C'est dans cet espace informel que le kiswahili à sa place où les apprenants ayant une langue maternelle autre que le kiswahili acquière cette langue nationale qui libère ceux-ci de la prison linguistique imposée par les règlements scolaires qui ne reconnaissent que le français comme langue de communication à l'école. La plupart des enseignants de français estiment qu'imposer le

français aux apprenants est le seul moyen de les amener à se l'approprier. Comme on peut le remarquer, cette étude a pour cible les apprenants adultes. Ceux-ci quand ils ne parviennent pas à s'exprimer en français, alternent carrément les deux langues. Certains apprenants vont jusqu'à demander le sens ou une explication en kiswahili.

Nous pensons qu'un apprenant qui maîtriserait, par exemple la correspondance en kiswahili, le serait aisément pour le français, car les compétences de base sont transposables d'une langue première à une langue seconde. Dans certains cas, le plurilinguisme peut apparaître comme un handicap, une situation difficile à gérer, et dans d'autres cas comme une potentielle richesse qui permet de développer des compétences extraordinaires engendrées par la diversité des cultures et des langues. Si dans notre recherche on s'est plus appuyé sur l'alternance codique, c'est parce que celle-ci est une manifestation de langues en présence, et de surcroît du bilinguisme. L'optimisation de l'alternance codique dans l'action didactique rendrait celle-ci plus efficace dans l'apprentissage du français.

Ainsi, le kiswahili serait-il retenu aussi comme médium d'enseignement en coopération avec le français dans l'enseignement non formel, appelé à défaut « *enseignement de récupération* ». L'introduction du bilinguisme de ce système éducatif apparaît comme une nécessité urgente. Le contexte sociolinguistique congolais repose, tant au niveau social qu'individuel, sur un pluralisme linguistique vivant que le système éducatif devrait exploiter pour promouvoir une didactique bilingue qui fait du français et des langues nationales des médiums d'enseignement solidaires s'appuyant l'un sur l'autre. Il s'agit d'enseigner le français par le kiswahili en milieu urbain et le kiswahili par les langues de communautés ethniques en milieu rural et vice versa. Or cela n'est possible que par une politique linguistique bien définie.

Deux conduites apparaissent alors comme fort intéressantes: d'une part, la mise en rapport explicite des deux ou plusieurs systèmes linguistiques en présence, appelée *stratégie contrastive*, et d'autre part, l'utilisation de la langue locale du public appelée *stratégies d'appui*. Naturellement l'emploi de ces deux stratégies n'est pas limité à la situation observée, mais c'est la façon dont les enseignants peuvent s'en servir qui est caractéristique de cette situation. Mais cette proposition paradigmatique et épistémologique que nous proposons dans le cadre de cet enseignement non formel ne

peut se faire sans au préalable un cadre institutionnel qui prescrit le bilinguisme comme principe pédagogique de l'ensemble du curriculum de l'enseignement non formel avant de l'élargir à l'enseignement formel. L'article 1^{er} de la constitution de la R.D. Congo devrait, par exemple, subir une révision en fixant les statuts et fonctions pour toutes les langues, en optant pour les langues nationales à côté du français comme médium d'enseignement selon l'esprit de la Loi-Cadre de février 2014.

Conclusion

L'enseignement du français, langue étrangère ou seconde en contexte congolais exige la mise en œuvre des stratégies spécifiques qui s'ajoutent au stock des stratégies dont dispose généralement l'enseignant de langue sur le plan méthodologique. Il a été question de décrire une de ces stratégies, à savoir le passage de la langue cible à la langue locale (langue première) des apprenants pour faciliter l'apprentissage et, aussi, pour créer et maintenir l'interaction en classe. La description de l'alternance codique, comme tout phénomène lié au bilinguisme ou plurilinguisme, demande une approche de type pluridisciplinaire. Les stratégies d'apprentissages peuvent être assimilées pour certaines d'entre elles à des stratégies de communication. Elles font manifestement partie du répertoire communicatif courant que l'on peut déployer aussi bien en langue locale qu'en langue cible.

Bibliographie

Blanchet P. (2000). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie, une approche ethnolinguistique*. Rennes : Pur.

Cuq, J.P et al. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue seconde et étrangère*. Paris : Clé international.

Dabene, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

Daff Moussa. (2000). *Aménagement linguistique et didactique du plurilinguisme urbain en Afrique francophone*. Colloque International, Gabon du 25 au 28 septembre.

Kerbrat-Orecchioni C. (1990). *Les interactions verbales*. tom1. Paris: Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni C. (1991). *La question*. Paris : Armand Colin.

Pekarek Doehler S.(2002b). « situer l'acquisition des langues secondes dans les activités sociales ». *Babylonia*. 4/02: 24-29.

Vion R. (2000). *La communication verbale : Analyse des interactions*. Paris : Hachette.

